

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI**

**AKADEMİK YILMAZLIK GELİŞİM MODELİ: BİR KARMA YÖNTEMLER
ARAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
MEHMET ŞAM**

GAZİANTEP - 2022

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI**

**AKADEMİK YILMAZLIK GELİŞİM MODELİ: BİR KARMA YÖNTEMLER
ARAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
MEHMET ŞAM**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. RAMİN ALİYEV**

GAZİANTEP - 2022



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE
DOKTORA KABUL VE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Mehmet ŞAM tarafından hazırlanan “Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli: Bir Karma Yöntemler Araştırması” başlıklı tez, 16/05/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı, Adı ve Soyadı
Kurumu/Üniversitesi

İmzası:

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ramin ALİYEV
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Şerife IŞIK
Gazi Üniversitesi

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR
Giresun Üniversitesi

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli: Bir Karma Yöntemler Araştırması” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 16/05/2022



[İmza]
Mehmet ŞAM

ÖNSÖZ

Doktora tez sürecine kadar bilgisiyle, desteğiyle ve hoşgörüsüyle bana katkı sağlayan ilkokuldan doktora kadar geçen sürede üzerimde emekleri olan tüm öğretmenlerime ve büyüklerime teşekkür ederim. Hepsi de var olsunlar, verdikleri emeklerin karşılığını yapacağım işleri hakkıyla gerçekleştirerek vereceğim.

Bilgisi, deneyimi, insanlığı ile bana örnek olan; düştüğüm zamanlarda beni kaldıran, hızlandığım zamanlarda durmanın da önemli olduğunu gösteren, olumsuz yaşam tecrübelerime iyimser bakabilmeyi öğreten, akademide bakış ve duruş kazandıran, her daim destekçim sevgili danışmanım Doç. Dr. Ramin Aliyev'e çok teşekkür ederim. Umarım bana kazandırdıklarınızı ben de kendi öğrencilerime kazandırabilirim.

Tez izleme komitemde bulunmalarından dolayı büyük gurur ve mutluluk duyduğum; yürüttüğümüz tezin daha nitelikli bir hal almasına katkıları olan kıymetli büyüklerim ve hocalarım, Prof. Dr. Şener Büyüköztürk ve Prof. Dr. Yaşar Özbay'a teşekkür ederim. Tez jürimde bulunan ve tezin daha kaliteli bir hal alması için değerlendirmelerde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Şerife Işık ve Dr. Öğretim Üyesi İsmail Hakkı Tomar'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde vermiş oldukları öneri, değerlendirme ve katkılar ile tezin şekillenmesine katkı sağlayan Doç. Dr. Ufuk Akbaş, Doç. Dr. Mehmet Akif Karaman, Doç. Dr. Didem Aydoğan ve Doç. Dr. Suna Eryiğit-Madzwamuse' e teşekkür ederim.

Bugünlere ulaşmamda en büyük emeği veren kıymetli annem, Sema Şam ve saygı değer babam, Ömer ŞAM; iyi ki varsınız. Sizlerin örneği ile hep takdir gören, sevilen ve başarılı bir insan oldum. Umarım sizlerin bana kattıklarınızı bende başkalarına verebilirim. Sevgili kardeşim, Edanur ŞAM; bu süreçte en çok nazımı ve kahrımı çeken sen oldun. Beş yıl boyunca bana yoldaş oldun, arkadaş oldun. Senin sayende çok iyi işler çıkardım. İyi ki varsın. İnşallah bir ömür birbirimize olan bağlılığımızı sürdürür, mutluluklarımızı paylaşıyoruz.

Bu araştırmayı, tüm zorlu koşullara rağmen başarılı olmayı bilen yılmaz Türk gençliğine ithaf ediyorum.

Ey Türk istikbalinin evladı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklal ve cumhuriyetini kurtarmaktır!

Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!

Mustafa Kemal Atatürk

ÖZET

Bu araştırma, öğrencilerin akademik yılmaz olmalarına katkı sağlayan koruyucu faktörleri keşfetmek ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere, karma yöntemler araştırması desenlerinden keşfedici sıralı araştırma deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda, fenomenolojik araştırma yöntemiyle akademik yılmaz öğrencilerin, sahip oldukları olumsuz yaşam olaylarının okul yaşantıları üzerinde yarattığı zorluklar, bunlarla baş etme yöntemleri ve akademik yılmazlıklarını geliştiren koruyucu faktörler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, olumsuz yaşam olaylarının akademik yılmaz öğrenciler üzerinde eğitsel, psikolojik, sosyal-duygusal ve ekonomik zorluklar yarattığı; öğrencilerin karşılaştıkları risk ve zorluklarla problem odaklı baş etme, duygu odaklı baş etme ve sosyal destek yöntemlerini kullanarak baş ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin akademik yılmaz olmalarına katkı sağlayan faktörlerin birey, aile, okul ve çevre kaynakları alt temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, zorluklarla baş etmede bireysel faktörleri daha çok kullandıkları ardını sırasıyla aile, okul ve çevresel faktörlerin takip ettiği görülmektedir.

Bu çalışmada, nitel araştırma kapsamında keşfedilen koruyucu faktörlerden yola çıkarak “Ergenler için Akademik Yılmazlık Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek de kullanılarak, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve kaynaklarının (birey, aile, okul ve çevre kaynakları) aracı rolü korelasyonel bir çalışmayla incelenmiştir. Bu çalışmada, okul tükenmişliğinin okul bağlılığı, akademik yılmazlık ve akademik yılmazlığı oluşturan kaynaklar ile doğrudan ilişkili olduğu; akademik yılmazlık ve kaynaklarının ise okul bağlılığı ile doğrudan ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte, akademik yılmazlık ve kaynakların, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında aracı roller üstlendikleri görülmüştür.

Araştırmanın nicel ve nitel araştırma süreçlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak, araştırma bulguları birleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik yılmazlık geliştirmelerine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin neler olduğu, akademik yılmazlık ve kaynaklarının, bir risk (okul tükenmişliği) ve olumlu uyum (okul bağlılığı) arasındaki ilişkide nasıl rol oynadığı “Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli” çerçevesinde bütünleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik yılmazlık, koruyucu faktörler, okul tükenmişliği, okul bağlılığı

ABSTRACT

This research was conducted to explore the protective factors that contribute to students' academic resilience and to examine the mediating role of academic resilience between school burnout and school engagement. In order to achieve these objectives, the exploratory sequential research design, one of the mixed methods research designs, was used. In this direction, with the phenomenological research method, it has been tried to reveal the difficulties caused by the negative life events they have on their school life, the methods of coping with them and the protective factors that improve their academic resilience. When the findings are examined, it is seen that negative life events create educational, psychological, social-emotional and economic difficulties on academically indomitable students; It has been observed that students cope with the risks and difficulties they encounter by using problem-focused coping, emotion-focused coping and social support methods. It has been determined that the factors contributing to the academic resilience of the students are grouped under the sub-themes of individual, family, school and environmental resources. It is seen that students use individual factors more in coping with difficulties, followed by family, school and environmental factors, respectively.

In this research, "Academic Resilience Scale for Adolescents" was developed based on the protective factors discovered within the scope of qualitative research. Using the developed scale, the mediating role of academic resilience and its resources (individual, family, school and environmental resources) in the relationship between school burnout and school engagement was examined in a correlational study. In this study, it was found that school burnout is directly related to school engagement, academic resilience and sources of academic resilience; it has been determined that academic resilience and resources have direct relations with school engagement. In addition, academic resilience and resources have been found to play a mediating role between school burnout and school engagement.

Based on the findings obtained from the quantitative and qualitative research processes of the research, the research findings were combined. What are the protective factors that contribute to the development of academic resilience of students, how academic resilience and its resources play a role in the relationship between a risk (school burnout) and positive adjustment (school engagement) are integrated within the framework of the "Academic Resilience Development Model".

Keywords: Academic resilience, protective factors, school burnout, school engagement

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Tanımlar	13
İKİNCİ BÖLÜM	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Yılmazlık	14
2.1.1 Yılmazlığın Tanımı	15
2.1.2. Akademik Yılmazlık	23
2.1.3. Akademik Yılmazlık Modelleri	31
2.1.4. Akademik Yılmazlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar	38
2. 2. Okul Tükenmişliği	46
2.2.1. Tükenmişlik	47
2.2.2. Okul Tükenmişliği	48

2.2.3. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	52
2.3. Okul Bağlılığı	56
2.3.1. Okul Bağlılığını Etkileyen Unsurlar	61
2.3.2. Okul Bağlılığının Etkileri.....	63
2.3.3. Akademik Yılmazlığın Okul Bağlılığı ile İlişkisi	64
2.3.4. Okul Bağlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	65
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	69
YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Nitel Araştırma	71
3.2.1 Nitel Araştırma Modeli	71
3.2.2.Çalışma Grubu	71
3.2.3. Veri Toplama Araçları	74
3.2.4. Veri Toplama Süreci	74
3.2.5. Verilerin Analizi.....	75
3.2.6. Araştırmanın Geçerlilik – Güvenirliği	76
3.3. Nicel Aşama.....	77
3.3.1 Nicel Araştırma Modeli.....	77
3.3.2. Çalışma Grubu	78
3.3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.4. Veri Toplama Süreci	91
3.3.5. Verilerin Analizi.....	92
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	95
BULGULAR.....	95
4.1. Bulgular	95

4.1.1. Nitel Araştırma Bulguları.....	95
4.1.2. Nicel Araştırma Bulguları	117
4.1.3. Nitel ve Nicel Araştırma Bulguların Bütünleştirilmesi.....	129
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	132
TARTIŞMA.....	132
5.1. Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Tartışma	132
5.1.1. Ergenlerin İçinde Bulunduğu Risk Durumlarının Okul Yaşantılarında Yarattığı Zorluklar	132
5.1.2. Ergenlerin Yaşamış Oldukları Zorluklara İlişkin Baş Etme Yöntemleri	133
5.1.3. Ergenler Arasında Öne Çıkan Destek ve Başa Çıkma Kaynakları	137
5.2. Nicel Araştırma Bulgularına İlişkin Tartışma	139
5.2.1. Ergenlerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesine Dair Tartışma	139
5.2.2. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	142
5.2.3. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Bireysel Kaynaklar Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	146
5.2.4. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Aile Kaynakları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	148
5.2.5. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Okul Kaynakları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	150
5.2.6. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Çevre Kaynakları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	151
ALTINCI BÖLÜM	154
SONUÇ ve ÖNERİLER	154
6.1. Nitel Araştırma Sonuçları	154
6.2. Nicel Araştırma Sonuçları	154

6.3. Öneriler	156
6.3.1. Araştırmacılara ve Politika Yapıcılara Dönük Öneriler.....	156
6.3.2. Okul idareleri, Öğretmen ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler	158
KAYNAKÇA.....	162
EKLER	188



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Birey, Okul Aile ve Çevre Bağlamında Ele Alınan Risk Göstergeleri	26
Tablo 2. Birey, Okul Aile ve Çevre Bağlamında Ele Alınan Koruyucu Faktörler.....	28
Tablo 3. Türkiye’de Yapılan Çalışmalarda Ortaya Konan Koruyucu Faktörler	29
Tablo 4. Türkiye’de Okul Bağlılığını Değerlendirmek için Sıkça Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler.....	57
Tablo 5. Okul Bağlılığı Gelişiminde Etkili Olan Koruyucu ve Risk Faktörleri.....	61
Tablo 6. Katılımcılara ait demografik bilgiler ve risk durumları	72
Tablo 7. Madde Havuzunu Oluşturan Tema ve Kategoriler Başlıkları.....	80
Tablo 8. Alt Boyutlarını Oluşturan Yapılar ve Onları Temsil Eden Madde Sayıları	81
Tablo 9. Döndürme öncesi Faktör 1’deki yük değerleri.....	83
Tablo 10. Döndürme Öncesi Maddeler Arası Korelasyon Katsayıları.....	84
Tablo 11. Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Açıkladıkları Varyans Oranları	85
Tablo 12. Döndürülmüş Bileşen Matrisi ve Madde Faktör Yükleri.....	86
Tablo 13. Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	87
Tablo 14. Ergenlerde Akademik Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri.....	87
Tablo 15. Tek Değişkenli Normallığe İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları.....	93
Tablo 16. Modelde Etkileri Test Edilen Değişkenlerin Korelasyon Katsayıları.....	94
Tablo 17. Görüşmelerden Elde Edilen Tema, Alt Tema, Kategori ve Frekanslara Ait Özet Tablo.....	95
Tablo 18. Görüşmelerden Elde Edilen Kategoriler ve Frekanslara Ait Özet Tablo	97
Tablo 19. Görüşmelerden Elde Edilen Kategoriler ve Frekanslara Ait Özet Tablo	101
Tablo 20. Görüşmelerden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod ve Frekanslara Ait Özet Tablo	105
Tablo 21. Görüşmelerden Elde Edilen Kategori ve Frekanslara Ait Özet Tablo	113
Tablo 22. Akademik Yılmazlık Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 23. Okul Türlerine Göre Akademik Yılmazlık Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	118
Tablo 24. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Okul Türlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 25. Sınıf Kademelerine Göre Akademik Yılmazlık Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	119
Tablo 26. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Sınıf Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları	119

Tablo 27. Sosyo Ekonomik Düzeylere Göre Akademik Yılmazlık Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler.....	120
Tablo 28. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	120
Tablo 29. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	121
Tablo 30. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları	122
Tablo 31. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	123
Tablo 32. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Bireysel Kaynakların Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları	124
Tablo 33. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	124
Tablo 34. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Aile Kaynaklarının Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları	125
Tablo 35. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	126
Tablo 36. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Okul Kaynaklarının Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları	127
Tablo 37. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	127
Tablo 38. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Çevre Kaynaklarının Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yılmazlık Durumlarına İlişkin Örnekler.....	17
Şekil 2. Okul Bağlılığı Alt Boyutları, Alt Boyutları Etkileyen Bağlamlar ve Okul Bağlılığının Olası Çıktıları	63
Şekil 3. Araştırma Sürecine İlişkin İzlenen Yol	70
Şekil 4. Araştırmanın Hipotetik Modelleri	78
Şekil 5. EAYÖ Yamaç Birikinti Grafiği	85
Şekil 6. Ergenlerde Akademik Yılmazlık Ölçeği DFA Diyagramı	89
Şekil 7. Ergenlerde Akademik Yılmazlık Ölçeği İkinci Düzey DFA Diyagramı.....	90
Şekil 8. Çok Değişkenli Normallik ve Doğrusallığa İlişkin Saçılma Diyagramı Matrisi.....	93
Şekil 9. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Akademik Yılmazlığın Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram	122
Şekil 10. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Bireysel Kaynakların Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram	123
Şekil 11. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Aile Kaynaklarının Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram	125
Şekil 12. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Okul Kaynaklarının Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram	126
Şekil 13. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Çevre Kaynaklarının Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram	128
Şekil 14. Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli.....	131

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar, içinde buldukları an ve gelecekte mutlu, huzurlu ve sağlıklı bir hayata sahip olmayı dilemektedir. Kimi insanlar sahip olmak istenen böyle bir hayatın içine doğarken, kimi insanlar böyle bir hayatın oldukça uzağında yer alan bir ortamda dünyaya gelebilmektedir. Ancak hayat insanların karşısına beklemediği an da hiç istemediği şekillerde pek çok zorluk, kriz ve travmalar çıkartabilmektedir. Bu zorluk ve olumsuz yaşam olayları karşısında bazı bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimleri olumsuz olarak etkilenmekte ve yaşam uyumu bozulabilmektedir. Ebeveynlerinden birisinin ölümünün ardından, öğrencinin farklı alanlarda uyumunu etkileyen sorunların (ders başarısında düşme, depresyon, sosyal ilişkilerinde azalma) ortaya çıkması buna örnek olarak gösterilebilir.

Yıllar içerisinde bireyler üzerinde risk oluşturabilecek pek çok olumsuz yaşam olaylarına rağmen bazı bireylerin bu riskler karşısında hayata yeniden uyum sağlayabildiği, gelişimlerini sürdürebildiği, yüksek risk taşıyan ortamlarda dahi olumlu sonuçlar gösterebildiği ve travmanın olumsuz etkilerinden çabucak kurtulabildiği fark edilmiştir. Çok düşük gelir durumuna sahip, şehirden uzak, elektrik, su, ulaşım gibi temel gereksinimlerin karşılanamadığı bir ortamda yaşamlarını sürdürmelerine rağmen Fen lisesini giden ve derslerinde oldukça başarılı iki kız kardeşin durumu buna örnek olarak gösterilebilir (Seban ve Perdeci, 2016). Böyle bir durum akla, öğrencilerin gelişimi ve uyumunu olumsuz yönde etkileyebilecek birçok risk durumuna rağmen nasıl ayakta kalabildikleri, yüksek başarı sergileyebildikleri ve nasıl uygun bir uyum gösterebildikleri sorularını getirmektedir. Yıllar içinde bu ve buna benzer durumlar, araştırmacıların dikkatini çekmiş ve olumsuz yaşantıların yarattığı zorlukların etkilerini ortadan kaldıran ya da azaltan faktörlerin önemi fark edilerek ve bu etkenlerin neler olduğu ile ilgili araştırmalara ağırlık vermişlerdir (Masten, 1994; Seban ve Perdeci, 2016; Werner ve Smith, 1982). Bu araştırmalar, alan yazında “Yılmazlık (Resilience)” çatısı altında incelenmiştir.

Yılmazlık, bireyin gelişim ve uyumunu etkileyebilecek önemli olumsuz yaşantılar ve risk durumlarına rağmen normal gelişimini sürdürebilmesi ya da bu duruma uyum gösterebilmesidir (Masten, 2001). Yılmazlık kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır. Örneğin, Rutter (2006) yılmazlığı, risk ve koruyucu faktörlerin arasındaki

etkileşim sonucu ortaya çıkan bir kavram olarak tanımlarken bazı araştırmacılar ise yılmazlığı, kişisel bir özellik olarak görmüşlerdir (Connor ve Davidson, 2003). Yılmazlık kavramı tanımlarken ortak bir tanım yapmak güç olsa da Masten ve arkadaşları (1990), yılmazlık gösteren bireyleri üç şekilde betimlemişlerdir. Bunlardan ilki, uzun süreli stresli yaşantılara rağmen bireyin, olumlu uyumunu devam ettirebilmesi; birey için yüksek risk taşıyan ortamlarda dahi olumlu sonuçlar gösterebilmesi ve son olarak travmanın olumsuz etkilerinden çabucak kurtulabilmesi ya da yaşanan travmayı kısa sürede atlatabilmesidir.

Yılmazlık kavramının oldukça karmaşık ve kapsamlı yapısı nedeniyle, kavramın bağlama özgü şekilde incelenmesine neden olmuştur. Çeşitli risk ve zorluklar ile karşı karşıya kalmış ailelerin başarılı bir şekilde uyum ve sağlıklı aile işleyişini sürdürmeleri “aile yılmazlığı” (Patterson, 2002; Walsh, 1996); yüksek risk gruplarındaki bazı insanların, diğerlerine neden riskli durumlarla daha hızlı bir şekilde başa çıkabildiği, uyum sağlayabildiği ve beklenenden daha iyi gelişimini gösterebildiği “psikolojik yılmazlık” (Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 2001) ve okulda başarısızlık ya da okulu bırakma ihtimali yaratabilecek çeşitli risk durumlarına rağmen bireyin yüksek başarı ve yüksek motivasyon göstermesi ise “akademik yılmazlık” (Martin, 2002) çatısı altında incelenmektedir. Görüldüğü gibi yılmazlık çalışmaları, odağına aldığı alana göre farklılık göstermekte ve her alan kendi bağlamı içerisinde incelenmektedir. Bu çalışmanın odağını ise “akademik yılmazlık” (*academic resilience*) oluşturmaktadır. Akademik başarısızlık ve okulu bırakma riski taşıyan öğrencilere yönelik eğitimsel müdahalelerin önemli olduğunu vurgulayan bu araştırma alanı (Işık, 2019), olumsuz yaşam ve risk durumlarına rağmen yüksek akademik başarı, motivasyon ve yaşam başarısı gösteren öğrencilere odaklanmaktadır (Alva, 1991; Wang vd., 1994). Martin (2013, s. 488) akademik yılmazlığı, bir öğrencinin akademik gelişimi için büyük bir tehdit oluşturabilecek akut veya kronik sıkıntıların üstesinden gelme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Martin (2002), akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yaşamlarında yer alan koruyucu faktörlerin zenginleştirilmesi ve risk faktörlerinin azaltılması ile akademik yılmazlık özelliğinin gelişebileceğini savunmaktadır. Bazı araştırmacılar ise akademik yılmazlığı, olumsuz gidişatı durdurmak ve akademik başarıyı desteklemek için birlikte çalışan, öğrenci ve çevresindeki kaynaklar arasındaki dinamik etkileşim ve çok boyutlu bir uyum süreci olarak tanımlamışlardır (Calhoun vd., 2018; Downey, 2008). Bunlara ek olarak Ungar (2011), pek çok risk faktörünün olduğu durumlarda bile yılmazlığın ortaya çıktığını, önemli risk durumlarına rağmen olumlu uyumun ortaya çıkmasında rol sahibi olabilecek, sosyal ve fiziksel (okul, aile ve çevre) imkanlarında vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bireylerin karşılaştığı risk durumlarına karşı

akademik yılmazlığın bir kişilik özelliği olmaktan çok karmaşık bir birey-çevre etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durum olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrenciler, akademik yılmazlığın tanımında geçen risk durumlarıyla dünyaya geldiklerinde ya da yaşamları süresince karşılaşmaktadırlar. Bu risk durumlarına kronik hastalık, düşük gelir durumu, anne ve babanın boşanması, suç işleyen bir aile üyesine sahip olma, göç, terör, doğal afetler gibi bazı olumsuz yaşantılar örnek olarak gösterilebilir. Öğrencileri etkileyen risk faktörleri içerisinde belki de en yaygın görülen risk durumu, düşük sosyo ekonomik düzeydir. Türkiye'deki bireylerin sosyo ekonomik statü (SES) endekslerinin incelendiği bir araştırma raporuna göre, Türkiye'deki bireylerin % 44.4'ü alt SES grubunun içerisine girmektedir (TYAP, 2021). Düşük SES grubunun içerisinde yer alan öğrenciler, üzerine onlarca yıldır yapılan çalışmalarda, okulu bırakma, sınıf tekrarı yapma, daha düşük öğrenme çıktılarında sahip olma ve PISA gibi uluslararası değerlendirme programlarında daha düşük akademik başarı gösterme eğilimine sahip oldukları bilinmektedir (Agasisti vd., 2018). Bunun yanında dünyanın pek çok yerinde insanlar, ülkelerinde yaşanan terör ya da savaş gibi nedenlerle başka ülkelere göç etmek durumunda kalmakta ve bu nedenle göç öncesi ve göç sonrası süreç bakımından birçok stres durumuyla karşı karşıya kalınmaktadır. Göçe maruz kalmış çocukların göç ettikleri yere uyum sağlama sürecinde psikososyal sorunlar yaşamaları, okul başarısızlığı ve davranış bozuklukları göstermeleri, ruh sağlıkları için önemli risk nedenleri olarak görülmektedir (James, 1997). UNESCO (2016) tarafından yapılan tahminlere göre, dünya çapında her dört çocuktan biri çatışmalardan ve afetlerden etkilenen bölgelerde yaşamaktadır. Bireylerin kontrolü dışında gerçekleşen bu tür durumlar bireyler ve çevre üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir. Yaş gruplarına göre değişiklik göstermekle beraber doğal afetlerden etkilenen çocuk ve gençlerin travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve kaygı gibi olumsuz psikolojik belirtiler yaşadıkları bilinmektedir (Cheng vd., 2018; Liu vd., 2011).

Risk durumlarına örnek gösterilebilecek bir diğer risk faktörü ise geçtiğimiz yıldan beri tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınıdır. Covid-19 nedeniyle, 26 Mart 2020 tarihinden itibaren 165 ülkeden, 1.5 milyar öğrenci okulların kapatılmasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Bu dönemde uygulanan izolasyon sürecinde çocuk ve gençlerin akranları ile birlikte sürdürdükleri okul yaşantısından ve/veya sosyal etkileşimlerden zorunlu olarak ani bir şekilde yalıtılmalarının onları fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediği ve iyilik halleri üzerinde doğrudan risk yaratabileceği öne sürülmektedir (de Figueiredo vd., 2021; Di Giorgio, Di Riso, Mioni ve Cellini, 2020). Okul çağı öğrencilerine yönelik yapılan araştırma

bulgularına göre çocukların %23'ü gençlerin %29'u kaygı belirtileri gösterirken; öğrencilerin % 22'si depresif belirtiler (Duan vd., 2020); %15.2'si stres belirtileri (Tang vd., 2021); karantinaya alınan çocukların karantinaya alınmayanlara kıyasla çaresizlik (% 66.11), endişe (% 68.59) ve korku (% 61.98) yaşadıkları (Saurabh ve Ranjan, 2020) bunun yanında Çin'de 3-18 yaş arası çocukların ve ergenlerin bu pandemi sırasında dikkatsizlik, bağımlılık ve sinirlilik belirtileri gösterdiği bildirilmiştir (Jiao vd., 2020).

Okullarda öğrencilerin önemli bir bölümünün bu ve benzeri risk durumlarıyla karşı karşıya olduğu ya da bu risklerle karşı karşıya kalma ihtimalinin hep var olduğu bilinmektedir. Bireysel ya da aile ile ilgili pek çok olumsuz yaşam deneyimlerinin etkisiyle birçok öğrenci akademik, sosyal-duygusal, psikolojik ve davranışsal sıkıntı ve zorluk yaşamaktadır (Edwards, Holden, Felitti ve Anda, 2003; Gray, Litz, Hsu ve Lombardo, 2004). Nitekim okullarda görev alan öğretmenler, bu risk durumlarıyla karşılaşan öğrenciler için ne yapabileceklerini bilememekte ve yeterince destek sağlayamamaktadır. Bu durumlar karşısında çoğu öğretmen “Allah yardımcısı olsun, çocuğun işi zor”, “Böyle bir aile ortamından çıkan çocuk ne yapabilir ki, anca bu kadar olur”, “Bu kadar sıkıntı içinde olan çocuktan nasıl başarı bekleyebilirsin ki” gibi söylemleri dile getirmeleri bu duruma örnek verilebilir. Ancak öğretmenler ve okullar, öğrencilerin karşı karşıya olduğu önemli risk ve zorlukların etkilerini kırmada önemli bir role sahiptir. Öğretmen ve okulun oynayacağı rol, öğrencilerin olumsuz yaşam deneyimleri ve dezavantajların olumsuz etkilerini azaltmada ya da ortadan kaldırmada önemli bir tampon oluşturabilir. Bu bakımdan, öğrencilerin karşı karşıya oldukları zorluk ve risklere rağmen, onları bu olumsuz yaşantıların etkilerinden korumak, olumsuz yaşantılarla başa çıkabilmelerini kolaylaştırabilmek, daha işlevsel daha uygun davranışlar sergilemelerine yardımcı olmak ve gelişimsel görevlerini beklenildiği gibi gerçekleştirebilmelerinde, akademik yılmazlığın gelişimine ve oluşumuna katkı sağlayan koruyucu faktörlerin keşfedilmesine ihtiyaç vardır. Koruyucu faktörlerin keşfedilmesiyle birlikte, bu faktörleri harekete geçiren müdahale programlarının geliştirilmesi, risk durumlarının getirdiği psikolojik, akademik, sosyal-duygusal ve diğer alanlardaki sorunlara karşı öğrencileri korumada oldukça etkili olacaktır. Nitekim yapılan araştırmalarda, akademik yılmazlığın öğrencilere kazandırılmasıyla birlikte; akademik başarı, okula devam ve liseden mezun olma oranlarında artış yaşandığı, olumlu davranışlar sergileme, sosyal ilişkilerde kabul görme ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurabilme gibi olumlu sonuçların alındığı belirtilmektedir (Arastaman, 2011).

Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 2015 PISA sınavına katılan OECD ülkeleri arasında ortalama olarak, sosyo ekonomik açıdan dört dezavantajlı öğrenciden birisi akademik

yılmaz öğrenci olarak kabul edilmektedir. Akademik yılmazlık oranları ülkelere göre değerlendirildiğinde en yüksek yılmazlık gösteren ülke öğrencileri, %53 oran ile Hong Kong iken; aralarında birçok Avrupa ülkesinin bulunduğu Danimarka, Estonya, Finlandiya, Almanya, İrlanda, Hollanda gibi ülkelerde bu oran %30 ile %40 aralığındadır. Türkiye’deki öğrencilerin oranlarına bakıldığında ise bu oran %7’lerde kalmaktadır (Agasisti vd., 2018). Bu oranlar açısından değerlendirildiğinde, Türkiye’deki öğrencilerin akademik yılmazlık oranları OECD ortalamasının epeyi altında kaldığı görülmektedir. Bu bakımdan Türkiye’deki öğrencilerin çeşitli risk durumlarıyla karşılaştıklarında, bununla nasıl başa çıkabilecekleri noktasında desteğe ihtiyaçları olduğu açıktır. Ancak bu desteğin daha sağlıklı ve işlevsel olarak sunulabilmesi için öncelikle ülkemiz öğrencileri için akademik yılmazlık kavramının doğasının anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, Türkiye’de öğrenciler arasında olumsuz yaşantıları olan ve bunlara rağmen yüksek okul başarısı ve uyumu göstermeyi başarmış öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların neler olduğu, olumsuz yaşantılarla başa çıkarken hangi yöntemleri kullandıkları, akademik yılmazlık geliştirmelerine katkı sağlayan faktörlerin neler olduğu ve okulda başarılı olmalarına katkı sağlayan destek/baş etme yollarından hangilerinin daha çok kullanıldığının ortaya çıkartılması önemli görülmektedir. Bu sorulara verilecek yanıtlardan hareketle, akademik yılmazlığın kültüre özgü yapısının anlaşılması ve müdahale programlarının işlevselliğinin artırılması hedeflenmektedir.

Olumsuz yaşam olaylarının getirdiği riskler nedeniyle öğrenciler akademik, psikolojik, sosyal, duygusal ve ekonomik pek çok zorluk yaşamaktadır. 6-17 yaş grubundaki öğrencilerde yapılan bir araştırma, olumsuz çocukluk deneyimi olan öğrencilerin böyle bir deneyimi olmayan öğrencilere kıyasla sınıf tekrarı yapma olasılığının daha yüksek olduğu ve okula bağlılık oranlarının daha düşük olduğunu tespit edilmiştir (Bethell vd., 2014). Her ne kadar öğrencilerin içinde bulunduğu çeşitli risk faktörleri olsa da aileler ve öğretmenler, öğrencilerin okul sorumluluklarını yerine getirmesini, okulda uyumlu davranışlar göstermesini, okula karşı ilgili olmasını, okula değer vermesini ve okula karşı aidiyet hissetmesini beklemektedirler. Kısacası, okul uyumunun göstergesi olarak nitelendirilebilecek okul bağlılığının gelişmesi temenni edilmektedir. “Okul bağlılığı” alanyazında, eğitim hakkında olumlu şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul etkinliklerine katılarak akranları ve diğerleri ile olumlu ilişki içinde olma olarak tanımlanmaktadır (Jimerson vd., 2012). Okul bağlılığı, bireyin yüksek enerji, canlılık ve özveri ile çalışmasına yardımcı olan psikolojik bir zihin durumu olarak tanımlanmıştır (Schaufeli vd., 2002). Yapılan araştırmalarda okula bağlılık ile akademik başarı, devamsızlık yapmama, yüksek akademik beklentilere sahip olma arasında pozitif bir ilişki

olduğu (Finn ve Rock, 1997), okula yüksek düzeyde bağlılık sergileyen öğrencilerin, akademik açıdan daha başarılı olduğu ve ergenliğin gizli tehlikelerinden kaçınma olasılıklarının daha fazla olduğu (Skinner vd., 2008) görülmektedir. Diğer taraftan okul bağlılığı düşük olan ergenlerin, zaman içinde suçluluk düzeyleri ve madde kullanımının artma eğiliminde olduğu ve okul bağlılığı yüksek olanlara kıyasla okulu bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Wang ve Fredricks, 2014). Dolayısıyla bir öğrencinin okula bağlılık göstermesi, okul başarısı ve uyumu için istenen bir durum olarak gösterilebilir. Okul bağlılığının aynı zamanda bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabileceği problemlere karşı bir tampon görevi göreceğini belirtilmiştir (Maddox ve Prinz, 2003). Bu bakımdan, okul uyumunun göstergesi olarak kabul edilebilecek bu yapının öğrencilerde geliştirilmesi, öğrencinin karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği olumsuz yaşama olaylarının okulla ilişkili durumlara olan olumsuz etkisini kırmada önemli bir rol üstleneceği açıktır.

Bütün bu değerlendirmelerden hareketle ortaya çıkan ve cevaplanması gereken en temel sorulardan biri öğrencilerde okul bağlılığının nasıl geliştirilebileceğidir? Yapılan araştırmalar, yılmazlığın olumsuz çocukluk deneyimlerinin (kronik rahatsızlıklar, depresyon eğilimi, madde kullanımı, zihinsel problemler gibi) negatif etkilerini iyileştirebildiğini; olumsuz çocukluk deneyimleri olan ve yılmazlık sergileyen çocuklar arasında daha yüksek okula bağlılık oranlarının olduğunu göstermiştir (Bethell vd., 2014). Benzer şekilde, olumsuz aile yaşantılarının neden olduğu olumsuz akademik çıktıları önlemede akademik yılmazlığın önemli bir rol oynadığı (Kasehagen vd., 2018), yüksek akademik yılmazlığın gençlerde olumsuz okula bağlanma ve sorunlu okula devamsızlık sorunlarına karşı güçlü bir koruyucu işlevi olduğu belirtilmiştir (Seçer ve Ulaş, 2020). Bu sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin karşılaştığı ya da karşılaşma ihtimali olan olumsuz yaşam deneyimlerinin yaratabileceği okulla ilişkili başarısızlık ve uyumsuzluğa karşılık akademik yılmazlığın önemli bir tampon görevi üstlenebileceği görülmektedir. Bu çalışmada yapılan nitel araştırma kapsamında, akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin karşılaştıkları risk faktörlerinin olumsuz etkileri ile başa çıkmalarına yardımcı olan koruyucu faktörler keşfedilmiş, ortaya konan bulgulardan yola çıkarak akademik yılmazlık ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek kullanılarak okul bağlılığı ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Böylece akademik yılmazlığın, okul bağlılığını geliştirmeye ne derece katkı sağladığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Okul bağlılığının, salt öğrencinin çaba ve gayretleri ile değil öğrencinin ilişkide olduğu onu doğrudan etkileme şansı bulunan kişi, ilişkiler ve hizmetler ile geliştiği (Furlong vd., 2003) bilgisi göz önünde bulundurularak ayrıca akademik yılmazlığı oluşturan birey, aile, okul ve

çevre kaynaklarının okul bağlılığını geliştirmede üstlendiği rol de keşfedilmiş olacaktır. Elde edilen bu veriler, öğrencilerin karşılaştığı olumsuz yaşam deneyimleri karşısında nasıl koruyucu ve önleyici tedbirler alınacağı noktasında ailelere, okullara, öğretmenlere ve çevrelerine önemli bilgiler sağlayacaktır.

Eğitim ortamlarında öğrenciler, sıklıkla sınav kaygısı, öğretmen ve ailenin başarı beklentileri, başarı baskısı, yoğun ders süreleri, rekabet ortamı, üniversite ve lise sınavları gibi önemli sınavların yarattığı baskılar vb. pek çok stres faktörü ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu stres faktörlerine maruz kalan öğrenciler zamanla duygusal olarak okuldan uzaklaşmaya, bıkkınlık ve yetersizlik duygularını yaşamaya başlamaktadırlar. Ortaya çıkan bu durum, alanyazında “okul tükenmişliği” kavramıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Okul tükenmişliği, okul ve okul ile ilgili sorumlulukların etkisiyle öğrenciler üzerinde oluşan stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumları olarak tanımlanabilir (Yang ve Farn, 2005). Okul kaynaklı çeşitli talepler nedeniyle öğrencilerde oluşan bıkkınlık, okula karşı duyarsızlık, mesafeli duruş ve yetersizlik duygusu yaşamak olarak kavramsallaştırılmıştır (Salmela-Aro vd., 2009). Okul tükenmişliği ile ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde, okul tükenmişliği arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü (Aypay ve Eryılmaz, 2011), tükenmişliğin daha düşük akademik başarı ve daha yüksek devamsızlık (Seibert vd., 2017), yalnızlık, depresyon (Tang vd., 2021), psikolojik sıkıntı ile pozitif yönde anlamı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Smith ve Emerson, 2021). Bask ve Salmela-Aro (2013) yaptıkları araştırmada tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okulu bırakma ihtimallerinin diğer öğrencilere kıyasla dört kat fazla olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul tükenmişliğinin öğrenciler için önemli bir risk faktörü olduğu görülmektedir.

Okul tükenmişliği açıklayan birçok kuramsal yapı bulunmaktadır. Bu yapılardan biri olan kaynaklar kuramında öğrencilerin karşı karşıya olduğu talepler (bireysel ve çevresel beklentiler, okulla ilişkili sorumluluklar vb.) arttıkça tükenmişliğin arttığı görülmektedir. Taleplerin yarattığı olumsuz etkileri azaltmanın yolu ise bireyin sahip olduğu ya da onu doğrudan etkileme imkanı olan aile, okul ve bu çevrelerdeki kişilerle olan ilişkilerden gelen kaynaklardır (Demerouti vd., 2001). Dolayısıyla bir öğrencinin tükenmişlik ile baş etmesinin en önemli yolu sahip olduğu kaynaklardan geçmektedir. Nitekim tükenmişliği açıklamaya çalışan Talepler Kaynaklar kuramında olduğu gibi Yılmazlık modelinde de birey üzerinde ne kadar risk durumu mevcutsa, o kadar koruyucu faktöre ihtiyaç duyulduğu ve riskler ile koruyucu faktörler arasında bir dengenin olduğu öne sürülür (Werner, 1989). Bu çerçeveden değerlendirildiğinde, okul tükenmişliğinin yarattığı olumsuz etkileri azaltmada akademik

yılmazlığın önleyici bir rolü olacağı düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, akademik yılmazlığın, okul tükenmişliği ile negatif ilişkisi olduğunu (Ríos-Risquez vd., 2016), tükenmişliği negatif yönde yordadığını (Oyoo vd., 2018), öğrencileri aşırı akademik gerginlik ve baskılardan kaynaklanan olumsuz duygular yaşamaktan etkili bir şekilde koruduğunu göstermiştir (Ali vd., 2010). Bu bulgulardan hareketle, olumsuz okul davranışları ile pozitif yönlü ilişkiler taşıyan ve okul uyumunun bozulmasına sebebiyet veren okul tükenmişliğinin önüne geçilme çabası önemli görülmektedir. Akademik yılmazlığın okul tükenmişliği üzerinde yaratabileceği etkiden yola çıkarak, bu araştırma kapsamında okul tükenmişliği ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki incelenme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu çalışma ile okul tükenmişliği ile akademik yılmazlık ve onu oluşturan kaynaklar arasındaki ilişkiler ortaya konmuş olacaktır.

Bu araştırma kapsamında, akademik yılmazlığın okul bağlılığı ve okul tükenmişliği ile doğrudan ilişkilerinin yanında dolaylı etkiler de bir model içerisinde incelenmek istenmiştir. Bu çalışmada, okul tükenmişliği bir risk faktörü; okul bağlılığı ise okul uyum göstergesi olarak araştırma modelinde yer almaktadır. Nitekim modelde risk ve uyum göstergesi olarak gösterilen iki değişken arasında negatif yönlü ilişkilerin varlığı (Erdoğan, 2020; Virtanen vd., 2018; Yıldız ve Kılıç, 2020) ortaya konan modeli destekler niteliktedir. Ancak iki değişken arasındaki negatif yönlü ilişkiye akademik yılmazlık ve onu oluşturan kaynaklar dahil olunca nasıl bir etki oluşturacağı bilinmemektedir. Bu kapsamda, çeşitli zorluklara rağmen yüksek okul başarısı ve okul uyumu sağlayabilmiş öğrenciler ile yapılan görüşmeler de keşfedilen koruyucu faktörlerin, akademik yılmazlık gelişimine katkı sağlayacağı varsayılarak akademik yılmazlık ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek kullanılarak okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve onu oluşturan kaynakların (birey, aile okul ve çevre kaynakları) aracı rolü incelenmiştir. Böylece akademik yılmazlık ve akademik yılmazlık gelişimine katkı sağlayan kaynakların önleyici ve geliştirici rolleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Kısacası bu model, ergenlerde akademik yılmazlığın nasıl geliştiğine, okul bağlılığı ve tükenmişliği değişkenleri ile akademik yılmazlık arasındaki doğrudan etkilere ve iki değişken arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve kaynakların dolaylı etkilerine cevap vermektedir.

Yapılacak bu çalışmaların dışında, akademik yılmazlık alan yazını incelendiğinde, akademik yılmazlığın değerlendirilebilmesi için pek çok ölçüm aracının geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen ölçekler birlikte değerlendirildiğinde, ölçüm araçlarının bir kısmının, yalnızca bireysel özelliklere odaklandığı (Arastaman, 2011; Kim, 2011; Martin ve Marsh, 2006; Martin ve Marsh, 2008; Martin, 2013; Zulfikar vd., 2020), bir kısmının genel yılmazlıkta koruyucu faktör olarak işlev gören özellikler aracılığıyla akademik yılmazlığın

ölçümlenmeye çalışıldığı (Gizir ve Aydın, 2009; Schaufeli vd., 2002) ve birçok ölçüm aracının da birey merkezli toplumlarda geliştirildiği dikkat çekmektedir (Cassidy, 2016; Martin ve Marsh, 2006; Samuels ve Woo, 2009). Bunlarla birlikte, Türkiye’de öğrencilerde akademik yılmazlık düzeylerinin tespit edilebilmesi için geliştirilen yalnızca bir ölçme aracının olduğu (Arastaman, 2011) diğer ölçüm araçlarının ise uyarlama çalışması olduğu dikkati çekmektedir (Aliyev vd., 2021; Kapıkıran, 2012; Seçer ve Ulaş, 2020). Bu ölçüm araçlarının hedef kitlesinin yalnızca lise ve üniversite öğrencileri olduğu ancak ortaokul öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini tespit edebilecek bir ölçme aracının olmadığı fark edilmektedir. Bu bilgiler ışığında, ergenlik dönemi öğrencileri arasında (7. Sınıftan 12. Sınıfa kadar) akademik yılmazlığın tespit edilebilmesi adına kültüre duyarlı ve kapsamlı (birey, aile, okul ve çevre özelliklerini içeren) bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ergenlerin akademik yılmazlıklarına katkı sağlayan koruyucu faktörleri keşfetmek ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolünü incelemektir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Ergenlerin içinde bulunduğu risk durumlarının okul yaşantıları üzerinde yarattığı zorlukları belirlemek
2. Ergenlerin yaşamış olduğu zorluklara ilişkin baş etme yöntemlerinin neler olduğunu ortaya koymak
3. Ergenlerin akademik yılmazlıklarına katkı sağlayan koruyucu faktörleri keşfetmek
4. Ergenlerin yaşamış oldukları zorluklara rağmen bunları aşip başarılı birer öğrenci olmalarına katkı sağlayan öne çıkan başa çıkma ve destek kaynaklarını belirlemek
5. Akademik yılmazlık düzeyinin cinsiyet, okul türü, sınıf ve gelir düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek
6. Akademik yılmazlık ve onu oluşturan birey, aile, okul ve çevre kaynaklarının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolünü incelemek

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, çeşitli olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen yüksek başarı gösterebilmeyi başarabilmiş, akademik yılmaz öğrencilerin; yaşadıkları risk deneyimlerinin yarattığı zorlukların neler olduğu, bu zorluklar ile nasıl baş ettikleri ve akademik yılmaz olmalarına katkı sağlayan koruyucu faktörlerin (birey, aile, okul ve çevre boyutlarını içine alan)

neler olduğuna dair yanıtları içerisinde barındırır. Ortaya konan bu bulgular, akademik yılmazlık kavramının anlaşılması ve geliştirilmesi adına önemli bilgiler sunmaktadır. Nitekim alanyazında akademik yılmazlığın nasıl geliştirilebileceğine dair kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Rudd vd., 2022). Bu araştırmanın güçlü yönü ise karma yöntemler deseni kullanarak, akademik yılmazlığın nasıl geliştirilebileceği dair bir model (*Akademik yılmazlık gelişim modeli*) ortaya konmasıdır. Geliştirilen bu model esas alınarak, araştırmacılar ve alan uygulayıcıları, akademik yılmazlığın geliştirilebilmesi adına müdahale programları hazırlayabilir. Nitekim PISA sonuçları incelendiğinde, Türkiye’de yer alan öğrencilerin akademik yılmazlık oranlarının OECD ülkelerindeki öğrencilere kıyasla daha geride olduğu anlaşılmaktadır (Agasisti vd., 2018). Bu bulgudan hareketle, Türkiye’deki öğrencilerin çeşitli risk durumlarıyla karşılaştıklarında, bununla nasıl başa çıkabilecekleri noktasında desteğe ihtiyaçları olduğu açıktır.

Akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin olumlu uyum ve yüksek başarı göstermelerine katkısı olan faktörler, Bronfenbrenner’ın ekolojik kuramı doğrultusunda sınıflandırıldığı için okullar, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve aileler, öğrencilerinin ya da çocuklarının karşılaşılabileceği risk durumları karşısında onlara nasıl destek sunabileceklerine dair ipuçlara ulaşabilirler. Böylece öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz yaşam deneyimleri karşısında, öğrencinin gelişimi üzerinde etki sahibi olan kişi ve kurumlar (aile, öğretmen, psikolojik danışman, arkadaşlar, okul ve diğer hizmet kurumları) öğrenci için ne yapabileceği noktasında çaresiz kalmayacak, öğrencilerine sunabilecekleri imkan ve fırsatlar aracılığıyla, risklerin yarattığı olumsuz tepkilerden korunmalarına, uygun psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik tepkiler göstermelerine ve okul uyumunun gerçekleşmesine yardımcı olabileceklerdir. Bu kapsamda bir okul psikolojik danışmanı, sene başında risk gruplarındaki öğrenciler başta olmak üzere okulda bulunan tüm öğrencilerin riskler karşısında uyum içeren davranışlar gösterebilmelerine adına öğrencilerin birey ve çevresel kaynaklarını destekleyebilecek önleyici ve gelişimsel çalışmalar yapabilir.

Bu araştırmayı önemli yapan noktalardan birisi de nicel araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulardır. Yapılan araştırmada akademik yılmazlık ve akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan kaynakların, öğrencilerin okul uyumu için bir risk faktörü olan okul tükenmişliğini önleme de etkili bir yapı olabileceğini göstermektedir. Bunlar ile birlikte, düşük akademik başarı, devamsızlık (Seibert vd., 2017), yalnızlık, depresyon (Tang vd., 2021) psikolojik sıkıntılar ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler taşıyan (Smith ve Emerson, 2021) okul tükenmişliği riskinin akademik yılmazlık yapısının devreye girmesi ile birlikte önlenebilir

olduğuna dair elde edilen bulgu oldukça umut vericidir. Araştırmadaki önemli bir diğer bulgu ise akademik yılmazlık ve kaynaklarının okul bağlılığı ile pozitif yönlü ilişkiye sahip oluşudur. Bu bulgu, akademik yılmazlığın, öğrencilerde okul bağlılığının oluşmasına katkı sağlayan geliştirici bir yapıcı olduğunu göstermektedir. Mutluluk algısı (Bora, 2021), z yeterlik inancı (Bilge vd., 2014), okul yaşam niteliği (Kalaycı ve zdemir, 2013), znel iyi oluş (Zhu vd., 2019), akademik güdülenme (Demir, 2017), akademik başarı (Finn ve Rock, 1997), psikolojik iyi oluş ve zihinsel esneklik (Zeng vd., 2016) gibi birçok olumlu faktörle pozitif yönlü ilişkisi bulunan okul bağlılığının akademik yılmazlık yapısı ile geliştirilebiliyor oluşu akademik, sosyal ve psikolojik birçok olumlu faktöre de dolaylı olarak katkı sağlama açısından önem arz etmektedir. Nicel araştırma bölümünün son ve en önemli bulgusu, akademik yılmazlık ve akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan kaynakların, risk (okul tükenmişliği) ve uyum (okul bağlılığı) arasındaki ilişkide oynadıkları rollerdir. Bu bulgu, nitel görüşmeler sonucunda keşfedilen koruyucu faktörlerin, risk ve uyum arasındaki ilişkiyi etkileyebilme potansiyelini göstermektedir. Bu potansiyel, öğrencilerin maruz kaldıkları ya da kalabilecekleri risklere rağmen olumlu uyumun yakalanabilmesine imkan tanıyacaktır. Akademik yılmazlığın risk ve uyum arasındaki ilişkiyi etkileyebilme kapasitesi, öğrenciler için risk oluşturan çeşitli faktörlerin (Covid 19, düşük gelir seviyesi, mülteci olma gibi) olumsuz etkilerini nleme ve olumlu uyumun kazandırılabilmesi (znel iyi oluş, okul yaşam kalitesi, akademik başarı, motivasyon vb.) açısından oldukça kıymetlidir.

Yılmazlık çalışmalarında olumlu uyum, bireylerin günlük hayatlarındaki işlevselliğini sarsabilecek risk ve yaşantılara rağmen bireylerin beklenenden daha iyi işlevsel ve sağlıklı bir uyum göstermesi ve bireyin gelişimsel görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Luthar vd., 2015). Akademik yılmazlık alan yazını incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunluğunda öğrenciler için uyum göstergesi olarak yüksek düzeyde okul başarısı tercih edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, akademik yılmazlık tanımlanırken yalnızca okul başarısı, test ve sınav sonuçları gibi bilişsel özelliklerin değil bilişsel olmayan özelliklerin de (z yeterlik, okul bağlılığı, okul memnuniyeti) olumlu uyum göstergesi olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tudor ve Spray, 2018; Waxman ve Huang, 1996). Bu araştırma kapsamında ise uyum göstergesi olarak okul bağlılığı tercih edilmiştir. Nitekim nicel araştırma kapsamında yapılan model testi bulguları, okul bağlılığının alternatif bir uyum göstergesi olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla yapılan çalışma kapsamında elde edilen önemli bir kazanım, akademik yılmazlık alan yazınına alternatif bir uyum göstergesi sunmuş olmaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan akademik yılmazlık ölçeği ile okullarda 7. ve 12. Sınıf aralığında öğrenim gören öğrencilerin hem akademik yılmazlık düzeyleri hem de öğrencilerin sahip olduğu birey, aile, okul ve çevre kaynakları değerlendirilebilecektir. Böyle bir ölçme aracılığıyla okullar, öğrencilerinin kaynaklarının düzeyini değerlendirerek geliştirilmesi gereken ya da zayıf kaynaklar varsa bunların desteklenebilmesi için eylem planları hazırlayabilirler. Böylece öğrencilerin hem olumsuz yaşam deneyimleri ile uygun şekilde baş etmelerine hem de bu deneyimlerin yaratabileceği muhtemel olumsuzluklara karşı uygun uyum tepkileri göstermelerine katkı sağlayacaktır. Bunların yanında, akademik yılmazlık alan yazınına, kapsamlı (birey, aile, okul ve çevre boyutları), doğrudan akademik yılmazlığı ölçen hem ortaokul hem de lise öğrencilerine yönelik ve kültüre duyarlı bir ölçme aracının kazandırılması oldukça önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer önemli yanı da çalışma grubundan kaynaklanmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmaların büyük çoğunda, risk göstergesi olarak sosyo-ekonomik düzey veya etnik köken faktörleri kullanılmaktadır (Tudor ve Spray, 2018). Bu araştırma kapsamında çalışmanın yürütüldüğü grup, diğer akademik yılmazlık çalışmalarında olduğu gibi yalnızca belirli risk faktörü ile karşılaşan öğrenci gruplarından değil çeşitli (birey, aile ve çevre) risk faktörleri ile karşı karşıya kalan öğrenci gruplarından oluşmaktadır. Bu bakımdan, yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, sadece belirli risk grubuna özgü kişileri değil birçok risk grubunu içinde barındıran bireyleri temsil etmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okullarda çeşitli risklere maruz kalan öğrencilerde okul uyumunun sağlanabilmesi adına yapılabilecek koruyucu ve önleyici rehberlik hizmetlere katkı sunulabilmesi açısından kıymetlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Yılmazlık alan yazınından yola çıkarak, nitel araştırma kapsamında görüşmeye alınan öğrencilerin not ortalamaları, okulla ilişkili istek ve arzuları ile sahip oldukları olumsuz yaşam olayları göz önünde bulundurularak akademik yılmaz öğrenci oldukları varsayılmıştır. Bu varsayımla görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak araştırmanın diğer bölümleri planlanmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma planlanırken hem nitel hem de nicel veriler yüz yüze toplanmak istenmiş ancak araştırmanın yapıldığı zaman diliminde, Covid-19 salgını olduğu için nitel araştırma

kapsamında yapılan görüşmelerin bir kısmı çevrimiçi ortamlarda yapılmak zorunda kalmıştır. Bu durum, öğrenciler ile yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin derinliğini etkilemiş olabilir. Nicel araştırma için veriler toplanırken sınıf düzeylerinin dengeli dağılması planlanmıştır. Ancak pek çok lisede 12. Sınıflar okul dışındaki kurumlara giderek üniversite sınavlarına hazırlandıkları için planlanan şekliyle veri toplanamamıştır.

1.7. Tanımlar

Akademik Yılmazlık: Öğrencinin stresli yaşam olayları ve durumların etkisiyle derslerinde başarısız olup okulu bırakmasına neden olabilecek risklere rağmen (Alva, 1991), olumsuz gidişatı durdurmak ve akademik başarıyı desteklemek için birlikte çalışan, öğrenci ve çevresindeki kaynaklar arasındaki dinamik ve çok boyutlu bir uyum sürecidir (Calhoun vd., 2018; Downey, 2008).

Okul Tükenmişliği: Okul kaynaklı çeşitli talepler nedeniyle öğrencilerde oluşan bıkkınlık, okula karşı duyarsızlık, mesafeli duruş ve yetersizlik duygusu olarak tanımlanabilir (Salmela-Aro vd., 2009)

Okul Bağlılığı: Öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına ilişkin olumlu algı ve hislerini, okul ile ilgili etkinliklere ve öğrenme sürecine aktif katılımını ifade etmektedir (Covell, 2010)

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yılmazlık

İnsan, doğumundan ölümüne kadar kendi kontrolü dahilinde ya da haricinde birçok yaşam olayı ile karşılaşmaktadır. Bu yaşam deneyimlerinden bazıları kişilere mutluluk verse de bazıları bireyin yaşamını derinden etkileyerek yaşam çizgisindeki uyumu ve normalliği bozabilmektedir. Örneğin, yıllarca süren çalışmaların ardından üniversite sınavında istenilen bir bölümün kazanılmış olması birey için önemli bir sevinç ve mutluluk kaynağı iken diğer yandan üniversite sınavına hazırlanırken bir öğrencinin anne ya da babasını kaybetmiş olmasının yarattığı derin etki de bir o kadar üzücü ve sarsıcıdır. Özellikle bireyin kendisi ve ailesi ile ilgili yaşadığı olumsuz deneyimler, bireyin günlük yaşamını sürdürmede çeşitli sorunlar yaratmasının yanında çok boyutlu sorunlar silsilesini de tetikleyebilmektedir. Bireylerin yaşam uyumunu olumsuz olarak etkileyebilecek birçok olumsuz yaşantı olsa da her birey bu yaşantılardan aynı şekilde etkilenmemektedir. Kimi bireyler bu yaşantıların yarattığı stres ve travmanın etkisiyle baş etmekte zorlanmakta ve uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Kimi bireyler de olumsuz yaşantının yarattığı uyum bozucu etkiye rağmen kendilerini toparlayabilmekte ve eski yaşantılarına yeniden dönebilmektedirler.

1955 yılında, çocuk doktorları, psikologlar, halk sağlığı ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından, Hawaii'nin Kauai adasında doğan tüm bebeklerin gelişimi üzerine yapılan 32 yıllık boylamsal çalışma bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmanın amaçlarından ilki, tüm gebeliklerin seyrini ve tüm ada topluluğundaki sonuçlarını, hayatta kalan bebekler yetişkinliğe ulaşana kadar izleyerek belgelemek; ikincisi ise olumsuz yetiştirme koşullarının bireylerin gelişimi ve hayata uyumu üzerindeki uzun vadeli sonuçlarını değerlendirmektir. İncelemeye alınan çocukların yaklaşık üçte birini, yoksulluk içinde doğmuş; orta ila yüksek derecelerde doğum öncesi stres yaşayan; aile ortamında geçimsizlik, boşanma, ebeveyn alkolizmi veya ruh sağlığı sorunlarının olduğu bir ortamda yaşayan yüksek riskli çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların üçte ikisi (2 yaşına kadar bu tür risk faktörlerinden dördü veya daha fazlasıyla karşılaşmış olan) 10 yaşına kadar ciddi öğrenme veya davranış sorunları geliştirdiler ve 18 yaşına geldiklerinde suç kayıtları, ruh sağlığı sorunları veya erken hamilelik durumları vardı. Ancak çalışma yürütüldüğü esnada, risk altında olduğu belirlenen çocukların üçte birinin ileride kendisine yeten, güvenen, çevresine karşı ilgili yetişkinler olduğu ve gelişim dönemlerinde öğrenme ve davranış problemi göstermedikleri rapor edilmiştir.

Olumsuz birey ve aile yaşantılarına rağmen ileride olumlu uyum sağlamış bu bireylerin diğer risk grubundaki bireylere kıyasla bazı özellikler açısından farklılaştığı belirtilmiştir. Uyum göstermiş bu kişilerin özelliklerine bakıldığında onların; iyi huylu, sevecen, iletişim ve ilişki becerileri yüksek, kendi kendine yardım becerileri olan, sınıf arkadaşları ile iyi geçinen, olağanüstü yeteneklere sahip olmasalar da var olan yeteneklerini iyi kullanana, pek çok ilgiye sahip kişiler olduğu görülmüştür. Bunların yanında bu kişilerin, ilgili ailelere sahip olduğu, bebekliklerinde annelerinden daha az ayrıldıkları, kardeş sayılarının daha az olduğu, erkek ve kız çocukların rol model alabileceği olumlu kişilik özellikleri olan bireylerin var olduğu; birden çok arkadaşına sahip, kriz durumlarında destek alabileceği arkadaş, öğretmen ya da yetişkin bireylerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin 32 yılın sonunda yüksek riskli grupta yer alan diğer kişilere kıyasla daha başarılı akademik ve mesleki sonuçlar elde ettiği; riskli olmayan gruptaki bireylerle de benzer akademik ve mesleki başarı çıktılarını sergilediği görülmüştür (Werner, 1996). Araştırma bulgularında ayrıntılı olarak belirtilen bu gruptaki bireylerin uyumlu bir yaşam sürmelerini tehdit eden birçok olumsuz deneyime karşı yeniden hayata tutunabildikleri ya da bu risk durumlarıyla baş edebildikleri görülmüştür. İşte risklere rağmen olumlu uyum gösterebilmeyi açıklayan bu durum alanyazında “Yılmazlık (Resilience)” kavramı ile açıklanmaya çalışılmaktadır.

Her ne kadar dünyada “resilience” kavramı 1960’lı yıllardan itibaren sistematik bir şekilde araştırılmaya başlanmış olsa da Türkiye’de bu kavramın sistematik olarak incelenmesi zaman almıştır. Türkiye’de “resilience” kavramı ilk kez Öğülmüş (2001) tarafından 1. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu’nda konuşulmaya başlanmıştır. Türkiye’de “resilience” kavramı Türkçe farklı şekillerde isimlendirilmiştir: Kendini toplama gücü (Işık, 2006), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007; Kararımak, 2006), dayanıklılık (Taşgın ve Çetin, 2006) ve psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011) ve yılmazlık (Öğülmüş, 2001). Bu çalışma boyunca ise “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak “yılmazlık” ifadesi kullanılmıştır

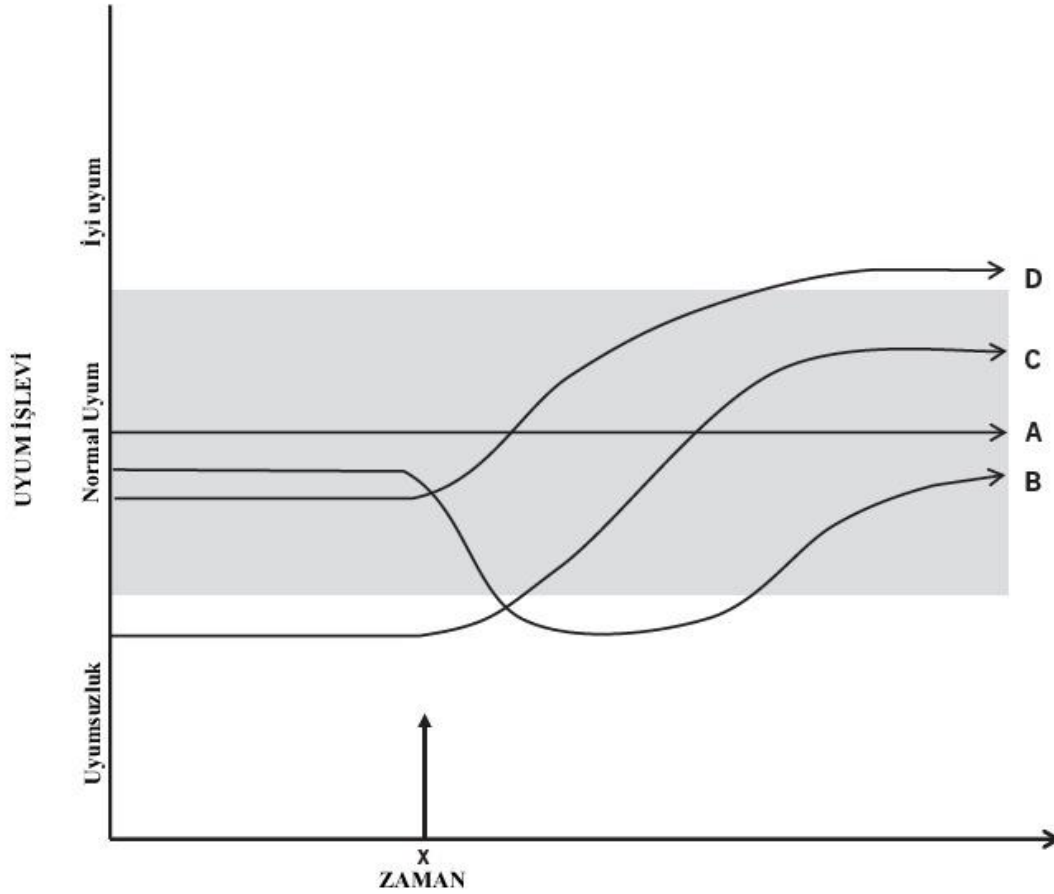
2.1.1 Yılmazlığın Tanımı

Alanyazında yapılan incelemelerde, yılmazlık kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılardan bazıları yılmazlığı bir kişilik özelliği olarak gösterirken (Connor ve Davidson, 2003) bazıları da yılmazlığı, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak tanımlamayı tercih etmişlerdir (Luthar vd., 2000; Ungar, 2012).

Yılmazlığın farklı araştırmacılarca farklı yönlerine vurgu yapılarak açıklanmaya çalışıldığı görölmektedir. Örneğın, Masten, (2001) yılmazlığı, bireylerin gelişim ve uyumunu etkileyebilecek önemli risk faktörlerine rağmen iyi sonuçlar elde edebilmesi; Amerikan Psikoloji Derneğı (APA, 2020) sıkıntı, travma, trajedi, tehditler veya önemli stres kaynakları karşısında iyi uyum sağlama süreci; Johnson (2008) olumsuz yaşantılar, güç durumlar ve zorluklarla karşılaştıktan sonra bu zorlukların üstesinden gelme ya da kendini toplama yeteneğı olarak tanımlamışlardır. Tanımlar birlikte incelendiğinde, yılmazlığın daha çok bireylerin karşı karşıya olduğu zorluk ya da sıkıntının varlığı ile bu zorluklar karşısında göstermiş oldukları tepkiler (olumlu uyum davranışları gösterme, zorlukları aşma ve uyum sağlama) ile açıklandığı fark edilmektedir. Southwick ve ark. (2014) yılmazlığın karmaşık bir doğası olduğunu belirterek; yılmazlığın, bireylerin stresli deneyimler karşısında nasıl tepki verdiğini belirlemek için birbiriyle etkileşime giren bir dizi biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel faktörü içerdiğini belirtilmişlerdir. Benzer şekilde bazı araştırmacılar da yılmazlığın, olumsuz yaşam olayları karşısında bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimi ve bu etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedirler (Olsson vd., 2003; Ungar, 2012). Bu tanımlamalarda ise daha çok bireyin sahip olduğu bireysel ya da çevresel (aile, okul, toplum, kültür gibi) koruyucu mekanizmaların yılmazlığın oluşumundaki etkileri üzerinde durulmuştur. Bunlarla birlikte, Rutter (2006) yılmazlığı, risk ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan; Silas Casillas (2008), içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin kullanılmasıyla karşı karşıya olunan sıkıntı veya risklerin üstesinden gelebilme süreci olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda ise daha çok yılmazlığın bireyin sahip olduğu varlıkların (koruyucu faktörler) sıkıntı ve zorlukları aşmada kullanılmasını içeren bir dinamik olarak ele alınmıştır.

Her ne kadar yılmazlığı açıklamada odaklanılan durumlar farklılıklar gösterse de genel olarak yılmazlık, bireyin gelişimi ya da uyumuna zarar verebilecek risk faktörleri (olumsuz yaşam olaylarına) karşısında, koruyucu faktörlerin kullanılması sonucu bireyin normal gelişimini sürdürebilmesi veya olumlu uyum gösterebilmesini sağlayan dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır (Luthar vd., 2000; Masten, 2001; Masten vd., 1990). Bu tanımlamaya ek olarak yılmazlığın, geliştirilmeye ve güçlendirilmeye açık, zaman içinde değışim gösterebilen (geçmişte yılmazlık özellikleri kullanılabilirken sonraki yıllarda kullanılmaz hale gelebilir ya da tam tersi bir durumda seyredebilir) bir yapıya sahip olduğu da belirtilmektedir (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019). Ayrıca “Ordinary Magic” kitabının yazarı Masten (2015) yılmazlığın, bireylerin benzersiz yetenek ve kaynaklarından ortaya çıkan nadir bir olay olarak görölmemesi gerektiğini, aksine oldukça yaygın bir fenomen olduğunu vurgulamaktadır.

Yaşamın karmaşık yapısı ve birçok faktörün, bireylerin uyumlarını etkileyebildiği ve bu durumun yılmazlığa giden birçok yolun oluşmasına neden olabileceği belirtilmiştir (Masten, 2015). Masten (2015), yılmazlığın dört farklı biçimini gençlerin uyum işlevsellikleri ve yaşantı çizgileri üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Şekil 1’de, normal gelişim veya uyum işleyişini bozacak bir sıkıntı (risk durumu) sonrasında, gençlerde görülebilecek dört farklı yılmazlık örneği gösterilmiştir.



Şekil 1. Yılmazlık Durumlarına İlişkin Örnekler
(Kaynak: Masten, 2015)

A yaşantı çizgisindeki bireylerde, x zamanından önce, sonra ya da x zamanında ortaya çıkan uyum bozucu olumsuz bir deneyim yaşanmış olsa da nispeten sabit kalan normal işlevsellik seyri korunur. Bu bireylerin uyumu dalgalanabilir, ancak işlevleri normal uyum bölgesinde kalır ve yaşamları boyunca sağlıklı gelişim için genel beklentileri karşılar. Yoksulluk içinde büyüyen, buna rağmen okulda başarılı olan, akademik ve sosyal olarak başarılı olan gençler buna örnek olarak gösterilebilir. B yaşantı çizgisi, travma ve iyileşme ile nitelendirilmiş farklı türde bir yılmazlığı temsil eder. Bu bireyler, ciddi zorluklarla (risk) karşılaşıp kadar normal bir gelişim sergiler. Bireyin uyum işlevselliği, yaşanan zorluk

karşısında beklendiği gibi azalır, ancak daha sonra birey normal işlevselliğine kavuştuğu düzeldir. Buna örnek olarak, bir gencin aile bireylerinden birinin vefatının ardından bireyin ciddi bir şekilde sarsılıp (eski uyumunu kaybeder bu süreçte) bir süre sonra yeniden eski hayatına dönebilmesi buna örnek verilebilir. C yaşantı çizgisi, uyum sağlama veya gelişme kalitesinde, zayıf işlevsellikten iyi işlevselliğe doğru zaman içinde büyük bir kayma gösterir. Bu “normalleşme” modeli, aşırı yoksunluk veya kronik sıkıntı koşullarında yaşayan bireylerin yaşamlarında yetiştirme koşullarının veya kaynaklarının önemli ölçüde iyileşmesi sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Sokakta yaşayan çocukların devlet koruması altına alınarak bu çocuklara barınma, beslenme, eğitim gibi ihtiyaçların karşılanması ardından çocukların diğer akranları gibi normal gelişimlerini sürdürebilmesi örnek olarak gösterilebilir. D yaşantı çizgisi, travma veya sıkıntı sonrasında bireylerin normal uyum seviyelerinin üzerine çıkan işlevsellik durumunu yani travma sonrası büyümeyi temsil eder. Yaşadığı hayatı anlamsız bulan bir kişinin Covid 19’a yakalanıp atlatmasının ardından hayatı eskisinden daha anlamlı bularak, hayatına anlam katacak yeni değerler keşfetmeye ve bu değerler için çaba harcayan bir birey haline dönüşmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Masten, 2015).

Yapılan tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde, yılmazlığın daha çok üç özellik ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunlar;

- Risk Faktörleri
- Koruyucu Faktörler
- Olumlu uyum (işlevsellik)

2.1.1.1. Risk Faktörleri

Yılmazlık, risk, olumsuzluk ve olumsuz yaşam olayları gibi terimlerle kavramsallaştırılan bir kavramdır (Wright vd., 2013). Wright ve arkadaşları (2013) riski, istenmeyen bir sonucun olma olasılığı (örneğin, şizofreni hastası olan bir ebeveynin bu hastalığa yakalanma olasılığı daha yüksektir); olumsuzluğu, uyumu ve gelişimi tehdit eden deneyimler (yoksulluk, evsizlik, çocuğa kötü davranma gibi); risk faktörünü ise belirli bir sonuç kriterinde olumsuz bir sonucu yordayan ölçülebilir özellik (erken doğum, anne babanın ayrılığı, yoksulluk, ebeveynlerdeki ruhsal hastalıklar vb.) olarak tanımlamışlardır. Kirby ve Fraser (1997) ise bireylerin yaşantısında olumsuz bir durumun ortaya çıkma olasılığını arttırabilecek veya olası bir problemin devamlılığına neden olabilecek birey, aile ve çevresel etkileri “risk” olarak değerlendirilmektedir.

Bireyler günlük yaşam gidişatlarını derinden sarsabilecek (anne babanın vefatı, ayrılığı; deprem, sel, savaş gibi çeşitli felaketler gibi) ya da sağlıklı gelişimleri için tehdit oluşturabilecek risk durumlarıyla (suça karışmış, ruh sağlığı yerinde olmayan aile bireyleri, düşük sosyo ekonomik düzey) karşı karşıya kalabilirler. Bu tür zorluklar karşısında bireyler, bununla baş edemeyecek güçte olduğunu hissettiğinde ya da organizma dengesinin tehdit altında olduğu durumlarda “stres” denilen durum meydana gelmektedir (Masten, 2015). Ortaya çıkan bu durum, bireylerin gelişimini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilir. Yüksek oranlarda stres, insanların iyi oluşu için bir tehdit haline gelerek olumsuz bir duruma yol açar ve bu stres “sıkıntı” olarak bilinir (Masten, 2015). Örneğin, anne ve babası boşanan bir genç için bu durum baş edilmesi güç, hayatını derinden sarsan bir sıkıntı haline dönüşebilir. Bunun etkisiyle, gencin okul başarısı düşebilir, okula olan ilgisi azalabilir. Dolayısıyla bu durum, gencin uyumu ya da gelişimi için bir tehdit haline gelebilir. Bireyler yaşadıkları stres durumunu ortadan kaldırmak için çeşitli baş etme mekanizmalarını ve/veya çevrelerinde bulunan koruyucu faktörleri kullanırlar (Vasconcellos, 2017). Baş etme mekanizmaları ve/veya koruyucu faktörler durumun üstesinden gelemediğinde, bireyler stres ya da sıkıntıların sonuçlarını yaşamakta ve olumlu gelişimleri tehdit edilmektedir. Bireyin baş etme mekanizmaları ya da koruyucu faktörleri, yaşanan sıkıntı/stres durumunun üstesinden gelmeye yettiği durumlarda ise yılmazlık olgusu ortaya çıkmaktadır (Durso vd., 2021). Yılmazlık alanyazını incelendiğinde, bireylerin sergilemiş olduğu olumlu uyum ve işlevsel davranışların yılmazlık olarak nitelendirilebilmesi için bireyin risk durumu altında olmasını gerektirmektedir (Masten, 2001). Aksi takdirde, bireyin sergilemiş olduğu işlevsel davranışlar ya da göstermiş olduğu uyum bir yılmazlık göstergesi olamaz. Dolayısıyla yılmazlıktan bahsediliyorsa orta da bir risk durumu da söz konusudur.

Alanyazın incelendiğinde, bireylerin uyumlarını olumsuz olarak etkileyen ve gelişimleri için tehdit oluşturan çok boyutlu risk faktörlerine şunlar örnek gösterilebilir: aile boyutunda; anne babanın boşanması, vefatı, aile bireylerinde görülen ruhsal ya da psikolojik rahatsızlıklar; bireysel boyutta; kronik rahatsızlıklar, olumsuz yaşam olayları; çevresel boyutta ise yoksulluk, savaş, toplumsal şiddet olaylar, afetler (Gizir, 2007). Yılmazlık araştırmalarına öncülük eden birçok araştırmacı, risk faktörü sayısının arttıkça olumsuz sonuçların gerçekleşme olasılığının arttığını (ders başarısında düşme, davranış sorunları vb.) belirtmişlerdir (Garmezy, 1991; Rutter, 1979). Ancak risk sayısı ile olumlu/olumsuz sonuç ilişkisi her zaman doğrusal bir fonksiyonla açıklanamayabilir. Çünkü yapılan bazı araştırmalarda tek bir travmatik yaşantının da ciddi olumsuz sonuçlar yaratabileceğini de göstermektedir (Masten ve Narayan, 2012).

Dolayısıyla, risk faktörünün etki ve niteliği de olumsuz çıktılarının ortaya çıkma olasılığını değiştirebilir.

2.1.1.2. Koruyucu Faktörler

Yılmazlık ile ilgili yapılan çalışmalarda, bireylerin karşılaştıkları olumsuz yaşam olaylarının etkisiyle işlevselliklerinin bozulduğu, olumsuz davranışlar sergilemeye başladıkları ve gelişimlerinin olumsuz olarak etkilendiği görülmektedir. Ancak tüm zorluklara rağmen bazı bireylerin işlevselliklerinin bozulmadığı, normal gelişimlerini sürdürdükleri ve olumlu uyum gerçekleştirdikleri göze çarpmaktadır. Yılmazlık ile ilgili yapılan araştırmalarda ise bu sorunun cevabı oldukça merak edilmiş, şartlara rağmen bu kişilerin bunu nasıl başarabildikleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda bu sorunun cevabı “koruyucu faktörler” ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Koruyucu faktörler, bireyin karşılaştığı stres ve zorluğun olumsuz ve yıkıcı etkilerinden korunmasına yardımcı olan (Durlak, 1998; Luthar ve Cicchetti, 2000), risklerin etkilerini hafifleten veya ortadan kaldıran, bireyin yeterliklerini geliştiren (Garnezy vd., 1984; Zimmerman ve Brenner, 2010), sağlıklı uyumun gerçekleşmesine katkı sağlayan (Luthar vd., 2000; Masten, 1994), içsel (bireye özgü) ve dışsal (aile, okul, toplum) kaynaklar olarak tanımlanmaktadır (Henderson ve Milstein, 1996). Wright ve arkadaşları (2013) ise risk veya sıkıntı durumları altında olumlu uyumun bir yordayıcısı olarak değerlendirmektedir. Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse (2019) ise koruyucu faktörleri, yılmazlığı geliştiren ve güçlendiren kaynaklar olarak görmektedir. Koruyucu faktörler, içsel ve dışsal kaynakların etkileşiminden doğan durumları da içerebilmektedir (Gizir, 2007). Koruyucu faktörler, risk altındaki kişinin, yaşamış olduğu olumsuz deneyime karşılık yapıcı tepki vermesini kolaylaştırdığı, gelecekte karşılaşabileceği olumsuz yaşantıların gerçekleşme olasılığını azalttığı (Kararımak, 2006), birden fazla risk durumunun olduğu şartlarda dahi risk etkisini düşürdüğü için (Gabalda vd., 2009) risk altındaki bazı kişilerin diğerlerine göre risk karşısında neden daha başarılı bir şekilde uyum gösterebildiklerini açıklamada kilit bir rol üstlenmektedir (Masten ve Reed, 2002). Werner (1989) risk faktörleri ile koruyucu faktörler arasında bir denge olduğunu belirterek, bireyin yaşamını etkileyen ne kadar risk faktörü varsa, o kadar da koruyucu faktöre ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, bireyler için “koruyucu” olarak nitelendirilebilecek faktörler birbirinden farklı şekillerde, örneğin Durlak (1998) bireysel, çevresel, ailevi, biyolojik ve toplumsal olarak gruplandırırken; Henderson ve Milstein (1996) içsel ve dışsal kaynaklar

olarak sınıflandırmışlardır. Koruyucu faktörler Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik kuramı çerçevesinden bakıldığında şu şekilde sınıflandırılarak örneklendirilebilir: Bireysel faktörler (zeka, problem çözme becerisi, umut, öz yeterlik, öz denetim, başarı motivasyonu vb.); aile faktörleri (ebeveynlerle kurulan yakın ilişkiler, destekleyici anne baba, çocuğu ile ilgili beklentileri yüksek olan aileler gibi); çevresel faktörler (yakın arkadaşlık ilişkileri, romantik ilişkiler, olumlu okul iklimi, destekleyici öğretmen ve arkadaşlıklar vb.) (Gizir, 2007; Masten, 2015). Tüm bunlarla birlikte, yılmazlığın, olumsuz yaşam olayları karşısında bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimi ve bu etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıktığı (Olsson vd., 2003; Ungar, 2012) göz önünde bulundurulduğunda yılmazlığın gelişiminin tek bir koruyucu faktör ile açıklanması mümkün değildir. Dolayısıyla, bireysel kaynakların yanı sıra bireyi çevreleyen dışsal faktörlerin (okul, aile, çevre) de yılmazlık gelişiminde etkin rol oynadığı söylenebilir.

2.1.1.3. Olumlu Uyum

Olumlu uyum, stresli ve riskli durumlara maruz kalınmasına rağmen kişinin kendisinden beklenenden daha iyi uyum sağlama, işlevsel ve sağlıklı bir uyum göstermesine ilişkin yeterlikleri ve bireyin gelişimsel görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir (Luthar vd., 2015; Masten ve Coastworth, 1998). Alanyazın incelendiğinde genelde olumlu uyum olarak değerlendirilen faktörlerin ikiye ayrıldığı görülmektedir (Masten, 2001). Bunlardan ilki, yüksek akademik başarı, aile, arkadaş ve çevreyle iyi ilişkiler (sosyal yeterlik) gibi (Masten, 2001) olumlu kabul edilebilecek davranışsal ve sosyal yeterlikler; ikincisi ise bireyin gelişim görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi ve şu anki durumunda psikopatolojiye rastlanmaması (Masten ve Reed, 2002) olumlu uyum göstergeleri olarak kabul edilmektedir.

Masten (2015) yılmazlık çalışmalarının ruhsal bozuklukların gelişimini anlama ve önleme çabalarından doğduğu için bireylerin ruh sağlıklarının iyi olması ya da ruh sağlığı problemlerinin görülmemesini olumlu uyumun göstergesi olarak görülebileceğini belirtmiştir. Ayrıca toplum içerisindeki insanların, bir bireyin uyum göstergelerini ruh sağlığına ilişkin söylemlerden ziyade daha çok bireylerin mutluluğu ve başarıları üzerinden açıkladıklarını belirtmiştir. Örneğin aileler, çocuklarının okulda başarılı, mutlu birer bireyler olmasını isterken bunun yanında gizil olarak da uyuşturucu, okul terki gibi davranış sorunlarını içeren davranış ve ruh sağlığı sıkıntılarının olmamasını temenni ederler. Dolayısıyla olumlu uyum ya da sonuç göstergeleri değerlendirirken, hem bireylerin ruh sağlığı sorunlarına sahip olmaması hem de sosyal ve davranışsal olarak olumlu yeterliklere sahip olması beklenir. Bunların yanında,

olumlu çıktılar değerlendirilirken aynı zamanda bireyin yaşına göre gelişimsel görevlerini başarılı bir şekilde yerine getiriyor olması da önemli bir kriterdir (McCormick vd., 2011). Bu görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi bireyin uyumuna ilişkin önemli bir gösterge olarak kabul edilir. Çünkü bu görevlerin yerine getiriliyor oluşu bireyin gelecekte başarılı olacağına, iyi şeyler yapacağına dair önemli göstergelerdir (Heckman, 2006). Her ne kadar bireylerden beklenen görevler topluma ve kültüre göre değişiklik gösterse de evrensel olarak kabul edilebilecek gelişim görevleri vardır. Örneğin ergenlik çağındaki bireylerden beklenen yaygın gelişimsel görevler şu şekilde sıralanabilir: fiziksel olgunlaşmaya uyum sağlamak, okula devam etme, toplum kurallarına ve yasalara uymak, bir dine bağlanma, romantik ilişkiler kurma ve kimliğini keşfetme (Masten, 2015). Karşı karşıya kalınan uyum bozucu zorluk ve travmalara rağmen bir ergenin yaygın olarak kabul gören bu gelişimsel görevleri yerine getirebilmesi önemli bir uyum göstergesi olacaktır.

Bunların yanında, olumlu uyum ya da işlevsellik göstergesi olarak kabul edilen kriterler bağlama göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, ciddi maddi zorluklar yaşayan bir ailede büyüyen bir çocuk bu zorluğun getirdiği diğer kümülatif risklere de (yetersiz beslenme, okul ihtiyaçlarını karşılayamama, okul dışında çalışmak zorunda kalma gibi) maruz kalabilmektedir. Bu zorluklara maruz kalan çocuğun fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişiminin akranları ile benzer olması önemli bir uyum göstergesi olarak gösterilebilir. Bu çocuğun aynı zamanda okul derslerinde ve sınavlarında başarılı olması yine önemli bir uyum göstergesidir. Ya da bu çocuk okul derslerinde başarı gösterirken gelişimsel görevler bağlamında görevlerini yerine getirecek durumda olmayabilirdi. Dolayısıyla bir çocuğun, yaşamın bir noktasında veya bir alanında yılmazlık gösterirken yaşamın ilerleyen süreçlerinde ya da alanlarında yılmazlık göstermemesi mümkündür (Wright vd., 2013). Bu bakımdan yılmazlık ve yılmazlığı tanımlayan faktörlerin (risk, koruyucu faktörler ve olumlu uyum) çerçevesini çizmede bağlama uygun değerlendirme yapılması yılmazlık kavramının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Yılmazlığın karmaşık ve kapsamlı yapısı, kavramın bağlama uygun şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Örneğin, aile uyumunu bozabilecek risk ve zorluklara maruz kalmış ailelerin başarılı bir uyum göstermelerine kolaylık sağlayan koruyucu faktörlerin neler olduğu ve sağlıklı işleyişi nasıl sürdürebildikleri “aile yılmazlığı” (Walsh, 1996); yüksek risk gruplarındaki bazı insanların, diğerlerine göre neden daha hızlı bir şekilde beklenenden daha iyi gelişim gösterebildiği, uyum sağlayabildiği ve bunu nasıl başardıkları “psikolojik yılmazlık” (Masten, 2001) ve okul başarısı ve uyumunu bozabilecek risk faktörleri ile karşılaşan öğrencilerin buna rağmen nasıl yüksek başarı sergileyebildikleri, motive olabildikleri

“akademik yılmazlık” (Martin, 2002) çatısı altında incelenmektedir. Yılmazlık araştırmalarında esas incelenen yapılar (risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu uyum) her bağlamda benzer olsa da bu yapıların bağlamlardaki karşılığı birbirinden farklı olmaktadır. Örnek vermek gerekirse, bir öğrencinin uyumunu ve ders başarısını etkileyebilecek risk faktörleri ile aile uyumunu olumsuz olarak etkileyen risk faktörleri birbirinden farklı olabilmektedir. Benzer şekilde, bir öğrencinin tüm olumsuz şartlara rağmen yüksek motivasyon ve başarı gösterebilmesini kolaylaştıran faktörler ile bir ailenin karşılaştığı riskler karşısında sağlıklı aile uyumunun oluşmasını kolaylaştıran faktörler farklılık taşıyabilmektedir. Dolayısıyla, yılmazlık kavramının odağı alınan bağlama göre işe vuruk şekilde incelenmesi önemlidir. Yapılmış olan bu çalışmanın odağını ise “akademik yılmazlık” oluşturmaktadır.

2.1.2. Akademik Yılmazlık

Günlük yaşam gidişatı içinde insanlar birçok olumsuz yaşam olayları ile karşı karşıya kalabilmekte bunun etkisiyle işlevsel olmayan uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Benzer biçimde öğrenciler de okul başarılarını, motivasyonlarını ve okula bağlılıklarını etkileyebilecek birçok sıkıntı ile karşılaşmaktadırlar. Bu sıkıntıların etkisiyle pek çok öğrenci devamsızlık yapma, olumsuz davranışlar sergileme, derslerine odaklanamama hatta okul terki gibi birçok işlevsiz davranış sergilemektedir. Olumsuz uyum olarak nitelendirebileceğimiz bu davranışların yanında bazı öğrencilerde her ne kadar diğer arkadaşları gibi çeşitli risk ve yaşam olayları ile karşılaşsalar da derslerinden kopmamakta, okul ve derslerine olan motivasyonlarını sürdürmekte, okul derslerine olan ilgilerini devam ettirebilmekte ve yüksek düzeyde başarı gösterebilmektedirler. Nitekim araştırmacılar, akademik sıkıntılar karşısında düşük performans gösteren ve düşük performans göstermeye devam eden birçok öğrenci olmasına rağmen, bunu tersine çevirmeyi, zorluklara rağmen başarılı olan ve gelişmeyi başaran önemli sayıda öğrenci olduğunu belirtmektedir (Cappella ve Weinstein, 2001; Martin ve Marsh, 2006). Yılmazlık alanyazınında, çeşitli zorluklara rağmen okuldan kopmamış ve yüksek başarı göstermiş bu öğrenciler “akademik yılmaz” öğrenciler olarak tanımlanmıştır (Wang vd., 1994). Araştırmacılar, öğrencilerin düşük başarı ya da okulu bırakma riskinin üstesinden gelmelerine neyin yardımcı olduğunu anlamak ve bu faktörleri belirlemek amacıyla (Finn ve Rock, 1997) psikolojik yılmazlığın bağlama özel bir biçimi olarak kabul gören “akademik yılmazlık” alanında çalışmalar yürütmüşlerdir (Cassidy, 2016).

Alanyazınında akademik yılmazlık farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Wang ve arkadaşları (1994) akademik yılmazlığı, öğrencilerin kendilerini akademik riske sokan olaylarla karşılaştıklarında yüksek motivasyon ve performansı sürdürme

yeteneği; OECD (2011) öğrencilerin dezavantajlı deneyim geçmişlerine rağmen okulda iyi başarı gösterebilme kapasitesi; Alva (1991) öğrencinin stresli yaşam olayları ve durumların etkisiyle derslerinde başarısız olup okulu bırakmasına neden olabilecek risklere rağmen yüksek motivasyon ve akademik başarı göstermesi; Morales ve Trotman (2004) öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını engelleyebilecek yaşam öykülerine rağmen, aynı koşullarda yaşayan bazı öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını ifade eden süreç ve sonuçlar; Downey (2008) olumsuz gidişatı durdurmak ve akademik başarıyı desteklemek için birlikte çalışan, öğrenci ve çevresindeki kaynaklar arasındaki dinamik bir etkileşimler dizisi; Calhoun ve arkadaşları (2018) ise dinamik ve çok boyutlu bir uyum süreci olarak tanımlamışlardır.

Tüm bunlarla birlikte, Martin ve Marsh (2006) akademik yılmazlığı, tüm öğrencilerin okulda karşılaştıkları stres, çalışma baskısı ve akademik sorunlarla etkin bir şekilde baş edebilme becerisi olarak tanımlamışlardır. İlerleyen yıllarda ise Martin ve Marsh (2008) “öğrencilerin, okul hayatının olağan seyrine özgü (düşük not, sınav baskısı, ödev teslimleri vb.) akademik aksilikler, talepler ve zorluklarla başarılı bir şekilde baş etme yeteneği” olarak tanımladıkları akademik yılmazlığın günlük yansıması olan “academic buoyancy” kavramını ortaya atmışlardır. Araştırmacılar akademik yılmazlığın tanımı yapılırken “aşırı sıkıntılar yaşayan nispeten az sayıdaki öğrencilere” atıfta bulunduğunu ancak günlük hayatın içinde bu tür aksilik ve zorlukların birçok kişiye hitap etmediğini düşünerek “academic buoyancy” (akademik zorluklarla baş etme gücü) kavramını kullanmayı önermişlerdir. Martin ve Marsh (2008) akademik yılmazlığın, akut veya kronik sıkıntılar yaşayan öğrenciler arasındaki başarı ile ilişkili olduğunu; akademik direncin ise daha çok eğitim sürecinde karşılaşılan günlük aksilikler ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Akademik zorluklarla baş etme gücü, akademik yılmazlığa göre çok daha geniş bir uygulamaya sahiptir, ancak daha olumsuz koşullara rağmen devam eden akademik başarıyı sağlayan faktörler hakkında fikir vermediği için sınırlıdır. Sonuç olarak, ciddi şekilde dezavantajlı gruplara odaklanan akademik yılmazlık çalışmaları, bu tür faktörler hakkında önemli bilgiler sağlayabilir (Rudd vd., 2021).

Yapılan tanımlar birlikte değerlendirildiğinde psikolojik yılmazlıkta olduğu gibi akademik yılmazlığın tanımı yapılırken de üç özellik üzerinde durulduğu göze çapmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin akademik gelişim, motivasyon, bağlılık ve başarılarını olumsuz olarak etkileyebilecek olumsuz deneyimler, akademik baskı ve stres gibi risk faktörleri; ikincisi, okul ile ilgili işlevselliği ve uyumu bozacak risk faktörlerinin etkisini azaltma ya da ortadan kaldırmaya kolaylık sağlayan bireye özgü ve/veya çevresinden edindiği koruyucu faktörler;

üçüncü ve son özellik ise yüksek başarı, motivasyon, performans gibi okulla ilişkili olumlu uyum faktörleridir.

2.1.2.1. Risk Faktörleri

Akademik yılmazlık araştırmalarında akademik yılmazlığın nasıl tanımlandığı oldukça önemlidir. Bu bakımdan bir öğrencinin akademik yılmaz olarak nitelendirilebilmesi için risk olarak belirlenecek gösterge ya da göstergeler nelerdir, risk olarak nitelendirilecek göstergeler için bir eşik kullanılacak mı, bu eşığı neye göre belirleyebiliriz, hangi çıktılar akademik yılmazlığın uyum göstergesi olarak nitelendirilebilir? Bu sorulara verilen yanıtlar, akademik yılmazlık alanında yapılan çalışmalara yön vermektedir. Akademik yılmazlık alanyazınında birçok araştırmacının taranmasının ardından akademik yılmazlık kavramının ölçümüne yönelik üç farklı yaklaşımı (tanım odaklı, süreç odaklı ve gizil yapı yaklaşımı) öne süren Rudd ve arkadaşları (2021), her yaklaşım altında değerlendirilen çalışmaların akademik yılmazlık hakkında çıkarılan sonuçları güçlü bir şekilde etkilediğini belirtmiştir. Yapılan tanımlamalardaki önemli ayrımlardan ilkinin oluşturan risk faktörleri, alanda yapılan birçok çalışmada araştırmacının odağına göre farklı kriterler ile değerlendirilmiştir. Örneğin, uluslararası öğrenci değerlendirme programlarında kullanılan risk göstergeleri, gösterge olarak belirlenen kriterlerdeki eşik düzeyleri değişkenlik gösterebilmektedir. Bu değerlendirme programlarından birisi olan PISA çalışmalarında, risk faktörü kriterlerini ekonomik, sosyal ve kültürel statünün bileşik endeksi olan ebeveyn mesleği, ebeveyn eğitimi ve ev kaynakları oluşturur (OECD 2017). Yine uluslararası fen ve matematik değerlendirmesinin yapıldığı TIMSS araştırmalarında, evde eğitim kaynakları endeksini kullanır (Mullis ve Martin 2013). Bu endekste ise genellikle ebeveynlerin eğitimine, evdeki kitap sayısına ve evde çalışma desteği gibi kriterler yer alır. Uluslararası ölçekli yapılan bu çalışmalarda, risk faktörü belirlenirken araştırmaya dahil edilen ülkeler içinde sosyo-ekonomik düzey ya da ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksleri bakımından en alt üçte bir ya da dörtte birlik kısımda yer alan öğrenciler dezavantajlı grup olarak (risk faktörü) görülmektedir. Ancak ülkeler arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklar nedeniyle, bu kriterler ve eşikler, ülkeler arasında akademik yılmazlık üzerine yapılan çalışmaları zorlaştırmaktadır (Coronado-Hijón 2017). Uluslararası ölçekte yapılan çalışmaların yanında, araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda birçok risk faktörünün kullanıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmaların büyük çoğunda, sosyo-ekonomik düzey veya etnik köken bir risk göstergesi olarak kullanılmaktadır (Tudor ve Spray, 2018). Bunların yanında, akademik faktörler ile ilişkili birçok durumun (okulu bırakma, mezun olacağına ilişkin düşük güven, düşük okula bağlılık

gibi) risk göstergesi olarak sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir (Tudor ve Spray, 2018). Rudd ve arkadaşları (2021) tarafından akademik yılmazlık kavramının ölçümüne yönelik öne sürdükleri üç farklı yaklaşıma göre, risk göstergelerinin de değiştiği görülmektedir. Örneğin, tanım odaklı yaklaşıma göre dizayn edilen çalışmalarda yani akademik yılmazlık ölçeği kullanılmaksızın sadece risk ve olumlu uyum için kriter konularak yapılan çalışmalar da risk faktörü olarak değerlendirilen göstergeler; sosyo ekonomik düzeyi en düşük % 25 dilimdekiler, siyahi, Afro-Amerikalı ya da Latin kökenliler, İngilizce bilmeyenler (İngilizce konuşulan ülkelerde), okuma başarısı çok düşük olanlar, kırsaldan gelen öğrenciler, evsiz ya da sürekli yer değiştirenler vb. olarak sıralanmıştır. Süreç odaklı yaklaşımlar, akademik yılmazlığın birey ve çevresi arasında dinamik bir etkileşim sonucu ortaya çıktığını öne süren yaklaşımı ifade eder. Bu yaklaşıma göre ele alınan risk faktörleri ise mülteci olma ya da o ülkede yaşayan göçmenler, düşük gelire sahip olanlar, dil yetersizliği olanlar (İngilizce), 9. Sınıfa yeni başlayanlar, çocuk esirgeme kurumunda kalanlar, veli ve öğrenci arasında duygusal mesafe olanlar, travmatik yaşantısı olanlar, otoriter aile tutumu olanlar, ebeveyn desteği eksikliği yaşayanlar, olumsuz akran etkisine maruz kalanlar vb. şeklinde sıralanabilir. Son yaklaşım olan gizil yapıya dayalı değerlendirme yapılan yaklaşımlar da ise akademik yılmazlığın soyut doğası nedeniyle akademik yılmazlık ölçümlenirken test, anket gibi yöntemler kullanır. Bu yaklaşım kapsamında risk faktörü olarak değerlendirilen şu yöntemler kullanılmaktadır: sıkıntı ya da zorluk içeren örnek olay (öğrenciler verilen bu örnekten yola çıkarak maddeleri cevaplarlar), risk faktörleri tarama araçları, akademik sıkıntı tarama araçları vb.

Akademik yılmazlık alanında yapılan çalışmalarda risk faktörü göstergesi olarak değerlendirilen değişkenler birey, okul aile ve çevre başlıkları altında bir araya getirilerek Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Birey, Okul Aile ve Çevre Bağlamında Ele Alınan Risk Göstergeleri

RİSK GÖSTERGELERİ			
Birey	Okul	Aile	Çevre
Algılanan ayrımcılık	Akademik başarı	Çocuk istismarı	Düşük SED
Mezun olacağına ilişkin düşük güven	Dil öğrenen öğrenciler (göçmenler)	Çocuk aile arasındaki duygusal yakınlık	Yoksulluk
Cinsiyet		Anne eğitim düzeyi	
Kronik hastalıklar		Yetersiz doğum öncesi bakım	
Etnik köken			

* Tablo hazırlanırken, Tudor ve Spray (2018) çalışmasından faydalanılmıştır.

Akademik yılmazlık alanında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, birçok araştırmada sadece belirli riskler üzerinden gidilerek araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlar arasında en çok risk olarak ele alınıp araştırılan konular ise düşük gelir grubundaki öğrenciler (Joseph vd., 2015; Gizir ve Aydın, 2009; Kong, 2020) ve mülteci-göçmen öğrenciler olmaktadır (Anagnostaki vd., 2016; Gonzalez ve Padilla, 1997). Ancak yapılan birçok araştırma incelendiğinde, öğrencilerin en çok üzerinde konular dışında da risk faktörleriyle yüzleştikleri ve bu durumlarında öğrencilerin olumlu uyumlarını etkilediğini göstermektedir (Tudor ve Spray, 2018). Dolayısıyla tek bir risk durumu üzerine odaklanmanın yanında daha farklı olumsuz yaşam olayına maruz kalan öğrencilerin akademik uyumlarının da araştırmalarda incelenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

2.1.2.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, bireyin karşılaşmış olduğu risk faktörlerinin olumsuz ve yıkıcı etkilerini hafifleten, ortadan kaldıran, bireyin yeterliklerini geliştiren ve sağlıklı uyumun gerçekleşmesine katkı sağlayan (Luthar vd., 2000; Garnezy vd., 1984) içsel ve dışsal kaynaklar olarak tanımlanabilir. Bireyin kendisi ve bireyi doğrudan ya da dolaylı olarak gelişimini etkileyebilecek aile, okul ve çevredeki üyeler birey için koruyucu bir kalkan görevi görebilir. Nitekim yılmazlık araştırmalarındaki ilk dalga araştırmalarında, koruyucu faktörlerin çoğunun hem yüksek hem de düşük risk koşullarında gelişmeyi kolaylaştırdığı gerçeğini ortaya koymuştur (Masten, 2015). Risk altındaki bireylerin yılmazlık göstermesine yardımcı olan bu faktörler, bireyler için koruyucu bir ağ oluşturur. Bu ağ ne kadar geniş ve güçlü olursa karşılaşılan risk ya da risklerin olumsuz etkileri çok daha düşük ya da hiç olmayabilir (Gafoor ve Kottalil, 2011). Ayrıca koruyucu faktörlerin risk altındaki öğrencilerin olumsuzluklarla etkili bir şekilde başa çıkmalarında önemli bir mekanizma olduğu söylenebilir. Dolayısıyla koruyucu faktörlerin, bireylerin zorlu yaşam mücadelesinde yılmazlık göstermede olmazsa olmaz bir özellik olduğu söylenebilir.

Bireylerin yılmazlık geliştirmesine önemli katkıları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, koruyucu faktörlerin keşfedilmeye çalışılması ve risk durumları üzerindeki etkilerinin araştırılması alanyazın için oldukça önemli bir odak noktadır. Alanyazında koruyucu

faktörlere yönelik araştırmaların iki yaklaşımla incelendiği görölmektedir. Bunlardan ilki, kişi odaklı yaklaşımdır. Kişi odaklı yaklaşımlar, yılmazlık gösteren bireylerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi üzerine odaklanır. Bu kişileri risk karşısında ayakta tutan faktörlerin neler olduğunu, risk karşısında pes eden ya da olumsuz uyum sergileyen kişilerden farklı kılan hangi kaynaklara veya özelliklere sahip olduklarını belirlemek amacıyla kişilerin yaşantıları ipuçları elde etmek adına incelenir. İkinci yaklaşım ise değişken odaklı yaklaşımdır. Değişken odaklı yaklaşımlar, yılmazlığa katkı sağladığı düşünölen özelliklerin, kaynakların ya da koruyucu mekanizmaların, risk olarak görölen kriterler üzerindeki hafifletici ya da koruyucu etkilerini ve risk durumları ile olumlu çıktıları arasındaki ilişkiler üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkilerini inceleyen yaklaşımdır (Masten ve Barnes, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla çeşitli şekillerde başa çıktıkları bu nedenle koruyucu faktörler arasında değişkenlik olduğu görölmektedir. Erken çocukluktan ergenliğe kadar çeşitli yaş gruplarından öğrencilerin risk faktörlerine karşı yılmazlık geliştirmeye katkı sağlayan koruyucu faktörlerin incelendiği 62 çalışmada; araştırmacılar 126 faktör keşfetmiş, her ne kadar farklı isimlendirmeler kullanılmış olsa da bu faktörler arasında bir örtüşme olduğu gözlemlenmiştir. 126 faktörden oluşan bu faktörler, birey aile, okul ve çevre temaları altında 17 faktör olarak toplanmıştır (Gafoor ve Kottalil, 2011). Bu faktörler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Birey, Okul Aile ve Çevre Bağlamında Ele Alınan Koruyucu Faktörler

Birey	Aile	Okul	Çevre
Meta bilişsel faktörler içsel kontrol, öz düzenleme, amaç hissi vb.)	Aile ortamı Ebeveyn beklentileri Ebeveyn katılımı	Okul iklimi Arkadaş davranışları Öğretmen davranışları Öğretim faktörleri Okul yönetim faktörleri	Personel desteği, Topluluk kaynakları, Kültürel destek
Benlik inançları (öz saygı, özerklik, öz yeterlik, akademik benlik kavramı vb.),			
Motivasyonel faktörler (bağlılık, başarı motivasyonu, görev yönelimi vb.),			
Duygusal ilişkiler (empati, doyum, sevgi vb.)			
Sosyal Beceriler (Sorumluluk, iletişim becerileri, uyumlu olma, vb.)			
Bilişsel Beceriler (Zeka, Problem çözme becerisi vb.)			

Türkiye’de akademik yılmazlık alanında yapılan çalışmaların daha çok yoksul çevrelerde öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı görölmektedir (Gizir, 2004; Beyazoğlu-

Karakaya, 2019; Bölükbaş, 2018; Yavuz ve Kutlu, 2016). Türkiye’de yürütülen çalışmalarda (Avcı ve Çakır, 2021; Bölükbaş, 2018; Gizir ve Aydın, 2009; Seban ve Perdeci, 2016; Yavuz ve Kutlu, 2016; Yüce, 2019) akademik yılmazlığı etkileyen koruyucu faktörler birey, okul, aile ve çevre temaları altında toplanarak Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkiye’de Yapılan Çalışmalarda Ortaya Konan Koruyucu Faktörler

Birey	Aile	Okul	Çevre
Güçlü eğitsel ve mesleki isteklere sahip olma, Okumayı sevme Kronik rahatsızlıklara sahip olmama Yüksek eğitsel beklentiler, Empatik anlayış, İçsel denetime sahip olma Geleceğe yönelik umut Akademik öz yeterlik algısı, Sosyal öz yeterlik algısı Bilişsel esneklik Öznel iyi oluş Hedef yönelimi Sorumluluk sahibi olma, Bireysel farkındalık, Kendi öğrenme stillerine duyarlılık Olumlu bakış açısı	Eğitime verilen destek Ebeveyn-çocuk arasında kurulan sıcak ilişki Evde yüksek beklenti Aileden gelen sosyal destek Ebeveynler ile olumlu iletişim Ebeveynlerin güveni	Destekleyici ve ilgili öğretmen Okulda ilişkilerde ilgi Arkadaş ilişkilerinde ilgi Okul aidiyeti Öğretmenle kurulan yakın ilişki	Sosyal politika uygulamaları (sağlık hizmetleri, para yardımları vb.)

2.1.2.3. Olumlu Uyum

Olumlu uyum, bireylerin günlük hayatlarındaki işlevselliğini sarsabilecek risk ve yaşantılara rağmen bireylerin beklenenden daha işlevsel, sağlıklı bir uyum göstermesi ve bireyin gelişimsel görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir (Luthar vd., 2015). Psikolojik yılmazlıkta olumlu uyumu ölçmek için genellikle iki yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, önemli risk ve olumsuz yaşam olaylarına rağmen bireyde ciddi psikopatolojinin olmaması; ikincisi ise bireyin gelişimsel görevlerini ya da olumlu kabul edilebilecek davranışsal ve sosyal yeterlikler göstermesidir (Luthar ve Cushing, 1999; Masten ve Reed, 2002). Bunlarla birlikte uyum göstergesi olarak, bilişsel ve bilişsel olmayan özelliklerin de kullanılabileceği öne sürülmüştür (Heckman vd., 2006). Akademik yılmazlık alanında olumlu uyumun göstergesi olarak gösterilecek ilk kriter akademik başarıdır. Alanyazında olumlu uyum değerlendirme kriterlerinden en yaygın kullanılan gösterge de budur (Aydiner ve Kalender, 2015; Cheung, 2017; Erberer vd., 2015; Obradovic, 2009; OECD, 2017;

Waxman, 1997). Özellikle uluslararası değerlendirme sınavlarında (PISA ve TIMMS gibi) bu gösterge oldukça yaygın kullanılır. Not ortalaması, okuma, matematik ve fen bilimlerinde ki başarı puanı yaygın kullanım gösteren diğer göstergelerdir. Ancak akademik yılmazlığın tanımlanmasında uyum göstergesi olarak tercih edilen bu göstergelerin, akademik yılmazlık hakkında sınırlı bilgiler verebileceği; yalnızca test sonuçlarına odaklanmanın, zeki öğrenci ile akademik yılmaz öğrenci arasındaki ayrımın yapılmasını güçleştirebileceği belirtilmiştir. Çünkü zeki öğrenciler sınavlarda akranlarından daha iyi performans gösterebilir, ancak önemli bir zorluk ile karşılaşıldığında bu kişiler yeteri kadar başarılı olamayabilir. Benzer şekilde, daha az zeki bir öğrenci, zorluklar karşısında yılmaz bir birey olmasına rağmen, akademik test sonuçlarında kötü performans gösterebilir (Tudor ve Spray, 2018). Dolayısıyla birçok araştırmada kullanıldığı gibi sabit bir başarı eşiği belirlemek akademik yılmaz öğrencilerin belirlenmesini zorlaştırabilir. Ya da belirlenen kişilerin gerçekten yılmaz bireyler olup olmadığını anlamayı zorlaştırabilir.

Eğitimde olumlu uyumu ölçmek için bilişsel kriterlerin (sınav puanları, ders ortalaması gibi) yanında bilişsel olmayan yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, öz yeterlik inancı, eğitim arzusu gibi bilişsel olmayan beceriler OECD (2018) tarafından akademik yılmaz olmada olumlu uyum göstergesi olarak kullanılmıştır. Luthar ve Cushing, (1999) olumlu uyumu, uyum (işlevsellik) ve uyumsuzluk arasında bir süreklilik üzerinden puanlanan çok maddeli ölçümlerle yapılabileceğini belirtmiştir. Tudor ve Spray, (2018) ise bu öneriden yola çıkarak akademik bağlamda uyumu değerlendirmede akademik bağlılığın veya motivasyonun bir ölçüt olarak kullanılabilirliğini belirtmiştir. Nitekim, Waxman ve Huang (1996) büyük bir şehirde bulunan bir ortaokuldan 75 yılmaz ve 75 yılmaz olmayan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin motivasyon ve sınıf öğrenme ortamını karşılaştırdı. Yapılan karşılaştırmada, yılmaz öğrencilerin, bağlılık, görev yönelimi, memnuniyet ve ilerleme hızlarının, yılmaz olmayan öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulundu. Martin ve Marsh, (2006), lise öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada derse katılım gösterme ve okuldan keyif almayı akademik yılmazlığın olumlu çıktıları olarak ele almış; akademik yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuldan keyif alma ve derse katılım gösterme oranlarının da yüksek olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırma bulguları da göz önünde bulundurulduğunda, akademik yılmazlık tanımlanırken yalnızca okul başarısı, test ve sınav sonuçları gibi bilişsel özelliklerin yanı sıra bilişsel olmayan özelliklerin de öz yeterlik, okul bağlılığı, okul memnuniyeti gibi bilişsel olmayan özellikler ile de akademik yılmazlığın değerlendirilebileceği söylenebilir.

2.1.3. Akademik Yılmazlık Modelleri

Öğrencilerin karşılaşmış oldukları ya da karşılaşılabilecekleri pek çok olumsuz yaşam olayına karşısında onları destekleyebilmek, eski uyumlarına dönüşlerini kolaylaştırabilmek ya da bu olaylar karşısında daha işlevsel bir şekilde başa çıkabilmelerini kolaylaştırmak adına alanyazında birçok akademik yılmazlık model önerisi getirilmiştir. Bu modellerden bazıları öğrencilerin karşılaşmış oldukları günlük akademik zorluklar karşısında nasıl ayakta kalabileceklerine dair model önerirken (Martin ve Marsh, 2006), bazıları bireyleri akademik yılmaz yapan koruyucu faktörlerden yola çıkarak diğer öğrencilerin de nasıl desteklenebileceği ile ilgili model önerisi sunmaktadır (Silas Casillas, 2008). Tüm bunlarla birlikte yılmazlığı, sosyal adalet anlayışına dayalı olarak ekolojik çerçevede geliştirmeye gayret edinen modellerde mevcuttur (Hart vd., 2007).

2.1.3.1. Beş C modeli

Martin ve Marsh (2006) akademik yılmazlık araştırmalarının daha çok travmatik ya da ciddi risklere odaklanarak yapıldığını ancak okuldaki birçok öğrencinin bu tür durumla karşılaşmayacağını öğrencilerin daha çok günlük akademik sıkıntılar, baskılar, stres durumları gibi durumlarla karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Akademik yılmazlık yapısının anlaşılabilmesi için öncelikli olarak bu yapının hangi bağlamlar ile ilişkili olduğu (birey, aile, okul, toplum vb.) ve bu bağlamlardan hangi boyutların akademik yılmazlığı ön gördüğü üzerinde çalışılması gerektiği belirtilmiş ve akademik ve psikolojik boyutlar ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Martin (2001) tarafından okuldaki akademik bağlılığı destekleyen “Öğrenci Motivasyonu ve Bağlılık Çarkı (Student Motivation and Engagement Wheel)” modeli esas alınarak, öğrencilerin motivasyonlarını artıran (öz yeterlik, okula değer verme, ustalık yönelimi, ısrar, planlama ve çalışma yönetimi) ve azaltan (kaygı, belirsizlik kontrolü, başarısızlıktan kaçınma ve kendini yetersiz hissetme) faktörlerin akademik yılmazlığın yordayıcılarını araştırmak için kullanılmıştır. Bu araştırma neticesinde, bu faktörler arasından öz yeterlik, ısrar, planlama, kaygı ve belirsizliğin kontrolü akademik yılmazlığı yordadığı; akademik yılmazlığın ise olumlu çıktıları (okuldan keyif alma, derse katılım gösterme, genel öz yeterlik) anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür. Dolayısıyla öz yeterlik, planlama, kontrol, düşük kaygı ve ısrar faktörlerinin akademik yılmazlığı açıklayan bir model olabileceği rapor edilmiştir (Martin ve Marsh, 2006).

2.1.3.2. Casillas Modeli

Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen ekolojik kuram modeline dayalı olarak, sosyo ekonomik durumu oldukça düşük bölgelerden gelen kişilerin başarıyla okulu bitirmelerine katkı sağlayan birey, okul, aile ve çevre faktörlerini incelemek amacıyla toplam 29 öğrenci ve yakınları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Silas Casillas, 2008). Yapılan görüşmeler neticesinde ciddi ekonomik zorluklara rağmen okullarını bitirmelerine katkı sağlayan faktörlere dair bulgular birey, aile, okul ve çevre başlıkları altında sıralanmıştır. Araştırma bulguları neticesinde öğrencileri destekleyen özellikle iki faktörün olduğu bunlardan ilki, öğrencilerin eğitim sürecinde göstermiş oldukları çaba ve motivasyon ikincisi ise öğrencilerin çevresinin okul eğitimine verdiği yüksek değer ve öğrencinin önem verdiği kişilerle olan etkileşimleridir.

Elde edilen bulgular neticesinde akademik yılmazlık sürecinin en önemli boyutu bireysel boyuttur. Bireysel boyut iki unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki özgüven, ikincisi ise çaba/motivasyondur. Öz güven, katılımcıların eğitimde yılmaz bireyler olarak kendi öz kavramlarını pekiştirdikleri süreçlerle ilgilidir. Esas olarak, öğrencilerin okul bağlamındaki önceki deneyimleri ve belirli eğitim hedeflerine ulaşmaya dönük algılarıyla ilişkilidir. İkincisi, öğrencilerin eğitime verdiği değere ve eğitimde başarıya ulaşmayı sağlayan bağlılık ve istikrarlı ısrara dayanır. Daha belirgin bir ifade ile, öğrencilerin okulla ilgili etkinliklere verdikleri önem ve harcadıkları zamanla ilişkilendirilebilir. Ayrıca sıralanan bu faktörler olmadan diğer üç boyuttaki faktörler olsa bile, akademik yılmazlığın ortaya çıkamayacağı belirtilmiştir (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012).

Akademik yılmazlık ile ilişkili ikinci boyut ise aile boyutudur. Bu boyutun duygusal destek, maddi veya ekonomik destek ve model olma olmak üzere üç ana unsuru vardır. Aileden gelen duygusal destek, öğrencilerin eğitime motive olmalarına ve kendilerine güvenmelerine katkı sağlar. Ayrıca ailelerin cesaret verici sözleri, çocuklarının kişisel ve akademik faaliyetleri ile ilgilenmeleri ve öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini teşvik edebilecek etkinliklerde çocukları ile vakit geçirmeleri öğrencilerin gelişimini destekler. İkinci bir faktör ise materyal ya da ekonomik desteğidir. Çocukların okulda başarı gösterebilmesi için ihtiyaç duydukları her türlü desteğin sağlanması ile ilgilidir. Bunun yanında, aile üyeleri arasında karmaşık bir dizi etkileşimi, güç dinamiklerini ve müzakereleri içerir. Ailenin öğrenciyi internet aracılığıyla okuma becerisini geliştirmesi için cesaretlendirilmesi buna örnek olabilir (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012).

Üçüncü boyut ise okuldur. Bu boyuttaki faktörler şunları içerir: duygusal destek, ekonomik destek ve yılmazlıkta model olma. Bu boyuttaki unsurlar aile boyutundaki unsurlarla oldukça benzer işlevler gösterir. Okulda duygusal destek, öğretmen ve öğrencinin okul arkadaşları aracılığıyla öğrenciyi motive etme, cesaretlendirme ve güven vermeyi içerir. Örneğin öğrencinin okuldaki bir etkinlikte göstermiş olduğu çabanın arkadaş ya da öğretmenler tarafından takdir edilmesi. Ekonomik destek ise okul tarafından öğrenci için sağlanan materyaller, alt yapı imkanları gibi şeyleri ifade eder. Son unsur ise zor yaşantılara rağmen başarılı olabilen öğrenciler ile benzer yaşantıları olan öğretmenlerin okuldaki diğer risk altındaki öğrencilere örnek olmasını içerir (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012).

Son boyut ise çevredir. Bu boyutun iki unsuru vardır birincisi; öğrencinin bir işe girmesi yerine okula devam etmenin avantajlarına ilişkin sunulan imkanlar ve öğrencilerin okula erişimini kolaylaştırabilecek veya etkileyebilecek fiziksel ve kamu kaynaklarıdır (örn. toplu taşıma, halk kütüphanesi, örgün ve yaygın eğitim imkanları vb.) (Sandoval-Hernandez ve Cortes, 2012).

2.1.3.3. Sınıf ve Okul Bağlamında Yılmazlık Geliştirme Modeli

Cefai (2008) tarafından akademik yılmazlık da dahil olmak üzere tüm öğrencilerde eğitsel katılımı, sosyal duygusal yeterliği teşvik eden kapsayıcı, ilgili, toplum yanlısı ve öğrenme merkezli bir sınıf modeli önermiştir. Bu model birbirine bağlı üç unsurdan oluşmaktadır: Sınıf bağlamlarını tanımlayan süreçler, bu süreçleri kolaylaştıran bağlamsal güçler ve bu süreçlerin akademik yılmazlık açısından sonuçları. Süreçler, sınıf uygulamalarının üç önemli sınıf uygulamasını içerir: ilişkiler (sınıf üyeleri arasındaki ilgili ilişkiler), katılım (doğal/gerçek, kapsayıcı, işbirlikçi ve etkili katılım) ve ortak inanç ve değerler (öğrenmeye birlikte odaklanma, birlikte öğrenme, herkes için öğrenme ve faydalı sosyal değerlere odaklanma). Bu uygulamalar hem sınıf hem de okul içindeki bağlamsal güçlerin yanı sıra ebeveynler, yerel toplum ve ulusal eğitim politikaları gibi çevresel güçler tarafından kolaylaştırılır. Sınıf ve okul süreçlerinin etkileri karşılıklıdır ve iki bağlam çakıştığında, bu model tarafından önerilen türden bir örgüt olarak işlediklerinde muhtemelen öğrenci davranışı üzerinde ek, tamamlayıcı bir etkiye sahip olacaktır. Modelin son bölümü, sınıf ortamının akademik yılmazlık ile nasıl ilişkili olduğunu açıklamak için mevcut teoriden yararlanır. Birçok ara bağlantısıyla model, sınıf ortamının kendisinin karmaşıklığını yansıtır. Basit ve mekanik açıklamalardan kaçınmayı amaçlar ve karşılıklı ve döngüsel ölçütler üzerine kuruludur. Sınıfta gerçekleşen süreçler akademik yılmazlığa katkıda bulunurken, süreçlerin kendisi de yılmazlık

davranışlarından etkilenir (Cefai, 2008). Modele ilişkin ögeler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Sınıf Süreçleri ve Kolaylaştırıcı Güçler

Eğitsel katılım ve sosyo-duygusal yeterlilik tarafından işaret edilen sınıf bağlamları, ilgili, kapsayıcı, toplum yanlısı ve öğrenme merkezli topluluklar olarak işler. Üyeler kendilerini bağlı ve desteklenmiş hissederler, etkinliklere amaçlı ve etkili bir şekilde katılırlar ve başarılı, yetkin, işbirliği içinde ortak bir odağı paylaşma fırsatları sağlanır. Bu süreçler ve bunların sınıf, sınıf dışı ve okul dışı bağlamsal güçler tarafından nasıl kolaylaştırıldığı aşağıda tartışılmaktadır (Cefai, 2008).

İlgili ve birbirine bağlı sınıflar

İlişkiler, ilgili sınıfların ayırt edici özelliğidir. Öğretmen-öğrenciler ve öğrencilerin birbiriyle olan ilişkileri, ortak bir aidiyet oluşturacak şekilde birbirine bağlıdır. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler kendilerini güvende, değerli ve güvenilir hissederler. Öğrenmeleri esnasında desteklenir ve birbirlerini de desteklemeleri için cesaretlendirilir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan, öğrencilerin başarılarını ve öğrenmelerini destekleyen, etkili ve besleyici eğitimciler olarak ikili bir rol üstlenirler. Öğrencileri ile karşılıklı etkileşime girerek, onlara ilgi ve saygı gösterecek şekilde onların hikayelerini ve endişelerini dinler ve onları desteklerler. mek için öğrencilerine ulaşırlar. Okul iklimi, personel ilişkileri ve velilerle ilişkiler, sınıf ilişkileri üzerindeki diğer önemli etkilerdir (Cefai, 2008).

Olumlu sosyal davranışlar ve destekleyici sınıflar

İlgi, dayanışma, iş birliği, farklılıklara saygı sınıftaki öğrenci davranışını gösteren temel değerlerdir. Öğrenciler birbirlerini önemser ve destekler, birlikte çalışır ve oynarlar. Çatışmaları dostane ve yapıcı bir şekilde çözerler. Birbirleriyle rekabet etmek yerine, işlerinde birbirlerine yardım ederler. Bu davranışları geliştirmeye yardımcı olan uygulamalar şunları içerir: sosyo-duygusal okuryazarlık eğitimi; uygun ve uygun olmayan sınıf davranışının ne olduğu konusunda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğretim; olumlu sosyal davranışların güçlendirilmesi, olumsuz davranışların caydırılması ve bu sosyal becerileri uygulama fırsatının verilmesi. Öğretmenler, öğrencilerle ve diğer yetişkinlerle kendi uygulamaları ve davranışları aracılığıyla bu tür davranışlar için rol model olarak hareket eder (Cefai, 2008).

İlgi çekici sınıflar

Öğrencilerin sınıf etkinliklerine otantik katılımı için fırsatlar sağlanır. Sınav, yazılı gibi performansa dayalı süreçlere değil daha çok öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle ilişkili öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğretim stratejileri kullanılmaya çalışılır bu da öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif ve hevesli bir şekilde katılmasını sağlar. Öğrenci ve sınıfın başarı ve çabalarının kutlanması yaygın bir uygulamadır. İlgi çekici bir sınıf ortamı oluşturmaya yardımcı olan öğretim uygulamaları, deneysel öğrenmeyi, kaynakların ve etkileşimli etkinliklerin kullanımını ve öğrencilerin kendi gelişim aşamalarına, deneyimlerine ve ilgi alanlarına dayanan yöntemleri içerir (Cefai, 2008).

Kapsayıcı sınıflar: Herkesin katılımı ve öğrenimi

Öğrenciler kendilerini sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi için tüm öğrenciler sınıfta gerçekleştirilen akademik ve sosyal etkinliklere dahil edilir. Öğrenciler etkinliklere katılma ve başarılı olma fırsatına sahiptirler. Dezavantajlı olan öğrenciler, sınıf için bir yükten ziyade önemli bir varlık olarak kabul edilir. Öğrenme, sosyal, davranışsal ve duygusal güçlükleri olan öğrencilere bireysel ilgi, akran desteği ve ek destek yoluyla destek sağlanır (Cefai, 2008).

Öğrenme odaklı sınıflar

Not yerine gerçekten öğrenmeye, işbirliği içinde öğrenmeye, birbirine karşı değil birlikte öğrenmeye ve toplum için faydalı davranışlarda bulunmaya yönelik ortak bir odak noktasına sahiptir. Bu kolektif odak, ortak hedeflerine ulaşmak için çabalayan öğrencileri birbirine bağlamaya hizmet eder. Bu ortak odağı yerleştirmeye yardımcı olan uygulamalar şunlardır: sınıf öğretmenleri ve diğer personel tarafından açık öğretim ve hikaye anlatımı; arzu edilen davranışların pekiştirilmesi ve herkesin görebilmesi için tanıtılması; akranlar, öğretmenler ve personel tarafından öğrencilere örnek olma; ebeveyn desteği ve paylaşılan ortak değerlerden kaynaklanan davranışların uygulanmaya konulması (Cefai, 2008).

Sınıf süreçleri ve öğrenme çıktıları

Yukarıda açıklanan ve kolaylaştırıcı güçler tarafından desteklenen süreçler, üyeleri bir araya getirmeye ve karşılıklılığı, paylaşılan sorumluluğu ve karşılıklı bağlılığı artırmaya yardımcı olur. Öğrenciler, öğrenmeye ve toplum yanlısı değerlere odaklanan özenli ve kapsayıcı sınıflar olarak işleyen bağlamları deneyimlediklerinde dört temel ihtiyacı (ilişkili olma, yeterli olma, özgür olma ve eğlence). Öğrenciler, içinde buldukları ortamı deneyimledikçe;

* Öğretmen ve arkadaşlarına kendilerine bağlı hissederler

* Yaptıklarının değerli olduğuna, öğrenme ve başarılarını artıracabilecekleri inancını benimserler

* Kendilerini özerk ve başarılı hissettikleri anlamlı faaliyetlerde bulunmaları için desteklenirler

* Başarılarının ve çabalarının görüldüğü ve takdir edildiğini görürler

* Seslerinin duyulabildiğini ve seçimlerine saygı duyulduğunu görürler

* İş birliği içinde hep birlikte öğrenmeye ilişkin ortak değerleri ve inançları olur

* Ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği içinde birlikte çalışan bireyler haline gelirler (Cefai, 2008).

2.1.3.4. Tüm Okul Yaklaşımı

Yılmazlık Çatı Modeli, okul danışmanları ve gençlerden elde edilen verilerinden yola çıkarak “tüm okul yaklaşımı” öne sürülmüştür. Bu yaklaşım, okulları, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmelerini, ruh sağlıklarını ve dolayısıyla eğitim sonuçlarını iyileştirmelerini destekleyecek araçlarla donatmayı amaçlar. Yılmazlığı geliştirmeye dayalı modellerden olan Yılmazlık Çatı Modeli Hart ve arkadaşları (2007) tarafından önerilmiştir. Bu model, sosyal adalet anlayışı ve Bronfenbrenner’ın (1979) ekolojik kuramına dayalı olarak tasarlanmıştır. Model, yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan yalnızca bireysel özelliklere değil aynı zamanda bireyin gelişimi üzerinde etkili olan diğer faktörlerin etkilerini de dikkate alır. Yılmazlığı beş bileşen ve 43 farklı koruyucu faktör altında tanımlar. Bu beş bileşen sırasıyla; temel ihtiyaçlar, aitlik, öğrenme, başa çıkma ve öz benlik gelişimidir. Bileşenler ve bu kapsama giren koruyucu faktörler kısaca tanımlanmıştır (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019):

Temel ihtiyaçlar: Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli temel ihtiyaçların (beslenme, barınma vb.) karşılanmasını içeren koruyucu faktörleri geliştirmeyi amaçlar (güvenli ortamda yaşamak, yeterince uyumak, oyun ve diğer etkinliklere katılmak vb.).

Aitlik: Çocuk ya da ergenin ailesi, içinde yaşadığı toplum ve içinde buldukları grupla ilişkilerini tanımlamayı ve ilişkilerin önemli bir koruyucu faktör olarak kullanılabilmesini amaçlar (ait hissettiğin bir ortama sahip olma, ümit vadeden ilişkilere sahip olma, arkadaşlık kurmak, sağlıklı ilişkiler kurabilmek vb.)

Öğrenme: Bir yol göstericiye sahip olmanın, yaşam becerileri edinmenin ve başarıları takdir edebilmenin önemini anlatır (geleceği planlamak, düzenli olmak, yaşam becerilerini geliştirmek vb.).

Başa Çıkma: Gençlerin ve çocukların çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için gereken destekleri açıklar (ilgi alanları oluşturmak, yeni şeyler denemek, gülebilmek, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmek vb.) (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019).

Öz Benlik Gelişimi: Kişinin bugün ve gelecekte kendisini nasıl birisi olarak tanımlayacağında etkili olan öz yeterlik, umut, öz saygı, empati gibi koruyucu faktörleri içerir (gelecekle ilgili olumlu beklentileri olmak, kendini anlamak, kendi sorumluluğunu almak vb.)

Yılmazlık çatı modeline göre, yılmazlık için gerekli şartlar şunlardır (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019):

- En az bir tane güvenilir kişinin varlığı
- Sevilen bir etkinlikte uğraşma
- Kendini güvende hissetme
- Başkalarına yardım edebilme
- Geleceğe ilişkin plana sahip olma
- Güçlü yanlarını görebilme
- Sakinleşebilme
- Çözüm üretme becerisine sahip olma
- Temel ihtiyaçların karşılanabilmesi için desteğe sahip olma
- Güvenilir alanlar oluşturabilme

Yılmazlığı güçlendirmede tüm okul yaklaşım programı, oldukça yapılandırılmış bir süreç izler (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2019; CSRJ, 2021)

- Okul önceliklerine göz önünde bulundurularak okul idaresi ile tüm okul yaklaşım programını tanıtıcı toplantının düzenlenmesi,
- Okulda çalışan tüm personele (veli, öğrenci, öğretmen ve diğer kişiler) programın ve yılmazlık kavramının anlaşılması için tanıtım ve eğitimlerin düzenlenmesi,
- Okulun kaynakları (güçlü yanlar ve koruyucu kaynaklar) ve ihtiyaçları (zayıf yanlar ve risk faktörler) ile ilgili kanıta dayalı araştırma yapmak (okulun parçası olan kişilerden veliler, öğrenciler ve personelden bilgi almak),
- Elde edilen bilgilerden yola çıkarak (okul kaynakları ve ihtiyaçları) tüm okul odaklı bir eylem planı yapma,
- Eylem planlarının uygulanması ve sonuçların gözden geçirilmesi

Yılmazlığı güçlendirmede kullanılan tüm okul yaklaşım programı, bir akademik yıl içinde tamamlanır. Program, okul iklimini değiştirecek olan bilgileri pratikte kullanma

konusundaki yetkinlik kazandırmanın yanında tüm okul personelinin yılmazlık bilgilerini geliştirmeyi amaçlar. Genel olarak okul, yılmazlığa dair işlevlerin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin (özellikle de en çok desteğe ihtiyaç duyanların), okula aidiyet hisseden, temel yaşam becerilerini öğrenen, günlük streslerle başa çıkan ve gelecekteki olası benliklerini geliştiren temel ihtiyaçlarını destekleyecek yeni bir ortam geliştirir (CSRJ, 2021).

2.1.4. Akademik Yılmazlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.1.4.1. Yurtiçi Çalışmalar

Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde, akademik yılmazlık konusuna gösterilen ilginin henüz yurtdışında olduğu kadar büyük olmadığı görülmektedir. Türkiye’de akademik yılmazlık alanında yürütülen çalışmaların başlangıcı Gizir (2004) tarafından yürütülen bir çalışma ile başlatılmıştır. Gizir (2004) sosyo ekonomik düzeyi ve gecekondumahallelerinde öğrenimine devam eden ortaokul 8. Sınıf öğrencileri arasında, onların akademik yılmazlık geliştirmelerine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, 11 dışsal faktör arasından öğrencilerde akademik yılmazlığı en iyi yordayan faktörlerin, evdeki (ebeveynlerin) yüksek beklenti, okuldaki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik olduğu rapor edilmiştir. Bunun yanında altı içsel koruyucu faktör arasından akademik yılmazlığı en iyi yordayan faktörlerin; öğrencilerin akademik yeterliklerine dair olumlu algıları, yüksek eğitsel beklenti, empati duygusu, içten denetim ve geleceğe ilişkin umut olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, dışsal koruyucu faktörler arasında bulunan evdeki ilişkilerdeki ilgi ve sevecenlik, toplumsal ilişkilerde ilgi ve sevecenlik ve arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ile okul başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca içsel koruyucu faktörler arasında bulunan problem çözme becerisi ile akademik başarı arasında anlamlı fakat negatif yönlü bir ilişki olduğu bildirilmiş bu dört faktörün akademik yılmazlığı olumsuz olarak etkilediği vurgulanmıştır.

Er (2009) tarafından parçalanmış aile özelliklerine sahip, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarına giden öğrenciler arasında içsel ve dışsal koruyucu faktörler arasında yer alan faktörlerin akademik yılmazlığı yordamadaki rollerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, parçalanmış aileye sahip ortaokul öğrencileri arasında akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordayan dışsal değişkenlerin: psikolojik özerklik, ebeveynlerin yüksek beklentileri, arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerden gelen ilgi ve yüksek beklentiler, okul-içi etkinliklere katılım, çocukların algıladığı denetim

olduğu görülmüştür. Dışsal değişkenlerin tümü akademik yılmazlığın % 14.3'ünü açıklarken bu değişkenler arasından yılmazlığı açıklayan en önemli faktör ise %5.7 ile çocukların algılamış olduğu psikolojik özerklidir. Parçalanmış aileden gelen öğrenciler arasında akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordayan içsel değişkenler ise şöyledir: öğrencinin eğitsel beklentileri ve işbirliği ve iletişim. Bu değişkenler birlikte akademik yılmazlığın %14.2'sini açıklamaktadır.

Bölükbaş (2018) sosyo-ekonomik bakımdan yoksul olarak nitelendirilen öğrencilerde, sosyal politikaların bu grupta yer alan öğrencilerin akademik yılmazlık sergilemelerine olan etkilerini incelediği bir doktora çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, sosyal politika uygulamaları, öğrenciler arasında yoksulluğun getirmiş olduğu risk durumlarını önemli ölçüde azalttığı ve akademik yılmazlığın gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Ancak çeşitli sosyal politika uygulamalarına rağmen birden fazla ve öğrencinin baş edemeyeceği durumdaki riskler karşısında öğrenciler yılmazlık geliştirememektedir. Bu bulguların yanında, ortaokul sonrasında liselere yerleşmek için girilen ortaöğretime geçiş sınavı sonrasında alınan puanlara göre yerleştirme yapıldığı için yoksul ve düşük başarılı öğrenciler yeni yerleştikleri okullarda yeni engellerle karşılaşmaktadırlar. Çünkü düşük başarıyla öğrenci alan bir okulda öğretmen ve öğrencilerin akademik beklentileri düşmekte, bu okullarda öğrenciler arasında daha fazla disiplin sorunu, olumsuz akran etkisi ve okul terki gibi olumsuz durumlar ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu bazı bireysel özelliklerin akademik yılmazlığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Örneğin, yüksek eğitsel ve mesleki isteklere sahip olmak, okumayı sevme ve okunan kitap sayısı, rol modele sahip olma, sarf edilen çaba ve motivasyon akademik yılmazlığı geliştirmede önemli faktörlerdir. Ancak araştırmada ilginç bir bulgu yakalanmıştır. Bu bulguya göre, bazı öğrenciler için sarf edilen çaba ve motivasyon arttıkça akademik yılmazlık artarken; bazı öğrenciler yüksek düzeyde çaba ve motivasyon göstermesine rağmen yılmazlık geliştirememiştir. Bu bulguyu ise araştırmacı, öğrencinin yoksulluktan etkilenme düzeyi arttıkça sarf edilen çabanın yılmazlığa etkisinin azaldığı şekliyle yorumlamıştır. Öğrencinin yakın çevresi ile ilgili olarak akademik açıdan ilgili ve destekleyici öğretmenlerin, özellikle çocuklar yeterli aile desteğine sahip olmadığında, akademik yılmazlık için oldukça kuvvetli etkiler yaratmaktadır. Çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi özellikleri ile bireysel özellikleridir. Öğrencinin aile özelliklerinin de akademik yılmazlığı etkilediği görülmektedir. Örneğin, ailenin çocuğun eğitime verdiği destek, ebeveynlerle ilişkiler, ailenin sahip olduğu sosyal sermaye ve bu kapsamda okul-veli ilişkisinin öğrencilerin sergilediği akademik yılmazlık ile oldukça güçlü ilişkisi olduğu görülmüştür. Tüm bunlarla birlikte, aileyi yoksulluk riskinden koruyan sosyal politika uygulamalarının (yeşilkart, engelli ya da yaşlı

maaşları, belediye, valilik, kaymakamlık ve çeşitli vakıflar tarafından sağlanan ayni ve nakdi yardımlar) aile gelirinde artışa neden olduğu için yoksulluğun öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiyi hafifleterek akademik yılmazlığı olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Akyürek (2019) yöntem bakımından diğer çalışmalardan farklı olarak akademik yılmazlık ile ilgili korelasyonel bir çalışma değil deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, öz belirleme kuramına dayalı geliştirilen bir müdahale programının lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. 8 haftalık müdahale programı sonrasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin hem kontrol grubu son test puanlarına hem de deney grubu ön test puanlarına göre anlamlı oranda arttığı görülmüştür. Ayrıca müdahale programının, akademik yılmazlık üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir.

Kapıkıran (2020) akademik yılmazlığın, lise öğrencileri arasında aile akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki doğrudan ve dolaylı rolünü incelemek istemiştir. Bu çalışma bulgularına göre, akademik yılmazlık ile aile akademik başarı desteği arasında pozitif; aile akademik başarı baskısı ve sınav kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan aracılık testlerinde akademik yılmazlığın, aile akademik başarı desteği ve sınav kaygısı ilişkisinde tam aracı; aile akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında ise kısmi aracı rol üstlendiği görülmüştür. Bu bulgulara göre, başarı desteğinde bulunan aileler, çocuklarının akademik yılmazlıklarını arttırdığı için çocuklar daha düşük kaygı hissetmektedirler. Diğer taraftan aile başarı baskısı sınav kaygısını önemli oranda etkilemekte ancak bu olumsuz etkinin azaltılmasında akademik yılmazlık kısmi aracı rol oynamaktadır.

Çakır ve Avcı (2021) 2018 PISA verilerinden yola çıkarak, aile desteği, öznel iyi oluş, hedef yönelimi, okula aidiyet, okul başarısı ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler bir model çerçevesinde incelenmiştir. Bu modelde öznel iyi oluş, hedef yönelimi ve okula aidiyeti aracı değişkenler olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, akademik yılmazlık ile okul aidiyeti, hedef yönelimi, öznel iyi oluş ve akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Aile desteği, okul aidiyeti, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi birlikte akademik yılmazlığın anlamlı birer yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin birlikte akademik yılmazlığın %21'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Bu değişkenler arasında yılmazlığın en önemli yordayıcıları sırasıyla: hedef yönelimli olma, aile desteği, okul aidiyeti ve öznel iyi oluşur.

Turan'ın (2021) lise öğrencilerinde, sosyal duygusal öğrenme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın rolünü incelediği çalışmada, akademik yılmazlık ile sosyal duygusal öğrenme ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; akademik yılmazlığın sosyal duygusal öğrenme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği rapor edilmiştir. Bu bulgulara göre, yaşam doyumunu artırmaya yönelik yapılacak müdahale programlarında sosyal duygusal becerilerin yanında akademik yılmazlığın da dahil edilmesi yaşam doyumunu daha da artırabileceği belirtilmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara dair bulgular incelendiğinde, araştırma yöntemlerinin daha çok korelasyonel çalışmalar olduğu deneysel ve nitel çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de akademik yılmazlığın kültüre özgü mekanizmalarının incelenmesi ve elde edilen bulgulardan hareketle bu yapının geliştirilebilmesi için daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, akademik yılmazlığı değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının ya uyarlama çalışmaları (Akyürek, 2019; Kapıkıran, 2020) ya da dolaylı yöntemler (akademik başarı) (Çakır ve Avcı, 2021) ile akademik yılmazlık yapısı incelenmeye ve anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında akademik yılmazlık araştırmalarında yürütülen çalışmalarda, risk faktörü olarak büyük çoğunlukla tek başına düşük sosyo-ekonomik düzeyin kullanıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de ve dünyanın birçok bölgesinde öğrencilerin okul yaşantılarını etkileyen sadece tek bir faktörün olmadığı bilinmektedir (Tudor ve Spray, 2018). Örneğin, Türkiye'de 2011 yılında beridir Suriye'de yaşanan iç çatışma nedeniyle ülkemize birçok mülteci öğrenci gelmiştir. Bu öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında eğitim almaya başlamış ve eğitimlerini sürdürürken başta dil problemi olmak üzere birçok sorunla karşı karşıya kalmışlardır. Bu sorunların her birisi onların okul yaşantısını olumsuz olarak etkilediği de aşıkardır. Dolayısıyla Türkiye'de yürütülen çalışmalarda yalnızca tek bir risk faktörüne odaklanılması akademik yılmazlık kavramının anlaşılmasını kısıtlamaktadır. Yürütülen bu çalışma kapsamında ise hem yürütülen nitel görüşmelerde hem de model testinde öğrencilerin okul yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebilecek birçok risk durumuna yer verilmiştir.

2.1.4.2. Yurtdışı Çalışmaları

Morales (2008) ilk kez 1997 yılında Dominik kökenli dört öğrenciler ile yaptığı görüşmede bu öğrencileri akademik yılmaz yapan faktörleri incelemiştir. Morales, bundan yaklaşık 10 yıl sonra tekrar aynı öğrenciler ile şuan ki ilerlemelerini değerlendirmek, eğitsel ve mesleki başarılarının zaman içinde nasıl geliştiğini keşfetmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmada, akademik

yılmazlık yapısının zamana bağlı değişimi de incelenmiştir. Öğrencilerin dördü çalışmanın yapıldığı tarih itibariyle, yüksek eğitim performansı göstermiş, her biri lisans derecelerini tamamlamanın yanında, üç öğrenci yüksek lisans derecesi almış ve diğeri lisansüstü eğitimine başlamıştır. Öğrencilerin geldiği bu noktanın, ABD içinde yer alan diğeri Latin kökenli öğrenciler ile karşılaştırıldığında oldukça ciddi bir başarı göstergesi olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin 10 yıl önce sahip oldukları koruyucu faktörlerin (içsel denetim odağı, okulu hayata tutunmanın bir yolu olarak görme, destekleyici öğretmenler, öz güven, destekleyici aile üyesi, disiplin ve çok çalışma, içinde bulunduğu kötü durumdan daha iyi yerlere ulaşma arzusu, çevredeki kişilerin desteği vb.), hala kullanıldığı; bu durumun sahip olunan koruyucu mekanizmaların bireylerin hayatında kalıcı bir gösterge olduğuna işaret edilmiştir. Örneğin, katılımcılardan birisinin sahip olduğu yüksek öz güven, akademik ve kariyer hedeflerinde ona yardımcı olmaya hizmet etmiştir. Bir diğeri katılımcının daha iyi şartlara erişme arzusu bu kişiyi yüksek lisans eğitimine başlamasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, koruyucu faktörler, yeni bağlamlara ve zorluklara uygun olacak şekilde yeniden şekillenmiştir. Örneğin bir katılımcı, ilk zamanlardaki görüşmede harcamış olduğu çabayı yakaladığı başarıda tek ve en önemli faktör olarak açıklarken sonraki görüşmede yalnızca çaba harcayarak başarılı olunamayacağını bunu etkileyen başka faktörlerin de olabileceğini ifade etmiştir.

Perez ve arkadaşları (2009) Latin kökenli lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, çeşitli risk ve koruyucu özelliklere sahip 104 öğrencinin akademik yılmazlık düzeyleri incelenmiştir. Bu düzeyler belirlenirken, regresyon ve kümeleme analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, benzer risk durumlarına (artan toplumsal reddedilme duyguları, düşük ebeveyn eğitimi ve okuldaki yüksek çalışma saatleri) rağmen daha yüksek düzeyde bireysel ve çevresel koruyucu faktörlere (destekleyici ebeveyn ve arkadaşlar, okul dışı etkinliklere katılım) sahip öğrencilerin daha fazla akademik başarı sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarını açıklamada varyansın, % 5'ini risk faktörleri, % 7' sini kişisel koruyucu faktörler ve %12'sini çevresel faktörler açıklamaktadır. Bunun yanında öğrencilerde var olan risk (işte çalışıyor olma, reddedilme, aile eğitimi ve ailedeki kişi sayısı), koruyucu faktörler (kişisel; yetenek, okula verilen değer, her iki dili konuşabilir olma ve sıkıntıya sahip olmama çevresel; aile ve arkadaşların okula verdiği değer, okul dışı etkinlikler, gönüllülük faaliyetleri ve anne babanın olduğu bir ortamda büyüme) ve çeşitli akademik sonuçlardan (okul başarısı, ödüller) yola çıkarak, Latin kökenli öğrencilerde risk, koruyucu faktörler ve akademik sonuçları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için çoklu

karşılaştırmaları içeren kümeleme analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, öğrenciler var olan özellikleri bakımından üç kümeye ayrılmışlardır. İlk küme, yüksek riskli grup (n = 37, % 36) olarak tanımlanmıştır. Bu grup, düşük kişisel ve çevresel koruyucu faktörlere sahip olmanın yanında yüksek risk faktörleri taşımaktadır. İkinci küme, korunan grup (n = 44, % 42) olarak tanımlanmıştır. Bu grubun özellikleri incelendiğinde, grubun düşük risk faktörlerini taşıyan bununla birlikte yüksek kişisel ve çevresel koruyucu faktöre sahip bir gruptur. Üçüncü küme, yılmaz öğrenciler grubudur (n = 23, % 22). Bu gruptaki öğrenciler, yüksek düzeyde kişisel ve çevresel koruyucu faktörlere eşlik eden yüksek risk faktörlerine sahiptir. Elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, akademik yılmazlık hem kişisel hem de çevresel kaynaklarla ilişkilidir. Bunun yanında, çeşitli kaynaklar mevcut olduğunda, akademik başarı, birden fazla risk faktörü olsa dahi genellikle iyiydi. Hem regresyon hem de küme analizlerinden elde edilen bulgular, tutarlı bir biçimde, yeteneğin, okula verilen değer, ders dışı katılımın ve gönüllülüğün sığınmacı gençler arasında akademik başarının önemli bir göstergesi olduğunu göstermiştir.

Anghel (2015) Romanyalı ergenlerde yaptığı araştırmada, risk faktörlerinin ergenlerin psikolojik ve akademik yılmazlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Farklı stres faktörlerini (Örneğin, Aile sorunları; aile şiddeti, anne babanın vefatı; Tıbbi sorunlar; kronik rahatsızlıklar, uzun süre hastanede kalma; ekonomik sorunlar ve arkadaşlık ile ilgili sorunlar) belirlemeye çalışan bir ankette yararlanarak risk faktörlerinin düzeyi öğrencilerde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu risk durumlarından bir ya da daha fazla stres durumuna maruz kalan bireyler yüksek riskli gruplar olarak tanımlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yüksek risk grubunda yer alan öğrencilerin düşük risk grubundaki öğrencilere kıyasla; daha düşük akademik ve psikolojik yılmazlık gösterdikleri ve daha fazla devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte, düşük risk grubundaki öğrenciler, diğerlerine kıyasla duygusal düzenleme becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu, olumlu gelecek beklentilerinin daha fazla olduğu ve bu öğrencilerin daha yüksek akademik başarı sergiledikleri rapor edilmiştir.

Sandoval-Hernández ve Białowolski (2016) 2011 TIMSS sonuçlarına dayalı olarak Singapur, Güney Kore, Hong Kong, Çin Taipei ve Japonya' da öğrenim gören 720 okuldan 23.354 öğrenciyi kapsayan çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasında akademik yılmazlık ile ilgili faktörleri ve koşulları belirlemek istemişlerdir. Akademik yılmazlığın destekleyicileri olarak kabul edilebilecek faktörlerle ilgili olarak, Singapur'da öğrencilerin akademik beklentileri ve matematik ödevlerine harcadıkları zamanın, dezavantajlı öğrenciler için daha yüksek akademik başarı olasılığını doğurduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla,

dezavantajlı gruplarda akademik beklentileri yüksek olan ve derslerine daha çok çalışan öğrenciler daha başarılı olabilmekte bu da onları yılmaz birer öğrenci kılmaktadır. Kore’de ise erkek olma ile akademik yılmazlık arasında bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, kızların akademik olarak erkeklere kıyasla daha az yılmazlık göstermelerinde Kore toplumundaki kültürel özelliklerin etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Hong Kong ve Japonya’da, dezavantajlı ve dezavantajlı olmayan öğrenciler için akademik yılmazlık gösterme açısından elde edilen göstergeler açısından bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, araştırmacılar tarafından “dezavantajlı öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin diğer öğrencilerin başarılarını da etkilediği” şekliyle yorumlanmıştır.

Johnsen ve arkadaşları (2017) İskandinav ülkelerinde, etnik azınlık olarak okullarına devam eden yaşları 13 ile 18 arasında değişen öğrencilerde, akademik yılmazlığı destekleyen hem kişisel hem de çevresel koruyucu faktörleri incelemek amacıyla, 1999-2014 yılları arasında göçmenler ile yapılan 23 farklı akademik yılmazlık araştırması ile bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalardan dokuzu kişisel düzeyde koruyucu faktörler içeriyordu. Bu çalışmalar, çok çalışmanın, olumlu bir tutuma sahip olmanın ve bağlılık ve hırs dahil olmak üzere yüksek hedeflere sahip olmanın etkisini araştırıyordu. İki çalışma ise hem çevresel hem de kişisel koruyucu mekanizmaları inceliyordu. 14 çalışma ise çevresel faktörlerin etkilerini inceliyordu. Araştırma bulgularına göre, bireysel düzeydeki koruyucu faktörlerin, çok çalışmak, okula karşı olumlu bir tutuma sahip olmak ve yüksek eğitim hedeflerine sahip olmak olduğu; çevresel koruyucu faktörlerin ise destekleyici okul sistemi, destekleyici okullar ve ebeveyn nitelikleri ve desteğini içeren destekleyici ağlar olduğu rapor edilmiştir. Araştırmacılara göre göçmen öğrenciler okuldaki diğer çocuklara kıyasla daha fazla çalışmakta ve bunun etkisiyle dil sorunu ve düşük sosyo-ekonomik duruma rağmen kendilerinden daha iyi durumda olan öğrencilere göre daha başarılı olmasını sağlıyordu. Dolayısıyla çok çalışmanın bir koruyucu faktör olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca İskandinav ülkelerinin eğitimi destekleyen sosyal güvenlik yapısı ve eğitime ilişkin almış oldukları sorumlu politikalarla öğrencileri destekleyen bir mekanizma oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte, mülteci öğrencilerin aileleri, düşük eğitim düzeyine sahip olsalar bile, çocuklarının eğitimine önem vermekte ve desteklemektedir. Bu durumda öğrenciler için önemli bir koruyucu özellik olmaktadır. Araştırmacılar ayrıca akademik yılmazlığı destekleyen koruyucu faktörlerin İskandinav ülkeleri dışındaki ülkelerde de tanımlandığını; ancak İskandinav araştırmalarındaki istisnanın, mülteci öğrencilerin beklenenden daha iyi başarı göstermesi ve bazı azınlık gruplarının sosyo-ekonomik dezavantajlarına rağmen diğer çocuklardan bile daha iyi performans göstermesidir.

Torsney ve Symonds (2019) düşük gelirli okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sınıf çalışmalarına katılımını teşvik etmek için gerekli olan çok yönlü kaynakları ve yetkinlikleri geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmak ve bu sayede öğrencilerin akademik yılmazlıklarını desteklemek amacıyla Akademik Yılmazlık için Profesyonel Öğrenci Programı (PROSPER) tasarlamışlardır. Program 6 haftalık bir süre boyunca 6 hedefe dönük olarak tasarlanmıştır. Bu hedefler ve hedeflere yönelik yürütülen çalışmalar şunlardır: öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri (öğrencilerin algılanan yetersizlik duygularını belirlemelerine ve kendi eğitim hedeflerine dayalı olarak bunları aşmalarına yardımcı olmak), eğitim hedefleri (öğrencilere eğitsel hedeflerin ne olduğunu ve sınıf çalışmasıyla anlık katılım bağlamında daha kısa vadeli hedefler belirleyerek daha uzun vadeli hedeflere nasıl ulaşılacağını öğretmek) ve sosyal kaynaklar olarak akran ve öğretmen ilişkileri (öğrencilere pozitif ilişkilerin öğrenme için önemini öğretir: nasıl oluşturulacakları, nasıl sürdürülecekleri ve diğer sosyal destek türlerinden yararlanarak olumsuz ilişkilerle nasıl mücadele edileceklerini). Araştırma bulguları, PROSPER' in öğrencilerin bilgisini, anlık katılımını ve öğretmenlerin öğrencilerle katılımını kolaylaştırdığını göstermiştir. Ayrıca akademik başarı açısından daha düşük grupta yer alan öğrencilere uygulanan müdahale programının, bu öğrencilerin katılım yetkinlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu rapor edilmiştir.

Wills ve Hofmeyr (2019) Güney Afrika'da kırsal ve şehir merkezlerinde yoksulluğun fazla olduğu 60 okulda, İngilizce testinde sosyo-ekonomik beklentilerin üzerinde performans gösteren yılmaz öğrencilerin özelliklerini belirlemek ve tanımlamak için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, 60 okulun yarısından fazlasında akademik yılmaz öğrencilerin olduğu, yılmaz öğrencilerin, başta sosyo-duygusal beceriler olmak üzere çeşitli faktörler açısından, daha az başarılı arkadaşlarına göre önemli ölçüde farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre, akademik yılmaz öğrenciler azimli, akademik hedefleri olan, okul ve öğretmenlerine karşı daha olumlu tutumlar sergileyen öğrencilerdir. Akademik yılmaz öğrencilerin devam ettiği okullar diğer okullar ile karşılaştırıldığında, ekonomik açıdan daha yüksek gelirli, derslere öğretmenlerin daha fazla girdiği, İngilizce öğretimine dair daha fazla materyalin olduğu ve okul bütçesi ile daha fazla kitap alımının gerçekleştiği okullardır.

Höltge ve arkadaşları (2021) 14 farklı ülkede (Kanada, Çin, Hindistan, Ürdün, İtalya, Romanya vd.) ergenlerin karşılaşmış oldukları (yaş ortalaması 15,7 olan yaklaşık 19 bin öğrenci) zorluklar karşısında onların yılmazlık sergilemelerine yardımcı olan aynı içsel (kişisel ve sosyal beceriler) ve ailesel kaynakları (aile desteği, izleme ve ilgi) kullanarak ülkeler arası

karşılaştırması, ülkeler arasında ortak olan ve birbirlerinden farklılaşan kaynakların tespiti, hangi kaynakların yılmazlık ile daha çok ilişkili olduğu ve hangi kaynakların diğer kaynaklar ile daha çok ilişkili olduğunu tespit etmek amacıyla ağ analizini kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, bireylerin yılmazlık geliştirmelerine katkı sağlayan birey ve aile kaynaklarının hiçbir ülkede tam olarak birbiriyle örtüşmediği görülmüştür. Dolayısıyla ergenlerin yılmazlık geliştirmelerinde her ülkede farklı kaynaklar daha ön plana çıkmış ya da diğerlerinin tam tersi olarak daha az işlev görmüştür. Ancak buna rağmen stres zamanlarında aile ve arkadaşan gelen sosyal destek (zor ve sıkıntılı zamanlarda aile ve arkadaşların desteği ve ailenin verdiği güven duygusu) birçok ülkede (8 ülke; Çin, Hindistan, İtalya, Romanya...) merkezi bir yılmazlık faktörü olmuştur. Ayrıca bu kaynaklar, yılmazlıkla ilişkili diğer kaynaklar ile en güçlü ilişkiye sahipti. Bunun yanında, analiz ayrıca ülkeye özgü önemli kaynakları da gösterdi. Örneğin, bireyin içinde bulunduğu çevreden adil muamele görmesi Endonezya'da en önemli kaynak olarak görülmüştür. Ülkeler arası ve ülkeye özgü kaynakların ilişkileri incelendiğinde ise Ürdün, Çin ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde ergenin okula aidiyet duygusu ile eğitime verdiği değer arasında güçlü bir ilişki varken, Güney Afrika, Romanya ve Hindistan' da bu kaynaklar birbiriyle ilişkisizdi. Dolayısıyla ülkeler arasında öne çıkan kaynaklar ve bunların birbiriyle ilişkileri farklılık gösterebilmektedir.

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çeşitli risklere rağmen bireylerin sahip oldukları içsel ya da dışsal koruyucu faktörlerin etkisiyle ciddi başarılar sergileyebildikleri; hatta sahip oldukları bu faktörlerin etkilerini yıllar sonra başka bağlamlarda da hala aktif bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir. Ayrıca yüksek risk durumuyla karşı karşıya kalan bireylerin herhangi bir koruyucu mekanizmaya sahip olmaması onları dezavantajlı hale düşürüp öğrencileri akademik başarısızlığa itmekte ve okuldan uzaklaşmalarına sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla akademik yılmazlığın, öğrencilerin karşılaşmış oldukları risklerin olumsuz etkilerinden koruma, yüksek akademik başarı ve uyumlu okul davranışları geliştirmede önemli bir rol oynadığı açıktır. Bu bakımdan, bireylerin akademik yılmazlıklarını geliştirmelerine katkı sağlayacak koruyucu mekanizmaların hem kültürel bağlamda öne çıkan hem de çeşitli risklerin etkilerini hafifletecek ya da ortadan kaldıracabilecek olan kaynakların keşfedilmesi oldukça önemli görülmektedir.

2. 2. Okul Tükenmişliği

Bu bölümde sırasıyla tükenmişlik ve okul tükenmişliği kavramları, okul tükenmişliğinin nedenleri, sonuçları ve akademik yılmaz ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenecektir.

2.2.1. Tükenmişlik

Tükenmişlik, uzun süreli iş stresine maruz kalan sağlık profesyonellerinde ortaya çıkan davranışları gözlemedikten sonra Herbert Freudenberger (1974) tarafından bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, yoğun iş yükü ve strese maruz kalan çalışanlarda gözlemediği yıpranma, yorgunluk hali ve duygusal tükenme olarak tanımlanmıştır. Maslach (1982) ise tükenmişliği, aşırı strese uzun süre maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenme durumu olarak tanımlamıştır. Ríos-Risque ve arkadaşları (2016) tükenmişliği, kronik iş stresi karşısında gösterilen çok yönlü tepkiler olarak sıralamışlardır: kişisel olarak (duygusal tükenme, yani duygusal olarak kendinden daha fazlasını verememe hissi), psiko-sosyal (duyarsızlaşma, işe ve iş arkadaşlarına karşı mesafeli duruş) ve mesleki yeterlik eksikliği (işle ilgili görevleri yerine getirememek ve genel yetersizlik hissi). Tanımlamalara bakıldığında tükenmişliğin iş yaşamının yoğun ve başa çıkılmaz hali nedeniyle bireylerde ortaya çıkan çok boyutlu stres tepki göstergesi olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, tükenmişliğin üç boyutlu bir yapı olarak ele alındığı görülmüştür. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir: Duygusal tükenme (exhaustion), duyarsızlaşma (cynicism) ve yetersizlik hissi (ineffectiveness) (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach vd., 2016). Buna göre, iş taleplerinin ve büyük değişiklikler karşısında gösterilen ilk tepki duygusal tükenmişliktir. Bu durumu yaşayan bireyler, temel olarak genel enerji eksikliği, yorgunluk, gevşeyip toparlanmakta zorlanma ve bıkkınlıklarını dile getirme gibi durumları yaşarlar. Bu bireyler, yeni bir işe girişecek enerjiyi kendilerinde bulamazlar. Sabah uyandıklarında kendilerini hiç dinlenmemiş hissederler. Ve bunu yaşayan insanlar, kendilerini hem duygusal hem de fiziksel olarak aşırı gergin hissederler (Maslach ve Leiter, 1997, s. 17). Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşmanın en göze çarpan belirtileri ise şöyle sıralanabilir: yapılan işe ve iş arkadaşlarına karşı kayıtsız kalma, mesafeli tavırlar sergileme (Maslach vd., 2016), işe olan ilgi ve isteğin kaybı, hizmet verilen kişilere karşı umursamaz ve alaycı bir tavır takındıkları (Green vd., 1991). Maslach ve Leiter (1997), duyarsızlaşma yaşayan bireylerin, bu davranışları aslında tükenmişlik ve hayal kırıklığından korunmanın bir yolu olarak tercih ettiklerini, kayıtsız kalmanın ve işlerin iyi gideceğine inanmak yerine başarısız olunacağını varsaymanın daha güvenli olacağına inandıklarını belirtmiştir. Bunun yanında, bu inanca sahip kişilerin hem kendi potansiyellerine hem de iyi oluşlarına ciddi zararlar verebileceğini belirtmişlerdir. Son boyut olan yetersizlik hissi ise birey kendisini genel olarak başarısız olarak attığı için giderek artan yetersizlik duygusu yaşar. Birey başarılarını önemsiz görmekle birlikte; attığı adımlar karşısında dünya sanki karşısında duruyor gibi hisseder, yeni bir şeyler yapabileceğine olan

inancı kaybolmuştur. Ve kendine olan inancını kaybettiğinde etrafındaki insanlar da ona olan inancını kaybeder (Maslach ve Leiter, 1997, s. 18). Tükenmişliği tanımlayan bu etkilere dayanarak tükenmişliğin birey için önemli bir risk faktörü oluşturduğu söylenebilir. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü iş tükenmişliğini Uluslararası Hastalık Sınıflandırmasının 11. Revizyonuna bir mesleki sorun olarak dahil etmiştir (Dünya Sağlık Örgütü, 2019).

2.2.2. Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik kavramının ortaya çıkışı her ne kadar profesyonel iş yaşamında olsa da kavramın kullanımı gittikçe yaygınlaşarak iş bağlamının dışına çıkarak eğitim bağlamında da ele alınmıştır. Eğitim ortamlarında öğrenciler, sıklıkla sınav kaygısı, öğretmen ve ailenin başarı beklentileri, başarı baskısı, yoğun ders süreleri ve zorlayıcı ödevler, rekabet ortamı, üniversite ve lise sınavları gibi önemli sınavların yarattığı baskılar gibi pek çok stres faktörü ile karşı karşıya kalmaktadır. Uzun süreli bu stres faktörlerinin her birisi öğrenciler üzerinde tükenmişlik duygusunun artmasına sebebiyet vermektedir. Aypay (2012) nasıl ki çalışan bireyi kuşatan çevrenin etkisiyle (birey-patron ilişkisi, iş yerinin beklentileri, müşteri-çalışan ilişkisi gibi) bireyler tükenmişlik yaşıyorsa, öğrencileri çevreleyen ve onların yaşantısı üzerinde doğrudan etkileme şansı olan çevrelerin de (aile beklentileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, dersane, sınavlar gibi) öğrenciler üzerinde tükenmişlik yaratabileceğini ifade etmiştir. Walburg (2014) ise Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres tanımına vurgu yaparak -bireyin durumla başa çıkmak için iç ve dış kaynaklarını aştığı, fiziksel ve duygusal bir bitkinlik ve bunalmışlık durumu- öğrencilerin karşı karşıya oldukları akademik talepler ve öğrenci statüsünden kaynaklı görevler nedeniyle stres yaşadıklarını ve uzun süreli kronik strese maruz kalmanın da tükenmişliği beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Nitekim yapılan araştırmalarda sınav kaygısı ve akademik başarı (Demir ve Gençdoğan, 2017), eğitim stresi (Özdemir ve Özdemir, 2015), öğretmenlerin yüksek beklentileri, olumsuz okul iklimi ve düşük akademik başarı (Salmela-Aro vd., 2008a), seviye sınavlarına girip girmeme ve dershaneye gitme ya da özel ders alma (Baş, 2012) tükenmişlik ile ilişkili bulunmuştur. Bunların yanında, öğrenciler ne işe alınmış ne de bir işte çalışsalar da, düzenli olarak okula gitme, derslere girme, ödev yapma, sınav ve derslerini geçmek gibi sorumlulukları olduğu için okul yaşantısının da bir -iş- olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Salmelo-Aro vd., 2008). Hal böyle iken tükenmişlik kavramı, eğitim bağlamında kendine özgü bir biçimde araştırılıp incelenmesini gerekli kılmıştır.

Okul tükenmişliği, okul ve okul ile ilgili sorumlulukların etkisiyle öğrenciler üzerinde oluşan stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumları olarak tanımlanabilir (Yang ve Farn,

2005). Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) ise okul tükenmişliğini, okul kaynaklı çeşitli talepler nedeniyle öğrencilerde oluşan bıkkınlık, okula karşı duyarsızlık, mesafeli duruş ve yetersizlik duygusunu yaşamak olarak kavramsallaştırmışlardır. Alanyazında iş tükenmişliğinde olduğu gibi okul tükenmişliğinin de üç ana gösterge ile tanımlandığı görülmektedir: Çalışma taleplerinin getirdiği duygusal tükenme, öğrenme ve çalışmaya yönelik duyarsız tutum ve yetersizlik duyguları (Schaufeli vd., 2002). Üç boyutlu yapının ilki olan duygusal tükenme, okulla ilgili gerginlik duygularını, aşırı ödevlerden kaynaklanan sürekli yorgunluğu ifade eder (Salmela-Aro vd., 2009). Okulla ilgili duyarsızlık ise genel olarak okul ve okulla ilgili görevlere karşı kayıtsız veya uzak bir tutum sergileme, akademik çalışmalara karşı ilgisizlik, okulla ilgili işleri anlamlı bulmama şeklinde kendini gösterir. Okulla ilgili yetersizlik ise, azalan yeterlik duygularının yanı sıra kişinin hem ders bağlamında hem de bir bütün olarak okul başarısı eksikliğini ifade eder (Schaufeli vd., 2002).

2.2.2.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri ve Sonuçları

Alanyazın incelendiğinde tükenmişliği açıklamaya çalışan birçok model bulunmaktadır: Kaynakların Korunması Kuramı (Conservation of Resources Theory), Talepler- Kaynaklar Kuramı (Demands-Resources Theory), Sosyal Bilişsel Kuram, Varoluşçu Kuram ve Gelişimsel Süreç Modeli bu modeller arasındadır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Okul tükenmişliği araştırmalarında ise bu modeller arasından diğerlerine kıyasla Talepler Kaynaklar Kuramından daha fazla faydalanılmıştır. Talepler Kaynaklar Kuramı, bireyin içinde bulunduğu ortamların (okul, iş vb) özelliklerinin Talepler ve Kaynaklar açısından iki kategoride incelenebileceğini ifade etmektedir. Talepler, içinde bulunulan ortamın gereklilikleri, bireyden beklentiler ve yapılması beklenen görevleri; kaynaklar ise iş hedeflerine ulaşmada, talepleri ve bunlarla ilişkili fiziksel ve/veya psikolojik maliyetleri azaltmada ve kişisel büyüme ve gelişmeyi teşvik etmede işlevsel olan özellikleri ifade etmektedir. Talepler fiziksel ve psikolojik çaba gerektirir ve sonuç olarak fizyolojik ve psikolojik zorlanma ile ilişkilidir (Demerouti vd., 2001; Schaufeli ve Bakker, 2004). Kaynaklar ise iş amaçlarının gerçekleştirilmesine kolaylık sağlayan, bıkkınlık ve tükenmişliğe yol açan iş taleplerini azaltmaya ve kişisel gelişimi teşvik eden psikolojik, sosyal, fiziksel ve örgütsel faktörlerdir. İçinde bulunulan ortamın gerekliliklerini karşılamanın baskısı ve gereklilikleri karşılamak adına sürekli olarak gösterilen çaba, bireyin enerjisini tüketir ve duygusal tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olur. Bunun yanında, bireyin yeterli kaynaklara sahip olmaması durumunda kendisinden beklenen taleplerle başa çıkmak güçleşeceği için tükenmişlik gerçekleşir (Demerouti vd., 2001). İlgili kuram çerçevesinden bakıldığında, öğrenciler, karşı karşıya oldukları talep sayısı fazla ve bu talepleri

karşılayabilecek kaynaklardan yoksunlar ise okul tükenmişliğinin ortaya çıkması muhtemel olacaktır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul tükenmişliğinin taleplerle olumlu, kaynaklarla olumsuz ilişkili olduğunu, talepler arttıkça tükenmişliğin arttığını (Hodge vd., 2019), kaynak ve taleplerin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada ise taleplerin akademik başarıyı engellediği, kaynakların ise akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Salanova vd., 2010).

Öğrenciler akademik ortamlarda, okul bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olabilecek birçok farklı çalışma talebi ve kaynağıyla karşılaşır (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Örneğin, öğretmenlerin yüksek beklentileri ve olumsuz okul iklimi okul tükenmişliği ile ilişkili bulunmuştur (Salmela-Aro vd., 2008). Salmela-Aro (2015) Finlandiya'daki lise öğrencilerinde öğrenci tükenmişliği ile ilgili yaptığı boylamsal çalışmada okul taleplerinin tükenmişlik ile okul kaynaklarının ise okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu; akademik derslerin ağırlıkta olduğu okula giden öğrencilerin, meslek eğitiminin verildiği okula giden öğrencilere kıyasla daha çok tükenmişlik yaşadıkları (Salmela-Aro vd., 2008b); okulla ilişkili tükenmişliğin zayıf aile ilişkileri ve duygusal başa çıkma yöntemini kullanma ile ilişkili olduğu; derse ayrılan süre, okul bağlılığı, akademik motivasyon (Özdemir, 2015), öz yeterlik ve öğretmene bağlılığın tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları (Şahan ve Duy, 2017) olduğu; öz yeterliğin tükenmişlik ile negatif ilişki taşıırken okul bağlılığı ile de pozitif ilişkili (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014) olduğu rapor edilmiştir. Bunların yanında öğretmen ve aile desteğinin ve öğrencilerin akademik başarının okul tükenmişliğini anlamada önemli faktörler olduğu belirtilmiştir (Virtanen vd., 2018). İçinden geçmekte olduğumuz pandemi nedeniyle hem yetişkinler hem de öğrenciler ciddi sorunlar yaşamaktadır. Yapılan araştırmalarda, pandeminin etkisiyle birlikte, öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları (Charles vd., 2021), pandemi döneminde önemli büyük sınavlara giren öğrencilerde, daha önceden bu sınavlara girmiş öğrencilere kıyasla yüksek düzeyde kaygı ve tükenmişlik yaşadıkları (Fernández-Castillo, 2021), Covid-19 öğrenci stresinin ise okul tükenmişliğinin pozitif bir yordayıcısı olduğu bildirilmiştir (Gündoğan, 2022). Yapılan araştırma bulguları bir bütün olarak incelendiğinde, yalnızca okul taleplerinin değil aile ve bireysel taleplerin de tükenmişliğe neden olabileceği görülmüştür. Bununla beraber birey, okul, aile ve çevreden gelen kaynakların, okul uyum göstergesi olarak gösterilen ve okul tükenmişliği ile negatif ilişkisi olan (Hodge vd., 2019; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014) okul bağlılığını da geliştirdiği görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda okul tükenmişliğinin birçok olumsuz etkenle ilişkili olduğu ve istenmeyen olumsuz durumlara sebebiyet verdiği görülmüştür. Okul tükenmişliğinin alt

boyutlarından olan okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklanan tükenmişlik arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü (Aypay ve Eryılmaz, 2011), tükenmişliğin daha düşük akademik başarı ve daha yüksek devamsızlık (Seibert vd., 2017), yalnızlık, depresyon (Tang vd., 2021), psikolojik sıkıntı ile pozitif yönde anlamı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Smith ve Emerson, 2021). Ruh sağlığı bağlamında, okul tükenmişliği depresyonun pozitif; öznel iyi oluşun ise negatif bir yordayıcısı olduğu bildirilmiştir (Gündoğan, 2022). Tükenmişlikten etkilenen öğrencilerin, ustalık hedef yönelimi yerine kaçınma-hedef yönelimi geliştirdikleri (Martos vd, 2021), tükenmişliğin depresyon ve okula bağlanmanın doğrudan ve dolaylı aracılığıyla okul başarısını negatif etkilediği de saptanmıştır (Fiorilli vd., 2017). Çakar ve Uzun (2021) ise okul tükenmişliğinin ergenlerin riskli davranışlarını pozitif yönde yordadığını belirtmişlerdir. Bask ve Salmela-Aro (2013) yaptıkları araştırmada tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okulu bırakma ihtimallerinin diğer öğrencilere kıyasla dört kat fazla olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul tükenmişliğinin öğrenciler için önemli bir risk faktörü olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliğini açıklayan modellerden birisi olan talepler ve kaynaklar modeli çerçevesinden düşünüldüğünde, öğrencilerin karşı karşıya oldukları taleplerin etkilerini azaltabilecek bireysel, aile, okul ve çevresel kaynakların incelenmesi okul tükenmişliği ve yarattığı riskleri önlemede önemli bilgiler sağlayabilir.

2.2.2.2. Akademik Yılmazlığın Okul Tükenmişliği ile İlişkisi

Tükenmişliği eğitim bağlamında açıklamaya çalışan Talepler Kaynaklar Kuramına göre, öğrencilerin karşı karşıya oldukları talepler arttıkça duygusal tükenmişlik başta olmak üzere, okul ve eğitime karşı duyarsızlaşma ve okul başarı yetkinliğinde azalma gerçekleşmektedir. Taleplerin yarattığı olumsuz etkileri azaltmanın yolu ise bireyin sahip olduğu ya da onu doğrudan etkileme imkanı olan aile, okul ve bu çevrelerdeki kişilerle olan ilişkilerden gelen kaynaklardır (Demerouti vd., 2001). Dolayısıyla bir öğrencinin tükenmişlik ile baş etmesinin en önemli yolu sahip olduğu kaynaklardan geçmektedir. Nitekim tükenmişliği açıklamaya çalışan Talepler Kaynaklar kuramında olduğu gibi Yılmazlık modelinde de birey üzerinde ne kadar risk durumu mevcutsa, o kadar koruyucu faktöre ihtiyaç duyulduğu ve riskler ile koruyucu faktörler arasında bir dengenin olduğu öne sürülür (Werner, 1989). Masten ve Cicchetti'nin (2016) yapmış olduğu yılmazlık tanımından “bireyin işlevini, varlığını veya olumlu gelişimini tehdit eden zorluklara birden fazla süreç yoluyla başarılı bir şekilde uyum sağlama potansiyeli” yola çıkarak; yoğun ders saatleri, ev ödevleri, sınavlar, aile-öğretmen beklentileri ya da lise ve üniversite sınavlarının baskısı gibi zorluklar da öğrencilerin işlevlerini, varlığını ve gelişimini tehdit etmektedir. Bu tehditler bir süre sonra başa çıkılmaz kronik bir

soruna yani tükenmişliğe neden olmaktadır. İşte bu nedenle, öğrencilerin yaşadıkları zorluklarla baş etmede birden fazla kaynağın etkileşimi ile oluşan “yılmazlık” tükenmişlik karşısında önleyici bir rol üstlenebileceği öne sürülebilir.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin eğitim süreci boyunca karşılaştıkları tehditler, zorluklar ve geçici/kalıcı sıkıntılarla baş edebilme kapasitesidir (Martin, 2013, s. 489). Zorluklar karşısında başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesi olan yılmazlığın (Masten, 2001), ergenler arasında tükenmişliği önleyebilecek önemli bir koruyucu faktör olduğu belirtilmiştir (Fiorilli vd., 2017; Oyoo vd., 2018). Akademik yılmaz öğrenciler, karşılaşmış oldukları riskli yaşam olaylarına karşı hem kendilerini toparlama hem de başarısızlıklarını telafi etme noktasında çok iyi işler çıkarırlar (Romano vd., 2021). Dolayısıyla yılmaz öğrenciler, karşı karşıya oldukları talepler, zorluklar ve risklerle etkili şekilde uygun bir şekilde baş ederek olumsuz şartlara rağmen başarılı bir uyum sergileyebilirler. Yapılan araştırmalar, akademik yılmazlığın, okul tükenmişliği ile negatif ilişkisi olduğunu (de la Fuente vd., 2021; Ríos-Risquez vd., 2016), tükenmişliği negatif yönde yordadığını (Güneş, 2016; Oyoo vd., 2018), öğrencileri aşırı akademik gerginlik ve baskılardan kaynaklanan olumsuz duygular yaşamaktan etkili bir şekilde koruduğunu göstermiştir (Ali vd., 2010). Akademik yılmazlığın, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olduğu (Kaya, 2020) gözlemlenmiştir. Bunların yanında, akademik tükenmişlik ve okula adaptasyon arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın rolünün incelendiği bir araştırmada, akademik yılmazlığın tam aracılık rolü üstlendiği ve akademik yılmazlık seviyesi düşük olan öğrencilerde yüksek düzeyde okul tükenmişliği olabileceği rapor edilmiştir (Kim ve Han, 2015). Okul tükenmişliğinin gelişmesine neden olabilecek faktörlerden olan ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında akademik yılmazlığın aracı rolünün incelendiği bir çalışmada, akademik yılmazlığın, ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur (Kapıkıran, 2020). Yapılan araştırma bulguları da göz önünde bulundurulduğunda akademik yılmazlık, ergenler arasında okul tükenmişliğinin önlenmesinde ve okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkileri düzenlemede önemli bir rol üstleneceği söylenebilir.

2.2.3. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.2.3.1. Yurtiçi Çalışmaları

Ergenlerde, öz-yeterlik inancı, okul bağlılığı, akran desteği ve çeşitli demografik değişkenlerin okul tükenmişliğini ne derece yordadığını incelemeyi amaçlayan bir çalışmada,

okul tükenmişliği ile okula bağlılığı ve akran desteği arasında negatif, öz yeterlik inancı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; yapılan regresyon analizinde öğretmene bağlanma okul tükenmişliğine ilişkin varyansın yaklaşık %20 sini; sınıf düzeyi ise % 6'sını açıklamıştır. Elde edilen bulgularda, 6. Sınıfların tükenmişliğinin 7 ve 8. Sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu; alayazındaki araştırmaların bu çalışmada aksine bu çalışmada öz yeterlik inancının artması ile tükenmişliğin arttığı rapor edilmiştir. Araştırmacılar bu durumun sebebinin akademik başarı arttıkça öz yeterlik inancının arttığı ancak başarı arttıkça öğrenciden talep ve beklentilerin arttığı bu durumda tükenmişliğe neden olabileceği ifade edilmiştir (Şahan ve Duy, 2017).

Erdoğdu'nun (2020) lise öğrencilerinde, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide öğrenmeye yönelik tutumun aracı rolünü incelendiği çalışmada, tükenmişlik ile okul bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ve öğrenmeye yönelik tutumun, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünü üstlendiğini tespit etmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri düştükçe okula bağlılık düzeylerinin arttığı; öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının yüksek düzeyde olması okula bağlılığı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Yıldız ve Kılıç (2020) tarafından ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğinin okula bağlanmayı yordayıcı rolünün incelendiği çalışmada, okul tükenmişliğinin her üç boyutu ile okula bağlanma arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu, duygusal tükenmişlik ve yetersizlik hissi alt boyutlarının okula bağlanmanın önemli yordayıcıları olduğu, sınıf düzeyi ile okul tükenmişliği arasında bir anlamlı ilişki olmadığı bulguları araştırma raporunda yer bulmuştur.

Bir başka araştırmada ise lise öğrencilerinin okul terki riskleri, okul tükenmişliği, okul bağlılığı ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul terki ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü orta dereceli ilişki, okul bağlılığı ile negatif yönlü orta düzeyli ilişki olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliği ve bağlılığı birlikte okul terkinin % 35'ini açıkladığı; bir işte çalışan, okuldan kaçan ve erkek olan öğrencilerin okul terki ihtimalleri diğer öğrencilere göre yüksek olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2021).

Çakar ve Uzun'un (2021) ergenlerde öğretmen istismarı, okul tükenmişliği ve okula bağlanmanın riskli davranışları yordama düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğretmen istismarı ve okul tükenmişliğinin ergenlerin riskli davranışlarını pozitif yönde; okula bağlanmanın ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Ergen örneklem gruplarıyla yapılan diğer araştırmalarda, okul tükenmişliği ile yılmazlık arasında negatif yönlü; internet bağımlılığı ile pozitif yönlü orta dereceli ilişkilerin olduğu (Ağır, 2018); depresyon ve kaygı ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu (Koçak ve Seçer, 2018); anne baba tutumlarını, otoriter ve koruyucu olarak algılayan gençlerde okul tükenmişliğinin arttığı, demokratik olarak algılayanlarda ise azaldığı, Fen Lisesine giden öğrencilerde ders çalışmak, ödev yapmaktan tükenme ile dinlenme ve eğlenme gereksinimi tükenmişlik alt boyutlarından diğer lise türlerine göre daha yüksek tükenmişlik bildirdikleri (Gündüz ve Özyürek, 2018); ebeveyn izlemesi ve okul iklimi ile okul tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu, ebeveyn izlemesi ve okul iklimi puanları arttıka okul tükenmişliğinin azaldığı (Durmuş vd., 2017) rapor edilmiştir.

2.2.3.2. Yurtdışı Çalışmaları

Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) tarafından dört yıllık bir boylamsal çalışmayla (ilk ölçüm temel eğitim döneminde, ardından liseye geçişle birlikte ardışık iki yılda ve son ölçümden iki yıl sonra toplam dört ölçüm yapılmıştır) talepler kaynaklar modeli bağlamında okul tükenmişliği ve okul bağlılığı incelenmiştir. Sonuçlar, ilk yıldaki çalışma kaynakları ve kişisel kaynaklar (öz yeterlik), ikinci yıldaki okul bağlılığını pozitif yönde yordarken, ilk yıldaki çalışma talepleri, ikinci yıldaki okul tükenmişliğini pozitif yönde yordamıştır. Ayrıca hem çalışma hem de kişisel kaynaklar okul tükenmişliği ile negatif ilişkili iken çalışma talepleri okul bağlılığı ile negatif yönlü ilişkileri vardır. İkinci yıl, hem okul bağlılığı hem de okul tükenmişliği kendi içinde bir sonraki senenin okul bağlılığı ve tükenmişliğini pozitif yönlü olarak açıklamıştır. Son olarak, okul bağlılığı, dördüncü yıl sonundaki okul doyumunu ile pozitif ilişki taşıırken; okul tükenmişliği, depresyon belirtileri ile pozitif ilişki göstermiştir. Sonuç olarak, talepler-kaynaklar modeli, öğrencilerin uyum (okul doyumunu) ve uyumsuzluğa (depresyon belirtileri) okul bağlamında ve daha sonra genel uyum sağlama yollarını açıklamak için uygun bir çerçeve olduğunu göstermiştir.

Virtanen ve arkadaşları (2018) 2500 Finlandiyalı ortaokul öğrencisinde okul bağlılığı ve tükenmişliği alt boyutları değişkenlerini kullanarak profil analizi gerçekteşirmişlerdir. Yapılan analize göre, üç grup; düşük bağlılık/yüksek tükenmişlik (%5.5), orta düzey bağlılık/orta düzey tükenmişlik (%53.9) ve yüksek bağlılık/düşük tükenmişlik (%40.6) ortaya çıkmıştır. Yüksek bağlılık/düşük tükenmişlik profiliyle en güçlü ilişkileri olan faktörler, öğretmenlerden ve aileden gelen yüksek destek, iyi akademik başarı ve okula devam etme olmuştur. Özellikle öğretmen desteği, yüksek bağlılık düşük tükenmişlik grubuna dahil olma olasılığını 33 kat artırmıştır. Çalışma, öğretmen ve aile desteğinin ve öğrencilerin akademik

başarısının, öğrenci bağlılığını ve okul tükenmişliğini anlamada çok önemli olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte, benlik saygısı ve akran desteği ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Romano ve arkadaşları (2021) okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik hayatını ciddi şekilde zarar verebilen bir uyumsuzluk göstergesi olduğunu belirterek, şu ana kadar yapılan çalışmaların tükenmişlik ile baş etmede etkili olan faktörlerin ne olabileceğini vurgularken, sınıf ortamının rolünü, öğrencinin öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla olan ilişki memnuniyetinin incelenmediğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla, İtalya'da 14-18 yaşlar arasında bulunan 576 öğrencide akademik yılmazlık ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ve öğretmen ve sınıf arkadaşları ile ilişki doyumunun düzenleyici rolünü incelemek istemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, okul tükenmişliği, akademik yılmazlık, öğretmen ve sınıf arkadaşı ilişkilerinden alınan doyum ile negatif yönlü ilişkilidir. Öğretmen ilişkilerinden duyulan doyum, akranlarından alınan doyuma göre korelasyon analizlerinde hem akademik yılmazlık hem de tükenmişlik ile daha yüksek ilişkiler gösterse de sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerden duyulan doyum, akademik yılmazlık ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi yumuşatırken, öğretmen ilişkilerinden duyulan doyum yılmazlık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi yumuşatmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, akademik yılmazlığın tükenmişliğe karşı koruyucu rolünün, sınıf arkadaşlarıyla kurulan ilişkilerde daha yüksek doyum derecelerinde daha güçlü olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, bu ilişkilerden doyum düşük olduğunda akademik yılmazlığın tükenmişlik üzerindeki koruyucu rolü zayıflamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin akademik yılmazlıklarının tükenmişliğe karşı koruyucu rolü, öğretmenlerle kurulan ilişkilerdeki farklı memnuniyet derecelerinden etkilenmediğini; öğrenciler öğretmenleriyle olan ilişkilerinden kayda değer bir şekilde doyum aldıklarında, kendilerini tükenmişlikten korumak için illa ki yılmaz öğrenci olmaları gerekmediği belirtilmiştir.

Tang ve arkadaşları (2021) azmin ergenlerde okul tükenmişliği, yalnızlık ve depresif belirtiler arasındaki ilişkileri azaltıp azaltamayacağını araştırdı. Bu çalışmada azim bir yılmazlık göstergesi olarak alınırken, okul tükenmişliği bir risk, yalnızlık ve depresif belirtiler de uyumsuzluk göstergesi olarak modele dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular, tükenmişliğin tüm boyutlarının yalnızlık ve depresif belirtiler ile orta düzeyli pozitif ilişkileri olduğunu, azim ile de negatif yönlü ilişkileri olduğunu; ergenler tükenmişlik yaşadıklarında, yüksek düzeyde azim, bildirilen depresif belirtileri önemli ölçüde azalttığını göstermiştir. Bunun yanında, erkek ergenler okul tükenmişliği riski altındayken azim bu riski azaltarak düşük düzeyde yalnızlık ve

depresif belirtiler gösterdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, azmin okul tükenmişliğinde yılmazlık rolü sergilediğini göstermiştir.

Yapılan araştırmalar bir bütün olarak incelendiğinde, okul tükenmişliğinin okul terki, riskli davranışlar, depresyon, kaygı, internet bağımlılığı gibi işlevsel olmayan duygu ve davranışlarla ilişkili olduğu; hem ülkemiz hem de yurtdışında yapılan çalışmalarda okul tükenmişliğinin olumsuz etkilerini azaltabilecek koruyucu faktörler üzerinde çokça durulduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, akademik yılmazlık ve pek çok faktörün (azim, öğretmen-aile desteği, öz yeterlik, sınıf arkadaşları ile ilişkilerden alınan doyum vb.) okul tükenmişliğinin etkilerini önleme ya da etkisini azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Bunların yanında okul tükenmişliği ve okul bağlılığı ilişkisinin araştırıldığı her çalışmada ikisi arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda okula bağlılık düzeyleri az olan öğrencilerde okul tükenmişliğinin arttığı, okul tükenmişliği fazla olan öğrencilerde ise birçok uyumsuz davranış (okul terki, riskli davranışlar) ve duygu (yalnızlık, depresyon) ortaya çıkmaktadır.

2.3. Okul Bağlılığı

Okullar derse girip çıkılan, düzenli devamı gerektiren, sınavlar ve karneler için çaba harcanan bir kurum olmanın ötesinde, öğrencilerin birbiriyle sosyalleştiği, psikolojik, duygusal ve eğitsel olarak öğrencilerin gelişimine yön veren çok yönlü eğitim veren kurumlardır. Okula giden öğrencilerden genel olarak, okula düzenli gitmeleri, kurallara uymaları, verilen ödevleri zamanında yerine getirerek başarılı olmak adına gayret göstermeleri beklenir. Ancak kimi öğrenciler içinde buldukları okulun gerekliliklerini yerine getirmek istemez, okuldan sıkılır, sık sık kaçar, okul ve eğitimi önemsemez, okula gittiği zamanlarda mutsuz olur kısacası içinde bulunduğu okula ait hissetmez ve bir parçası olarak görmez. Eğitim psikolojisinde, resmedilen bu durumun kavramsal karşılığı “okul bağlılığı” na denk gelmektedir.

Okul bağlılığı, Mosher ve McGowan (1985) tarafından yazılan bir makale ile araştırılmaya başlanmıştır. Bu tarihlerde yapılan çalışmalar daha çok okul terki ya da öğrencinin öğrenmesini geliştirme çabalarıyla ilişkili olmuştur. Dolayısıyla okul bağlılığı ile ilgili ilk tanımlamalar daha çok öğrencinin akademik çabaları, okul işleri ile geçirdiği vakit ile ilgiliydi (Appleton vd., 2006, Reschly ve Christenson, 2012). Şu anda yapılan çalışmalar her ne kadar yine okul başarısı, okul terki gibi konularla ilgilenmeyi sürdürse de okul bağlılığı, bağlanma, motivasyon, davranışsal katılım, öz yeterlik gibi alanları bütünleştiren eğitim alanında potansiyel bir üst yapı olarak görülmektedir (Fredericks vd., 2004). Bunlarla birlikte, okul bağlılığı kavramının yalnızca not, sınav, mezuniyet ya da okulu bırakma gibi okul çıktıları ile

sınırlı kalamayacağı bireyin okul sonrası yaşantısı ve bireysel gelişimi açısından da önemli olduğu belirtilmiştir. (Furlong vd., 2003).

Okul bağlılığı, araştırmacılar tarafından birden fazla faktörle açıklanmaya çalışılan çok yönlü bir kavramdır. Buna göre okul bağlılığı, öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına ilişkin olumlu algı ve hislerini, okul ile ilgili etkinliklere ve öğrenme sürecine aktif katılımını içermektedir (Covell, 2010). Bergin ve Bergin (2009) okul bağlılığını, öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla bir ilişkiye sahip olması ve kendisini okula ait hissetmesi olarak açıklarken McCarthy ve Kuh (2006) ise öğrencinin öğrenmeye, anlamaya ve bilgi ve becerilerde ustalaşmaya yaptığı yatırım olarak tanımlamıştır. Okul bağlılığı kavramını öğrencilerin okullarına karşı olan duygusal bağlarını ifade etmede kullanırken Appleton ve arkadaşları (2006) ise ev ödevlerini tamamlama, okula devam etme, eğitimi değerli görme, okul çalışmalarının gelecekteki çabalarla ilgisi ve okulda yetişkinlerle ilişkiler kurma, aile üyelerinden ve akranlardan destek alma olarak çok boyutlu şekilde tanımlamayı tercih etmişlerdir. Okul bağlılığı olan öğrenciler, derse katılmak veya okul başarısı sergilemekten daha fazlasını yaparlar; ayrıca çaba gösterirler, ısrar ederler, hedeflere yönelik davranışlarını düzenlerler, zorluklardan ve öğrenmeden zevk alırlar ve karşılaştıkları zorlukları aşmak için mücadele ederler (Klem ve Connell, 2004).

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde, her birisi öğrencilerin okula bağlı olma durumu ya da okulla olan ilişkilerini farklı modellerden yola çıkarak farklı faktörlerle açıklamayı tercih etmişlerdir. Bu noktada araştırmacılar okul bağlılığının çok boyutlu olması konusunda mutabık kalsalar da her birisi okul bağlılığını hem farklı kavramlarla [school engagement (Fredricks vd., 2004), student engagement (Appleton vd., 2006), school attachment (Hill ve Werner, 2006), student attachment (Hallinan, 2008) ve school bonding (Maddox ve Prinz, 2003)] hem de birbirinden farklı boyutlarla tanımlamaya çalışmışlardır. Her ne kadar isimlendirmesi birbirinden farklı olsa da araştırmacıların kavramlara getirdikleri anlam ve açıklamalar incelendiğinde, anlam bakımından benzerlik taşıdıkları ve kesin çizgiler ile birbirlerinden ayrılamadıkları görülmüştür. Bunların yanında ilgili alan yazını taranırken araştırmacıların bu kavramları birbirinin yerine kullandıkları da dikkat çekmektedir. Türkiye’de okul bağlılığını değerlendirmek için sıkça kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ait bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Türkiye’de Okul Bağlılığını Değerlendirmek için Sıkça Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

Araştırmacılar	Kavramı Açıklamaya Çalıştıkları Alt Boyutlar	Orijinal Ölçek İsmi
Appleton vd., 2006	Bilişsel ve Psikolojik Bağlılık	Student Engagement Instrument
Arastaman 2006	Öğrencinin İçsel Bağlılığı, Okul Ortamı Bağlılığı, Okul Programı Bağlılığı, Öğretmene Dönük Bağlılık ve Okul Yönetimi Bağlılık İlişkisi	Okula Bağlılık Ölçeği
Cernkovich ve Giardona (1992)	Okula Bağlanma, Öğretmene Bağlanma, Okul Sorumluluğu, Algılanan Yakalanma Riski, Okul Aktivitelerine Katılma, Aile İletişimi ve Algılanan Fırsatlar	School Bonding Scale
Doğan, 2014	Duygusal, Davranışsal ve Bilişsel bağlılık	Öğrenci Bağlılık Ölçeği
Fredricks vd., 2004	Bilişsel, Davranışsal ve Duyuşsal Bağlılık	School Engagement Measure
Hill ve Werner, 2006	Arkadaşa Bağlanma, Okula Bağlanma ve Öğretmene Bağlanma	School Attachment Scale
Wang vd., 2014	Duyuşsal katılım, Davranışsal katılım-uyma/itaat, Davranışsal katılım-sınıf katılımı, Bilişsel katılım ve Derse katılmama	Classroom Engagement Inventory

Türkiye’de okul bağlılığını değerlendirmek için sıkça kullanılan ölçekler birlikte değerlendirildiğinde, her bir boyutun öğrencinin genel olarak eğitim ya da eğitim gördüğü okula ilişkin algı, tutum, duygu ve davranışlarını farklı çerçevelerden anlamaya çalışan faktörlerdir. Ölçeklerde yer alan her bir faktör akademik, bilişsel, duygusal, davranışsal ve psikolojik bağlılık başlıkları altında bütünleştirilebilir.

Psikolojik Bağlılık: Genel olarak öğrencinin aile, öğretmen ve arkadaşlarından aldığı destek ve ilişkilerine ilişkin algılarını içeren bağlılık türüdür. Okul bağlılığı birden ortadan kalkan, azalan bir yapı değildir bu yapıyı oluşturan bileşenlerden her birisi aşama aşama birbirini de tetikleyerek azalış göstermektedir. Okul bağlılığının azalmaya başladığı bir öğrencide öncelikle okuldaki öğretmen ve akranlarıyla ilişkilerinde değişimler yaşandığı yani psikolojik bağlılığın azaldığı görülmektedir (Önen, 2014).

Duygusal Bağlılık: Duygusal bağlılık genel olarak, öğrencinin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına, akademik çalışma ve okula karşı pozitif ve negatif tepkiler olarak açıklanabilir (Fredricks vd., 2004). Duygusal bağlılığı oluşturan göstergeler ise öğrenci tutumları, öğrenmenin değerine ilişkin algı, öğrenmeye ilgi duyma ve hoşlanma, yeni şeyler öğrenmekten mutlu olma, okul ile kendisini özdeşleştirme ve aidiyet hissetme olarak gösterilmiştir (Gibbs ve Poskitt, 2010). Birçok farklı araştırmacı ise duygusal bağlılığın göstergelerini şu şekilde çerçevelendirmeye çalışmıştır: Okula karşı aidiyet ve okulla özdeşleşme (Appleton vd., 2006),

okula ait hissetme ve eğitime değer verme (Finn, 1989), okul ve eğitime karşı coşku, ilgi, keyif, tatmin, gurur, lezzet alma (Skinner vd., 2009). Duygusal bağlılığa ilişkin göstergeler incelendiğinde öğrencilerin iki bakımdan duygusal bağlılığın kurulabileceği fark edilmektedir. Bunlardan ilki, öğrencinin öğrenim gördüğü okula ilgi duyması, sevmesi, orada olmaktan mutlu olması ve kendisini o kurumun bir parçası gibi hissetmiş olmasını kısacası okula ve eğitime karşı derin bir bağ kurmayı içermektedir. İkincisi ise öğrencinin öğrenmekten haz olması, akademik çalışmalarını keyifle karşılaması ve akademik görevleri bir yük görmek ya da üzüntü ile karşılamak yerine heyecan ve mutluluk ile karşılamayı içermektedir. Duygusal olarak bağlı öğrenciler, okulun kendi hayatlarının (aidiyet) önemli bir parçası olduğunu hissederler ve okulun okul dışı başarılar (değer verme) için araçlar sağladığını kabul ederler (Finn ve Zimmer, 2012 ss. 102).

Bilişsel Bağlılık: Öğrencinin, öğrenmeye ilişkin verdiği değer ve öğrenmeye ilişkin hedef, amaç ve planları ile ilgilidir. Appleton ve ark. (2006) ile Fredricks ve ark. (2004) ise bilişsel bağlılığı, karmaşık ve zor gelen bilgileri anlamak ve öğrenmek için gösterilen çaba, hedef ve amaçlara ulaşmak için öz düzenleme becerilerini kullanma, akademik çalışmaların gelecekte faydalı olacağına inanma ve çalışmalara yönelik özen ve istekliliği içeren psikolojik bir yatırım olarak değerlendirmişlerdir. Bilişsel bağlılığa ilişkin diğer göstergeler incelendiğinde karşımıza öz düzenleme becerileri, okul çalışmalarının gelecekteki çabalarla ilgisi, öğrenmenin değeri ve kişisel hedefler ve özerklik (Appleton vd., 2006), öğrenmeye değer verme, ustalık çabası, öz yeterlik (Masten, 2007), çaba harcamaya istekli olma, öğrenmeyi seçmek, çalışmalara özen gösterme, hedef belirleme, mücadele etmeye gönüllü olma, sabırlı olma çıkmaktadır. Tüm bu göstergeler değerlendirildiğinde, bilişsel bağlılık bir öğrencinin yalnızca okula gidip gelmesi, sınavlara girmesi, derslerini geçmesi ile ilgili bir durumun değil daha çok gelecekte öğrenci için fayda getireceği düşünülen bir yol için elinden gelenin en iyisini yapmak bu yolda stratejiler belirlemek, gerektiğinde kendini yeniden gözden geçirmek ve her türlü zorluğa rağmen pes etmeden devam etmeyi içermektedir. Bu bakımdan bilişsel bağlılık, öğrencilerin hedeflerine ulaşma uğruna verdiği çabaları gösteren birikimdir. Dolayısıyla yüksek bilişsel bağlılık gösteren öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla, zaman içinde okul ve eğitimle ilgili etkinliklere katılımlarını sürdürme olasılıklarının yüksek oluşu ve daha yüksek akademik başarı göstermeleri şaşırtıcı değildir (Furlong ve Christenson, 2008; Klem ve Connell, 2004; Rose-Krasnor, 2009).

Davranışsal Bağlılık: Derse devam etme, zamanında derse girme, okulda disiplin cezası almama, sınıf geçme ve ders dışı etkinliklere katılma gibi öğrencinin okula ilişkin

gözlenebilen davranışlarını içeren bağlılık türüdür. Diğer bağlılık türlerinin aksine davranışsal bağlılık diğer herkes tarafından gözlenebilen, takip edilebilen öğrenci davranışlarını içermektedir. Dolayısıyla bir öğrencinin okul ve dersler ile ne kadar alakadar ve bağlı olduğuna dair fikir edinmede en kolay yoldur diyebiliriz. Fredricks ve arkadaşları (2004) davranışsal bağlılığı üç temel göstergesi ile açıklar. Bunların ilki, okula vaktinde gelme, kurallara uyma; ikincisi, derse katılma, ödevlerini yapma; üçüncüsü ise ders dışı etkinliklere katılmayı içeren davranışlardır. Bununla birlikte Appleton ve arkadaşları (2006) ise davranışsal bağlılığın göstergelerini derse devam, kurallara uyma, gönüllü sınıf katılımı ve müfredat dışı aktivitelere katılım olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin okula düzenli gelmeleri, kurallara uymaları ve sorun yaşamamaları ve derse hazırlıklı gelmeleri (derse ilişkin materyalleri getirme) yüksek düzeyde davranışsal bağlılıkları olduğunun göstergesi olarak kabul edilir (Finn ve Rock, 1997). Ancak bu bağlılık türü gerçek anlamda okul bağlılığını anlamada yeterli olmaz çünkü davranışsal bağlılık göstergeleri bir okulda öğrenciden beklenen en temel davranışlardır. Bu davranışları yerine getiriyor olmak öğrencinin eğitimi ve öğrenmeyi değerli gördüğü, arkadaşları, okulu ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kurduğu, derslerine büyük bir gayretle çalışarak geleceğe dönük hedeflerini gerçekleştirme çabası içinde olduğunu göstermez. Dolayısıyla yalnızca öğrencinin davranışlarına bakarak okula bağlılığına dair doğru çıkarım yapmak yanlış olacaktır. Bunun yanında, devamsızlık yapmak, derslere geç kalmak ve okula gelmemek, öğrencinin kendisini okula bağlı hissetmediğini ve muhtemelen okulu bırakacağına dair de ipuçları vermektedir (Rumberger ve Larson, 1998).

Akademik Bağlılık: Appleton ve arkadaşları (2006) tarafından öğrencinin derslerle geçirilen süre, ev ödevlerini tamamlama, mezuniyet için kazanılan krediler gibi göstergeler ile açıkladığı bağlılık türüdür. Akademik bağlılık, derslere dikkatini verme, sınıfta ve evde verilen ödevleri tamamlama veya akademik müfredat dışı etkinlikler yoluyla öğrenmeyi artırma gibi doğrudan öğrenme süreciyle ilgili davranışları ifade eder. Akademik bağlılığın belirli minimum “eşik” seviyeleri, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Finn ve Zimmer, 2012 ss. 102). Tanımı ve göstergeleri açısından değerlendirildiğinde bilişsel ve akademik bağlılık birbirine oldukça benzeyen yapılar gibi görülebilir ancak akademik bağlılık bir öğrencinin okul derslerini tamamlama, geçirdiği süre, aldığı ders sayısı gibi gözlemlenebilir davranışları içerirken; bilişsel bağlılık, öğrencinin eğitime verdiği önemi, oluşturduğu hedeflere ulaşmak için geliştirdiği strateji, öz düzenleme becerileridir. Dolayısıyla bilişsel bağlılık, meta bilişsel bir yapıdır ve daha çok bireyin eğitime ilişkin yaptığı bilişsel yatırımı ifade eder (Finn ve Zimmer, 2012 ss. 103).

2.3.1. Okul Bağlılığını Etkileyen Unsurlar

Okul bağlılığı alt boyutları incelendiğinde öğrencinin okula bağlılığını etkileyen tek unsurun öğrenci olmadığı anlaşılmaktadır. Bilişsel, akademik ve davranışsal bağlılık boyutları her ne kadar öğrencinin bireysel çabası ile gelişen yapılar olsa da bu bağlılığın oluşmasına katkı sağlayan aile, öğretmen ve akran bağlamı görmezden gelinemez. Nitekim duygusal ve psikolojik bağlılığın oluşmasında öğrencinin kendi öznel çabasından ziyade öğretmen, aile ve arkadaşların öğrenciyle kurdukları bağla gelişebileceğini söylenebiliriz. Dolayısıyla okul bağlılığı yalnızca öğrencinin çabası ve gayreti ile ilişkili değildir. Bunların yanında, öğrencinin ilişkide olduğu onu doğrudan etkileme şansı bulunan kişi, ilişkiler ve hizmetler ile de ilgilidir (Furlong vd., 2003). Bu noktada, öğrenci bağlılığının geliminde okul, aile ve çevre bağlamlarının rolü göz ardı edilemez. Bu düşüncelerle örtüşen şekilde Reschly ve Christenson (2006) bağlılığın, öğrencinin bir özelliği olarak değil, okul, aile ve akranların öğrenme için tutarlı beklentiler ve destekler sağlama kapasitesinden oldukça etkilenen, değiştirilebilir bir yapı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin okul bağlılıklarını sağlamak veya geliştirmek için bağlamlar (aileler, okullar, akranlar ve topluluklar, hizmetler) önemli olmuştur (Reschly ve Christenson, 2012 ss. 5). Reschly ve Christenson (2012) okul bağlılığının geliştirilmesi ve okul terkinin azaltılmasına çeşitli bağlamlar açısından katkı sağlayacak ya da risk yaratabilecek pek çok faktörü Tablo 5’de sıralamışlardır. Araştırmacılar sıralanan her bir faktörün hazırlanacak müdahale programlarında değiştirilme ihtimali olan faktörler olduğuna dikkat etmişlerdir.

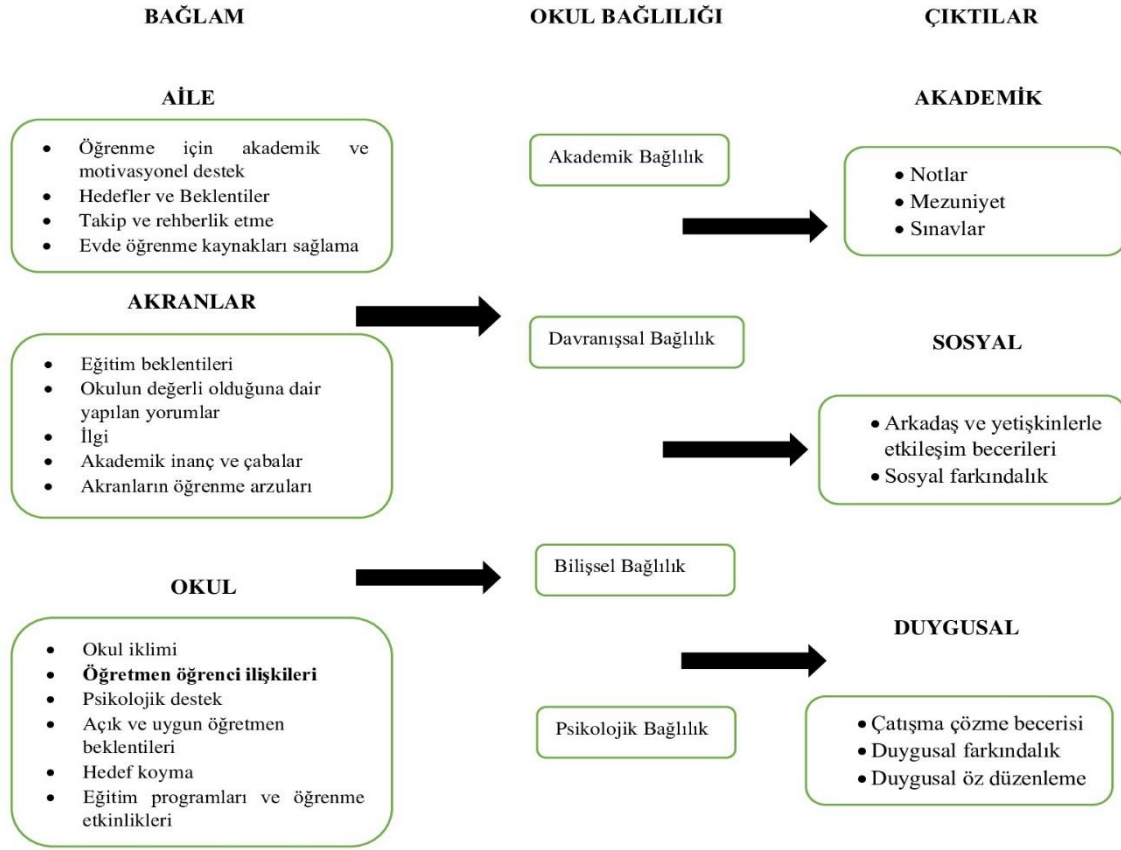
Tablo 5. Okul Bağlılığı Gelişiminde Etkili Olan Koruyucu ve Risk Faktörleri

Bağlamlar	Koruyucu Faktörler	Risk Faktörleri
BİREY	Ev ödevlerini tamamlama	Yüksek devamsızlık oranları
	Derse hazırlıklı gelme	Davranış sorunları
	Yüksek kontrol odağı	Düşük akademik performans
	Olumlu benlik kavramı	Not tutmama
	Okulu bitirmeye ilişkin beklentiler	Çalışmamak
AİLE	Akademik destek	Düşük eğitim beklentileri
	Motivasyonel destek (yüksek beklentileri dile getirme, okul hakkında konuşma gibi)	Hareketlilik
	Ebeveyn takibi	İzin verici aile tutumu
	Düzenli okul ortamı	Zayıf yetişkin otoritesi
	Kendini işine adanmış, ilgili öğretmenler	Okul büyüklüğü (>1.000 öğrenci)
	Adil disiplin politikaları	Yüksek öğrenci-öğretmen oranları

OKUL	Personel ve öğrenciler arasında az sayıda şefkatli ilişki
	Zayıf veya ilgi çekici olmayan müfredat
	Düşük beklentiler ve yüksek okuldan kaçma oranları

Appleton vd. (2006) ise okul bağlılığı alanındaki teorik çalışmalar ve Kontrol et ve Bağlan (Check & Connect) müdahale programının uygulamasından yola çıkarak, okul bağlılığının hem alt boyutlarını hem de bu alt boyutlarda etkili olan bağlamları ortaya koyan bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırmanın şekillenmesinde ayrıca Kontrol et ve Bağlan müdahale programına katılan öğrencilerle yapılan nitel görüşmelerden elde edilen veriler de etkili olmuştur. Şekil 2’de okul bağlılığı alt boyutları, alt boyutları etkileyen bağlamlar ve okul bağlılığının olası çıktıları gösterilmiştir.

Birçok teorik araştırma ve müdahale programlarının sonucu olarak ortaya konan her iki çalışmanın çıktıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul bağlılığının tek başına öğrenci, aile, okul ve arkadaş ile ilgili özellikler ya da davranış şekilleriyle ilgili olmadığı her bağlamın okul bağlılığı üzerinde farklı etkileri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul bağlılığını etkileyen faktörleri, tek bir bağlama bağlı kalarak değil birçok bağlamın etkileriyle birlikte tartışılması daha uygun olacaktır. Çünkü okul bağlılığı tek boyutlu bir yapı olmaktan ziyade iki, üç ve dört boyutlu bir yapıya sahiptir (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004; Hill ve Werner, 2006; Wang vd., 2014). Bununla birlikte, okul bağlılığı kavramı tartışılırken, araştırmacılar tarafından okul bağlılığının farklı boyutlarla ölçülmesi nedeniyle, bir araştırmada öne çıkan bağlam bir başka araştırmada yer bile edinememesine sebebiyet verebilmektedir.



Şekil 2. Okul Bağlılığı Alt Boyutları, Alt Boyutları Etkileyen Bağlamlar ve Okul Bağlılığının Olası Çıktıları

2.3.2. Okul Bağlılığının Etkileri

Yapılan araştırmalarda, okul bağlılığının pek çok olumlu akademik, sosyal ve duygusal çıktı ile pozitif yönlü ilişkileri olduğu görülmektedir. Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerle yapılan birçok çalışmada, akademik başarı ile okul bağlılığı arasında ilişki olduğu; okul bağlılığı arttıkça akademik başarının da arttığı belirtilmektedir (Altuntaş ve Sezer, 2017; Finn ve Rock, 1997; Kırbaç, 2019; Martin vd., 2015; Roorda vd., 2011). Türkiye’de yapılan bir meta analiz çalışmasında ise okul bağlılığının akademik başarı üzerinde pozitif yönde ve zayıf bir etki yarattığı; ancak okul bağlılığının boyutlarından davranışsal bağlılığın diğer boyutlara göre (genel, bilişsel ve duygusal bağlılık) akademik başarı ile ilişkisinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Kaya ve Boyraz, 2021). Bunun yanında, öğrencilerdeki okul bağlılığı ile mutluluk algısı (Bora, 2021), öz yeterlik inancı (Bilge vd., 2014), okul yaşam niteliği (Kalaycı ve Özdemir, 2013), öznel iyi oluş (Zhu vd., 2019), akademik güdülenme (Demir, 2017) ve psikolojik iyi oluş, yılmazlık ve zihinsel esneklik (Zeng vd., 2016) arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu rapor edilmiştir. Ayrıca yüksek düzeyde okul bağlılığının öğrencilerin

liseden sonraki eğitim geçişlerinde başarıyı öngördüğü (Vasalampi vd., 2009) ve liseyi bitirme ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu (Dotterer ve Lowe, 2011) tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar ışığında, okul bağlılığının akademik, psikolojik, davranışsal ve duygusal alanlarda olması beklenen ve istenen birçok kavramla ilişkili olması bu yapının, ergenlik çağındaki öğrencilerde var olması ve kazandırılmasını önemli kılmaktadır.

Okul bağlılığının ilişkili olduğu ve yarattığı olumlu etkiler kadar birçok olumsuz faktörle de ilişkili olan bir yapıdır. Alan yazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul bağlılığı ile şiddete yönelik tutum (Balkıs vd., 2005), internet bağımlılığı ve akademik erteleme (Demir, 2017), okulu bırakma (Arslan, 2021; Finn ve Rock, 1997), kaygı, depresyon, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımı (Bond vd., 2007) ve riskli davranışlar gösterme (Şimşek ve Çöplü, 2018) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yüksek düzeyli okul bağlılığı, istenmeyen akademik (mezun olamama, düşük başarı, okulu bırakma gibi), davranışsal (riskli davranışlar, madde kullanımı, internet bağımlılığı gibi) ve psikolojik (şiddet eğilimi, kaygı, depresyon gibi) etkileri önlemede önemli roller üstlenebilir. Nitekim yapılan çalışmalar, okula bağlılığın artmasıyla öğrencilerin riskli davranışları gösterme düzeylerinin azaldığı (Şimşek ve Çöplü, 2018), okuldan mezun olma ihtimallerinin arttığı, okula yabancılaşma, düşük başarı ve okul terki gibi olumsuz akademik çıktıları önlemede okula bağlılığın önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Fall ve Roberts, 2012). Maddox ve Prinz, (2003) ise okula bağlılığının bireylerin yaşam boyunca karşılaşılabileceği problemlere karşı bir tampon görevi göreceğini belirtmişlerdir.

2.3.3. Akademik Yılmazlığın Okul Bağlılığı ile İlişkisi

Okul bağlılığı, yapılan araştırmalarda okulla ilişkili istenmeyen birçok davranış ile negatif ilişki; birçok durum ile de pozitif ilişkiler taşıdığı bilinmektedir. Örneğin, okul bağlılığı ile akademik erteleme (Demir, 2017), okulu bırakma (Archambault vd., 2009; Finn ve Rock, 1997) ve okul tükenmişliği (Özdemir, 2015) arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Bunların yanında, okul bağlılığı daha yüksek akademik başarı (Chase vd., 2014), öz yeterlik inancı (Bilge vd., 2014) ve akademik güdülenme (Demir, 2017) ile ilişkili bulunmuştur. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okul bağlılığın geliştirilmesi yoluyla istenmeyen akademik sonuçların azaltılabileceği; okula ilişkin olumlu davranışların da geliştirilebileceği söylenebilir.

Her ne kadar yapılan araştırmalarda okul bağlılığının istenen olumlu akademik çıktıları teşvik etmede önemli bir rol üstleneceğini belirtse de akademik yılmazlığın hem akademik olumlu çıktıların ortaya çıkmasında hem de öğrencilerin karşı karşıya oldukları olumsuz yaşam

deneyimleri ya da risk durumlarının ortaya çıkardığı olumsuz akademik sonuçların etkisini kırmada okul bağlılığından daha önemli bir rol üstleneceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik yılmazlık ile okul bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyli ilişkilerin olduğu bilinmektedir (de la Fuente vd., 2021; Martin vd., 2015; Morsünbül ve Yazar, 2021). Ancak bu araştırmaların ötesinde, akademik yılmazlık ile okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı olarak incelendiği boylamsal bir çalışmada, akademik yılmazlığın öğrencilerin okul bağlılıklarını yordamada anlamlı bir rolü olduğu; önceki zaman noktasındaki akademik yılmazlığın sonraki zaman noktasındaki okul bağlılığı etkilediği ortaya koyulmuştur (Kim vd., 2021). 6-17 yaş arası öğrencilerde, olumsuz çocukluk deneyimi olmayan öğrencilere kıyasla, iki veya daha fazla olumsuz deneyimleri olan öğrencilerin okulda bir sınıf tekrarlama olasılığının daha yüksek olduğu ve okula bağlılık oranlarının daha düşük olduğunu bulunmuştur. Yılmazlığın, bu olumsuz çocukluk deneyimlerinin (kronik rahatsızlıklar, depresyon eğilimi, madde kullanımı, zihinsel problemler gibi) negatif etkilerini iyileştirebildiği; olumsuz çocukluk deneyimleri olan ve yılmazlık sergileyen çocuklar arasında daha yüksek okula bağlılık oranlarının olduğu rapor edilmiştir (Bethell vd., 2014). Seçer ve Ulaş (2020) ise yüksek akademik yılmazlığın gençlerde olumsuz okula bağlanma ve sorunlu okula devamsızlık sorunlarına karşı güçlü bir koruyucu işlevi olduğunu belirtmiştir. Kasehagen ve arkadaşları (2018) ise olumsuz aile yaşantılarının neden olduğu olumsuz akademik çıktılarını önlemede akademik yılmazlığı önleyici faktör olarak görmektedir. Tüm bunlarla birlikte, yapılan çalışmalarda okul bağlılığının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi, akademik olarak yılmaz olduğu değerlendirilen öğrencilerde daha belirgin olduğu tespit edilmiştir (Borman ve Overman, 2004). Bu bulgu ile benzer şekilde, Alva (1991) akademik yılmaz öğrencilerin, okulda başarısız olma ve bunun etkisiyle okulu bırakma riskiyle karşı karşıya bırakan stresli olay ve koşullara rağmen, yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performansı sürdürme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak akademik yılmazlığın hem riskli yaşam olaylarının yaratmış olduğu olumsuz okul çıktılarını önlemede hem de öğrencilerin okul bağlılıklarının geliştirilmesinde önemli bir rol üstleneceği düşünülmektedir. Okul bağlılığının geliştirilmesi yoluyla da olumlu okul çıktılarının ortaya çıkmasında akademik yılmazlığın önemli bir kolaylaştırıcı olacağı ön görülmektedir.

2.3.4. Okul Bağlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.4.1. Yurtiçi Araştırmalar

Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının okul tükenmişliği ve bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmada cinsiyet farklılığının okul bağlılığı açısından bir fark yaratmadığı; sınıf düzeyi, akademik başarı durumu, öğretmen memnuniyeti ve arkadaş sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Daha küçük kademeye giden öğrenciler daha büyüklere göre, herhangi bir başarı belgesi (teşekkür ya da takdir) alan öğrencilerin karnesinde zayıfı olan öğrencilere göre, memnuniyet duyulan öğretmen sayısının fazla olanların az olanlara göre, arkadaş sayısı fazla olan öğrencilerin arkadaş sayısı az olanlara göre daha yüksek okul bağlılığı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunların yanında, okula bağlılığı ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu okula olan ilgi kaybının (tükenmişliğin bir boyutu) okul bağlılığını tek başına %20 oranında açıkladığı görülmüştür. Bu bulgulara göre, tükenmişlik arttıkça okul bağlılığında artışın gerçekleşeceği belirtilmiştir (Altuntaş ve Sezer, 2017).

Seçer ve Ulaş (2020) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, akademik yılmazlığın kaygı duyarlılığı, sosyal ve uyumsal işlevsellik ile okul reddi ve okula bağlılığı arasındaki aracı rolü incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kaygı duyarlılığı, sosyal ve uyumsal işlevselliğin okul bağlılığını olumlu yordadığı okul reddinin ise okula bağlılığını olumsuz yordadığı tespit edilmiştir. Yapılan aracılık testi sonuçlarına göre akademik yılmazlık kaygı duyarlılığı ile okula bağlılığı arasındaki ilişkiye tam aracılık ederken; sosyal, uyumsal işlevsellik ve okul reddi ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği görülmüştür. Ayrıca akademik yılmazlığın okul bağlılığı üzerinde önemli bir etki gücüne sahip olduğu rapor edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılar, yüksek akademik yılmazlığın gençlerde olumsuz okula bağlılığı ve sorunlu okula devamsızlık sorunlarına karşı güçlü bir koruyucu işlevi olduğunu öne sürmüşlerdir.

Yavrutürk ve arkadaşlarının (2020) lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve okul ikliminin okul bağlılığı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, okul bağlılığı ile okul iklimi ve öğretmenden gelen sosyal destek arasında orta düzeyli pozitif korelasyon görülürken, arkadaş ve aileden gelen sosyal destek ile okul bağlılığı arasında zayıf düzeyli pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Okul iklimi ile öğretmen, aile ve arkadaştan gelen sosyal destek birlikte okul bağlılığının yaklaşık % 43'ünü açıkladığı görülmüştür. Regresyon analizine göre okul iklimi ve öğretmenden gelen sosyal destek okul bağlılığını açıklamada önemli ve anlamlı katkılar sağlarken arkadaş ve aileden gelen sosyal destek okul bağlılığı ile ilişkili olmasına rağmen regresyon analizinde okul bağlılığına anlamlı katkı sağlamamıştır. Bunların yanında,

okul bağıllığı skorları cinsiyet açısından farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin gittikleri okul türleri açısından da okul bağıllıkları farklılaşmaktadır buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine giden öğrenciler Fen Lisesine giden öğrencilere göre daha fazla okul bağıllığı göstermiştir.

Morsünbül ve Yazar (2021) kimlik gelişimi boyutları ve okul bağıllığının akademik yılmazlık ile ilişkisini inceledikleri çalışmada, okul bağıllığının üç alt boyutunun (okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma) akademik yılmazlık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında yapılan regresyon analizi bulgularına göre, öğretmene bağlanma akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordarken diğer alt boyutlar anlamlı olarak yordamamıştır.

2.3.4.2. Yurtdışı Araştırmalar

Malindi ve MacHenjedze (2012) çeşitli risk durumları ile karşı karşıya kalan birçok gencin çeşitli nedenlerle okulu bıraktıklarını, bu gençlerin yılmazlığı teşvik eden birçok kaynaktan da mahrum olduklarını belirterek sokak çocukları üzerinde nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın örneklem grubunu, üç ay ile beş yıl arasında sokakta yaşamış, şu an yatılı okula devam eden, yaşları 11 ile 17 arasında değişen, 17 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise okul bağıllığının yatılı okula giden sokak çocukları arasında yılmazlığı güçlendirip güçlendirmedigini incelemektir. Yapılan analizler sonucunda, okul bağıllığının, pro-sosyal değişimi (daha uyumlu ve sakin davranışlar sergileme), gelecekteki yönelimi (bir işte çalışıyor olma umudu), destek fırsatlarını (arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım isteyebilme), temel becerilerin öğrenilmesini (okuma yazma biliyor olmak) ve çocukluk yaşantısının yeniden kazandırılmasına (arkadaşlarıyla oyun oynamak gibi) teşvik edilerek sokak çocukları arasında yılmazlığın güçlendirilebileceği belirtilmiştir.

Martin ve diğerleri (2015) tarafından 16-21 yaş aralığında bulunan, çeşitli yaşam olaylarının etkisiyle eğitim, toplum, çocuk/gençlik, ruh sağlığı ve ıslah hizmetleri alan gençlerin yılmazlıklarını ekolojik bir perspektiften incelemek ve bu hizmetlerden yararlanan gençlerin okul bağıllığı (akademik bağıllık, başarı ve zorluklar) ile ilişkisini araştırıyor. Bu hizmetlerden yararlanan gençler bu hizmetlerden faydalanmayan gençlere kıyasla daha düşük yılmazlık, okul bağıllığı, başarı sergilediği; akademik zorluklar bakımından ise daha çok zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bulgular, yılmazlığın okul bağıllığı ve akademik başarı ile pozitif, akademik zorluklarla negatif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan model testine göre yılmazlığın etkisinin herhangi bir hizmetten yararlanmayan kullanıcılar için önemli

olmadığını, ancak hizmet kullanıcıları için anlamlı olduğunu göstermektedir. Hizmet kullanıcıları için yılmazlık, akademik başarı ve okul bağlılığı ile pozitif, akademik zorluklarla negatif olarak ilişkilendirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle akademik yılmazlık olumlu okul sonuçlarını (okul bağlılığı, ders başarısı) geliştirirken yaşanan akademik zorlukların etkisini de azaltmaktadır.

Zeng ve arkadaşları (2016) ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim gören öğrencilerde zihinsel esnekliğin (Growth Mindset) psikolojik iyi oluş ve okul bağlılığı ile ilişkisini ve bu ilişkide yılmazlığın aracı rolünü araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre zihinsel esneklik, psikolojik iyi oluş, okul bağlılığı ve yılmazlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; yapısal eşitlik modeli test analizine göre ise yılmazlığın zihinsel esneklik ile psikolojik iyi oluş ve okul bağlılığı arasında kısmi bir aracı olarak işlev gördüğünü ve öğrencilerde yüksek düzeyde zihinsel esneklik geliştirmenin, yılmazlığın artırılması yoluyla daha yüksek psikolojik iyi oluş ve okul bağlılığını öngördüğü ve bu durumun ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim gören öğrenciler arasında değişmediği rapor edilmiştir.

Kasehagen ve arkadaşlarının (2018) 6-17 yaş aralığındaki 1330 öğrenci arasında, olumsuz aile deneyimlerinin (düşük sosyo ekonomik düzey, anne babanın vefatı, ayrılıkları, boşanması, alkol/uyuşturucu sorunları olan aile üyeleri, aile içi şiddet, aile üyelerinin ruh sağlığı sorunları gibi) yılmazlık ve okul bağlılığı ile ilişkisini inceledikleri çalışmada, üç veya daha fazla olumsuz aile deneyimleri olan öğrencilerin okul bağlılıkları ve yılmazlık seviyeleri iki ve daha az olan deneyimi olan öğrencilere kıyasla daha düşüktür. Ayrıca üç veya daha fazla olumsuz aile deneyimlerine sahip olan öğrencilerin -kişisel ve aile ile ilgili sahip olduğu özellikler kontrol edildiğinde bile- ev ödevlerini tamamlama oranlarının düşük olduğu görülmüştür. Bunların yanında okul bağlılığı ile ilgili sorunları olan ancak yılmazlık sergileyen öğrencilerin ödevlerini tamamlama ihtimali fazladır. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmacılar, birden fazla olumsuz aile deneyimlerine sahip olan çocukları ve gençleri belirleyerek yılmazlık ve okul bağlılığı geliştirmek için stratejiler uygulamanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgularıyla benzer bir diğer araştırmada ise 6-17 yaş arası öğrenciler arasında iki veya daha fazla olumsuz çocukluk deneyimleri (kronik rahatsızlıklar, depresyon eğilimi, madde kullanımı, ruhsal problemler gibi) olan öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimi olmayan öğrencilere kıyasla, sınıf tekrarı yapma olasılığının daha yüksek olduğu ve okula bağlılık oranlarının daha düşük olduğunu bulunmuştur. Yılmazlığın, bu olumsuz deneyimlerin negatif etkilerini iyileştirebildiği ve yılmazlık sergileyen çocuklar arasında daha yüksek okula bağlılık oranlarının olduğu bildirilmiştir (Bethell vd., 2014).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, nitel araştırmaya ilişkin araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması; nicel aşmaya ilişkin araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

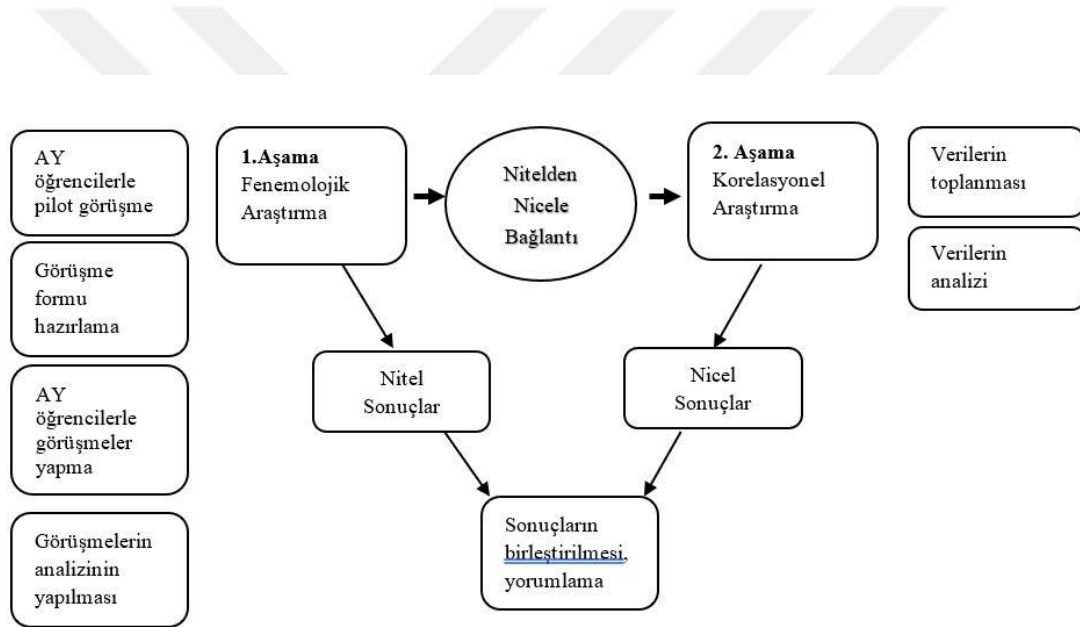
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bir karma yöntemler araştırmasıdır. Karma yöntemler, nitel ve nicel yöntemler ile veri toplama, analiz etme ve bu veri ve bulguların bütünleştirilmesine olanak sağlayan araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2011). Karma yöntemler, nicel ve nitel araştırma yöntemlerine alternatif bir yaklaşımdan ziyade her iki yöntemi de kapsayan bütünleştirici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu şekilde incelemek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak gerçekleştirilen bir yaklaşımdır.

Greene ve arkadaşları (1989), karma yöntemler araştırmalarının birden çok gerekçesinden bahsetmiştir. Bu araştırma kapsamında karma yöntemler yaklaşımının kullanılmasının gerekçesi, araştırma problemini farklı boyutlarıyla incelemek amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı tamamlamadır (complementarity). Bu gerekçeyle, nitel araştırma deseninden faydalanarak Türkiye evrenindeki öğrenciler arasında, yılmazlığı oluşturan üç boyuttan birisi olan koruyucu faktörler (birey, aile, okul ve çevresel) keşfedilmek istenmiştir. Ardından nitel araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan (koruyucu faktörler) yola çıkarak, bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı kullanılarak, risk ve uyum arasındaki ilişkide koruyucu faktörlerin aracı rolü incelenmiştir. Böylece risk ve uyum arasındaki ilişkide koruyucu faktörlerin rolü, detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Karma yöntemler araştırmalarında nicel ve nitel yöntemlerin sırayla veya eş zamanlı uygulanmasını içeren desenler bulunmaktadır. Yine bu iki yöntemden birinin odak olduğu, daha fazla ağırlık verildiği desenler de vardır. Bu çalışmada ise karma araştırma yöntemlerinden açılımcı (exploratory) desen kullanılmıştır. Bu desen, alanyazında keşfedici sıralı karma yöntemler araştırması olarak da isimlendirilmektedir (Toraman, 2021). Açılımcı desen, iki aşamalı, sıralı bir yaklaşımla yürütülür. Kısaca, önce nitel araştırma yöntemi kullanılır elde

edilen veri ve bulgulardan hareketle nicel araştırma kısmına geçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 358). Bu çalışmada ise sırasıyla önce fenomenolojik araştırma yöntemiyle ergenlerin yaşantılarında var olan sıkıntıların okul yaşamları üzerinde yarattığı sıkıntı ve zorluklar, bunlarla baş etme yöntemleri ve akademik yılmazlıklarını geliştiren koruyucu faktörler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmadan elde edilen sonuçlar bir yandan konuyla ilgili ölçek geliştirme çalışmasında temel girdi olarak alınırken diğer yandan da nicel araştırma ile bağlantının kurulmasında kullanılmıştır. Elde edilen koruyucu faktörlerden yola çıkarak “Ergenler için Akademik Yılmazlık Ölçeği” geliştirilmiştir. Ardından okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve kaynaklarının aracı rolü korelasyonel bir çalışmayla incelenmiştir. Açımlayıcı (Keşfedici Sıralı) karma yöntemler araştırmasına yönelik yürütülen süreç, Şekil 3’de gösterilmiştir.



(AY: Akademik Yılmaz)

Şekil 3. Araştırma Sürecine İlişkin İzlenen Yol

Karma yöntemler araştırmalarının en temel kavramlarından birisi “birleştirme”dir. Karma yöntemler araştırmasını tercih eden “araştırmacıların, nicel ve nitel araştırmaları nasıl bir araya getirdiklerini ve araştırma sonuçlarını nasıl birleştireceklerini belirtmeleri” beklenir (Toraman, 2021). Birleştirme kriterini sağlamak amacıyla, cevaplanması beklenen sorular (Neleri birleştiriyoruz?, Ne zaman birleştiriyoruz?, Nasıl birleştiriyoruz?) çerçevesinde açıklama getirilmeye çalışılmıştır (Toraman, 2021). Neleri birleştiriyoruz? Bu çalışma kapsamında, nitel araştırma kapsamında öğrencilerin akademik yılmazlıklarına katkı sağlayan koruyucu faktörlerin neler olduğuna dair bulgular ile okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki

ilişkide bu faktörlerin (akademik yılmazlık ve birey, aile, okul ve çevre kaynakları) aracı rollerine dair bulgular birleştirilmiştir. Ne zaman birleştiriyoruz? Bu sorudan beklenen yanıt, araştırmacıların yönetime dair yapılan işlem adımlarının bir diyagram aracılığıyla gösterilmesidir. Bu soru çerçevesinde, araştırma sürecine ilişkin yürütülen işlem adımları Şekil 3’ te gösterilmiştir. Bir diğer soru ise nitel ve nicel araştırma sonuçlarını nasıl birleştirdiğimizdir. Alanyazında nitel ve nicel araştırma kapsamında elde edilen verilerin, birleştirilmiş görseller ve yorumlar yoluyla birleştirilebileceği belirtilmektedir (Akt. Toraman, 2021). Bu çalışmada elde edilen veriler hem görsel hem de yorum yoluyla birleştirilmeye çalışılmıştır. Birleştirmeye dair görsele Şekil 14’te; birleştirilmeye dair yorumlara ise bulgular bölümünün sonunda yer verilmiştir.

3.2. Nitel Araştırma

3.2.1 Nitel Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin yaşamış oldukları risk durumlarına rağmen (kronik rahatsızlıklar, düşük sosyo ekonomik düzey, anne ve babanın boşanması vb.) okul uyumu ve yüksek akademik başarı gösterebilmelerine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin ortaya çıkartılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri yaşanmış deneyimlerin ve konuyla ilgili görüşlerin derinlemesine aktarılmasına ve anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Fenomenolojik yaklaşım, temel olarak bir olgunun bir kişi veya bir grup insan için yaşanmış deneyimlerinin anlamı, yapısı ve özüne odaklanır (Patton, 2015). Bireylere tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu çalışmada “Çeşitli risk durumlarına rağmen yüksek okul başarısı gösterebilmiş öğrenciler” bir olgu olarak çok boyutlu bir şekilde ele alınmış ve bu olguda “birey, aile, okul ve çevre” kaynaklı koruyucu faktörlerinin belirlenebilmesi için derinlemesine bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

3.2.2.Çalışma Grubu

Derinlemesine araştırma yapmaya olanak sağlayan amaçlı örnekleme nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırma yönteminde örneklem seçiminde incelenen olguyu, yaşantıyı deneyimlemiş bireylerle çalışma yürütülmektedir (Creswell, 2015). Örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak tema ve değerlerin ortaya çıkarılabilmesi (Patton, 1987 akt. Yıldırım

ve Şimşek, 2013 ss. 136) amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece küçük bir örneklem ile bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla, Türkiye'deki ortaokul 7 ve 8. sınıf ve lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasından, farklı şehirlerde, farklı cinsiyet, farklı ortaokul ve lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler dikkate alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olarak katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Buradaki ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar iki ölçüt göz önünde bulundurularak örneklem grubuna dahil edilmiştir. Bu ölçütlere “Yılmazlık Modeli/Yaklaşımı” temel alınarak karar verilmiştir. Bu amaçla yılmazlık alanyazını incelenmiş ve yılmazlığın üç boyutta “risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu uyum” ele alındığı görülmüştür (Kararımak, 2006; Richardson, 2002; Rutter, 1999). Bu nedenle katılımcılar seçilirken *risk durumunun* varlığı bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Risk durumu, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Risk Faktörlerini Belirleme Listesi” kullanılmıştır. Bir diğer kriteri ise yılmazlığın bir diğer boyutu olan *olumlu uyum* oluşturmaktadır. Bu amaçla katılımcılar belirlenirken herhangi bir okula devam ediyor olması, okul başarı puanınının 85 ve üzeri olması ve öğrencinin okula olan ilgisinin yüksek oluşu kriter olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okula olan ilgilerinin yüksekliği, görüşme yapılan öğretmen ve psikolojik danışmanların gözlem ve görüşlerinden yola çıkarak belirlenmiştir.

Araştırmaya başlanmadan önce örneklem grubunun büyüklüğü konusunda belirli bir sayı sınırı konulmadan başlanmıştır. 15 kişi ile yapılan görüşmeler neticesinde, ortaya çıkan kavramlar birbirini tekrar etmeye başladığı için yeterli sayıda veriye ulaşıldığına ve doyum noktasına ulaşıldığına karar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubunda yer alan 15 katılımcıya ait demografik bilgiler ve okul yaşantılarını etkilediğini düşündükleri risk durumları Tablo 6’da gösterilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla çalışma grubunu oluşturan bireylerin isimleri K1, K2... şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 6. Katılımcılara ait demografik bilgiler ve risk durumları

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Başarı Puanı	Risk Durumları
-----------	----------	--------------	-------------------	----------------

K1	Kız	9. Sınıf	95.5	Babanın suç işlemesi Düşük maddi gelir Babanın cezaevine girmesi
K2	Erkek	9.sınıf	97	Düşük maddi gelir
K3	Erkek	9.sınıf	99.7	Düşük maddi gelir Anne ve babanın boşanması
K4	Kız	10. sınıf	85	Babanın cezaevine girmesi Düşük Öz Saygı
K5	Erkek	11. sınıf	96	Düşük maddi gelir
K6	Kız	8. sınıf	100	Erken yaşta babanın vefatı Tek ebeveynle yaşama
K7	Erkek	12. sınıf	95	Anne ve babanın boşanması Düşük maddi gelir
K8	Kız	10. sınıf	98.5	Kronik rahatsızlık Anne ve babanın boşanması Tek ebeveynle yaşama Madde bağımlısı aile bireyi
K9	Erkek	12. sınıf	96	Kronik rahatsızlık Oturlan yerleşim yerinin sorunları (şiddet ve farklı tehlikelerin olması) Düşük maddi gelir Babanın vefatı Tek ebeveynle yaşama
K10	Erkek	7. sınıf	98.5	Mülteci olma Düşük maddi gelir Okul dışında maddi gelir için çalışmak
K11	Erkek	8.sınıf	95	Kronik hastalığa sahip olma, Kötümser kişilik özelliği, Kendine güvenin az oluşu, Anne ve babanın fiziksel ya da ruhsal bir hastalığa sahip oluşu, Anne babanın boşanması, Tek ebeveynle yaşama, Anne veya babanın suç işlemesi, Anne ya da babanın alkol, uyuşturucu vs. kullanması
K12	Erkek	8.Sınıf	86	Kronik rahatsızlık (Astm), Akademik başarısızlık yaşama, Arkadaşlar tarafından reddedilme, Toplum tarafından dışlanan aileye sahip olma, Düşük maddi gelire sahip olma
K13	Kız	12.sınıf	88	Kronik bir hastalığa sahip olma Akademik başarısızlık yaşama Kendine güvenin az olması Kötümser bir kişilik yapısına sahip olma
K14	Kız	10.sınıf	98	Anne ve babanın boşanması Tek ebeveynle yaşama Üvey anne/baba ile yaşama
K15	Erkek	10. sınıf	85	Kronik bir hastalığa sahip olma Şiddete maruz kalma Dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite sorunu yaşama

Kötümser bir kişilik yapısına sahip olma
Tek ebeveynle yaşama
Üvey anne/baba ile yaşama
Anne ve babayı kaybetmiş olma
Anne ve/veya babanın aşırı otoriter tutumu
Anne ve/veya babanın suç işlemesi
Anne ve/veya babanın alkol, uyuşturucu vb. madde kullanması
Toplum tarafından dışlanan bir aileye sahip olma
Düşük maddi gelire sahip olma
Özel eğitime muhtaç anne/baba/kardeşe sahip olma

3.2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, nitel araştırmalarda veri elde etmede sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soru formlarının hazırlanmasında öncelikle alan yazın ve alan uzmanlarıyla görüşülerek taslak form oluşturulmuştur. Taslak, psikolojik danışma alanında akademik yılmazlık konusunda ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelendikten sonra pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, iki öğrenci ile gerçekleştirilmiş görüşmelerde tutarlılık sağlanmış; yılmazlık konusunda uzman iki öğretim üyesi ile yapılan görüşmeler sonucunda da formun son şekli belirlenmiştir (EK-1) Bu görüşme formundaki örnek sorular aşağıdaki gibidir: “İçinde bulunduğun durum/şartlar okul hayatında ne tür zorluklar yaratıyor/yarattı?”, “Bu zorluklarla nasıl başa çıktığını anlatır mısın?” ve “Okul yaşantını etkileyen bu sıkıntıları aşmada senin hangi özelliğın ya da yaptıkların başarılı olmana katkı sağlıyor?”

3.2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler yapılmadan önce çeşitli illerde görev yapan okul psikolojik danışmanları ve branş öğretmenleriyle iletişime geçilerek, yapılan araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, örneklem grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak belirlenen şartları sağlayan öğrencilerin var olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Birçok öğretmen ve okul psikolojik danışmanı, Covid-19 nedeniyle, okulların kapalı olması ve öğrencilerin okulda bulunmamasından dolayı öğrencilerin hangi tür risklere sahip olup olmadıklarını bilmediklerini ifade etmişler bu nedenle yardımcı olamayacaklarını belirtmişlerdir. Özellikle araştırmada bir ölçüt olarak belirlenen risk

durumlarına örnekler verilince hem öğretmenler hem de okul psikolojik danışmanları böyle bir araştırmaya destek vermekten çekindikleri de gözlenmiştir. Bu nedenle araştırma için katılımcı bulmakta zorlanılmıştır.

Araştırma koşullarını sağlayan öğrencilerin var olduğunu belirten psikolojik danışman ve öğretmenlere, araştırma ile ilgili açıklamaların olduğu bir bilgi formu gönderilerek belirttikleri öğrencilerin araştırmaya katılıp katılmayacakları öncelikle kendileri tarafından izin alındıktan sonra araştırmacıyla iletişime geçilerek öğrencilerin iletişim bilgileri alınmıştır. İletişim bilgilerine ulaşılan öğrencilere öncelikle, araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuş ve öğrenci ve veliler araştırmaya katılma konusunda rıza gösterdiklerinde, bilgilendirilmiş onam formu doldurulduktan sonra tekrar katılımcılarla irtibat kurulmuştur. Covid-19 nedeniyle görüşmelerin büyük çoğunluğu çevrimiçi, birkaçı ise yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu saat ve günler dikkate alınarak, ortalama olarak 13 ile 35 dakika arasında değişen sürelerde ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce her öğrenciden “Risk Faktörünü Belirleme Listesi”nden kendileri için var olduğunu düşündükleri yaşam olaylarını işaretlemeleri istenmiştir. Görüşmelerin yapılması esnasında birçok öğrencinin şu anki okul yaşantısını etkileyen risk faktörlerinin etkilerini konuşurken konuşmaktan çekindikleri, ses tonlarının düştüğü, daha yavaş ve duraklayarak konuştukları gözlemlenmiştir. Görüşmenin ilerleyen süreçlerinde ise birçok katılımcı yaşadıkları sıkıntılara rağmen başarılı olmalarına katkı sağlayan şeylerin neler olduğu sorulduğunda, deneyimlerini anlattıklarında ise daha heyecanlı, mutlu ve konuşmaya istekli oldukları fark edilmiştir. Bunun durumun altında, öğrencilerin yaşanan “sıkıntı ya da zorluklara rağmen başarılı bir öğrenci” olduğu algısının oluşması ve bunun için kendileriyle görüşme yapılmasından duydukları güven ve mutluluk olduğu düşünülmektedir. Bununla bağlantılı olarak bu zorluklarla karşı karşıya kalan çocukların sergiledikleri başarının takdir edilmesi gereken bir şey olduğunun farkında olmadıkları da gözlenmiştir.

3.2.5. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın amacına ve belirlenen fenomenolojik desene uygun olarak dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasından oluşmaktadır (Creswell vd., 2007). Veriler, öğrencilerin içinde buldukları risk durumlarının okul yaşantıları üzerinde yarattığı “zorluklar”, yaşadıkları

zorluklarla “baş etme yöntemleri” başlığı altında kodlanmıştır. “Okul yaşamını etkileyen zorluk ve risk durumlarıyla baş etmede öne çıkan koruyucu faktörler nelerdir? sorusuna ait görüşmeden elde edilen veriler ise Bronfenbrenner’ın (1979) “Ekolojik Kuramı” temel alınarak birey, aile, okul ve çevre olmak üzere dört başlık altında temalandırılmış ve bu temalar altında kodlanmıştır. Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen ses kayıtları öncelikle araştırmacı tarafından deşifre edilerek Word belgesinde yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metinlerin analizlerine geçmeden önce iki araştırmacı arasında kodlayıcı güvenilirliği sağlanarak analizlere geçilmiştir. Analizler sonucunda tema, alt tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar bir alan uzmanı tarafından incelenmiş, kategori ve kodlara son şekli verilmiş, araştırma bulguları tanımlanarak yorumlanmıştır.

3.2.6. Araştırmanın Geçerlilik – Güvenirliği

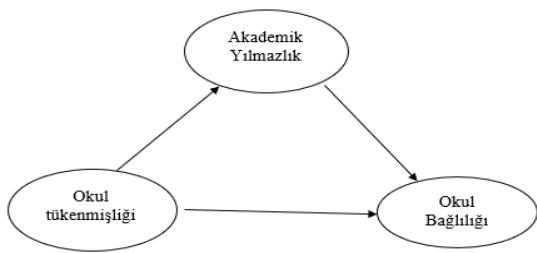
Yapılan bilimsel çalışmadaki bulguların geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi açısından dört kriter çerçevesinde; (a) inandırıcılık (*credibility*), (b) aktarılabilirlik (*transferability*), (c) tutarlık (*dependability*) ve (d) teyit edilebilirlik (*confirmability*) (Mabuza vd., 2014) önlemler alınmıştır. **İnandırıcılığın** sağlanması için deşifresi yapılan görüşme kayıtları Word belgesine aktarılmasının ardından katılımcılara gönderilmiştir. Metinle ilgili geri bildirimler alınarak hatalar ayıklanmış; böylece bilgilerin doğruluğu ve kesinliği kontrol edilmiştir. Bunun yanında veri toplama süreci, toplanan veriler, toplanan veriler sonucunda araştırmacının elde ettiği sonuçlar bir alan uzmanıyla değerlendirilmiştir. Uzmanın verdiği geri bildirimler sonucunda elde edilen sonuçlara ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. **Aktarılabilirliği** sağlamak için temalar ve kodlar altında yer verilen verilerin, yorum katmadan ve doğrudan alıntılara yer vererek ayrıntılı bir şekilde betimlenmesine dikkat edilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde **güvenirliği** sağlamak amacıyla, nitel araştırma ve görüşme tekniği konusunda doktora sürecinde ders alan ve deneyimi olan araştırmacı tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce hazırlanan görüşme formu ile görüşmeci iki öğrenci ile pilot çalışma yapmış, görüşmelerde benzer bir yaklaşımla soruların sorulduğuna ve kayıt altına alındığına karar verilmiştir. Ayrıca görüşme sonucunda elde edilen ses kayıtlarının deşifre edilmesinde tutarlılığı sağlamak için kaydedilen görüşmenin bir kısmı iki farklı zamanda analiz edilmiş ve her iki kod çözme sürecindeki tutarlılık test edilmiştir. **Tutarlık ve teyit edilebilirliği** sağlamak için, kategorilerin kodlama sürecinde güvenilirliği sağlamak için sürekli karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında veri analizi yapılırken Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora eğitiminde Nitel araştırma dersi alan ve nitel araştırma deneyimi

olan iki araştırmacıdan da verileri kodlaması istenmiştir. Hem yazıya dökülmüş transkriptler hem de oluşturulan tema ve kategorilerin tablosu verilmiştir. Miles ve Huberman içsel tutarlılık formülü göz önünde bulundurularak (Baltacı, 2017) iş tutarlığın, ilk araştırmacı için %86,85, ikinci araştırmacı için %92,77 olduğu görülmüştür.

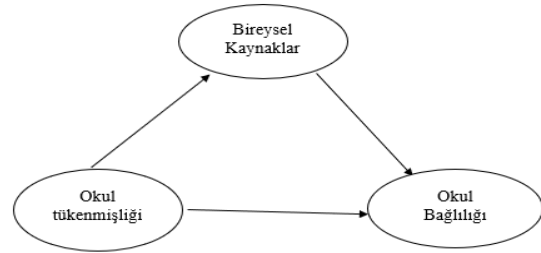
3.3. Nicel Aşama

3.3.1 Nicel Araştırma Modeli

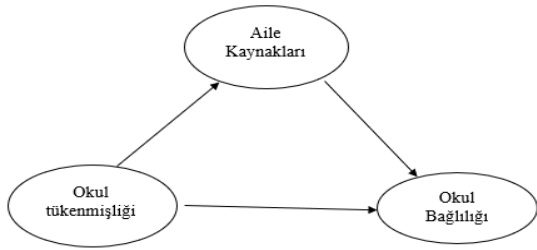
Araştırmanın bu bölümünde, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve kaynaklarının aracı rollerinin incelendiği yordayıcı ilişkisel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı ilişkisel araştırma, bir ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkende oluşan değişimleri açıklanmaya çalışan; yalnızca değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin değil dolaylı etkilerin de incelendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2013). Korelasyon araştırmasında, değişkenler arasındaki ilişkinin tanımı ve olası sonuçların tahmini, yapısal eşitlik modellemesi gibi daha gelişmiş korelasyonel analizlerle elde edilebilir (Jöreskog & Sörbom, 2001). Bu araştırma kapsamında ise okul tükenmişliği, akademik yılmazlık ve kaynaklarının okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkilerin yanı sıra okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve kaynaklarının aracı rolleri yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. İlişkileri incelenen hipotetik modeller şekil 4'te gösterilmiştir.



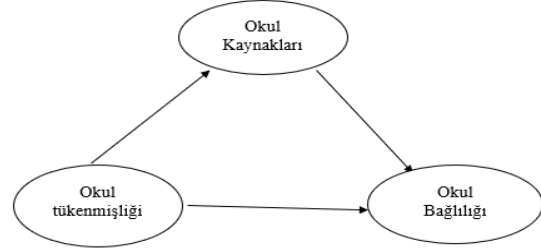
Model 1



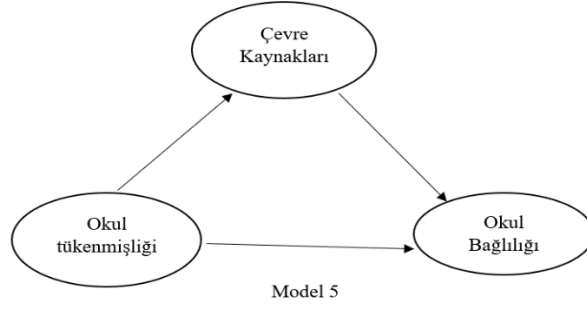
Model 2



Model 3



Model 4



Şekil 4. Araştırmanın Hipotetik Modelleri

3.3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Gaziantep il merkezinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaokul 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise Gaziantep ilinin merkez ilçelerinde öğrenimlerini sürdüren ortaokul 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, Gaziantep ilinin farklı sosyoekonomik düzeylerini (düşük-orta-yüksek), farklı başarı düzeylerini (Gaziantep ili okul başarı sıralamalarında iyi, orta ve alt düzeyi temsil eden okullar) ve farklı türden ortaokul ve lise kurumlarını (Ortaokul, İmam hatip ortaokulu,; Fen lisesi, Anadolu lisesi (nitelikli ve adrese dayalı okullar) ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi) temsil edebilecek türden okullara giden öğrenciler arasından maksimum örnekleme ve uygun örnekleme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma grubu, 715 kişiden oluşmaktadır. Grupta yer alan öğrencilerin % 54.41'ini (389) kız, % 45.59'unu (326) ise erkekler oluşturmaktadır. Sınıf kademelerine göre çalışma grubunun %22.7'sini (162) 7. Sınıflar, %18.2'sini (130) 8. Sınıflar, %18.6'sını (133) 9. Sınıflar, %16.8'ini (120) 10. Sınıflar, %15.4'ünü (110) 11. Sınıflar ve % 8.4'ünü (60) 12. Sınıflar oluşturmaktadır. Okul türleri incelendiğinde grubun, %31.3'ünü (224) ortaokul, %9.7'sini (69) imam hatip ortaokulları, %37.6'sını (269) Anadolu liseleri, %8.5'ini (61) Fen Lisesi, %12.9'unu (92) Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.3.1. Ergenler için Akademik Yılmazlık Ölçeği (EAYÖ)

Ergenler için akademik yılmazlık ölçeği, bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7. sınıf ile 12. sınıf kademeleri arasında öğrenimlerine devam

eden öğrencilerin, akademik yılmazlık düzeylerinin ve sahip oldukları akademik yılmazlık kaynaklarının tespit edilebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 27 madde, dört alt boyut (birey, aile, okul ve çevre kaynakları) ve 4'lü Likert cevap formatından (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Katılıyorum ve 4= Kesinlikle Katılıyorum) oluşmaktadır. Ölçek, ters maddeler içermeyip cevaplar düz puanlanmaktadır. Ölçekten en çok 108, en az 27 puan alınmaktadır. Ölçeğin **ilk boyutu** bireysel kaynaklar oluşturmaktadır. Bu boyut, öğrencinin okul yaşantısını olumsuz olarak etkileyebilecek zorluklar karşısında kişisel olarak bu zorluklara nasıl tepki verdiğini gösteren maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, karşılaşılan zorluklar karşısında öğrencinin bireysel kaynaklarının, akademik yılmaz olma ya da yılmazlık geliştirmede yeterli kaynaklara sahip olduğunun göstergesidir. Ölçeğin **ikinci boyutu**, aile kaynaklarıdır. Bu boyut, öğrencinin okul yaşantısını olumsuz olarak etkileyebilecek zorluklar karşısında ailesinin bu zorluklar karşısında çocuklarına nasıl yaklaşım sergilediğini gösteren maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, karşılaşılan zorluklar karşısında öğrencinin sahip olduğu aile kaynaklarının, öğrencinin akademik yılmaz olma ya da yılmazlık geliştirmesinde yeterli kaynağa sahip olduğunun göstergesidir. Ölçeğin **üçüncü boyutu**, okul kaynaklarıdır. Bu boyut, öğrencinin okul yaşantısını olumsuz olarak etkileyebilecek zorluklar karşısında okulunun bu zorluklar karşısında öğrencilerine nasıl yaklaşım sergilediğini gösteren maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, karşılaşılan zorluklar karşısında öğrencinin sahip olduğu okul kaynaklarının, öğrencinin akademik yılmaz olma ya da yılmazlık geliştirmesinde yeterli kaynağa sahip olduğunun göstergesidir. Ölçeğin **dördüncü boyutu**, çevre kaynaklarıdır. Bu boyut, öğrencinin okul yaşantısını olumsuz olarak etkileyebilecek zorluklar karşısında çevresinin bu zorluklar karşısında öğrenciye nasıl yaklaşım sergilediğini gösteren maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan, karşılaşılan zorluklar karşısında öğrencinin sahip olduğu çevre kaynaklarının, öğrencinin akademik yılmaz olma ya da yılmazlık geliştirmesinde yeterli kaynağa sahip olduğunun göstergesidir. Bu ölçekten elde edilen toplam puan ise öğrencinin akademik yılmazlık düzeyini ve akademik yılmazlık kaynaklarının seviyesini göstermektedir. Ölçek geliştirme sürecindeki geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin dışında bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ise ($\chi^2/sd= 3.61$, RMSEA= .06, CFI= .91, TLI= .90 ve SRMR= .05) olduğu; ölçeğin alt boyutları ve bütünü için elde edilen iç tutarlık katsayılarının ise sırasıyla: bireysel kaynaklar için .82, aile kaynakları için .88, okul kaynakları için .86, çevre kaynakları için .85 ve ölçek bütünü için .90 olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indeksleri ve uzman

görüşlerinden yola çıkarak ölçeğin, bu çalışma grubu için geçerli ve güvenilir bir şekilde akademik yılmazlığı tespit edebildiği görülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler aşağıda yer almaktadır.

3.3.3.1.1. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Ölçek geliştirme süreci, ülkemizin farklı bölgelerinde öğrenim gören, birden fazla ve birbirinden farklı yaşam olaylarına maruz kalmış; 12-18 yaş arasındaki, 15 akademik yılmaz öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan yola çıkarak başlatılmıştır. Ölçek maddeleri yazılırken, dört farklı tema (birey, aile, okul ve çevre) ve 14 kategori altında toplanan katılımcı ifadeleri göz önünde bulundurularak maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda, 144 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek madde havuzunu oluşturan tema ve kategorilere ilişkin özet bilgi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Madde Havuzunu Oluşturan Tema ve Kategoriler Başlıkları

Temalar	Kategoriler
BİREY	İyimserlik/Olumlu İçsel Konuşma
	Azim/Çaba
	Hedefe sahip olma
	Öz Düzenleme
	Öz Yeterlik
AİLE	Sosyal Destek
	Akademik İlgi ve Takip
	Teşvik etme
OKUL	Akademik Destek, Takip ve Teşvik
	Rehberlik Hizmetleri
	Sosyal Destek
	Sosyal Yardım Hizmetleri
ÇEVRE	Sosyal Destek
	Akademik ve Ekonomik Destek
	Sosyal Yardım Hizmetleri

Ölçek madde havuzu, akademik yılmazlık konusunda proje ve çalışmaları bulunan iki uzman ile birlikte yapılan toplantıda, maddelerin boyutları temsil gücü, yılmazlık alan yazınına uygunluğu, kapsam geçerliği, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiş ve çeşitli düzeltmeler neticesinde 63 madde üzerinde mutabık kalınmıştır. Bu maddelere ilişkin uzman

görüşü almak üzere, Türkiye’de ve yurtdışında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında pozitif psikoloji, yılmazlık ve akademik yılmazlık konularında çalışma ve projeleri bulunan altı uzmana, değerlendirme formu gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler, iki alan uzmanı ve araştırmacı ile birlikte yapılan toplantılar neticesinde 64 madde de karar kılınmıştır. Ölçeğin, dil kullanımı ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda öğretmenlik yapan lisansüstü eğitime sahip bir Türkçe bir de Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden değerlendirme istenmiştir. Alınan dönütler neticesinde, katılımcıların ölçeğin bütününe anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek amacıyla, 7, 8, 10 ve 11. Sınıflarda öğrenim gören altı öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Seçilen altı öğrencinin, kız ve erkek dağılımının eşit olmasına ve farklı sosyo-ekonomik bölgeleri temsil ediyor olmalarına dikkat edilmiştir. Ön Pilot görüşmeler neticesinde bazı maddeler tekrar düzenlenerek yeni form 8, 9 ve 10. Sınıflarda öğrenim gören üç öğrenci ile tekrar değerlendirilmiş ölçek bütününe katılımcılar tarafından tamamen anlaşılır olduğu görülmüştür.

64 maddeden oluşan ölçeğe dair maddeleri test etmek amacıyla maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanarak deneme testi uygulanmıştır. Örnekleme grubu, 7. - 12. Sınıf aralığında öğrenim gören, başarı ve ekonomi düzeylerinin (düşük, orta ve yüksek başarı ve sosyo-ekonomik düzeyler grubunda yer alan ortaokul ve liseler) birbirinden farklı olduğu 440 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol (dolgu) maddelerine verilen cevaplar, eksik işaretlemeler, uç değerler gibi nedenlerle analizleri gerçekleştirmek üzere 320 öğrenciden gelen cevaplar veri setine dahil edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapılmış; analiz neticesinde alan yazın göz önünde bulundurularak ve uzman görüşleri alınarak bazı boyutlar birleştirilmiş, bazı boyutlar altında yer alan maddelerin ise yeterli faktör yüklerine sahip olmadığı gerekçesiyle çıkartılmıştır. Neticede her alt boyutu en iyi temsil eden ve bu boyutlar altında faktörlen toplam 33 madde üzerinden esas uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarını oluşturan yapılar ve onları temsil eden madde sayıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Alt Boyutlarını Oluşturan Yapılar ve Onları Temsil Eden Madde Sayıları

Alt Boyutlar	Alt Boyutu Oluşturan Yapılar	Temsil Eden Madde Sayısı
BİREY	İyimserlik	2
	Azim	2
	Hedefe sahip olma	2
	Öz Düzenleme	2

	Öz Yeterlik	2
AİLE	Sosyal Destek	3
	Akademik İlgi	3
	Teşvik etme	2
	Akademik Destek ve Teşvik	3
OKUL	Rehberlik Hizmetleri	3
	Sosyal Destek	2
	Sosyal Destek	4
ÇEVRE	Akademik Destek	3

Esas uygulama aşamasında, ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği hakkında analizleri gerçekleştirmek üzere toplam 702 öğrenciden veri toplanmıştır. Örneklem grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu kapsamda farklı sosyo-ekonomik düzeyleri yansıtan, 7 ile 12. Sınıf aralığında öğrenim gören; lise grubu okullarından bir fen lisesi, bir mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve üç Anadolu lisesi; ortaokullardan ise iki İmam Hatip ortaokulu ve üç ortaokul örneklem grubuna dahil edilmiştir. Analize dahil edilen veriler arasından uç değerler çıkartılmış, açıklayıcı (N=343) ve doğrulayıcı (N=352) faktör analizleri için birbirinden farklı örneklem gruplarının verileri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirliliğinin test edilebilmesi yapılan analizler, SPSS 26 ve Mplus 7.0 programları ile gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.1.2. EAYÖ'nün Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin faktör yapısını keşfetmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu amaçla Çokluk ve arkadaşları (2018) tarafından faktör analizine başlamadan incelenmesi önerilen sayıtlılar gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda, kayıp verilerin varlığı incelenmiş ancak herhangi bir kayıp veri ile karşılaşılması. Çoklu bağlantı durumunun söz konusu olup olmadığı incelenmiş ancak maddeler arasında .90 üzerinden bir ilişkiye rastlanmamıştır. Uç değerler ve normallik kapsamında maddelerin Skewness ve Kurtosis değer aralıklarının -1.5 ile + 1.5 aralığında olduğu görülmüş böylece herhangi bir uç değer probleminin olmadığına maddelerin normallik sınırlarının içerisinde olduğuna karar verilmiştir.

Analiz başlangıcında toplanan verilerin faktör analizi açısından uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett test sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin .88 olduğu göz önünde bulundurularak veri yapısının faktör analizi yapmak için uygun olduğu görülmüştür. Barlett testinin ise ($p < .01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla hem KMO hem Barlett küresellik testi sonuçları, verilerin faktör analizini gerçekleştirmek için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi yapılırken, ölçekte bulunan maddelerin yük değerlerinin Güriş ve Astar (2015) önerisiyle en az .50 olmasına, faktör çıkartma yönteminin temel bileşenler analizi olmasına, döndürme tekniği olarak da faktörlerin ilişkili olacağı düşünülerek Varimax tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Faktör sayısına karar verilirken, öz değerler büyüklük değeri ve yamaç birikinti grafiği göz önünde bulundurulmuştur.

Herhangi bir sınırlandırma yapmadan döndürme öncesinde 33 madde ile yapılan analizde, tüm maddelerin Faktör 1 altında toplandığı ve maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının .20'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, maddelerin genel bir faktörün olduğunu yani ölçeğe ilişkin toplam puan alınabileceğinin göstermektedir. Döndürme öncesi Faktör 1'deki yük değerleri Tablo 9'da ve maddeler arası korelasyon katsayıları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Döndürme öncesi Faktör 1'deki yük değerleri

Maddeler	1. Faktör Yük Değerleri	Maddeler	1. Faktör Yük Değerleri
M1	.331	M18	.676
M2	.498	M19	.527
M3	.523	M20	.486
M4	.478	M21	.463
M5	.428	M22	.468
M6	.450	M23	.477
M7	.527	M24	.521
M8	.553	M25	.517
M9	.418	M26	.464
M10	.450	M27	.416
M11	.680	M28	.444

M12	.665	M29	.418
M13	.692	M30	.481
M14	.570	M31	.551
M15	.609	M32	.533
M16	.596	M33	.550
M17	.610		

Tablo 10. Döndürme Öncesi Maddeler Arası Korelasyon Katsayıları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	Maddeler	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı
M1	.293	M17	.526
M2	.454	M18	.600
M3	.478	M19	.497
M4	.435	M20	.454
M5	.385	M21	.431
M6	.405	M22	.440
M7	.477	M23	.452
M8	.503	M24	.493
M9	.377	M25	.487
M10	.399	M26	.434
M11	.610	M27	.399
M12	.591	M28	.425
M13	.617	M29	.407
M14	.498	M30	.463
M15	.543	M31	.530
M16	.522	M32	.506
		M33	.514

Herhangi bir sınırlandırma yapmadan 33 madde ile yapılan analizde, 1'den büyük yedi faktörün olduğu ancak dördüncü faktörden sonra eğim çizgisinin düzleşmeye başladığı ayrıca dördüncü faktörden sonraki faktörlerin toplam varyansa katkılarının daha az olması gibi nedenlerle faktör sayısının dörde sabitlenerek analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Birden fazla faktör altında yer alan iki madde ile .50 altında yük değerine sahip olduğu görülen dört

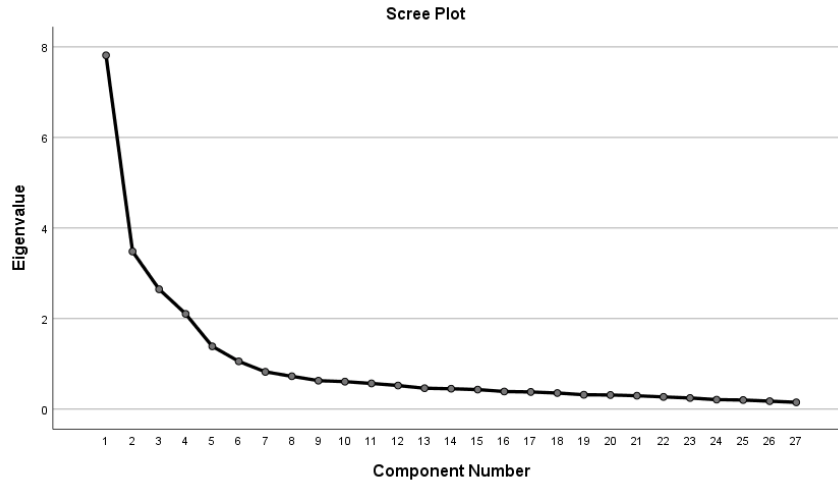
madde analiz dışı bırakılarak nihai yapı elde edilmiştir. Sonuç itibariyle, 27 maddelik öz değeri 1'den büyük dört boyuttan oluşan bu ölçme aracına ait özdeğerler ve açıklanan varyans oranlarına ilişkin tablo ve yamaç birikinti grafiği aşağıda gösterilmiştir.

27 maddelik dört boyutlu bu ölçek, toplam varyansın % 59.43'ünü açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan faktörlere ilişkin özdeğerler ve açıkladıkları varyans oranları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Açıkladıkları Varyans Oranları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Küm. %	Toplam	Varyans %	Küm. %
1	7,814	28,940	28,940	5,034	18,643	18,643
2	3,482	12,896	41,836	4,138	15,324	33,968
3	2,647	9,804	51,640	3,498	12,957	46,924
4	2,104	7,792	59,432	3,377	12,508	59,432

Son şekli verilen ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği Şekil 5'de gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde dördüncü faktörden sonra eğim çizgisinin düzleşmeye başladığı görülmüştür.



Şekil 5. EAYÖ Yamaç Birikinti Grafiği

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen döndürülmüş bileşen matrisi Tablo 12'de verilmiştir. Döndürme analizi sonrasında, alt boyutlar düzeyindeki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 12' de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, birinci faktörde yer alan aile kaynakları alt boyutuna ait madde faktör yüklerinin .74 ile .79 arasında değiştiği; ikinci faktörde

yer alan okul kaynakları alt boyutunun madde faktör yüklerinin .68 ile .81 arasında değiştiği; üçüncü faktördeki çevresel kaynaklar boyutunun madde faktör yüklerinin .72 ile .87 arasında olduğu ve dördüncü faktördeki bireysel kaynaklar alt boyutuna ait madde faktör yüklerinin ise .53 ile .74 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Döndürülmüş Bileşen Matrisi ve Madde Faktör Yükleri

MADDELER	Aile Kaynakları	Okul Kaynakları	Çevresel Kaynaklar	Bireysel Kaynaklar
Zorluklarla karşılaştığımda ailem bana destek olur.	.74			
Başarısızlıklar yaşasam da ailemin bana güvenmeye devam edeceğini bilirim.	.75			
Ailem zorlukların üstesinden geleceğime inanır.	.78			
Ailem derslerimle yakından ilgilenir.	.74			
Ailem ders çalışmam için uygun ortamı sağlamaya çalışır.	.74			
Ailem başarılı olmam için fedakarlıklarda bulunur.	.76			
Ailem beni ders çalışmam için teşvik eder (yapabilirsin, başarabilirsin, sen yaparsın gibi sözler)	.79			
Ailem başarılı olacağıma inanır.	.79			
Derslerimle ilgili eksikliklerimi gidermede öğretmenlerim yardım eder (ders anlatma, soru çözüme).		.68		
Öğretmenlerim başarılı olmam için bana destek olur.		.73		
Öğretmenlerim ders çalışmam için beni motive eder.		.70		
Okul rehber öğretmenimden yardım istediğimde (akademik, psikolojik vb. konularda) bana yardımcı olur.		.75		
Okul rehber öğretmenim akademik başarıyı engelleyen durumlarla baş etmem için bana yardımcı olur.		.80		
Akademik motivasyonum düştüğünde Okul rehber öğretmenim beni motive etmek için destek olur.		.81		
Yaşadığım zorluklar karşısında öğretmenlerim bana destek olmaya çalışır.		.73		
Yaşadığım zorluklar karşısında arkadaşlarım bana destek olmaya çalışır.			.77	
Çevremde sıkıntılarımı paylaşabileceğim, dertleşebileceğim insanlar vardır (arkadaş, akraba, komşu ve diğer kişiler).			.85	
Çevremde yaşadığım zorluklar karşısında benimle yakından ilgilenen insanlar (arkadaş, akraba, komşu ve diğer kişiler) var.			.87	
Moralim bozuk olduğunda, moralimi yükseltmek için çaba harcayan insanlar vardır (arkadaş, kuzen, diğer bireyler)			.80	
Derslerim ile ilgili zorlandığım durumlarda yardım isteyebileceğim arkadaşlarım vardır.			.72	
Yaşadığım zorluklara rağmen gelecekte iyi şeylerin olacağına inanırım.				.63

Çeşitli zorlukların üstesinden gelebileceğime inanırım.	.67
Çalışırsam, başarılı olacağıma inanırım.	.64
Hedeflerime ulaşmıncaya kadar çalışmaya devam ederim.	.74
Ne kadar zorlansam da çalışmaktan vazgeçmem.	.72
Beni ayakta tutan hedeflerim ve hayallerim var.	.53
Hedeflerime ulaşmak için plan yaparım.	.56

Güvenirlilik analizi

Geliştirilen ölçme aracının güvenirlik değerlerinin test edilebilmesi amacıyla iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir. Tüm ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları, Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmıştır.

Tablo 13. Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alfa
Aile Kaynakları	.91
Okul Kaynakları	.88
Çevresel Kaynaklar	.88
Bireysel Kaynaklar	.80
Tüm Ölçek	.90

Ölçeği oluşturan maddeler ve ölçek bütünüün güvenirliğini ortaya koymak adına, madde istatistikleri ve madde toplam test korelasyonları Tablo 14’de verilmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde, katsayıların .38 ile .62 arasında olduğu; .30 ve üzeri katsayıya sahip maddelerin, ölçülen özellikleri iyi derecede ayırt edebildiği ölçütü (Çokluk vd., 2018) göz önünde bulundurulduğunda, bu maddelerin, ölçülen özellikleri iyi ayırt edebildiği söylenebilir.

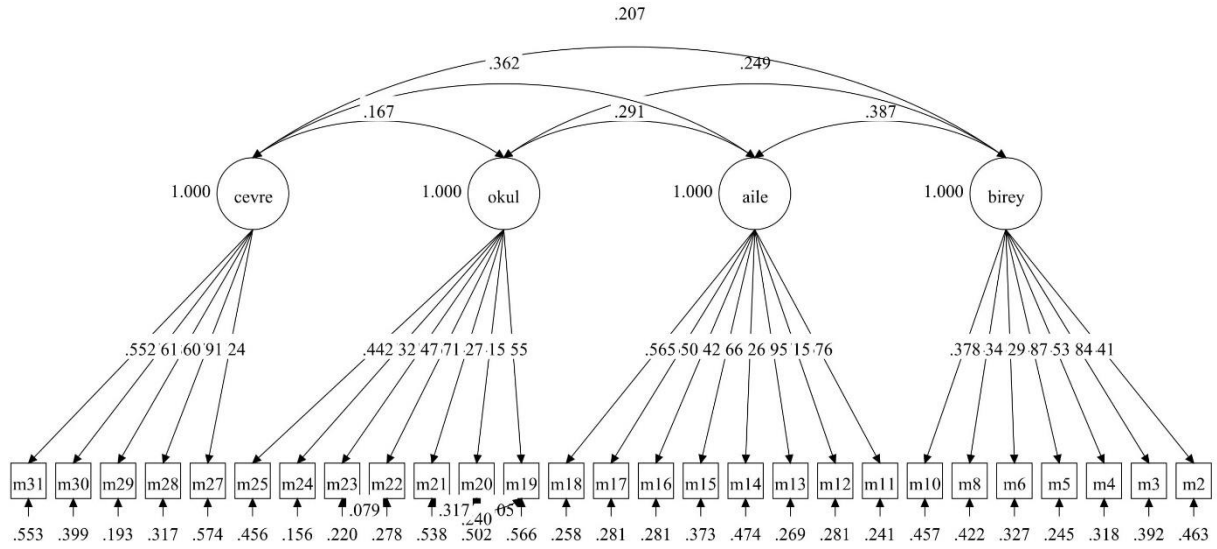
Tablo 14. Ergenler için Akademik Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	Madde Silinirse Elde Edilecek Cronbach Alfa Katsayısı
M2	80.27	137.689	.441	.899
M3	80.20	137.748	.463	.898
M4	79.81	139.875	.428	.899

M5	79.96	139.879	.384	.900
M6	80.28	138.092	.399	.900
M8	79.99	136.971	.481	.898
M10	80.31	138.991	.380	.900
M11	80.01	133.646	.617	.895
M12	80.13	133.327	.603	.895
M13	80.11	133.374	.630	.895
M14	80.26	135.410	.504	.897
M15	80.01	135.430	.547	.897
M16	79.84	136.472	.525	.897
M17	80.10	134.211	.545	.897
M18	80.04	133.449	.622	.895
M19	80.26	136.586	.487	.898
M20	80.32	137.007	.446	.899
M21	80.47	137.063	.422	.899
M22	80.31	136.075	.438	.899
M23	80.41	136.575	.449	.899
M24	80.41	135.143	.495	.898
M25	80.44	136.329	.467	.898
M27	80.17	137.537	.386	.900
M28	80.14	135.676	.420	.900
M29	80.18	136.665	.387	.900
M30	80.06	135.976	.454	.899
M31	80.24	134.643	.510	.897

Doğrulayıcı faktör analizi

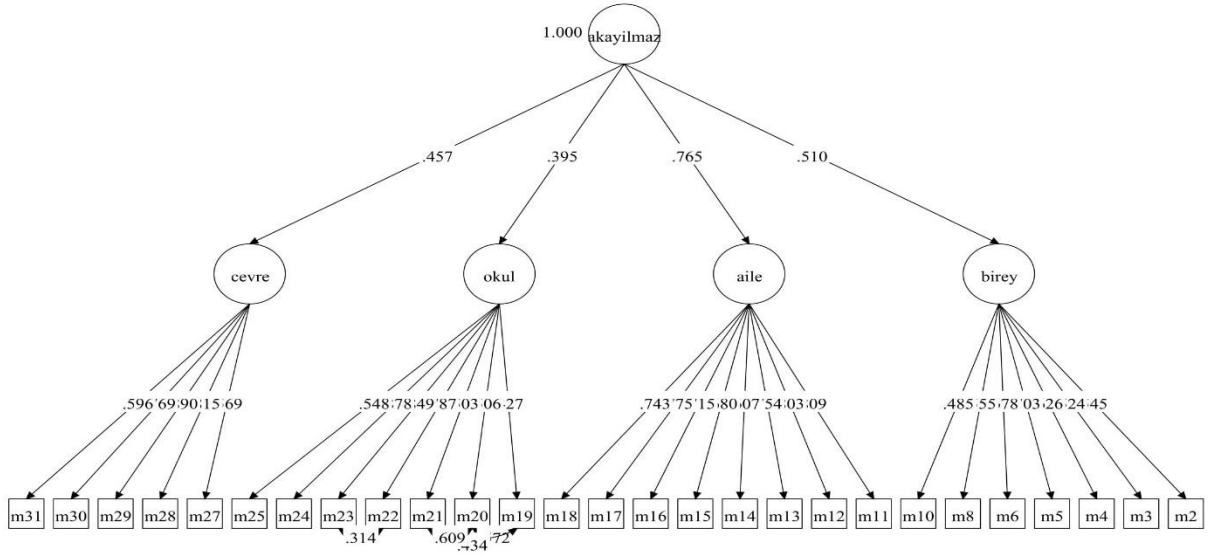
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 27 maddelik 4 alt boyutlu ölçeğe ilişkin yapının model uyumluluğunun tespit edilebilmesi amacıyla 352 öğrenciden toplanan veri ile Mplus 7.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu analize ilişkin diyagram Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Ergenler için Akademik Yılmazlık Ölçeği DFA Diyagramı

Şekil 6 incelendiğinde alt boyutlarda yer alan maddelerin tümü bağlı oldukları boyutlarla anlamlı ilişkiler göstermektedir. Madde faktör yükleri .37 ile .86 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise .16 ile .38 arasında değişmektedir. Modele ilişkin uyum indekslerinin $\chi^2/sd= 3.07$, RMSEA= .07, CFI= .85, TLI= .83 ve SRMR= .06 olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda model iyileştirmek için önerilen m19 ile m20, m20 ile m21, m22 ile m23 ve m19 ile m21 arasındaki dört modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Yapılan modifikasyon işlemlerinin ardından ortaya çıkan uyum indeksleri, $\chi^2/sd= 2.16$, RMSEA= .05, CFI= .91, TLI= .90 ve SRMR= .06 olarak bulunmuştur. Alan yazında önerilen uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda (Çokluk vd., 2018; Hu ve Bentler, 1999) ölçeğin iyi düzeyde uyum ölçütü sergilediği görülmektedir.

Faktör analizi ile ortaya çıkan yapının model uyumluluğunun test edilmesinin ardından ölçeği oluşturan dört faktörün akademik yılmazlık üst yapısında birleşip birleşmediğini test etmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmış sonuçlar Şekil 7' de gösterilmiştir. Yapılan üst düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum indekslerinin, $\chi^2/sd= 2.15$, RMSEA= .05, CFI= .91, TLI= .91 ve SRMR= .06 dört faktörlü yapının akademik yılmazlık faktörü altında iyi düzeyde uyum sağladığını göstermiştir.



Şekil 7. Ergenlerde Akademik Yılmazlık Ölçeği İkinci Düzey DFA Diyagramı

3.3.3.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği

Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) tarafından, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla; 9 madde, üç alt boyut ve beşli derecelendirmeye dayanan bu ölçme aracını geliştirmişlerdir. Duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve düşük başarı hissi bu ölçeğin alt boyutlarıdır. Bu ölçek, Türk kültürüne Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasındaki çalışma grubunu ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması esnasında hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizlerine göre maddelerin faktör yükleri .42-.89 arasında değişmektedir. Üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı %66.85'dir. Doğrulayıcı faktör analizlerine göre birinci düzey uyum indekslerinin $\chi^2= 1.50$, RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.98, NNFI= .98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, AGFI=.93, GFI=.97 olduğu; ikinci düzey uyum indekslerinin ise $\chi^2 /sd=2.40$, RMSEA=.060, RMR= .042, NFI=.97, NNFI= .97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, AGFI=.92, GFI=.96 olduğu görülmüştür. Ölçek için tespit edilen iç tutarlık katsayısı ise .75'dir. Dolayısıyla Türkçe'ye uyarlanan okul tükenmişliği ölçeğinin elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinden yola çıkarak ($\chi^2/sd= 3.28$, RMSEA=.05, CFI= .97, TLI= .96 ve SRMR=.02) bu araştırma grubu için de geçerli bir şekilde okul tükenmişliğini tespit etmede yarar sağlamıştır. Çalışma kapsamında incelenen iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3.3. Okula Bağlanma Ölçeği

Orijinalinde 15 madde ve üç alt boyuttan (okul bağlılığı, arkadaş bağlılığı ve öğretmen bağlılığı) oluşan bu ölçek, çocuk ve ergenlerin okul bağlılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Hill (2005) tarafından geliştirilmiştir. Beşli derecelendirme sistemine sahip bu ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların yüksekliği öğrencinin okula bağlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Hill ve Werner, 2006). Savi (2011) tarafından 3.sınıf – 8. sınıf öğrencileri için Türkçe’ ye uyarlanan bu ölçek, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktörler analizleri sonucuna göre 13 madde de daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Daha sonra Savi-Çakar ve Karataş (2017) tarafından lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda bu ölçme aracının yapı geçerliğinin yeniden gözden geçirilmesine karar verilmiştir. Çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin yapı geçerliği 14 madde de sağlanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ise şöyledir: $\chi^2 /sd = 2.98$, RMSEA= .08, NFI= .92, CFI= .94 ve SRMR= .06. Ölçeğin güvenilirlik analizi ise iç tutarlık testi ile tespit edilmiştir. Yapılan analize göre ölçek bütünü için iç tutarlık katsayısının .91 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ise ($\chi^2/sd = 3.59$, RMSEA=.06, CFI= .95, TLI= .94 ve SRMR=.04) olduğu; ölçek bütünü için iç tutarlık katsayısının ise .87 olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerinden yola çıkarak ölçeğin, bu araştırma grubu için de geçerli ve güvenilir bir şekilde okul bağlılığını tespit edebildiği görülmüştür.

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmadan elde edilen veriler, 2021-2022 yılı eğitim öğretim yılında, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda toplanmıştır. Gaziantep merkez ilçelerinde 7.sınıf ile 12. Sınıf aralığında öğrenim gören; lise grubu okullarından bir Fen lisesi, iki Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi ve üç Anadolu lisesi (Biri nitelikli diğer ikisi adrese dayalı öğrenci alan okullar); ortaokullardan ise iki İmam Hatip ortaokulu ve üç ortaokul çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından her okula gidilerek okul müdüründen gerekli izinler alındıktan sonra dersleri uygun olan sınıflara girilmiştir. Sınıflara girildiğinde önce araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı ve önemi anlatılmış, ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş ve verilerin gönüllülük esasına dayalı olarak toplandığı belirtilerek gönüllü olan öğrencilere ölçme araçları ders öğretmenin yardımıyla dağıtılmıştır. Ölçme araçlarının doldurma süreleri, ortaokul grubunda yaklaşık 20 dakika; lise grubu için ise 15 dakika olmuştur.

3.3.5. Verilerin Analizi

Akademik yılmazlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda analizler, SPSS 26 paket programıyla yapılmıştır.

Akademik yılmazlık kaynakları ve akademik yılmazlığın, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı ilişkisindeki aracı rolleri ise yapısal eşitlik modelleri türlerinden birisi olan yol analizi ile yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yol analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkilerini tahmin etmeye izin veren çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Mueller, 1996). Bu araştırma kapsamında, okul tükenmişliği ve akademik yılmazlığın, okul bağlılığı üzerindeki doğrudan; akademik yılmazlık ve kaynaklarının okul bağlılığı üzerindeki dolaylı etkileri incelenmiştir. Yapısal modellere ilişkin uyum indeksleri değerlendirilirken de şu referans değerleri dikkate alınmıştır: $\chi^2/sd \leq 3$ (Sümer, 2000), $SRMR \leq .08$ (Hu ve Bentler, 1999), $CFI > .90$ (Sümer, 2000), $TLI > .90$ (Sümer, 2000), $RMSEA \leq .08$ (Jöreskog ve Sörbom, 1993). İlgili referans sınırları, araştırmacılarca iyi uyum göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca güven aralığı hesaplaması, Bootstrapping yöntemi kullanılarak 5000 kişilik grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modeline dayalı yol analizleri Mplus 7.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Akademik yılmazlık düzeyinin çeşitli sosyo demografik değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı ve yol analizleri yapılmadan önce verilerden geçerli sonuçların çıkartılabilmesi için analizler öncesi hazırlıklar yapılmıştır. Bu kapsamda sırasıyla; kayıp verilerin tespiti, uç değerlerin belirlenmesi, normallik-doğrusallık ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelemeleri gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, veri setinde kayıp değerlerin olup olmadığı incelenmiş; ancak veri setinde herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Bunun ardından, hem tek değişkenli uç değerler hem de çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerler incelenirken her bir değişkenden elde edilen puanlar standart puanlara (z puanı) çevrilerek -3 ile +3 sınırlarının dışına çıkan toplam 28 katılımcının verileri veri setinden çıkarılmıştır. Ardından çok değişkenli uç değer incelemesini gerçekleştirmek amacıyla Mahalanobis uzaklık katsayısı hesaplanarak toplam 16 katılımcının verileri setten çıkarılmıştır. Dolayısıyla bundan sonraki analizler 715 kişiden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

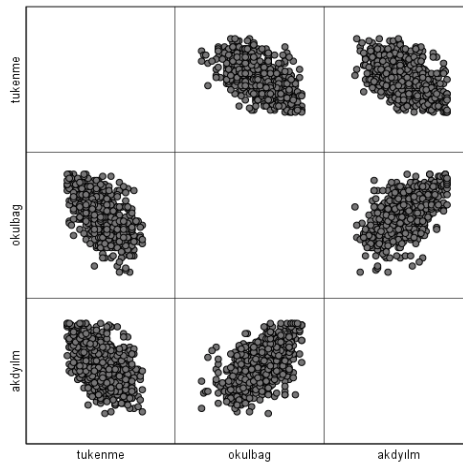
İkinci olarak, çok değişkenli normallik-doğrusallık analizleri yapılmadan önce tek değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Analizler esnasında kullanılacak değişkenlerin

normallik hesaplamaları Tablo 15’ de verilmiştir. Tablo 15’e bakıldığında tek değişkenler için hesaplanan Skewness ve Kurtosis değerlerinin, -1 ile +1 sınırları içerisinde değiştiği dolayısıyla değişkenlere ait verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 15. Tek Değişkenli Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Değişkenler	Ort.	ss.	Skewness	Kurtosis
Okul Tükenmişliği	25.2070	7.89101	.157	-.571
Okul Bağlılığı	50.4042	9.43578	-.180	-.411
Akademik Yılmazlık	83.6545	11.26182	.010	-.517
Bireysel Kaynaklar	21.9944	3.53176	-.068	-.616
Aile Kaynakları	26.0336	4.48951	-.498	-.423
Okul Kaynakları	20.2210	4.24645	-.156	-.385
Çevre Kaynakları	15.4042	3.60636	-.681	.003

Tek değişkenli normalliğin sağlanmasının ardından çok değişkenli normallik ve doğrusallık sayıltısının değerlendirilmesi için saçılma diyagramı matrisi incelenmiştir. Saçılma diyagramı matrisi Şekil 8’de gösterilmiştir. Matris incelendiğinde, matriste yer alan dağılım şekillerinin elips şeklinde olduğu dolayısıyla normallik ve doğrusallık sayıltısının sağlandığı söylenebilir.



Şekil 8. Çok Değişkenli Normallik ve Doğrusallığa İlişkin Saçılma Diyagramı Matrisi

Değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin incelenmesi için modelde etkileri test edilecek değişkenlerin birbiriyle korelasyonları Tablo 16’da sunulmuştur. Tablo 16 incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin -.57 ile .74 arasında değiştiği; dolayısıyla

değişkenler arasında çoklu bağlantı problemini düşündürecek ($r > .90$) bir durumun olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Modelde Etkileri Test Edilen Değişkenlerin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Okul Tükenmişliği	1						
Okul Bağlılığı	-.57**	1					
Akademik Yılmazlık	-.48**	.58**	1				
Bireysel Kaynaklar	-.37**	.41**	.71**	1			
Aile Kaynakları	-.37**	.31**	.74**	.40**	1		
Okul Kaynakları	-.36**	.52**	.70**	.40**	.29**	1	
Çevre Kaynakları	-.25**	.40**	.65**	.28**	.35**	.27**	1

** $p < .01$

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Bulgular

Bu bölümde karma araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırma gereği kullanılan açımlayıcı desen takip edilerek ilk önce nitel araştırmaya dair bulgular sonrasında ise nicel araştırmaya dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde sırasıyla görüşmelerden elde edilen tema, alt tema, kategori, kod ve frekanslara ait özet tablo, ergenlerin içinde bulunduğu risk durumlarının okul yaşantılarında yarattığı zorluklar, yaşadıkları zorluklarla nasıl başa çıktıkları, onları birer akademik yılmaz birey yapan koruyucu faktörler (birey, aile, okul ve çevre) ve okul yaşamında başarılı olmalarına katkı sağlayan öne çıkan destek/başarıya çıkma kaynaklarına (kişisel özellikler, okul, aile, diğer destekler vs.) ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 17. Görüşmelerden Elde Edilen Tema, Alt Tema, Kategori ve Frekanslara Ait Özet

Tablo

Temalar	Alt Tema/Kategori	Frekans
Zorluklar	Eğitsel Zorluklar	18
	Psikolojik Zorluklar	9
	Sosyal ve Duygusal zorluklar	6
	Ekonomik Zorluklar	7
	Toplam	40
Başarıya Çıkma Yöntemleri	Problem Odaklı Baş Etme	18
	Duygu Odaklı Baş Etme	12
	Sosyal Destek	5
	Toplam	35
	Birey	54
	İyimserlik/Olumlu içsel konuşma	13
	Azim/Çaba	13
	Amaçlılık	9
	Öz Düzenleme	6

	Öz Yeterlik/ Öz Güven	6
Koruyucu	Zekâ	2
Faktörler	Problem Çözme Becerisi	2
	Umut	1
	Öz Farkındalık	1
	Başarı Hikayeleri	1
	Aile	21
	Sosyal Destek	10
	Akademik ilgi ve takip	6
	Teşvik etme	5
	Okul	25
	Akademik destek, takip ve teşvik	9
	Rehberlik Hizmetleri	7
	Sosyal Destek	7
	Sosyal Yardım Hizmetleri	4
	Çevre	25
	Sosyal Destek	13
	Akademik ve Ekonomik Destek	9
	Sosyal Yardım Hizmetleri	3
	Toplam	125
	Birey	22
Öne Çıkan Başa	Aile	9
Çıkma/ Destek	Okul	4
Kaynakları	Çevre	2
	Toplam	37
	Toplam	240

4.1.1.1. Ergenlerin İçinde Bulunduğu Risk Durumlarının Okul Yaşantıları Üzerinde Yarattığı Zorluklar

Ergenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak, öğrencilerin yaşadıkları zorluklar Tablo 18’ de gösterildiği üzere *eğitsel, psikolojik, duygusal-*

sosyal ve ekonomik olmak üzere dört kategori altında toplanmaktadır. Her kategori altında verilen kodlar farklı katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklığına göre verilecektir.

Tablo 18. Görüşmelerden Elde Edilen Kategoriler ve Frekanslara Ait Özet Tablo

Tema	Kategoriler	Frekans
Zorluklar	Eğitsel Zorluklar	18
	Psikolojik Zorluklar	9
	Sosyal ve Duygusal zorluklar	6
	Ekonomik Zorluklar	7
	Toplam	40

Eğitsel zorluklar: Ergenlerin yaşadıkları zorluklar arasında en çok vurgulanan tema eğitsel konularla ilgili olmuştur. Bu kategorideki kodlar, farklı katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklığına göre şöyle sıralanabilir: *Devamsızlık yapma (3), derse odaklanamamak (3), öğrenim eksiklerinin oluşması (Covid ve kronik nedenler), (2) derse yeterince zaman ayıramamak (2), ders başarısının düşmesi (2), canlı derse girememe (1), akademik öz yeterliğin azalması (1), sınav kaygısı (1), okuldan uzaklaşma (1), babanın akademik ilgi ve takibinin eksikliğini yaşama (1), soğuk odada ders çalışma (1)*. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak devamsızlık yapan öğrencilerin daha çok kronik rahatsızlıklara sahip oldukları ve bu nedenle ders başarısında düşüş yaşadıkları, derslere odaklanamadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, bir katılımcı hastalığı yüzünden yaşadığı devamsızlık durumunu buna bağlı olarak yaşadığı öğrenim eksikliğini ve başarısız oluşunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben çok devamsızlık yaptım ilkokulda sadece birinci sınıfta 80 gün devamsızlığım vardı. Devamsızlıklarım çok fazlaydı. Ankara’ya gitmek zorundaydım bu sebeple okuldan izin alıyordum. Bu sebeple derslerden çok geride kaldım, bazenleri puanların baya düşük geliyordu” (K12)

Bir başka öğrenci de yaşadığı kronik rahatsızlığın etkisini şöyle anlatmıştır:

“Üç yıldır bir rahatsızlığım var bu rahatsızlık benim uyku düzenimi çok fazla etkiliyor üç yıldır ben rahat bir uyku alamıyorum. Uyku düzeni de zihni çok etkiliyor gerektiği gibi odaklanamıyorum mesela bu sene sınavım var sınava yeterince çalışamıyorum” (K9)

Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinde Covid 19 nedeniyle okullar kapatılmış ve 23 Mart itibarıyla de derslerin uzaktan verilmesi kararlaştırılmıştı. Uzaktan eğitim süreci ve yaşadığı

maddi imkansızlıkların içinde LGS sınavına hazırlanan bir katılımcımız yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir:

“Beni en çok vuran şey canlı dersler vardı ya üç tane kardeşim var, o üç kardeşim canlı derse girerken başka odadan canlı derse girmek çok zor oluyordu benim için. Ders çalışmak çok zor oluyordu ben zaten sekizinci sınıfta hiç canlı derse girmedim kendi kendime ders çalıştım. Bunun yanında tek zorluk bu da değildi 1+1 evde yaşıyoruz, bir odamız sıcaktı soba vardı. Ben sobasız odaya gidiyordum hocam, sobasız odada çalışıyordum. Bir de cihaz eksikliğimiz vardı bir bilgisayarımız vardı onunla da derse girilmiyordu zaten kardeşlerim de derse giremedi o yüzden.” (K2)

Psikolojik Zorluklar: Katılımcılar arasında risk durumlarının getirmiş zorlukların sıklıkları incelendiğinde, çeşitli risk faktörleri nedeniyle öğrencilerin önemli bir bölümünde çeşitli psikolojik zorluklar yaşandığı göze çarpmaktadır. Bu zorluklar şu şekilde sıralanabilir: *Benlik saygısının azalması (2), davranış sorunları yaşama (2), öz güven eksikliği (1), yalnızlık (1), endişe (1), psikolojik zorlanma ve psikolojik destek alma (1) ve odaklanamama (1).*

Aynı anda birden fazla risk durumunu deneyimleyen bir katılımcı yaşadığı zorlukların etkisini şöyle açıklamıştır:

“İnsanda sıkıntuların dört beş tane olması bir çocuk ve genç için özgüveni kısıtlıyor. Mesela güvensiz hissediyor girdiği ortamlarda bu da hem çalışmasına hem de zekasını etki ediyor ister istemez. Pek çok şeyi değiştiriyor insanın hayatında” (K9)

Bir başka öğrenci yaşadığı olumsuz yaşantıların etkilerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Dikkatim sürekli dağılıyor. Arkadaş ortamında sorunlar oluyor. Yaşadıklarım bazen şiddete kavgaya başvurmaya yöneliyor beni. Başarımlarım bu sene az olmasının en büyük faktörlerinden birisi birincisi dikkat dağınıklığı. Anne ve babamın boşanmış olması, abimin kaza geçirmiş olması bunlarda benim dersimin düşmesine neden oluyor” (K1)

Benlik saygısı düşük olan bir öğrencinin bunun etkisiyle ne tür zorluklar yaşadığı, bunun üstesinden gelmek için gösterdiği arayışı ve bugününü şöyle anlatmaktadır:

“Ben kendi kendisiyle savaşan birisiydim öncesinde, nefret ediyordum kendimden bu çok ciddi anlamda beni etkiliyordu. Çünkü insanın kendisine olan inancı olmayınca kimseye ve kendisine bir faydası olmuyormuş. Ben çok çektim bundan zamanında psikoloğa, rehberlik servisine gittim. Herhangi bir çözüm bulamadım bunlarda. Kendime karşı bir nefretim ve ben

yapamam duygusu taşıyordum. Bu duyguyu atlattım bu duyguyu atlattıktan sonra özgüvenli olmaya başladım. Daha çok kendimi sevmeye başladım, bunu liseye geçtikçe öğrendim.” (K4)

Babasının cezaevine girmesi ile birlikte çeşitli disiplin suçlarına karışan bir öğrenci yaşadıklarını şöyle dile getirmiştir:

“Okulda yaşadığım sıkıntılardan sonra amcam ve annem de benden uzaklaştılar. Yani tek başıma kalmıştım en yakınlarım bile bana yüz çevirmişti. Okulda hiç kimsem yoktu. Öyle bir boşluktaydım ki... İkinci dönem başladı bu defa okullar kapandı (Covid 19 kapanma süreci). Ben tümüyle tek başıma kaldım okul açıkken en azından rehber öğretmenim vardı. O bana yardım ediyordu.” (K1)

Sosyal ve Duygusal Zorluklar: *Sosyalleşememe, kısıtlanmış hissetme, haksızlığa uğradığını düşünme, duygusal desteğe sahip olamama, aile içi huzursuzluk, babanın ilgi ve desteğinin olmaması* bazı öğrencilerin yaşadığı zorluklardır. Bununla birlikte yaşanan maddi zorlukların etkisiyle öğrencilerin yeterince sosyalleşemedikleri, benlik saygılarının azaldığı ve eğlence ihtiyaçlarını gideremedikleri görülmüştür.

“İstediğim her şeyi ulaşamıyorum, okulumdaki arkadaşlarımda genelde maddi olarak daha iyi imkanlara sahip onlar bir şeye sahip olunca ben de ailemin durumunu bildiğim için onların sahip oldukları şeye ben sahip olamıyorum bu beni biraz aşağılayıcı duruma getiriyor. Yani arkadaş çevrem belki daha çok olacakken biraz daha farklı arkadaşlara sahip oluyorum.” (K5)

“Maddiyat bu hayatta neredeyse en önemli şey gibi. Hani okul demek ister istemez para demek eğitim demek para demek olmuş artık. İnsan ister istemez bazı şeylerden kısıyor kendinden başka ailesini düşünüyor kardeşlerini düşünüyor ister istemez bazı şeyler eksik kalıyor. Sosyalleşemiyor mesela ya da yeterince sosyalleşemiyor yani kitap alırken bile ya da herhangi bir eğitim materyali alırken iki üç defa düşünüyorum bu da ister istemez beni kaygılandırıyor.” (K9)

Okul dışında çalışmak zorunda kalan bir öğrenci ise şu ifadeyi kullanmıştır:

“Bazen ben çalışıyorum ailem başka yere gidiyor Teyzemgile gezmeye, düşünüyorum hocam ben çalışırken onlar geziyorlar. Biraz zoruma gidiyor bu durum.” (K10)

Ekonomik Zorluklar: Yapılan görüşmelerde özellikle maddi imkanların düşük olması nedeniyle çalışmak zorunda kalan ve ders materyallerini almakta zorluk yaşadığını ifade eden ergenlere dair bulgular elde edilmiştir. Yapılan görüşmede elde edilen kodlar şu şekilde

sıralanabilir: *Ders materyali alamama ya da almakta zorlanma (5), istediği şeyleri alamamak (1) ve okul dışında çalışmak zorunda olma (1)*. Görüşmelerde yalnızca ailenin düşük maddi duruma sahip olması değil aynı zamanda anne babası boşanmış, farklı nedenlerle ailesinden ayrı yaşayan ebeveynlerin ailesine katkı sağlamamaları nedenleriyle eğitim materyali almakta zorlanan öğrenciler olduğu göze çarpmaktadır.

“İstediğim kitapları veya kırtasiye araçlarına almakta zorluk yaşıyorum. Çünkü annem ve babam boşandıktan sonra babam çok fazla yardım etmiyor. Bu yüzden maddi olarak biraz zorlanıyorum ve bu yüzden ara ara sorunlar yaşıyorum. Sağ olsun yardım eden arkadaşlarım oluyor.” (K7)

Maddi gelirlerinin düşük olması nedeniyle okul dışında çalışmak zorunda kalan ve bu nedenle derslerine zaman ayıramayan bir öğrenci durumunu şöyle dile getirmektedir:

“Tek babam çalışıyor, babam da yaşlı benimde çalışmam lazım onun için çalışıyorum. Belki hocam bir ay çalışmam o da yeni bir sınıfa geçtiğim için daha fazla çaba göstermek zorundayım” (K10)

“Ders çalışmaya fazla zamanım kalmıyor ama yine de zaman bulmaya çalışıyorum. Bunlar içerisinde benim en büyük sıkıntım hocam, vakit sıkıntısı tek bu benim derslerimi etkiliyor.” (K10)

Bazı öğrenciler ailesinin yaşadığı maddi zorlukların etkisiyle kitap almakta zorlandıklarını bu zorlukları ise kazanmış oldukları bursluluk parasıyla aştıklarını ifade etmişlerdir.

“...Avukat parası, babam cezaevine girdiği için ona para ihtiyaç gerekiyordu. O yüzden maddi olarak epey bir zorlandık. Ben altıncı sınıfta bursluluk sınavını kazanmıştım eğer o bursluluk parası olmasaydı kitap alamayacaktım” (K1)

“Beşinci sınıfta bursluluk sınavını kazanmıştım onun parasıyla kitaplarımı alabiliyordum. O para sayesinde bu yaşadığım zorlukları biraz atlattım” (K2)

4.1.1.2. Ergenlerin Yaşamış Olduğu Zorluklara İlişkin Baş Etme Yöntemleri

Yapılan görüşmelerden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak, öğrencilerin içinde buldukları çeşitli risk durumları ve bunun yansımaları olan farklı zorlukların etkileriyle nasıl başa çıktıkları sorusuna yanıtları Tablo 19’da gösterildiği üzere *problem odaklı baş etme, duygu odaklı baş etme ve sosyal destek* olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların

baş etme yöntemleri ile ilgili yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda her birinin birden çok baş etme yöntemini kullandığı gözlenmiştir. Aşağıda her kategori altında verilecek olan kodlar, farklı katılımcılar tarafından kodların tekrarlanma sıklığına göre verilecektir.

Tablo 19. Görüşmelerden Elde Edilen Kategoriler ve Frekanslara Ait Özet Tablo

Tema	Kategoriler	Frekans
Başa Çıkma Yöntemleri	Problem Odaklı Baş Etme	18
	Duygu Odaklı Baş Etme	12
	Sosyal Destek	5
	Toplam	35

Problem Odaklı Baş Etme: Bu kategori altında toplanan kodlar incelendiğinde, öğrencilerin içinde buldukları risk durumlarının yaratmış olduğu stres durumlarıyla *iyimser açıklama biçimi (2)*, *daha iyi yaşam koşullarına ulaşma arzusu (2)*, *olumlu telkinde bulunma (1)* ve *kendini sınırlandırma (1)* baş etme yöntemleri yoluyla başa çıktıkları görülmüştür.

“Araştırmacı: Peki ilk dönem astım hastalığından dolayı hiç okula gelmemiştin buna rağmen şu anda derslerin iyi bu sıkıntıya rağmen bu sorunla nasıl başa çıkabildin?”

K12: Önünde sonunda onunda gelip geçeceğini biliyordum. Bundan dolayı kendimi toplamam gerektiğini de biliyordum. Yoksa daha kötü bir liseye de gidebilirim eğer daha kötü birisi olursa hayatım daha kötüye giderdi.” (K12)

Bir başka katılımcı ise hem problem odaklı hem de duygu odaklı başa çıkma yöntemini birlikte kullandığı görülüyor:

“Araştırmacı: Genel anlamda baktığımızda tüm bu olumsuz yaşantıları rağmen okulda başarı gösteren birisin, peki sen bunca sıkıntıyla nasıl başa çıkıyorsun?”

“Hayatın daima devam edeceğini inanıyorum. Belirli bir yerden sonra Allah’ın imtihanı olduğu aklıma geliyor. Ne kadar zor olsa da...” (K11)

Ailesinin maddi durumu nedeniyle okul ve sosyal yaşantısında zorluklar yaşayan bir öğrenci bu zorluklarla baş etme biçimini şöyle açıklamıştır:

“Ailemin durumunu bildiğim için ailemiz zora sokacak bir şeyler istemem öncelikle. Anlayışlı bir birey gibi davranmaya çalışırım ve ekonomik seviyesi bana daha yakın olan insanlarla beraber olmaya çalışırım. Daha az arkadaşlık grubuna sahibim bu yüzden” (K5)

İki katılımcı ise içinde buldukları yaşam zorlukları nedeniyle daha iyi bir hayata ulaşmaktan başka çarelerinin olmadığını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“İçinde bulunduğum bu durumdan dolayı daha iyi bir yere gelmek zorunda olduğumu biliyorum. İyi bir şeyler yapıp iyi bir yerlere gelip iyi paralar kazanmam gerektiğini de biliyorum. O yüzden bu durum beni ateşleyen bir şey gibi oluyor. Çünkü kendim için değil de ailem için çabalamam gerektiğini düşünüyorum. Başka şansım olduğuna inanmıyorum. Kendi içimde bu düşünceyi tekrar ederek bu sorunların üstesinden gelmeye çalışıyorum.” (K7)

“Zorluktan çok motive ediyor. Çünkü ailemin ne durumda olduğunu biliyorum. Eğer okumazsam ya da başarılı olamazsam babamın eline kalacağım. Bu durumdayken ne babam bana bakabilir ne de benim doğru düzgün bir hayatım olabilir. O yüzden bu sıkıntıları beni motive ediyor daha çok. Çünkü başka hiçbir türlü şansım yok. Bana yardım edecek başka kimsem olmadığı için.” (K15)

Bunların yanında katılımcıların risk durumlarının yaratmış olduğu eğitsel, ekonomik, sosyal-duygusal ve psikolojik zorlukların stres yaratan olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak amacıyla farklı yöntemler kullandıkları görülmüştür. Özellikle risk durumların etkisiyle yaşanan eğitsel zorlukların öz düzenleme (4), çaba (2) ve azim-kararlılık-fedakârlık (2), hayal kurma ve hedefe sahip olma (1) ve öz farkındalık (1) yoluyla aşıldığı dikkati çekmektedir. Örneğin, okul dışında çalışmak zorunda kalan bir öğrencinin eğitsel bir zorluk olarak gösterdiği “derse yeterince zaman ayıramamak” sorununa aşağıdaki yöntemle çözüm bulmaktadır.

“Oyunumdan kısıyorum hafta sonu ders çalışıyorum. Mesela hocam geliyor yemeğimi yiyorum hemen derslerime bakıyorum hafta sonu da daha çok ders ağırlıklı çalışıyorum. Bir de hocam derste dinlerken ben zaten konuyu anlıyorum sadece evde tekrar etmesi kalıyor.” (K10)

Kronik rahatsızlığı nedeniyle derslerine odaklanmakta zorluk yaşayan bir katılımcı yaşadığı zorluğu nasıl atlattığını şöyle açıklamıştır:

“Yaratıcının bahsettiği bir algı var; o algıyı kullanmaya çalışıyorum sonuna kadar. Çalışıyorum yani okul demek okumak demek çalışmak demek ben de bunu kullanarak okumaya gayret gösteriyorum.” (K9)

Babasının cezaevine girmesinin ardından akademik takip ve destek noktasında yaşadığı zorluğu ve bu zorlukla baş etmek için şu an ne yaptığını katılımcımız şöyle açıklamıştır:

“K 4: ...Çocukluğumdan beri okul konusunda babam beni yetiştirdi anlamadım ders olursa bana ders anlatır da test olsun konu anlatım olsun hep babam beni desteklerdi. En ufak ayrıntısına kadar düşünür anlamadım soru olursa ve o sorunu çözemezsem mutlaka hocama çözdürmem için beni uyarır eğer çözmezsem de ciddi azar işitirdim. Çok sistemli bir şekilde

benimle ilgileniyordu ama onun yokluğunda eksiklik hissediyorum olsa da benimle ilgilense, program yapsa yine kızsız yapmadığım için ama şu an babam olmadığı için bunlarda şu anda sıkıntı yaşıyorum küçükken tabi bu sıkıntı daha fazlaydı ama insan büyüdükçe alışıyor buna da...”

Araştırmacı: Bu zorluklarla nasıl başa çıktığını anlatır mısın?

....Büyüdükçe kendi başıma bir program oluşturmaya başladım. Babamın yaptığı şeyi ben kendi kendime yapıyordum...” (K4)

Anne babası ayrı, maddi imkanları düşük bir katılımcı ise bu yaşananlardan dolayı okul başarısının pek fazla etkilenmediğini şöyle ifade etmiştir:

“Tabi zorlukları var ama hiç vazgeçmedim hep çalıştım derslerime bu yüzden bu yaşananlardan dolayı ben fazla etkilenmedim (K3)”

Öz farkındalık ve öz düzenleme becerileri aracılığıyla yaşadığı eğitsel zorlukları nasıl atlattığını bir öğrencimiz şöyle açıklamıştır:

“Benim kapasitem fazlaydı ve bununda farkına varmıştım. Kendime ağır bir program hazırladım çünkü az kalmıştı Lgs ye ve bu az olan sürede hepsini halletmem gerekiyordu. Ve bu programa uydum.”

Duygu Odaklı Baş Etme: Ergenlerle yapılan görüşmelerde yaşanan risk faktörleriyle başa çıkmada kullanılan diğer baş etme yönteminin duygu odaklı yöntem olduğu görülmektedir. Bu kategori altında toplanan kodlar incelendiğinde, *dikkati başka yöne çekme (5)*, *din-maneviyat (3)*, *kabullenme-olumlu yeniden değerlendirme (3)* ve *kaçınma (1)* gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür.

Bu kategoride yer alan alıntılardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“İlerde yaşayacağım hayat mesela oturduğum anda, seneye burada olmayabilirsin diyorum. Bunu düşünerek başa çıkabiliyorum... Bunun dışında eklemek istediğim kafa dağıtacak şeyler mesela aşırı derecede ders çalışmıyorum öyle arada kafamı dağıtacağım şeyler mesela bir ara hep puzzle yapıyordum, çok severim puzzle yapmayı. Şu an örgü örüyorum mesela. Bu benim kafamı dağıtıyor. Arada dizi izliyorum bunlar.” (K13)

“Küçükken hep bu sıkıntılardan dolayı yapboz yapardım. Bir poşet dolusu yapbozum vardı sürekli onunla oynardım. Ailem de buna bir şey söylemezdi ilgi alanım bu olduğu için, bu beni rahatlatırdı.” (K12)

“Mehmet Akif diyor ya benim iman dolu göğsüm gibi serhaddim var. İlahi bir güç var diyelim başka türlü yok yani dediğim gibi insan en sevdiğini kaybediyor ve hala bir yıl oldu ayaktayım sınava hazırlanıyorum. İlahi bir sevgi var içimizde yani onu hissediyorum bu olması insanın ayakta duracağını zannetmiyorum.” (K9)

“Ben normalde dinine çok bağlı bir insan değilim bu olaylar biraz beni dine bağladı yani Allah’a daha yakın oldum. Sonrasında kendimi dersler öyle bir verdim ki önceden bir çalışıyorsam sonra beş çalışmaya başladım” (K1)

“Babam altıncı sınıftan beri de uzakta yaşıyor bizden o zaman bu durumu nasıl atlattın mı şu anda hatırlamıyorum ama ben bunu zamanla alıştım. Alışmak zorundaydım çünkü acıyı deşmenin bir anlamı yoktu bu sadece bana zarar verecekti.” (K4)

“Ben kendimi sürekli motive etmeyi becerebiliyorum bunu nasıl yapıyorum bilmiyorum ama bir şeylerin gelip geçici olduğunu ya da hiçbir şeyin hayatımda kalıcı olmadığını aklımdan geçirip sürekli bu şekilde devam ediyorum.” (K8)

“Başa çıkmıyorum, umursamıyorum. Hiç düşünmemeye çalışıyorum. Karşıma geldiğindeyse sıkıntı çıkardığında ise ya hiç bakmıyorum ya da boş verip geçiyorum. Çünkü şu anda elimde olanları değiştirecek güç yok, eskiden olan şeyleri değiştiremem, şu an olan şeyleri değiştirmeye gücüm yok. O yüzden neredeyse hiç dikkat etmiyorum ya da konular hakkında konuşmamaya çalışıyorum kendi kendime bu sıkıntıların olmadığına inandırmaya çalışıyorum.” (K15)

Sosyal Destek: Öğrenciler içinde buldukları risk durumları ve bunların ortaya çıkardığı zorlukları aile, akraba, akran ve öğretmenlerin sunduğu destek mekanizmalarıyla atlattıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından sorunlarıyla baş etmede yardımcı olduğunu düşündükleri destek kaynakları şöyle sıralanabilir: Öğretmen ve arkadaşların maddi desteği, annenin destekleyici rolü, akraba ve öğretmenlerin maddi destekleri, devlet tarafından sağlanan bursluluk parası ve anne, öğretmen ve akrandan gelen destekler. Yapılan görüşmelerde katılımcıların gördüğü sosyal desteklere ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Aslında benim arkadaşlarım ve okuldaki birçok öğretmenim bu konuda bana destek oluyorlar. Maddi durumumu bilen insanlar ve arkadaşlarım ellerinden gelen her şeyi yapıyorlar” (K7)

Bir katılımcı babasının cezaevine girmesinin ardından yaşadığı psikolojik zorlukları anlatmada çevresinin kendisine sunduğu yardımların katkısını şöyle açıklamıştır:

“Çevremdeki öğretmenlerim de çok iyi insanlardı bana bu konuda çok yardımları dokundu, arkadaşlarım, öğretmenlerim, ben ve annem birlikte bir şekilde atlattım bu durumu” (K4)

Maddi imkanlardan yoksun bir aile ortamında yaşamını sürdüren öğrenci annesinin destekleyici rolünü şöyle açıklıyor:

“Annem olmasaydı ben hiç çalışmazdım, daha kötü bir lise kazanabilirdim. Annemin çok ısrarlı ve destekçi olmasını gözümün önüne getirdim, bir de geleceğimi düşündüm baktım çalışmazsam yol yol değil, fabrika yolu gözüktüyor. Bunları düşününce ben ders çalışmaya başladım.” (K2)

4.1.1.3. Ergenlerin Akademik Yılmazlık Gelişimine Katkı Sağlayan Koruyucu Faktörler

Görüşmelerden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak, öğrencileri akademik olarak yılmaz yapan koruyucu faktörler Tablo 20’de gösterildiği üzere birey, aile, okul ve çevre olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Tablo 20’de birey alt temasına ait koruyucu faktörler kod olarak, diğer alt temalara ait ulaşılan kodlar ise kategoriler altında verilmiştir.

Tablo 20. Görüşmelerden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod ve Frekanslara Ait Özet Tablo

Tema	Alt Tema/Kategori/Kodlar	Frekans
	Birey	54
	İyimserlik/Olumlu içsel konuşma	13
	Azim/Çaba	13
	Amaçlılık	9
	Öz Düzenleme	6
	Öz Yeterlik/ Öz Güven	6
	Zekâ	2
	Problem Çözme Becerisi	2
	Umut	1
	Öz Farkındalık	1
	Başarı Hikayeleri	1
	Aile	21
	Sosyal Destek	10
	Akademik ilgi ve takip	6

Koruyucu	Teşvik etme	5
Faktörler	Okul	25
	Akademik Destek, Takip ve Teşvik	9
	Rehberlik Hizmetleri	7
	Sosyal Destek	7
	Sosyal Yardım Hizmetleri	4
	Çevre	25
	Sosyal Destek	13
	Akademik ve Ekonomik Destek	9
	Sosyal Yardım Hizmetleri	3
	Toplam	125

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde sahip oldukları koruyucu faktörlerin sınıflandırılması Tablo 20’de gösterilmiştir. Koruyucu faktörler beraber incelendiğinde bireysel özelliklere ilişkin faktörlerin, toplam koruyucu faktörlerin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Dolayısıyla katılımcılarda öne çıkan koruyucu faktörün bireysel kaynaklar olduğu, bunu sırasıyla okul, toplum ve aileye ilişkin koruyucu faktörlerin takip ettiği görülmektedir.

Birey: Koruyucu faktörler içerisinde en öne çıkan boyutun bireysel kaynaklar olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı zorlukları atlatmada yine kendi kaynakları aracılığı ile başa çıktıkları ve okul başarısını sağladıkları görülmektedir. Bireysel kaynaklar bir bütün olarak incelendiğinde, öğrencilerin sadece belirli bir faktörün etkisiyle değil birden fazla faktörün etkileşimiyle bu zorlukların etkilerini bertaraf ettikleri görülmektedir. Örneğin bir katılımcı kendi başarı serüvenini oluştururken, sahip olduğu hedef, bu hedefe ulaşmak için harcadığı çaba, çalışmaktan yorulmasına rağmen kararlılıkla çalışmaya devam etmesi ve yorulduğu zamanlarda kendini motive etmesinin birlikte etkileriyle nasıl başarılı olduğu aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

“Ben çok azimli bir insanımdır ve yapabileceklerimin farkındayım. Ve benim geçen yıl bir hayalim vardı, şu an onu gerçekleştiremedim ama olsun. O sırada Vehbi Dinçerler benim hedefimdi, orayı o kadar çok istemiştik ki orası benim için okul değil, okuldan daha fazlasıydı benim için. Orayı öyle bir hedeflemiştim ki orası olmasaydı dünyanın sonuydu benim için. Ders çalışmaktan elbette ben de çok sıkıldım yorulduğum, böyle zamanlarda kafamı kaldırdığımda masam da oranın resmini koymuştum oraya bakardım ve daha fazla azimle çalışırdım. Ben çok

azimli bir insanımdır ve ne yapacağımı bilirim. Ve kendimi de tanırım o yüzden bunların başarımında çok fazla etkisi oldu.” (K1)

Katılımcılarla yaşadıkları zorlukları aşmada ve onları başarılı kılmada bazı temel faktörlerin daha fazla öne çıktığı ve birlikte görüldüğü dikkat çekmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerde yaşadıkları sıkıntılara rağmen (odaklanamama, anlayamama, dersleri kaçırma vb. çeşitli eğitsel zorluklar) pes etmeden daha çok gayret göstererek-çaba harcayarak derslerindeki açıkları kapattıkları, başarıyı yakaladıkları görülmektedir. Özellikle, öğrenciler için risk oluşturan yaşam olaylarının getirdiği eğitsel zorlukların etkilerini bu sayede atlattıkları ve başarıyı yakaladıkları görülmektedir.

“Konu anlatımı aldık konu anlatımında çok fazla eksikim vardı. Önce konuları bitirdim daha sonra konulara yönelik test çözdüm, sonra testleri gittikçe zorlaştırdım, duvarlara yazılar yazardım dersle ilgili. Öyle oldu işte benim başarım. Çok çalıştım ama hocam.” (K2)

“Bir de elimden geldiğince boş durmamaya çalışıyorum, resim müzik derslerinde. Beden dersinde ben hiç dışarı çıkmadım okul hayatım boyunca hep işte oturdum test çözdüm kitap okudum hep çalışmak istedim. Evde küçük kardeşlerim olduğu için çalışma ortamı olmadığı için hep en ufak boşlukta tenefüslerde çalıştım.” (K12)

Öğrencilerin harcadıkları çaba ve kararlılığın yanında içinde buldukları durum ve geleceğe ilişkin iyimser bir yaklaşım gösterdikleri ve bunu da olumlu içsel konuşmalar yoluyla da destekledikleri dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımla beraber öğrencilerin yaşanan zorluklar karşısında pes etmediği, moral ve motivasyonunu yeniden kazandıkları da göze çarpmaktadır.

“Bir de şeyimdir hani niye motive olmayayım bence bu önemli bir şey çünkü genellikle bana kalırsa kötü bir şeyi yaşayan insanlar kendini motive etmek de eksik kalıyorlar. Ben hep böyle düşünüyorum üzülsem de üzülmesem de bu günlerim gelip geçecek bugünlerde zaten bir şekilde yaşayıp geçeceğim, niye kendime mutlu edebileceğim kadar mutlu etmeyeyim ki diyorum. Mesela okul konusunda kendimi motive etme şeklim daha iyi bir yere gelebilersen daha düzgün bir hayat yaşayabilirsin oluyor.” (K8)

Bir başka öğrenci de yaşadığı zorlukların etkisinde kalmadan bu zorlukların gelip geçici olduğunu, gelecekte iyi şeylerin olabileceğini ve bunları da kendisine hatırlatarak aştığı görülmektedir.

“Açıkçası ne kadar çevremizin annemin etkisi olsa da şu an ayakta kalmamın en büyük nedeni benim kendim. Kendime yaptığım konuşmalar, kendimle geçirdiğim zamanlar ayağa kalkmak zorundaydım ben de ayağa kalktım bir şekilde.... Ya ne olursa olsun ben hiçbir şey

için geç olmadığını düşünüyorum. Ne kadar düşsem de ayağa kalkabilirim bir amacım var bir hayalim var bunlar olduğu sürece bence her insan düştüğü yerden kalkabilir. Ben hep bir umut olduğunu düşünüyorum gelecekte yani ne olacağını bilmediğim geleceğe karamsar bakmak bana mantıklı gelmiyor. Evet şu an yaşamış olduklarımız belki kötü ama bu düzelmeyeceği anlamına gelmez ki. Ben daha 17 yaşındayım gelecekte beni ne bekliyor bilmiyorum ki. O yüzden geleceği karşı bir şekilde umutla bakıyorum ”

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin önemli bir bölümünün geleceğe ilişkin *hedefleri, hayaller ve amaçları* olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler bu hedeflerine ulaşmak adına yorulsalar dahi kararlılıkla çaba gösterdikleri ve bu noktada hedeflerine ulaşmak, başarılı birer öğrenci olmak adına *öz düzenleme becerileri* geliştirdikleri görülmektedir.

“Sekizinci sınıftayken bir amaç oluşturdum kendime annemle beraber, ben dil okuyacaktım. Kendi kendime dil okuyayım dedim. İlğim var dile karşı da. Ben de dedim ki tamam ben okurum bu dili. Sekizinci sınıfta böyle bir amaç oluşturdum daha sonrasında bunun için çalışmaya başladım sekizinci sınıfın sonunda da Sosyal Bilimler lisesine kazandım ve hazırlık dönemi başladı” (K4)

“Şu anda da mesela kendime düzgün bir çalışma programı ayarlayıp buna kendimi alıştırmaya çalışıyorum. Çünkü hedeflerime gitmek için illaki hayatımın bir döneminde bir programa uymam gerektiğini biliyorum.” (K8)

“Hukuk okumak istiyorum. Ve bunu da oturarak hiçbir şey yapmadan bunalıma girerek depresyondaiken hiçbir şey bunu elde etme de katkı sağlamadığını bildiğim için harekete geçmem gerektiğini biliyordum.” (K12)

Katılımcıların yine önemli bir bölümünün *öz yeterlik ve öz güveninin* yüksek olduğu, sahip oldukları potansiyelin farkında olarak hem başarılı olacaklarına inandıkları hem de gelecekte iyi yerlere geleceklerini belirtmektedirler.

“Ya ben açıkçası gelecekte iyi bir yerlere geleceğimi de düşünüyorum. Kendimi biliyorum, tanıyorum.” (K7)

“250 civarında bir puan alıyordum sonradan puanım 470 civarı gelmeye başladı bunu görünce ben yapabilirim, başarabilirim demeye başladım.” (K2)

“Bir şeyleri anlamada kendime güveniyorum bir şeyleri çabuk kavriyorum. O kavradığım şeyi çabuk eyleme dönüştürebiliyorum. O bana yardımcı oluyor.” (K15)

Aile: Öğrencilerin yaşadığı zorluklar karşısında destek sağlayan faktörlere bakıldığında, sosyal desteğin ön plana çıktığı, bunu ailenin akademik ilgi-takibi ve akademik teşviklerinin takip ettiği görülmektedir. Ailelerin daha çok duygusal destek (ümidini kesmeme noktasında telkinde bulunma, zorluklar karşısında yanlarında olma), akademik teşvik (yapabilirsin, başarabilirsin) ve imkan ve fırsat sağlama (uygun çalışma ortamı, kaynak sağlama çabaları) gibi yönleriyle koruyucu roller üstlendikleri görülmüştür. Yapılan görüşmeler genel olarak incelendiğinde, sunulan bu destek kaynaklarının neredeyse tamamının annelerden geldiği görülmektedir.

“Annem beni hem dinliyordu, hem de bana yapabileceğime, başarabileceğimi hissettiriyordu. Bana diyordu ki sen büyüyünce şöyle olursan ne yapacaksın gibi şeyler soruyordu. Yani ben olumlu düşünüyüm, güzel düşünüyüm diye.” (K6)

“Annem ve kardeşlerim bana çok destek oldular. Ben hep mutlu olmaya çalıştım. Annemin yüzünü kara çıkarmamak için bayağı çalışıyorum.” (K12)

“Yapabilecekleri her şeyi yaptılar, moralimi yükseltmeye çalıştılar. Yaparsın, ümidini kaybetme gibi şeyler” (K3)

“En çok annemin desteği oldu. Annem sürekli bana güvendiğini belirtiyordu zaten önceden de böyleydi ama bu sefer daha da çok güvendi. Mesela ben yeni bir konu öğreniyordum hemen gelip anneme anlatıyordum annem beni dinliyordu bana hatta sorular soruyordu ben de böylece kendimi geliştiriyordum annemde bana bu özgüveni veriyordu.” (K6)

“...Çalışmamı da söylüyorlar mesela; bir iki gün elime kitap almasam hemen hatırlatıyorlar kitap oku, test çöz diye.” (K11)

“Annem sağ olsun tanıdıklardan arkadaşlarından kitap istemişti mesela annemin arkadaşları kitap yollamıştı. Onun dışında annem de iyi bir ders çalışma ortamı yaratabilmek adına yurda götürüyor iyi yerler oluşturuyor, meraklanma diye beni her gün arıyor. Ders çalışıyor muyum diye soruyor. Evde mesela etüt ortamı yaratıyor çünkü aynı zamanda kardeşlerim de var. Elinden geldiğince yani bizim ders çalışmamız için en iyi ortamı sağlamaya çalışıyor annem.” (K7)

Tüm bunların yanında bir katılımcının annesinin yaşamış olduğu zorluklara rağmen (iki ay arayla eşini ve annesini kaybetmesi) sergilemiş olduğu sabırlı duruşun etkisiyle öğrenciyi nasıl cesaretlendirdiği şöyle gösterilebilir:

“Annemin varlığı yetiyor diyebilirim o çok güçlü bir kadın eşinden bir ay önce de annesini kaybetti onun sabırlı duruşu bile yetiyor.”

Okul: Öğrencilerin karşılaştıkları risklerin etkisiyle ortaya çıkan eğitsel, psikolojik ve ekonomik zorluklara karşı okulların önemli bir tampon görevi üstlendiği görülmektedir. Eğitsel zorluklara karşı öğretmenlerin öğrencilere sağlamış oldukları akademik destek, takip ve teşvik en öne çıkan kategori olmuştur. Özellikle devamsızlık ya da okuldan uzaklaşma gibi sorunlar yaşayan öğrencilere öğretmenler, öğrencilerine konuları tekrar etme, yol yöntem gösterme sorularını çözme gibi bir role sahip oldukları ve bunlarında öğrencinin eksiklerini kapatmada önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Okullarda sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrencilere sunmuş olduğu çok yönlü destek önemli bir koruyucu faktördür. Öğretmenlerin öğrencilere sağlamış oldukları sosyal destekte öğrencilere iyi geldiği görülmektedir (sohbetler açma, moral verme). Bunun yanında maddi zorluk yaşayan öğrencilere öğretmenlerin materyal desteği sağlamaları, okulların burs ve materyal destekleri de öne çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerden elde edilen en öne çıkan kategori öğretmenlerin sunmuş olduğu *akademik destek, takip ve teşvik* olmuştur.

“Öğretmenlerim çok yardımı oldu gerek kaynak kitap gerek bilmediğim soruları cevaplama da yardımcı oldular.” (K3)

“Sınıf öğretmenim ve diğer öğretmenlerim daha çok üstüme düştüler. Mesela sınıf öğretmenim, Eba destek noktası var. Oraya gidip ders almamı sağladı. Okula tam gelemiyordum düzenli bir şekilde hem o canlı derslere katıldım o derslerinde bana çok faydası oldu. Onun dışında öğretmenlerin bana testler denemeler gönderiyorlardı. Onlar çözüyordum sonra benim deneme sonuçlarıma inceleyip beni özel olarak arıyorlardı.” (K6)

“..... Hocamdan akademik olarak destek alıyorum. Bütün öğretmenlerimiz bilmediğimiz sorulara götürmemizi istiyor onlara. En büyük destekçilerim öğretmenlerim yani.... Mesela ilk dönem hiç okul derslerine giremedim. Soru üzerinden konu anlatımı yaptı hocalar çoğunlukla, anlamama yardımcı oldular konu eksiklerimi tamamladım.” (K11)

Okul rehberlik servisi tarafından öğrencilerin karşılaştıkları akademik, psikolojik ve duygusal zorluklar karşısında onlara sunmuş oldukları hizmetler aşağıda betimlemelerle sunulmuştur.

“Rehber öğretmenim sanırım bu süreçte bana en çok yardım olan kişidir. Benim program hazırlamamda bana çok fazla yardım etti, netlerim yükselmesine çok fazla yardım etti. Sınava birkaç ay kala ben net sayım fazla artmıyor diye çok fazla stres yapıyordum o stresi

üstümden atmada bana çok yardım etti. Hatta yaşadığım disiplin olaylarında, benim disipline gitmemem için öğretmenler ikna etmeye çalıştı.” (K1)

“Okul içerisinde beni gören öğretmenler beni yanlarına çekip bu boşanma davasının durumunu soruyorlar ailemin durumunu soruyorlar sağ olsunlar baya yardımcı olmaya çalışıyorlar rehber öğretmenle de görüştüm birkaç sefer. O da yardım etti.” (K7)

“En büyük destekçim okulda rehber öğretmenim.” (K11)

Öğrencilerin yaşadıkları zorluklarla baş etmede onlar için fayda sağlayan önemli bir diğer faktörde okuldan görülen sosyal destek olmuştur.

“Müdür yardımcımız ve rehberlik öğretmenimiz yanlarına gittiğimde beni hiç geri çevirmedi... Biz hiç karamsarlığa sürükledi öğretmenlerimiz, yapamazsınız siz hiç boşuna uğraşmayın demediler bizi hep motive etmeye çalıştılar.” (K12)

“Ortaokulda bir sürü öğretmenim oldu benimle ilgilenen rehber öğretmenim de dahil. Hatta şu anda dahil ortaokuldan benimle ilgilenen hocam var hala arıyor sıkıntın var mı, arada sırada benimle konuşuyor bunun dışında her ay maddi olarak destekliyor. Liseye geçtiğimden beridir de birkaç hocam benim ile özel olarak ilgileniyor.” (K15)

Tüm bunlarla birlikte öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda öğrencilere öğretmenlerin maddi destek sağladıkları, materyal almalarına yardımcı oldukları bir okulunda öğrenciye burs, materyal ve kıyafet sağladığı görülmektedir.

“Okulumun yardımı çok oluyor mesela yardımcı kitaplar noktasında benden kitap parası almadılar. Denemeye girince benden para almıyorlar, kaynak veriyorlar. Elbise yardımı yapıyorlar hocam. Bazen de maddi yardım yapıyorlar.” (K10)

“Öğretmenlerim çok yardımı oldu gerek kaynak kitap gerek bilmediğim soruları cevaplama da yardımcı oldular.” (K3)

Çevre: Yapılan görüşmelerde anne babası ayrı olan öğrencilerin çoğunlukla dede/nene/teyze vb. gibi yakınlarından maddi ve manevi anlamda destek aldıkları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin akrabaları (dede, nene), arkadaşları (dışarı çıktıklarında parasını ödeme, kitap verme) ve belediyelerin sağladığı imkân ve fırsatlar (belediye tarafından dağıtılan kitaplar, kurslar, yardımcı kaynak temini) sayesinde duygusal, eğitsel ve ekonomik anlamda yaşanan zorlukları bir nebze de olsa atlattıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılarını paylaştıkları, bu sıkıntılarında destek oldukları, beraber eğlendikleri, birbirine yardımcı oldukları önemli bir diğer paydaş da akranları olmaktadır. Özellikle çevre

teması altında akranlar oldukça öne çıkmaktadır. Hatta öğrencilerin maddi, psikolojik, duygusal ve psikolojik zorluk alanlarındaki pek çok sıkıntıya yardımcı oldukları da görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin akran, akraba ve diğer çevreden aldıkları *sosyal destekleri* şöyle açıklamışlardır:

“Yani beraber oturup konuşuruz (akranlar), bu dönemlerim olduğunda -ilaç kullandığım zamanlarda- ki hala kullanıyorum bu ilaçları kullanıyorum. Her koşulda yanımda olmaları herhalde. Yanımda olarak, dertlerimi paylaşarak beni neşelendirerek” (K13)

“Bu konuda arkadaşlarım yanımdalar sürekli bana destek oluyorlar iletişim halindeyiz konuşuyoruz, dertleşiyoruz, beraber ders çalışıyoruz arkadaşlarımın pozitif bir etkisi var.” (K9)

“Yardım ettiler bana teyzelerim dayılarım sürekli beni arayıp soruyorlar. Nasılsın, sınavlarına çalışabiliyor musun, herhangi bir konuda ihtiyacın var mı diye. Onun dışında okuldaki arkadaşlarımla aram iyiydi ama bu olay olunca daha da iyi olmaya başladı. Beni sağ olsun bayağı düşünüyorlar.” (K6)

“Bana destek olan şey akrabalarımın bana olan güveni bu bana güvenim de artış yaşattı.” (K11)

Yapılan görüşmelerde öğrenciler aldıkları *akademik ve ekonomik destekleri* şöyle açıklamışlardır:

“Biraz teyzem bana destek çıktı. İki üç tane matematikten ders almıştım birinci dönem derse giremediğim için dersin baya kötüydü birkaç tane ders alacak kadar para gönderdi. Onun sayesinde biraz ders öğrenmiş oldum.” (K12)

“Evet mesela kuzenlerim ders konusunda bayağı bir üstüme düştüler.” (K6)

“Anneannem ve dayımgiller maddi manevi her konuda destek olmaya çalışıyorlar. Arkadaşlarım dışarıya çıktığımız zamanlarda bir yerlere gittiğimiz zamanlarda bana maddi olarak destek çıkıyorlar ve bana her gün maddi olarak ihtiyacım olup olmadığını soruyorlar. Moralimi yükseltmek adına planlar yapıyorlar.” (K7)

Özellikle maddi durumdan yoksun öğrenciler için Belediyelerin sağlamış oldukları *sosyal yardım hizmetleri* öğrenciler için eğitim fırsatları sağlamaktadır.

“Ben sosyal tesise gidiyordum, oraya gittim orada kütüphane vardı oraya iki hafta üst üste gidenleri kitapta veriyorlardı. Aynı zaman orada etütlerde vardı etütlere de gidiyordum. Kütüphaneye giderek oralarda ders çalışıyordum.” (K2)

“Belediyeye girersek burada Gasmek var denemelere giriyorum o yönden bana fayda sağladı.” (K9)

4.1.1.4. Öne çıkan destek ve başa çıkma kaynakları

Ergenlerin yaşamış oldukları pek çok zorluğa rağmen bunları aşırp başarılı birer öğrenci olmalarına katkı sağlayan en önemli başa çıkma/destek kaynaklarının ne olduğu sorusuna ilişkin yanıtlar, kodlar halinde işlenmiş ve Tablo 21’de gösterildiği gibi *birey, aile, okul ve çevre* olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar arasında bugünkü başarılarına ulaşmada onlar için en fazla katkısını olduğunu düşündükleri baş etme/destek kaynaklarının daha çok bireysel kaynakların olduğu, ardını sırasıyla aile, okul ve çevreden sağlanan kaynakların takip ettiği görülmektedir.

Tablo 21. Görüşmelerden Elde Edilen Kategori ve Frekanslara Ait Özet Tablo

Tema	Kategori	Frekans
Öne Çıkan Başa Çıkma/ Destek Kaynakları	Birey	22
	Aile	9
	Okul	4
	Çevre	2
	Toplam	37

Birey: Yapılan görüşmelerde elde edilen diğer kategorilerle karşılaştırıldığında katılımcıların yaşadıkları zorluklarla baş edip başarılı birer öğrenci olmalarına katkı sağlayan kaynaklar arasında bireysel faktörlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda bir öğrencinin ilgili tema altında sorulan soruya cevabı şu şekilde olmuştur:

“Benim için en önemlisi rehber öğretmenimin, annemin ve amcamın verdiği destek benim için çok çok önemli; ancak beni en çok besleyen, beni ayakta tutan şey kendi duygularımdı.” (K1)

Yapılan görüşmelerden elde edilen kodlar sıklık sayılarına göre şöyle sıralanabilir: İyimser yaklaşım tarzı ve olumlu içsel konuşmalar (6), Çaba ve Kararlılık (azim) (5), Hedef ve

gelecek odaklılık (3), Öz yeterlik (2), Öz düzenleme (2), Öz farkındalık (2), Öz güven (1), Problem çözme becerisi (1). Bireysel etmenler arasında sıklıkla iyimser yaklaşım tarzının kullanıldığı bazı katılımcıların ise hem iyimser yaklaşımı hem de olumlu içsel konuşmaları gerçekleştirdiği görülmektedir.

“Bir de şeyimdir hani niye motive olmayayım bence bu önemli bir şey çünkü genellikle bana kalırsa kötü bir şeyi yaşayan insanlar kendini motive etmek de eksik kalıyorlar. Ben hep böyle düşünüyorum: “Üzülsem de üzülmesem de bu günlerim gelip geçecek, bugünlerde zaten bir şekilde yaşayıp geçeceğim, niye kendime mutlu edebileceğim kadar mutlu etmeyeyim ki” diyorum. Mesela okul konusunda kendimi motive etme şeklim daha iyi bir yere gelebilirsen daha düzgün bir hayat yaşayabilirsin oluyor.” (K8)

“Galiba, biraz önce de dediğim gibi bazen çok iyimser ve umutlu bir insan olabiliyorum. Beni çıkmazdan o çıkartıyor. En belirgin bu çünkü şu anda odaklanıp anı yaşamak güzel bir şey ama bu an kötü diye yaşadığım an kötü diye bunu geleceğe de yansıtıp geleceği de mahvetmeye gerek yok.” (K4)

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin çaba harcamanın öneminin farkında oldukları, ellerinden gelen gayreti gösterdikleri ve kararlılıkla bunu sürdürdükleri bunun neticesinde de her ne kadar zorlu bazı yaşam olaylarına sahip olsalar da başarıyı yakaladıkları görülmektedir.

“Zaten her başarı için emek göstermemiz gerekiyor. Ben de bu emeğin farkına vardım. Ben de o zaman emek göstermeliyim daha çok dersime çalışarak bir şeyler elde etmeliyim. Ailem bana hep bu emekten bahsettiler, öğretmenlerim olsun ben de o şekilde devam ettim.” (K6)

“Eğer çalışmaya devam edersen daha iyi sonuçlarla karşılaşabileceğimi düşündüm. Çalışmayı bırakmadım” (K3)

Bunların yanında aşağıda betimlemelerle birlikte verilen öğrencilerin kendi öz kaynaklarını kullanarak hem zorlukları aştıkları hem de başarılı birer öğrenci oldukları görülmektedir.

“En fazla katkı sağlayan şey sanırım, ileride düşündüğüm gelecek en fazla olan o dur.” (K13)

“Ve aynı zamanda kendimi kapasitemin farkında olmam beni başarıya iten ilk şeyler” (K7)

“Kendimi motive etmeyi biliyordum, neyden hoşlandığımı, ne yaparsam daha çok çalışacağımı biliyordum. Bu yüzden asıl beni bu başarıya iten şey kendi duygularım oldu.” (K1)

Aile: Katılımcılar arasında bazı öğrencilerin de bugünkü başarılarının ardında her şeyden önce ailelerinin olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar başarıya ulaşmada katkı sağlayan şeylerin ailelerinin onları teşvikleri, ümitlerini hiç kesmeden güven duymalarını, ailelerinin fedakarlıklarını örnek göstermişlerdir.

“Annemin benden hiçbir zaman ümidini kesmemesi, babam beni bırakır boşver der. Ama annem her zaman arkamda, annemin bana maddi ve manevi desteği çok büyük oldu. Ben küçükken rahatsız olduğunda benim başımdan bir dakika bile ayrılmadı. Emeklerini de boşa çıkarmamak istiyorum” (K12)

“En büyük katkı annem oldu. Annem olmasaydı ne ben çalışırdım ne bu sınavı kazanabilirdim o başlattı beni çalıştırmaya. Annem mesela öğretmen değil ev hanımı annem bana ders çalıştıramazdı, ama annem beni ders çalışmaya teşvik etti. Oğlum bursluluğu kazanırsan sana telefon alacam gibi, ders çalışırsan kek yapacağım derdi.” (K2)

Okul: Yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilere kendi potansiyellerini fark ettirmede, onları çalışmaya teşvik etmede ve destek olmada önemli bir oynadığı bu sayede öğrencilerin kendilerine daha çok güvenip çalıştıkları görülmektedir. Bunların yanında okuldaki öğrencilerin birbiriyle rekabet halinde olması da öğrenciyi başarılı olmak için motive eden bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

“Bir de sağ olsun öğretmenlerim, benim aslında bu farkındalığımı kendi kapasitemin farkındalığına ulaşmada yardımcı olan kişiler öğretmenler her gün işte yanlarına çekip: “Bu olaylardan etkilenme, sen iyi bir yerlere gelebilecek bir öğrencisin, çalışmaya devam et, sen iyi bir yerlere gelmeni görmek istiyoruz, iyi yerlere geleceksin” diyorlar. Öğretmenlerim ile neredeyse haftanın her günü konuşuyoruz” (K7)

“Okul konusunda en büyük desteği annem ve öğretmenlerim verdi. Onlarda zaten bana söylediler: “Sen yapabilirsin” o özgüveni bana verdiler. Mesela gelip öğretmenlerim söylüyordu: “Sen bunu yapabilirsin, başarabilirsin.” (K6)

“Bir de bunların dışında okulumun eğitimi iyi olmasa da tam bir eğitim öğretim olmasa da okulda, okulumdaki öğrencilerin belirli bir potansiyeli var sen de o potansiyel de olduğunu bildiğin için çalışmak zorunda kalıyorsun bir rekabet ortamı var o rekabet ortamı seni ister istemez başarıya ve çalışmaya itiyor ve bu çalışmada başarıya götürüyor okulumun da böyle bir faydası var.” (K9)

Çevre: Katılımcılardan bazıları risk durumlarının yarattığı zorlukların etkilerini akranlarıyla sohbet ederek, eğlenerek aştıkları; aynı zamanda içinde bulunulan zorlu yaşam şartları nedeniyle bir katılımcının derslerine sarıldığı bunun sonucunda daha iyi yaşam şartlarına ulaşma isteğinin olduğu görülmüştür.

“Arkadaşlarım hocam beraber ders çalıştığımız, sohbet ettiğimiz beraber kimi zaman uyuduğumuz sürekli iç içe olduğum arkadaşlarım.” (K9)

“İş. Çalışınca zorluğu görüyorsun zorlu görünce de hocam çalışıyorsun.” (K10)



4.1.2. Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde sırasıyla akademik yılmazlık düzeyinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen bulgulara; ardından okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı rolünü tespit etmek için aracılık testi bulgularına yer verilmiştir.

4.1.2.1 Ergenlerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesi

4.1.2.1.1. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

Ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular, Tablo 22' de gösterilmiştir.

Tablo 22. Akademik Yılmazlık Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss.	Sd	T	p	Levene test	η^2
Kız	389	84.76	11.51					
Erkek	326	82.17	10.77	712	3.05	.00**	.06*	.012

**p<.01 *p>.05

Tablo incelendiğinde, ergenlerin akademik yılmazlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [t(712)=3.05, p<.01]. Kız öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri (\bar{x} =84.76) erkek öğrencilere kıyasla (\bar{x} =82.17) daha yüksektir. Bunun yanında, elde edilen etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda (η^2 =.01), akademik yılmazlık düzeyinde gözlenen varyansın yaklaşık % 1'inin cinsiyete bağlı olduğunu ve bu etkinin küçük bir değer olduğu söylenebilir.

4.1.2.1.2. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Okul Türü Bakımından İncelenmesi

Ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin okul türü bakımından farklılık gösterip göstermediğini anlamak; fark varsa hangi grup ya da gruplar arasında farklılığın olduğunu test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post Hoc testleri yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 23 ve Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Okul Türlerine Göre Akademik Yılmazlık Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Okul Türü	N	\bar{x}	ss
A Ortaokul	224	86.37	12.06
B İmam H. Ortaokulu	69	84.44	10.85
C Anadolu Lisesi	269	82.94	10.25
D Fen Lisesi	61	79.18	9.48
E Mesleki ve Teknik A.L.	92	81.47	11.96

Tablo 24. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Okul Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3500.833	4	875.208			A-C, A-D,
Gruplarıçi	87054.839	710	122.612	7.138	.00**	A-E; B-D
Toplam	90555.673	714				

**p<.01

Tablo incelendiğinde, ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin farklı okul türünden gelen öğrenciler açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [F(4,714)=7.138, p<.01]. Ancak varyansların homojenliğinin test edildiği, Levene testi sonuçlarına bakıldığında, homojenlik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür (p=.01, p<.05) Dolayısıyla, bu durum göz önünde bulundurularak gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilirken homojen olmayan varyanslar için kullanılan Post Hoc testlerinden “Games-Howell” tekniği kullanılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre, ortaokul türündeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin (\bar{x} =86.37) akademik yılmazlık düzeyleri, Anadolu lisesi (\bar{x} =82.94), Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi (\bar{x} =81.47) ve Fen liselerine (\bar{x} =79.18) göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. İmam Hatip ortaokul öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri (\bar{x} =84.44) ise Fen lisesi öğrencileri ile karşılaştırıldığında anlamlı olarak daha yüksektir (\bar{x} =79.18).

Okullar arasında en düşük akademik yılmazlık düzeyine sahip okul türü ise Fen liseleridir (\bar{x} =79.18).

4.1.2.1.3. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Sınıf Kademeleri Bakımından İncelenmesi

Ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin sınıf kademeleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini anlamak; fark varsa hangi grup ya da gruplar arasında farklılığın olduğunu test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi ve Post Hoc testleri yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 25 ve Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 25. Sınıf Kademelerine Göre Akademik Yılmazlık Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Okul Türü	N	\bar{x}	ss
A 7. Sınıflar	162	88.35	10.90
B 8. Sınıflar	130	82.78	12.23
C 9. Sınıflar	133	82.40	11.08
D 10. Sınıflar	120	81.25	10.06
E 11. Sınıflar	110	82.40	10.34
F 12. Sınıflar	60	82.73	11.15

Tablo 26. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Sınıf Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4798.051	5	959.610			A-B,C, D,
Gruplarıçi	85757.622	709	120.956	7.934	.00**	E, F
Toplam	90555.673	714				

**p<.01

Tablo incelendiğinde, ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin sınıf kademeleri bakımından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [F(5,714)=7.934, p<.01]. Levene test sonuçları incelendiğinde ise homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür (p=.45, p>.01) Gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden “Tukey HSD” tekniği kullanılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyleri (\bar{x} =88.35), 8. sınıf (\bar{x} =82.78), 9. Sınıf (\bar{x} =82.40),

10. Sınıf ($\bar{x} = 81.25$), 11. Sınıf ($\bar{x} = 82.40$) ve 12. Sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 82.73$) göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir.

4.1.2.1.4. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzey Bakımından İncelenmesi

Ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin sosyo ekonomik düzey bakımından farklılık gösterip göstermediğini anlamak; fark varsa hangi grup ya da gruplar arasında farklılığın olduğunu test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi ve Post Hoc testleri yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 27 ve Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Sosyo Ekonomik Düzeylere Göre Akademik Yılmazlık Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	ss
A Çok Düşük	27	85.88	13.47
B Düşük	123	81.34	11.76
C Orta	503	83.79	11.02
D Yüksek	62	86.08	10.54

Tablo 28. Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1163.722	3	387.907			D-B
Gruplarıçi	89391.951	711	125.727	3,085	.02*	
Toplam	90555.673	714				

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde, ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerinin sosyo ekonomik düzeyler bakımından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$F(3,714)=3.085$, $p < .05$]. Levene test sonuçları incelendiğinde ise homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p = .21$, $p > .01$) Gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden “Tukey HSD” tekniği kullanılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre, gelir düzeyi yüksek olan öğrenci grubunun akademik yılmazlık düzeyinin ($\bar{x} = 86.08$) gelir düzeyi düşük olan öğrenci grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 81.34$).

4.1.2.2. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Akademik Yılmazlığın Aracı Rolünün İncelenmesi

4.1.2.2.1 Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Akademik Yılmazlığın Aracı Rolü

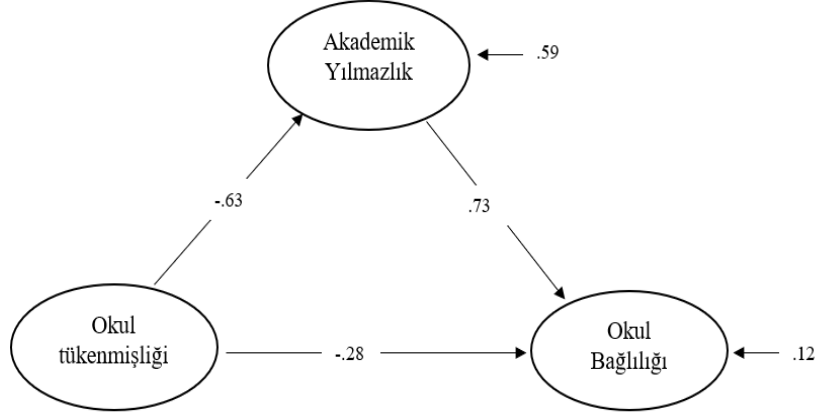
Birinci aşamada, önerilen modelin desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri aşağıda gösterilmiştir. Tablo 29'daki uyum indeksleri incelendiğinde (χ^2/sd 3.64, SRMR .04, CFI .92, RMSEA .06 ve TLI .90) ölçüm modelinin iyi ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 29. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	SRMR	CFI	RMSEA	TLI
Referans Değer	<3.0	<.08	>.90	<.08	>.90
Elde edilen Değer	4.94	.048	.920	.067	.902

Doğrudan Etkiler

Şekil 9'da okul tükenmişliği ile okul bağlılığı ilişkisinde akademik yılmazlığın aracı etkisini içeren yapısal diyagrama yer verilmiştir. Şekil 9'da gösterildiği üzere, yapısal modelde bulunan faktörler arasındaki yollara ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = -.28$, $p < .01$); akademik yılmazlığın ise okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = .73$, $p < .01$). Son olarak, okul tükenmişliğinin akademik yılmazlık üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = -.63$, $p < .01$). Modelde okul bağlılığına ilişkin varyansın %87.5'i, akademik yılmazlığa ilişkin varyansın ise %40'ı açıklanmaktadır.



Şekil 9. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Akademik Yılmazlığın Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram

Dolaylı Etkiler

Tablo 30’da okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisi ve akademik yılmazlık aracılığıyla dolaylı etkisi yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisi -.74 olarak bulunmuştur. Toplam etkinin -.28’si okul tükenmişliğinin direkt etkisinden kaynaklanmaktadır. Akademik yılmazlığın bu ilişkideki dolaylı etkisi -.46’dır. Bu katkı ile akademik yılmazlık kısmi aracı rol üstlenmiştir.

Tablo 30. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları

Yol	β	p	%95 Güven Aralığı
Okul Tükenmişliği Okul Bağlılığı			
Toplam Etki	-.74	.00*	-.79 / -.69
Doğrudan Etki	-.28	.00*	-.56 / -.36
Dolaylı Etki	-.46	.00*	-.62 / -.31

* $p < .01$

4.1.2.2.2. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Bireysel Kaynakların Aracı Rolü

İlk olarak önerilen modelin desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri aşağıda gösterilmiştir. Tablo 31’deki uyum indeksleri incelendiğinde (χ^2/sd 2.27, SRMR .03, CFI .96,

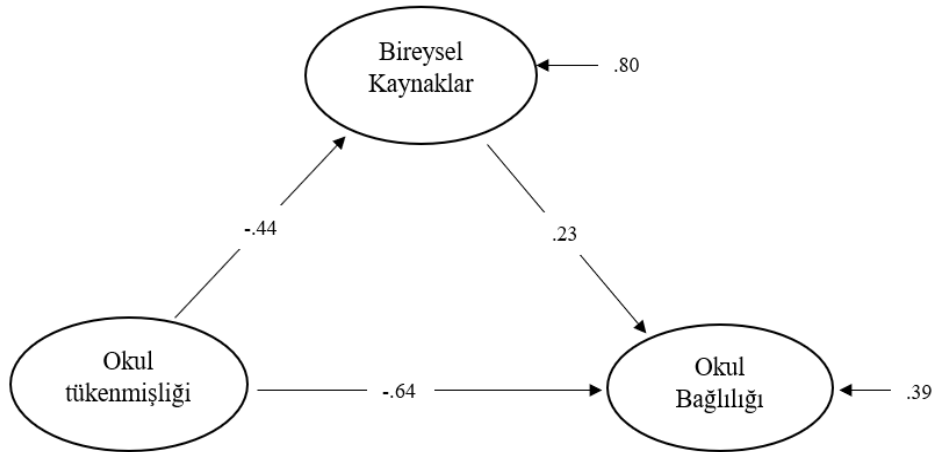
RMSEA .04 ve TLI .95) ölçüm modelinin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	SRMR	CFI	RMSEA	TLI
Referans Değer	<3.0	<.08	>.90	<.08	>.90
Elde edilen Değer	2.27	.032	.960	.042	.954

Doğrudan Etkiler

Şekil 10’da okul tükenmişliği ile okul bağlılığı ilişkisinde bireysel kaynakların aracı etkisini içeren yapısal diyagrama yer verilmiştir. Şekilde gösterildiği üzere, yapısal modelde bulunan faktörler arasındaki yollara ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = -.64$, $p < .01$); bireysel kaynakların ise okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = .23$, $p < .01$). Son olarak, okul tükenmişliğinin bireysel kaynaklar üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = -.44$, $p < .01$). Modelde okul bağlılığına ilişkin varyansın %60’ı, bireysel kaynaklara ilişkin varyansın ise %20’si açıklanmaktadır.



Şekil 10. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Bireysel Kaynakların Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram

Dolaylı Etkiler

Tablo 32’de okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisi ve bireysel kaynaklar aracılığıyla dolaylı etkisi yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisi -.74 bulunmuştur. Toplam etkinin, -.64’ü okul tükenmişliğinin direk etkisinden

kaynaklanmaktadır. Bireysel kaynakların bu ilişkideki dolaylı etkisi ise $-.10$ 'dur. Bu katkı ile bireysel kaynaklar kısmi aracı rol üstlenmiştir.

Tablo 32. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Bireysel Kaynakların Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları

Yol	β	p	%95 Güven Aralığı
Okul Tükenmişliği → Okul Bağlılığı			
Toplam Etki	-.74	.000*	-.79 / -.70
Doğrudan Etki	-.64	.000*	-.14 / -.06
Dolaylı Etki	-.10	.000*	-.71/ -.57

* $p < .01$

4.1.2.2.3. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Aile Kaynaklarının Aracı Rolü

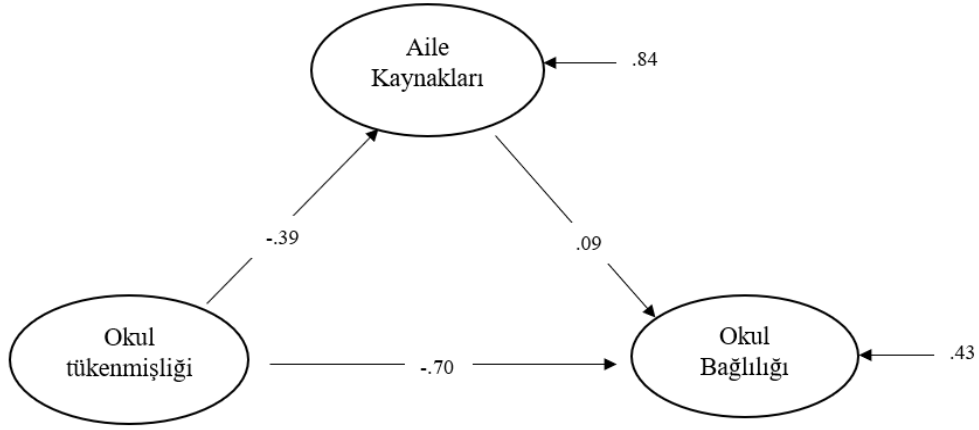
Birinci aşamada, önerilen modelin desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri aşağıda gösterilmiştir. Tablo 33'deki uyum indeksleri incelendiğinde, (χ^2/sd 3.22, SRMR .04, CFI .93, RMSEA .05 ve TLI .92) ölçüm modelinin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Tablo 33. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	SRMR	CFI	RMSEA	TLI
Referans Değer	<3.0	<.08	>.90	<.08	>.90
Elde edilen Değer	3.22	.047	.938	.056	.929

Doğrudan Etkiler

Şekil 11'de okul tükenmişliği ile okul bağlılığı ilişkisinde aile kaynaklarının aracı etkisini içeren yapısal diyagrama yer verilmiştir. Şekilde gösterildiği üzere, yapısal modelde bulunan faktörler arasındaki yollara ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = -.70$, $p < .01$); aile kaynaklarının ise okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = .09$, $p < .05$). Son olarak, okul tükenmişliğinin aile kaynakları üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = -.39$, $p < .01$). Modelde okul bağlılığına ilişkin varyansın %56'sı, aile kaynaklarına ilişkin varyansın ise %15'i açıklanmaktadır.



Şekil 11. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Aile Kaynaklarının Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram

Dolaylı Etkiler

Tablo 34’de okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkileri ve aile kaynakları aracılığıyla dolaylı etkileri yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisi $-.74$ ’dür. Aile kaynakları bu ilişkiye $-.04$ ’lük bir katkı sağlayarak kısmi aracı rol oynamıştır. Okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi ise $-.70$ ’dir.

Tablo 34. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Aile Kaynaklarının Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları

Yol	β	p	%95 Güven Aralığı
Okul Tükenmişliği Okul Bağlılığı			
Toplam Etki	$-.74$	$.02^{**}$	$-.79 / -.70$
Doğrudan Etki	$-.70$	$.00^*$	$-.06 / -.01$
Dolaylı Etki	$-.04$	$.02^{**}$	$-.76/ -.65$

*** $p < .01$ ** $p < .05$**

4.1.2.2.4. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Okul Kaynaklarının Aracı Rolü

İlk olarak önerilen modelin desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri aşağıda gösterilmiştir. Tablo 35’deki uyum indeksleri incelendiğinde (χ^2/sd 4.98, SRMR .06, CFI .91,

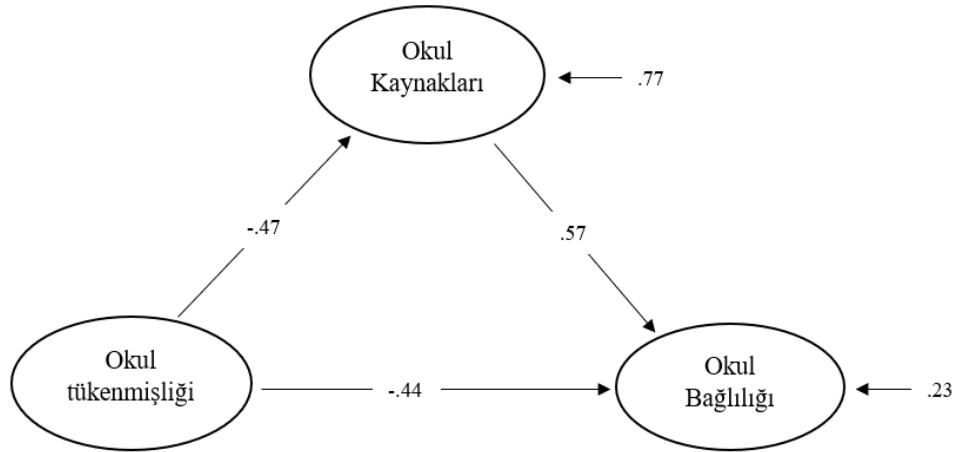
RMSEA .07 ve TLI .89) ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	SRMR	CFI	RMSEA	TLI
Referans Değer	<3.0	<.08	>.90	<.08	>.90
Elde edilen Değer	4.98	.062	.912	.075	.895

Doğrudan Etkiler

Şekil 12’de okul tükenmişliği ile okul bağlılığı ilişkisinde okul kaynaklarının aracı etkisini içeren yapısal diyagrama yer verilmiştir. Şekilde gösterildiği üzere, yapısal modelde bulunan faktörler arasındaki yollara ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta= -.44$, $p<.01$); okul kaynaklarının ise okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta= .57$, $p<.01$). Okul tükenmişliğinin okul kaynakları üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta= -.47$, $p<.01$). Modelde okul bağlılığına ilişkin varyansın %77’si, okul kaynaklarına ilişkin varyansın %22’si açıklanmaktadır.



Şekil 12. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Okul Kaynaklarının Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram

Dolaylı Etkiler

Tablo 36’da okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkileri ve okul kaynakları aracılığıyla dolaylı etkileri yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisi -.71; doğrudan etkisi ise -.44 olarak tespit edilmiştir. Okul kaynaklarının

bu ilişkideki dolaylı etkisi ise -.27'dir. Dolayısıyla, okul kaynakları bu etkisi ile kısmi aracı rol üstlenmiştir.

Tablo 36. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Okul Kaynaklarının Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları

Yol	β	p	%95 Güven Aralığı
Okul Tükenmişliği → Okul Bağlılığı			
Toplam Etki	-.71	.000*	-.77 / -.66
Doğrudan Etki	-.44	.000*	-.51 / -.37
Dolaylı Etki	-.27	.000*	-.31 / -.22

* $p < .01$

4.1.2.2.5. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Çevre Kaynaklarının Aracı Rolü

Birinci aşamada, önerilen modelin desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri aşağıda gösterilmiştir. Tablo 37'deki uyum indeksleri incelendiğinde, (χ^2/sd 4.98, SRMR .06, CFI .91, RMSEA .07 ve TLI .89) ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir.

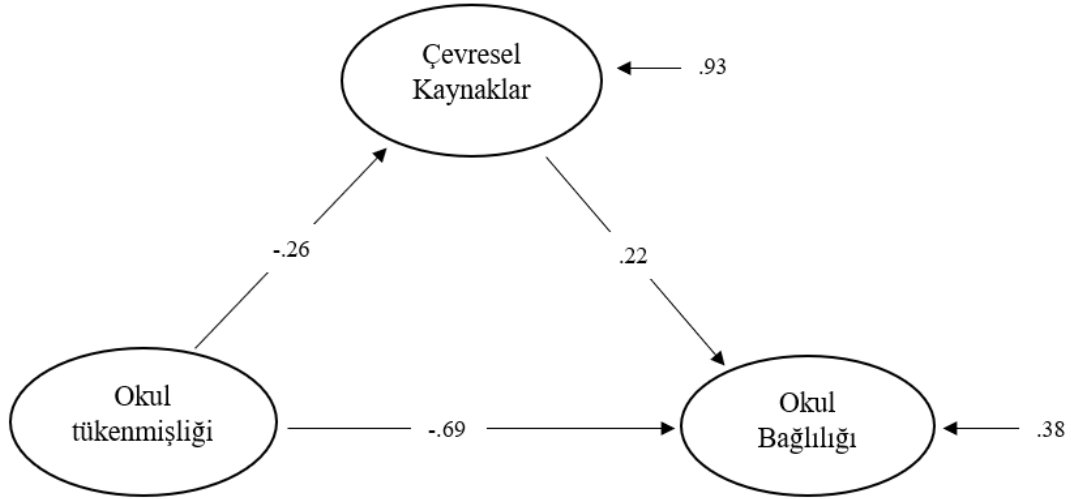
Tablo 37. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	SRMR	CFI	RMSEA	TLI
Referans Değer	<3.0	<.08	>.90	<.08	>.90
Elde edilen Değer	3.49	.061	.943	.059	.932

Doğrudan Etkiler

Şekil 13'de okul tükenmişliği ile okul bağlılığı ilişkisinde çevre kaynaklarının aracı etkisini içeren yapısal diyagrama yer verilmiştir. Şekilde gösterildiği üzere, yapısal modelde bulunan faktörler arasındaki yollara ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = -.69$, $p < .01$); çevre kaynaklarının okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = .22$, $p < .01$). Okul tükenmişliğinin çevre kaynakları üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip

olduğu görülmektedir ($\beta = -.26, p < .01$). Modelde okul bağlılığına ilişkin varyansın %61'i, çevre kaynaklarına ilişkin varyansın %6.8'i açıklanmaktadır.



Şekil 13. Okul tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Çevre Kaynaklarının Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Diyagram

Dolaylı Etkiler

Tablo 38'de okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki toplam etkileri ve çevre kaynakları aracılığıyla dolaylı etkileri yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı üzerindeki toplam etkisinin $-.75$ olduğu; doğrudan etkisinin ise $-.69$ olarak tespit edilmiştir. Çevre kaynakları, bu ilişkide $-.06$ 'lık dolaylı etkiye sahiptir. Çevre kaynakları sağladığı katkı ile bu ilişkide kısmi aracı rol oynamıştır.

Tablo 38. Okul Tükenmişliği ile Okul Bağlılığı İlişkisinde Çevre Kaynaklarının Aracı Etkisine İlişkin Güven Aralıkları

Yol	β	p	%95 Güven Aralığı
Okul Tükenmişliği - Okul Bağlılığı			
Toplam Etki	$-.75$	$.000^*$	$-.80 / -.70$
Doğrudan Etki	$-.69$	$.000^*$	$-.74 / -.64$
Dolaylı Etki	$-.06$	$.000^*$	$-.08 / -.03$

* $p < .01$

4.1.3. Nitel ve Nicel Araştırma Bulguların Birleştirilmesi

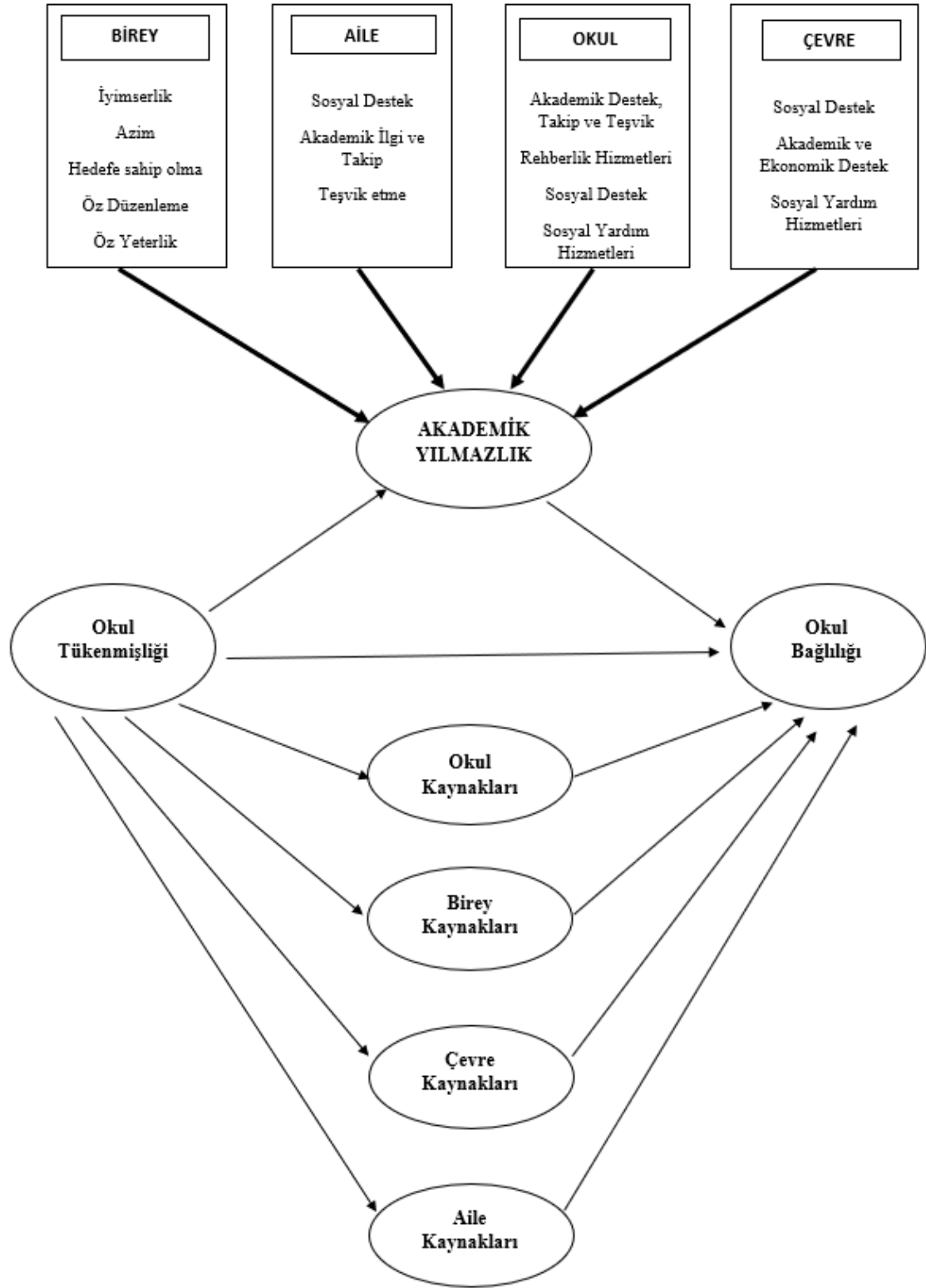
Bu bölümde, nicel ve nitel araştırma süreçlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin akademik yılmazlık geliştirmelerine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin neler olduğu ve akademik yılmazlık ve kaynaklarının, bir risk (okul tükenmişliği) ve olumlu uyum (okul bağlılığı) arasındaki ilişkide nasıl rol oynadığı Şekil 14’de gösterilen “Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli” çerçevesinde yorumlanmaya çalışılacaktır.

İlk olarak, Bronfenbrenner’in (1976) ekolojik yaklaşımından yola çıkarak nitel görüşmelerden elde edilen koruyucu faktörler dört başlık altında sınıflandırılmıştır. Şekilde gösterilen dört başlık altında yer alan koruyucu faktörlerin her birinin, öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorluklar karşısında öğrencilerin akademik yılmazlık geliştirmelerinde önemli roller üstlendiği görülmektedir. Her ne kadar karşılaşılan zorlukların etkilerini ortadan kaldırma, en aza indirme ya da bunlarla mücadele etmede koruyucu faktörlerin ağırlık sırası öğrenciler açısından farklılık gösterse de akademik yılmazlığın gelişiminde her bir başlığın dolaylı ya da doğrudan etkileri söz konusudur. Nitekim yapılan görüşmelerde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun birey, aile, okul ve çevre başlıklar altında yer alan faktörlerin etkileşimiyle karşılaşmış oldukları zorluk ve sıkıntıların üstesinden geldiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, Şekil 14’de koruyucu faktörler dört başlık altında gösterilmiş olup hepsinden akademik yılmazlığa giden doğrudan yol çizilmiştir. Başlıklar altından sıralanmış olan faktörler ise (Örneğin; bireysel koruyucu başlığı altındaki faktörler; iyimserlik, azim, hedefe sahip olma, öz düzenleme, öz yeterlik) yapılan görüşmelerde en fazla zikredilen faktörlerin sayısal olarak büyükten küçüğe sıralanmış halidir. Dolayısıyla bu sıralama incelenirken, alt sıralarda yer alan faktörlerin önemsiz ya da diğerlerine göre daha önemsiz olduğu değerlendirilmesinden uzak durmak gerekir. Çünkü burada sıralanmış olan her bir faktör, yapılan görüşmelerde öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorlukların üstesinden gelmede onlar için en çok fayda sağlayan faktörlerdir. Bu bakımdan, alt sıralarda yer alan faktör de en üstte yer alan faktör kadar öğrenci için önemli ve değerli olabilir.

Alanyazında yılmazlık kavramı risk, koruyucu faktörler ve olumlu uyum başlıklarına vurgu yapılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu çerçeveden yola çıkarak yapılan çalışmada okul tükenmişliği bir risk faktörü; okul bağlılığı okul uyumu ve akademik yılmazlık ve kaynakları ise koruyucu faktörler olarak ele alınmıştır. Bu düşünceyle okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlık ve akademik yılmazlık kaynaklarının aracı rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, risk ve olumlu uyum arasındaki ilişkide getirilen dolaylı etkinin büyüklüğü bakımından akademik yılmazlık kaynakları Şekil

14’de gösterildiği gibi okul kaynakları, bireysel kaynaklar, çevre kaynakları ve aile kaynakları olarak yukarıdan aşağıya doğru sıralanmıştır. Burada yer alan her bir kaynak, her iki değişken ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilişki halindedir. Dolayısıyla kaynakların değişkenler arasındaki ilişkilerine yer verilirken düz çizgi tercih edilmiştir. Şekilde yer alan dört kaynak, Akademik yılmazlık üst yapısını oluşturmaktadır. Bu bakımdan akademik yılmazlık şekilde gösterildiği gibi tüm kaynakların üstünde yer almıştır. Akademik yılmazlık, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide dolaylı etki göstererek iki değişken arasında aracı rolü üstlenmiştir. Akademik yılmazlık hem okul tükenmişliği hem de okul bağlılığı ile doğrudan ilişkilere sahip olduğu için şekilde gösterimi yapılırken düz çizgi tercih edilmiştir. Ayrıca okul tükenmişliği okul bağlılığı üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu için bu ilişkide düz çizgi ile gösterilmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, her model testinde okul tükenmişliği okul bağlılığını orta güçlükte negatif olarak etkilemiştir. Yine benzer şekilde, kaynaklar ve akademik yılmazlık üst yapısı, bir risk göstergesi olarak ele alınan okul tükenmişliği ile orta düzeyde negatif yönlü ilişki taşımaktadır. Değişkenler arasındaki bu yönlü korelasyon akademik yılmazlığın tükenmişliğe karşı bireyleri korumada önemli bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Bunun yanında kaynaklar ve akademik yılmazlığın bir uyum göstergesi olarak ele alınan okul bağlılığı ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler taşıması da bu faktörlerin okul bağlılığını geliştirmede önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla risk ve olumlu uyum ile ilişkileri incelenen akademik yılmazlık ve kaynaklarının okul tükenmişliği riskini azaltmada; okul bağlılığını geliştirmede önemli bir koruyucu mekanizma olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim yapılan aracılık testlerinde akademik yılmazlık ve her bir kaynağın uyum ile risk arasında aracılık rolünü üstlendiği dolayısıyla bu risk ve uyum arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek önemli koruyucu yapılar olduğunu göstermişlerdir.



Şekil 14. Akademik Yılmazlık Gelişim Modeli

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, nitel ve nicel araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, alanyazındaki bilgi ve araştırma bulguları çerçevesinde değerlendirilerek tartışılmıştır.

5.1. Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Tartışma

5.1.1. Ergenlerin İçinde Bulunduğu Risk Durumlarının Okul Yaşantılarında Yarattığı Zorluklar

Ergenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak, öğrencilerin yaşadıkları zorluklar; eğitsel, psikolojik, duygusal-sosyal ve ekonomik zorluklar olarak dört grupta sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ifade sıklığına göre yukarıda belirtildiği şekliyle sıralanmıştır. Buna göre öğrencilerin yaşamış olduğu sıkıntıların etkisiyle en çok eğitsel alanda zorluk yaşamaktadırlar. Öğrencilerin bu grupta en çok dile getirmiş olduğu üç zorluk; devamsızlık yapmak, derse odaklanamamak ve öğrenim eksiklerinin oluşmasıdır. Öğrenciler arasında kronik rahatsızlıkları olanların özellikle devamsızlık ile ilgili problemleri olduğu ve sık devamsızlık yaptıkları için de derslerden geride kaldıkları öğrenilmiştir. Bunların yanında kimi öğrenci Covid 19 pandemi sürecinde lise sınavlarına hazırladıkları için ders ve okulla ilgili önemli zorluklar yaşamışlardır. Örneğin bir öğrenci, derslerin yalnızca uzaktan eğitim yoluyla verilmesi ve maddi imkanlarının kısıtlılığı nedeniyle bilgisayar, tablet vb. gibi araçlara ulaşamamış ve uzak eğitim sürecinde derslerini takip edememiştir. Nitekim yapılan başka çalışmalarda da Covid 19 döneminde uzaktan eğitim aracılığıyla verilen eğitime erişim konusunda öğrenciler arasında fırsat eşitsizliklerinin olduğu (Kürtüncü ve Kurt, 2020; Saran, 2020) bilinmektedir. Bununla birlikte dünyada çeşitli kurumların (OECD, UNESCO ve Dünya Bankası) yürütmüş olduğu çalışma raporların incelendiği bir çalışmada ise bu dönemde öğrencilerin en çok karşılaştığı sorunların başında; öğretmen-öğrenme süreciyle ilgili sorunlar, teknolojik sorunlar, paydaşlardan kaynaklanan sorunlar ve sağlık sorunlarının geldiği rapor edilmiştir (Sarı ve Nayır, 2020).

Öğrencilerin karşılaştığı zorluklar eğitsel alanla sınırlı değildir. Psikolojik, duygusal ve sosyal alanlarda öğrencilerin yaşamış olduğu zorluklar da mevcuttur. Buna göre öğrenciler karşı karşıya oldukları olumsuz yaşam deneyimleri nedeniyle kendilerine olan güvenlerini kaybettiklerini, dikkatlerinin dağıldığını, sosyal olarak kısıtlandıklarını ve endişelendiklerini dile getirmişlerdir. Görüşme analizlerinden ortaya çıkan bu bulgular

dezavantajlı gruplardaki öğrenciler ile yapılan diğer araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Yapılan nitel bir araştırmada, Suriyeli öğrencilerin, Türkçe dilini konuşmakta zorlandıkları için hem Türk akranlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişime girmekten sakındıkları, ihtiyaçlarını tam olarak dile getiremedikleri, kendilerini dışlanmış hissettikleri ve dil engelinin etkisiyle yalnızca Suriyeli arkadaşlarıyla dolaşmak zorunda kaldıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin etiketlenme, ötekileştirilme ve şiddete uğrama gibi durumlarla da karşılaştıkları rapor edilmiştir (Altıntaş, 2018). Öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılı durumların etkisiyle ortaya çıkan bir diğer zorluk da ekonomik zorluklardır. Yapılan görüşmelerde özellikle maddi imkanların kısıtlı olması nedeniyle ders materyallerini almakta zorlanan ve çalışmak zorunda kalan ergenlerin ifadelerine rastlanmıştır. Öğrenciler maddi imkansızlıkları nedeniyle kaynak kitap alamadıklarını, ailesine maddi olarak çalışmak zorunda olduğunu belirtmişler ve aldıkları devlet bursu sayesinde bu zorlukları kısmen de olsa atlattıkları görülmüştür. Bölükbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada, sosyal politika uygulamalarının (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından verilen yardımlar, Belediyeler tarafından verilen ayni ve nakdi yardımlar) yoksul öğrencilerin içinde bulunduğu risk durumunu (maddi imkansızlıklar) önemli ölçüde hafiflettiği ve bu uygulamaların öğrencilerin akademik yılmazlıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin maruz kaldığı risk arttıkça sosyal politika uygulamalarının akademik yılmazlığa olan etkisinin azaldığı rapor edilmiştir. Elde edilen bilgilerden yola çıkarak, maddi güçlük çeken öğrencilere ve ailelerine sağlanan eğitim burslarının, ayni ve nakdi yardımların öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli faydalar sağladığı anlaşılmaktadır.

5.1.2. Ergenlerin Yaşamış Oldukları Zorluklara İlişkin Baş Etme Yöntemleri

Yılmazlık kavramıyla oldukça ilişkili olan baş etme becerilerinin, yılmazlığı geliştirmede önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Meneghel vd., 2019). Öğrencilerin içinde buldukları çeşitli risk durumları ve bunun yansıması olan farklı zorlukların etkileriyle nasıl başa çıktıklarını öğrenmek amacıyla yapılan görüşmelerde öğrencilerin problem odaklı baş etme, duygu odaklı baş etme ve sosyal destek alma yoluyla zorlukların üstesinden geldikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların baş etme yöntemleri ile ilgili yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda her birinin birden çok baş etme yöntemini kullandığı gözlenmiştir. Problem odaklı baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin yaşamış oldukları sıkıntı verici olayların varlığına rağmen bu sıkıntılarının gelip geçici olduğuna inandıkları gözlenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerden bazıları içinde bulunduğu zorlu yaşam şartlarının kendilerini motive eden durumlar olduğunu ve bu mevcut durumlarından daha iyi yaşam

standartlarına ulaşmak için ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir. Seban ve Perdeci (2016) dezavantajlı yaşam şartlarına sahip öğrencilerle yaptıkları görüşmede öğrencilerin sahip oldukları olumlu bakış açısı sayesinde olumsuz şartlarla daha kolay ve başarılı şekilde mücadele edebildiklerini rapor etmiştir. Zorlu yaşam şartlarına karşı öğrencilerin kullanmış olduğu olumlu baş etme stratejisi, Delany ve arkadaşları (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin stresli yaşam olaylarıyla baş etmelerini sağlamak için bilişsel davranışçı terapi ve pozitif psikoloji müdahale yöntemleri kullanılarak öğrencilere kazandırmaya çalıştığı beceridir. Çeşitli zorluklarla baş etmede katılımcıların kullanmış olduğu iyimser bakış açısı, alan yazındaki deneysel çalışmalarda da kazandırılmaya çalışılan uygun bir baş etme yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanında katılımcıların risk durumlarının yaratmış olduğu eğitsel zorlukların etkilerini ortadan kaldırmak amacıyla öğrenciler kararlılık ve azimle çalışmaya devam ettikleri, öğrenme kayıplarını önlemek için var olan potansiyellerinin farkındalığıyla plan ve program yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler tarafından uygulanan bu yöntemlerde onlara başarıyı getirmektedir. Bulgular birlikte değerlendirilecek olursa öğrencilerin içinde bulunduğu olumsuz yaşam şartlarının duygusal ve psikolojik etkileriyle baş ederken daha çok iyimser bakış açısını kullandıkları, olumsuz yaşam şartlarının yansıması olan eğitsel zorluklarla da öz farkındalık, çaba ve öz düzenleme becerileri ile aştıkları görülmektedir. Elde edilen bulgularla da paralel olarak problem odaklı baş etme yöntemleri ile akademik yılmazlık arasında pozitif yönlü anlamlı doğrudan ilişki mevcuttur (de la Fuente vd., 2017). Meneghel ve arkadaşlarının (2019) yaptığı araştırmada, problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Dahası, yüksek düzeyde akademik yılmazlığa sahip öğrencilerin akademik olarak daha çok doyum sağladıkları ve daha fazla doyum gösteren öğrencilerin zaman içinde daha iyi okul başarısı gösterme eğiliminde olduğu görülmüştür. Ayrıca problem odaklı başa çıkma yöntemlerinin akademik doyum ve okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu da bulgular arasındadır. Elde edilen bu bulgu, nitel görüşme kapsamında öğrencilerin eğitsel zorluklar karşısında kullandıkları yöntemlerin okul başarısını da beraberinde getirdiği bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin kullandığı bir diğer baş etme yöntemi de duygu odaklı stratejilerdir. Öğrenciler yaşamış oldukları sıkıntıların etkileriyle, dikkatlerini başka yöne çekerek, din-maneviyat ve yeniden anlamlandırmaya yoluyla başa çıktıkları görülmektedir. Bu yöntemleri kullanan öğrenciler karşılaşmış oldukları problemlere doğrudan eğilmek ya da bu sorunları aktif olarak çözmek yerine başına gelen olaylara yeni anlamlar

yükleyerek (bilişsel yeni anlamlar ya da dini manevi anlamlar katarak) ya da dikkatlerini başka şeylerle dağıtarak zorlukların üstesinden gelmektedirler. Bu yöntemlerden olumlu yeniden anlamlandırmanın, alan yazında yapılan çalışmalarda akademik yılmazlık ile olumlu ilişkiler taşıdığı, bu baş etme yöntemini kullanan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Meneghel vd., 2019). Buna ek olarak, yüksek düzeyde akademik yılmazlığa sahip öğrencilerin de akademik olarak daha çok doyum sağladıkları ve daha fazla doyum gösteren öğrencilerin zaman içinde daha iyi okul başarısı gösterme eğiliminde olduğu görülmüştür (Meneghel vd., 2019). Öğrencilerin baş etme de kullandığı diğer stratejilerden maneviyattır. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerden bazılarının yaşamış olduğu sıkıntıların etkilerini ilahi bir gücün yardımıyla aşabildikleri ifade edilmişlerdir. Elde edilen bu bulguya ilişkin olarak, alanyazın gözden geçirildiğinde maneviyat ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Ancak problem odaklı baş etme yöntemleri ile maneviyat arasında olumlu ilişki olduğuna (de la Fuente vd., 2017) rastlanmıştır. Din ve maneviyat gibi baş etme yöntemlerinin, öğrencilerin yaşadığı zorluklarla başa çıkmada yardımcı bir araç olduğu göz önünde bulundurulduğunda maneviyat ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara da yer verilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde dikkat dağıtma yöntemi ile yılmazlık arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir (de la Fuente vd., 2017). Bu bulgu, yapılan görüşme bulgularıyla tutarsız görülmektedir. Nitekim yapılan görüşmelerde, öğrencilerin önemli bir bölümünün bulunduğu zorlu durumların etkilerini dikkat dağıtma yoluyla aştıkları bazılarının ise kaçınma ve inkar gibi baş etme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar inkar etme, kaçınma, dikkat dağıtma gibi baş etme stratejileri ile yılmazlık arasında olumsuz ilişki olsa da öğrencilerin, zorlu yaşam olayları karşısında bu durumu değiştirebilecek yeterliğe, güce ve imkana sahip olmadıklarını düşünerek böyle bir baş etme yöntemi tercih ettikleri söylenebilir. Örneğin, konik rahatsızlık, annenin vefatı, babanın suç işlemesi, uyuşturucu kullanması gibi birçok olumsuz yaşam olayını birlikte yaşayan katılımcı içinde bulunduğu durumla nasıl başa çıktığı sorusu yöneltildiğinde şu şekilde cevap vermiştir: *“Başa çıkmıyorum, umursamıyorum. Hiç düşünmemeye çalışıyorum. Karşıma geldiğindeyse sıkıntı çıkardığında ise ya hiç bakmıyorum ya da boş verip geçiyorum. Çünkü şu anda elimde olanları değiştirecek güç yok, eskiden olan şeyleri değiştiremem, şu an olan şeyleri değiştirmeye gücüm yok. O yüzden neredeyse hiç dikkat etmiyorum ya da konular hakkında konuşmamaya çalışıyorum”* Dolayısıyla bu ve buna benzer katılımcılar kendi etki alanlarının dışına çıkan, kontrol

edemeyeceklerini düşündükleri durumlar karşısında kaçınma ya da dikkat dağıtma stratejilerini kullanarak var olan stresli durumla başa çıktıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak öğrenciler, baş edebileceklerine inandıkları zorlukları aşmak için daha çok problem odaklı baş etme yöntemlerini kullanırken, baş etmekte zorlandığı durumlarda ise duygu odaklı baş etme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları sıkıntı verici olaylar ve bunların sebebiyet verdiği zorluklar karşısında kullandıkları bir diğer baş etme yöntemi de çevrelerinden aldıkları sosyal destektir. Öğrenciler içinde buldukları zorlukları aile, akraba, akran ve öğretmenlerin sunduğu destek mekanizmalarıyla atlattıklarını belirtmişlerdir. Bu baş etme yöntemini kullanan öğrencilerin çoğunluğunu ekonomik sıkıntılar yaşayan ve bundan etkilenen öğrenciler oluşturmaktadır. Kullanılan destek yöntemlerinden bazıları şöyle sıralanabilir: Öğretmen, arkadaş ve akrabaların maddi destekleri, annenin destekleyici rolü, devlet tarafından sağlanan bursluluk parası. Öğrenciler çevrelerinde bulunan kişilerin sosyal desteği sayesinde içinde buldukları maddi imkansızlıkları aşmaya çalıştıkları görülmektedir. Meneghel vd. (2019) sosyal başa çıkma yoluyla, öğrencilerin sosyal destek aradıkları ve duygularını açığa çıkarttıklarını belirtir. Kullanılan bu yöntemin ilk başta stresi azaltmada yardımcı olsa da öğrenciler, zihinsel olarak stres yaratan duruma çok fazla odaklanırsa bu yöntemin işlevsiz olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, sosyal başa çıkma stratejisini daha çok kullanan öğrencilerin daha düşük akademik yılmazlık göstereceği belirtilmiştir. Ancak görüşmeye katılan öğrencilerin baş etme yöntemini oluşturan bu yöntem, stres yaratan koşullarla baş etmek için kullanılan sosyal destek arayışından farklıdır. Katılımcıların baş etme yöntemi daha çok çevrelerinden gördüğü destekler sayesinde yaşadıkları zorlukların ortadan kaldırılmasıdır. Dolayısıyla burada aktif bir destek arayışından ziyade çevrenin bireye sunmuş olduğu bir destek vardır. Fullerton ve arkadaşlarının (2021) yaptığı araştırmada, yılmazlık kaynakları (benlik saygısı, öz yeterlik, iyimserlik, anlamlı yaşama) ile olumlu uyum (iyi oluş, okula uyum, somatik sağlık belirtileri) arasındaki ilişkide baş etme kaynaklarının aracı etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sosyal destek ile yılmazlık kaynakları arasında pozitif ilişkinin olduğu ve sosyal desteğin yılmazlık ile iyi oluş ve okul uyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir. Nitel araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık gösteren bu sonuç, bireyler için sağlanan sosyal desteğin onların zorluk ve sıkıntılarla mücadele etmesine kolaylık sağlamasının yanında iyi oluşlarına ve uyumlarına da katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan, çeşitli zorluklarla karşı karşıya olan öğrencilere; aile, akran ve öğretmenlerden sağlanacak destekler yoluyla öğrencinin bu durumla sağlıklı bir şekilde baş etmesine kolaylık sağlanabilir.

5.1.3. Ergenler Arasında Öne Çıkan Destek ve Başa Çıkma Kaynakları

Ergenlerin yaşamış oldukları pek çok zorluğa rağmen bunları aşip akademik yılmaz birer öğrenci olmalarına katkı sağlayan en önemli başa çıkma/destek kaynaklarının ne olduğu sorusuna öğrenciler daha çok sahip oldukları bireysel kaynakları dile getirdikleri bunu sırasıyla aile, okul ve çevreden sağlanan kaynakların takip ettiği görülmektedir. Bireysel kaynaklar kategorisi altında en çok öne çıkan faktörlerin; iyimser yaklaşım tarzı ve olumlu içsel konuşmalar, çaba ve kararlılık, hedef ve gelecek odaklılık, öz yeterlik inançları ve öz düzenleme becerisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler yaşadıkları zorluklara rağmen yukarıda sıralanan faktörler aracılığıyla çeşitli zorlukları atlattıkları ve başarılı birer öğrenci olabildiklerini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Aliyev ve arkadaşlarının (2021) yaptığı araştırmada, öz yeterlik ve akademik motivasyondan oluşan içsel kaynakların akademik yılmazlık gelişimini doğrudan etkilediği buna karşılık çocuk yetiştirme tutumları ve ekolojik eğitim değer algısından oluşan dışsal faktörlerin akademik yılmazlık üzerinde doğrudan etki sahibi olmadığı görülmüştür. Araştırmada dışsal faktörlerin içsel faktörleri yordadığı, içsel faktörlerin de akademik yılmazlığı açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar, öğrencilerin dışsal faktörlere sahip olsa bile, akademik olarak daha yılmaz hale gelebilmeleri için içsel koruyucu faktörlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Her iki araştırma yöntemi ile elde edilen bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin akademik yılmazlık gelişimine katkı sağlayan kritik başlığın bireysel kaynaklar olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılardan birisinin ifadesi bu ifadeyi destekler niteliktedir: *“Benim için en önemlisi rehber öğretmenimin, annemin ve amcamın verdiği destek; bunlar, benim için çok çok önemli ancak beni en çok besleyen, beni ayakta tutan şey kendi duygularımdı”*. Ortaya çıkan bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrencilerin içinde bulunduğu zorluklara rağmen onları başarılı kılan ve dolayısıyla onları akademik yılmaz yapan şey sergilemiş oldukları davranış ve düşüncelerdir. Bu bakımdan zorlu yaşantılara sahip öğrencilerin akademik yılmaz bireyler haline getirebilmesi adına bireysel kaynakları oluşturan becerilerin (iyimser yaklaşım tarzı ve olumlu içsel konuşmalar, çaba ve kararlılık, hedef ve gelecek odaklılık, öz yeterlik inançları ve öz düzenleme becerisi) öğrencilere kazandırılması oldukça kritiktir.

Zorlukları aşip başarılı birer öğrenci olmaya katkı sağlayan ikinci faktör, öğrencilerin sahip olduğu aile kaynaklarıdır. Katılımcılar, başarıya ulaşmalarına katkı sağlayan şeylerin ardında ailelerinin teşvikleri, güven duyguları ve fedakarlıkları olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin akademik başarıları ile ailenin tutum ve davranışları,

sosyal desteği, akademik destek ve takibi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Virtanen vd., 2014; Sarier, 2016; Şam, 2020) tespit edilmiştir. Nitekim Şam'ın (2020) ortaokul öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada öğrencilerin algıladıkları aile akademik desteği ve takibi, öz yeterlik inancı ve akademik başarı puanlarından elde edilen verilerden yola çıkarak bir profil analizi ortaya konmuştur. Elde edilen bulgularda, yüksek başarı grubu kümesinde yer alan öğrenci grubunun diğer gruplara kıyasla (düşük, normal ve iyi başarılı grup) öz yeterlik inançları ve algıladıkları aile akademik destek ve takip düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Düşük sosyo ekonomik seviyeye sahip öğrencilerde, bireysel (öz-saygı), aile (ebeveynden algılanan kabul/ilgi) ve çevresel faktörlerin (akranlardan algılanan sosyal destek, okula aidiyet hissi) yılmazlık ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, aileden algılanan kabul ve ilgi, öz saygı, arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve okul aidiyetinin yılmazlığı pozitif yönde açıkladığını göstermiştir (Gülen, 2019). Elde edilen nicel ve nitel bulgulardan hareketle, ailenin teşviki, güven duygusu, ilgi ve kabulü aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları zorlukları atlatarak akademik başarı sağladıkları ya da yılmazlık gösterdikleri söylenebilir. Bu bakımdan ailelerin çocuklarına olan güven duygusu, ilgi, takip, teşvik ve fedakarlıkları aracılığıyla çocuklarını çeşitli zorluklara karşı koruduğunu ve olumlu okul uyumunun oluşmasına zemin hazırladığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin akademik yılmaz olmalarına katkı sağlayan diğer iki faktör ise sahip oldukları okul ve çevre kaynaklarıdır. Yapılan görüşmelerde okul kaynaklarını oluşturan faktörler arasında daha çok öğretmenle ilgili özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine verdiği destek ve teşvikler yoluyla öğrencilerinin karşılaştığı olduğu zorlukları atlattıklarına yardımcı olmuşlardır. Nitekim alan yazında yapılan birçok çalışma ortaya çıkan bu faktörlerin akademik yılmazlık gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır. Agasisti ve diğerleri (2018) akademik yılmaz gösteren öğrencilerin okullarının özelliklerini inceledikleri araştırmada, olumlu okul iklimi (öğretmen desteği ve olumlu arkadaş etkileşimi) ile akademik yılmazlık arasında olumlu ilişkilerin olduğunu görülmüştür. Bunun yanında, öğretmen desteği ve katılımı ile okul başarısı arasında olumlu ilişkinin olduğu (Kızıldağ, 2009) ve öğretmen desteğinin okul başarısını doğrudan yordayan bir faktör olduğu bilinmektedir (Öztürk, 2016). Ayrıca öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça, akademik başarının da arttığı görülmektedir (Şahin, 2016). Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler, öğrencilerine sağladıkları destek, ilgi ve teşvikler aracılığıyla öğrencilerini olumsuz yaşam olaylarının olumsuz etkilerine karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlarla koruduğunu ve okul başarılarının artışına katkı sağladığını söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde çevre kaynaklarını oluşturan faktörler arasında daha çok akranlar ile ilgili özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar içinde buldukları risk durumlarının yarattığı zorlukların etkilerini akranlarıyla sohbet ederek ve birlikte eğlenerek aştıkları gözlenmiştir. Dışsal ve içsel koruyucu faktörlerin, parçalanmış aileden gelen ortaokul öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini yordama gücünün incelendiği çalışmada arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentilerin akademik yılmazlığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir (Er, 2009). Yapılan diğer çalışmalarda da arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve okul aidiyetinin yılmazlığı pozitif yönde yordadığı görülmüştür (Gülen, 2019; Graber vd., 2016). Bu bulgulardan yola çıkarak, öğrenciler ilişki kurduğu arkadaşlıkları ile yaptıkları aktivite ve bundan aldıkları doyum sayesinde içinde buldukları sıkıntılardan bir nebze de olsa uzaklaşabildikleri söylenebilir.

5.2. Nicel Araştırma Bulgularına İlişkin Tartışma

5.2.1. Ergenlerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesine Dair Tartışma

Akademik yılmazlığın cinsiyet bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, kız öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve cinsiyetin akademik yılmazlığı açıklamada küçük bir etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda elde edilen bu bulgu ile örtüşen çalışmaların olduğu görülmektedir. Arastaman ve Balcı (2013) yaptıkları çalışmada cinsiyet ile akademik yılmazlık arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu, cinsiyetin akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordadığı ancak bu etkinin anlamlı olmadığı rapor edilmiştir. Cinsiyet ve akademik yılmazlık düzeyleri arasındaki farklılığın incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde, akademik yılmazlığın cinsiyet bakımından farklılaştığı ancak hangi grup lehine olduğuna dair cevabın farklılaştığı görülmüştür. Örneğin, Kaya (2020) ve Yüce (2019) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarda, akademik yılmazlık düzeyinin erkekler lehine daha yüksek olduğu; azınlık öğrencileri arasında yapılan araştırmalarda ise akademik yılmazlığın erkeklerde daha yüksek seviyede olduğu rapor edilmiştir (Borg, 2013). Öte yandan, PISA dan elde edilen verilerden yola çıkarak yılmazlığın cinsiyet açısından değerlendirildiği bir araştırmada ise erkek öğrencilerin Matematik alanında göstermiş oldukları yılmazlık eğilimi daha fazla iken; kız öğrenciler Fen ve Okuma alanında erkeklere kıyasla daha fazla yılmazlık eğilimi göstermiştir. Okuma alanında kızların göstermiş olduğu yılmazlık düzeyi istatistiksel olarak erkeklerin neredeyse iki katı düzeydeydi (Dinçer ve

Oral, 2013). Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda ise akademik yılmazlığın kızlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir (Morales, 2008; Van Broekhuizen ve Spaull, 2017). Bu bulguların yanında, akademik yılmazlığın cinsiyet açısından farklılaşmadığını gösteren bulgulara da rastlanmıştır (Cassidy, 2015; Martin ve Marsh, 2006). Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik yılmazlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı ancak bunun hangi grubun lehine ya da aleyhine olacağına dair net bir cevap bulunamamıştır. Bu soruya cevap verirken bu araştırma bağlamında akademik yılmazlığı oluşturan kaynakların hangi cinsiyet lehine fark yarattığı incelendiğinde, birey ve aile kaynakları açısından bir fark olmadığı ancak okul ve çevresel kaynakların kızlar lehine olduğu görülmüştür. Kız ğrencilerin erkek öğrencilere nazaran karşılaştıkları sorun ve sıkıntılar karşısında daha fazla yardım almaya ve konuşmaya istekli olmaları nedeniyle etrafindan gördükleri desteğin artmasını kolaylaştırıyor olabilir. Böylece kız öğrenciler karşılaştıkları zorluklar karşısından aldıkları sosyal, akademik ve psikolojik destekle daha çok yılmazlık gösteriyor olabilir.

Akademik yılmazlık düzeyinin okul türleri bakımından farklılaşıp farklılaşmayacağı incelenmiş; ortaokul türünden okulların lise türlerine göre anlamlı olarak daha yüksek oranda farklılaştığı görülmüştür. Dikkati çeken bulgu ise Fen liselerinin en düşük akademik yılmazlık seviyesi gösteren okul türü olmasdır. Alanyazın taraması yapıldığında akademik yılmazlığın okul türüne göre farklılaşmasına dayalı bulguların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan bir araştırmada, Fen ve Anadolu ğretmen liselerine giden dezavantajlı öğrencilerin neredeyse tamamı Anadolu liselerinin ise %80'e yakının akademik yılmazlık gösterdiği; genel ve meslek liselerine giden öğrencilerin ise akademik yılmazlık seviyelerinin oldukça düşük olduğu rapor edilmiştir (Dinçer ve Oral, 2013). Bu sonuç her ne kadar araştırma bulgularıyla çelişiyor olsa da öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri tespit edilirken yalnızca akademik başarının ölçüt olarak kullanılıyor olması bu çelişkinin nedenini açıklayabilir. Çünkü bu çalışma kapsamında öğrencilerin akademik yılmazlıkları anlaşılırken öğrencilerin karşılaştıkları ya da karşılaşabilecekleri zorluklar karşısında sahip olunan içsel ve dışsal kaynaklar akademik yılmazlığın göstergesi olarak tercih edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları okul türleri bağlamında değerlendirilecek olursa öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında kendisi, ailesi, okulu ve çevresinin sunmuş olduğu imkan ve kaynakların fen liselerin de daha az, ortaokul türlerindeki okullar daha çok olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu sonuçtan yola çıkarak, Türkiye'de lise sınavları sonuçlarına göre en yüksek puanlarla ğrenci alan fen liselerinin, öğrencilerin karşılaşabilecekleri sorunlar karşısında onlara yardımcı olma da ve bu yaşadıkları zorlukları atlatmada öğrencilerin bireysel ve diğer kaynaklarını artırmak ve

geliştirmek için en az üniversite sınavlarına yapılan hazırlık kadar çaba harcamasını gerektirmektedir. Nitekim akademik odaklı okullarda öğrenim gören öğrenciler (fen liseleri, Anadolu liseleri vb.) üzerinde hem öğrenimleri süresince hem de üniversite sınavına hazırlanma süresince aile, öğretmen ve çevrelerindeki insanların yüksek beklentileri nedeniyle diğer okul türlerine (mesleki ve teknik liseler) kıyasla daha çok tükenmişlik yaşamaktadırlar (Salmela-Aro vd., 2008b). Bu bakımdan akademik yolda ilerleyen okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik ve diğer önemli olumsuz yaşam zorluklarının etkilerini azaltma ve bunlara karşı hazırlıklı olma yolunda öğrencilerin akademik yılmazlık kaynaklarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunu gerçekleştirmede ise okullara büyük işler düşmektedir. Çünkü okullar, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayan aktörleri (aile, arkadaş, çeşitli kurum ve kuruluşlar) bir araya getiren önemli bir birleştirici güç olması nedeniyle öğrencilerin yılmazlık gelişimine katkı sağlayacak en önemli birimdir.

Yapılan çalışmada akademik yılmazlık düzeyinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından bu farklılığın 7. Sınıflar lehine olduğu diğer sınıf düzeyleri arasında akademik yılmazlık bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. 10. Sınıfa kadar öğrencilerin yılmazlık düzeyleri düşerken 10. Sınıftan sonra yeniden yükseliş sergilemektedir. Alanyazında elde edilen bulgular da ise akademik yılmazlığın sınıf düzeyleri açısından değişmediği (Kaya, 2020), sınıf kademesi ile akademik yılmazlık arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu ancak sınıf kademesinin akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordamadığı (Arastaman ve Balcı, 2013); PISA 2009 verilerine göre ise okuma alanında sınıf düzeyi arttıkça yılmaz öğrencilerin sayısının arttığı, matematik alanında yılmaz öğrencilerin çoğunluğunun 10 ve 11. sınıflarda yer aldığı ve fen alanında üst kademe öğrencilerinin daha çok yılmazlık gösterdiği raporlanmıştır (Dinçer ve Oral, 2013). Yunanistan da bulunan mülteci öğrenciler ile yapılan bir araştırmada ise sınıf seviyesi ile okul başarısı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu, cinsiyet ve sınıf düzeyinin okul başarısını yordayan iki demografik değişken olduğu ancak birey ve aile kaynaklarının regresyon modeline dahil edildiği durumlarda sınıf seviyesinin okul başarısını açıklayan anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür (Anagnostaki vd., 2016). Alan yazında sınıf düzeyi ile ilgili elde edilen bulguların sınırlı ve birbirinden farklı oluşu bu demografik yapı açısından yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde ortaokul 7. Sınıf öğrencileri, diğer sınıflara giden öğrencilere kıyasla aile, okul ve çevrelerinden daha çok yardım ve destek aldığı inancı taşıyor olabilir. Öğrencilerin dışsal kaynaklardan (aile, okul ve çevre) aldığı bu destek ve yardımlar onları akademik yılmaz yapmada etkili olabilir. Nitekim

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin lise grubundaki öğrencilere kıyasla anne babalarını ve öğretmenlerini daha destekleyici algıladıkları (Ersoy, 2020); ortaokul öğrencileri arasında algılanan aile ve öğretmen desteğinin 7. Sınıflar lehine daha fazla olduğu görülmektedir (Aliyev ve Tunç, 2017).

Akademik yılmazlık düzeyinin gelir açısından farklılaşıp farklılaşmadığına dair elde edilen bulgularda, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin yılmazlık düzeyinin dar gelirli öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki çalışma ve bulgularıyla tutarlıdır. Bulgunun tutarlılığına ilişkin en önemli gösterge akademik yılmazlık alanında yapılan çalışmalardır. Alanda yapılan çalışmalarda, yoksulluk ve düşük gelir öğrenciler için önemli bir risk göstergesi olarak görülmüş ve bu gruptaki öğrenci gruplarıyla yılmazlık araştırmaları gerçekleştirilmiştir (Erberber vd., 2015; Frazier vd., 2021; Gizir ve Aydın, 2009; Joseph vd., 2015; Seban ve Perdecı, 2016; Yavuz ve Kutlu, 2016). Dolayısıyla düşük gelir grubunda olmanın öğrencilerin yılmazlıklarını tehdit eden önemli bir durum olduğu görülmektedir. Çünkü maddi imkansızlıklar, bir çocuğun doğum öncesinden doğum sonrasına kadar ki bakımını, beslenmesini ve alacağı eğitimi önemli oranda etkilemektedir (Brackenreed, 2010). Buna ek olarak gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik kayıplarının orta ve yüksek gelir gruplarından gelen öğrencilere göre daha çok olduğu görülmektedir (Frazier vd., 2021). Düşük gelirli aileler genel olarak çocuklarına eğitim materyallerini daha az sunmakta, öğrenciler eğitim materyalleri ile maddi olanakları iyi olan öğrencilere nazaran daha geç tanışmakta ya da bu materyallerdeki çeşitliliğe erişememektedirler. Nitekim Bölükbaş (2018) yoksulluğun öğrenciler üzerinde beslenme sorunları, eğitsel materyal eksikliği, aile içi gerginliklerin getirdiği stres ve çalışma hayatına girmek durumunda kalma gibi pek çok sorun yarattığını rapor etmiştir. Bu nedenler ile gelir seviyesi düşük olan öğrenciler sosyal, bilişsel ve eğitsel birçok yeni sorunlarla karşılaşmaktadır. Örneğın ABD’ de yer alan azınlık gruplardaki sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin okulu bırakma ihtimalinin daha yüksek olduğu; ancak Norveç’te öğrenim gören mültecilerde böyle bir durumun söz konusu olmadığı belirtilmiştir. Her iki ülke arasında görülen bu farkın nedeni ise Norveç’te çoğunluk gruptaki öğrencilere sunulan imkanların azınlık gruba da sağlanıyor olmasıyla açıklanmıştır (Reisel ve Brekke, 2010). Dolayısıyla maddi olanakları geniş olan öğrenciler, okulla ilişkili ihtiyaçların karşılanması ile ilgili sorunlar yaşamadıkları için eğitimleri süresince daha az riske maruz kalmaktadır.

5.2.2. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Nicel araştırma kapsamında test edilen ilk modelde okul tükenmişliği, okul bağlılığı ve akademik yılmazlık arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiştir. Model testinin ilk bulgusu, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki doğrudan negatif yönlü ilişkidir. Bu sonuca göre, öğrencilerin okul tükenmişliği arttıkça okul bağlılıkları düşmektedir. Elde edilen bu bulgu alan yazındaki diğer çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan çalışmalarda okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında negatif ilişkinin olduğu (Çakar ve Uzun, 2021; Erdoğan, 2020) tespit edilmiştir. Finlandiya ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, okul bağlılığı ve tükenmişliği alt boyutları değişkenlerini kullanarak profil analizi gerçekleştirmiş ve yapılan analize sonucuna göre üç profilin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu profilleri temsil eden öğrenci gruplarının düşük bağlılık/yüksek tükenmişlik (%5.5), orta düzey bağlılık/orta düzey tükenmişlik (%53.9) ve yüksek bağlılık/düşük tükenmişlik (%40.6) şeklinde dağılım gösterdiği rapor edilmiştir (Virtanen vd., 2018). Araştırma bulguları ve elde edilen sonuç bir bütün olarak düşünüldüğünde, okul tükenmişliğindeki artış okul bağlılığını doğrudan etkilemekte ve bu durumda öğrencilerin okula bağlılıklarının azalmasına neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin okulla ilişkili aktivitelerden gittikçe uzaklaşarak okul başarısında düşüşe ya da okuldan kopmalara sebebiyet vermektedir. Nitekim yapılan araştırmalar tükenmişliğin okula bağlanmanın doğrudan ve dolaylı aracılığıyla okul başarısını olumsuz olarak etkilediğini (Fiorilli vd., 2017) göstermektedir. Okul tükenmişliği ile okul terki arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma kapsamında ise yüksek düzeyde duyarsızlaşma veya yetersizlik duygularına (okul tükenmişliğinin iki alt boyutu) sahip bir öğrencinin okulu bırakma riski, bu iki alt boyuttan düşük puan alanlara göre yaklaşık dört kat daha yüksektir (Bask ve Salmela-Aro, 2013).

Model testinin ikinci bulgusu, okul tükenmişliği ile akademik yılmazlık arasındaki doğrudan etkinin yüksek düzeyde olumsuz yönlü bir ilişki olduğudur. Mevcut alanyazın çalışmaları incelendiğinde araştırma sonucu ile benzer bulguların olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, akademik yılmazlık ile okul tükenmişliği arasında negatif ilişkinin olduğunu (de la Fuente vd., 2021; Ríos-Risquez vd., 2016) ve akademik yılmazlığın tükenmişliğini negatif yönde yordadığını (Oyoo vd., 2018) rapor etmişlerdir. Yılmazlığın psikolojik sıkıntı ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide düzenleyici rol oynayarak iki değişken arasındaki negatif ilişkiyi yumuşattığı dolayısıyla telafi edici bir mekanizma olduğu görülmektedir (Smith ve Emerson, 2021). Bunların yanında, öğrencileri aşırı akademik gerginlik ve baskılardan kaynaklanan olumsuz duygular yaşamaktan etkili bir şekilde koruduğunu da göstermiştir (Ali vd., 2010). Araştırma bulgusu ve diğer araştırmalar birlikte

değerlendirildiğinde, akademik yılmazlık, ergenler arasında okul tükenmişliğinin önlenmesinde ve okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkileri düzenlemede önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

Model testinde elde edilen üçüncü bulgu ise modelin aracı değişkeni olan akademik yılmazlık ile bağımlı değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkinin düzeyi incelendiğinde, yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki mevcuttur. Bu sonuca göre, akademik yılmazlık seviyesi arttıkça öğrencilerin okul bağlılıkları da artmaktadır. Ortaya konan bu bulgu, akademik yılmazlık alan yazınındaki uyum göstergelerinin genişletilmesi bakımından bir alternatif ortaya koymaktadır. Akademik yılmazlık alan yazını incelendiğinde, olumlu uyumun göstergesi olarak daha çok akademik performansa odaklanılmıştır. Ancak yapılan bu çalışma bulgularında, akademik yılmazlığın okul bağlılığı üzerinde doğrudan olumlu bir etkisinin olduğunu bundan hareketle, okul bağlılığının akademik yılmazlık alan yazınında akademik performansa alternatif yeni bir uyum göstergesi olabileceğini göstermektedir. Bu bakımdan ortaya konan çalışma bulgusu, akademik yılmazlık alan yazınındaki uyum göstergelerini genişletmeye katkı sağlamaktadır. Nitekim ülkemiz ve yurtdışında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar da analiz bulgusuyla örtüşmektedir. Yapılan çalışmalar, akademik yılmazlık ile okul bağlılığı arasında pozitif yönlü orta düzey ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Martin vd., 2015; Morsünbül ve Yazar, 2021). Bu ilişki bulgunun yanında, Kim ve diğerleri (2021) tarafından yapılan boyamsal araştırmada, akademik yılmazlığın öğrencilerin okul bağlılıklarını yordamada anlamlı bir rolü olduğu; önceki zaman noktasındaki akademik yılmazlığın sonraki zaman noktasındaki okul bağlılığını etkilediği ortaya koyulmuştur. Seçer ve Ulaş (2020) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise akademik yılmazlığın okul bağlılığı üzerinde önemli bir etki gücüne sahip olduğunu rapor ederek; yüksek akademik yılmazlığın gençlerde olumsuz okul bağlılığı ve sorunlu okul devamsızlığı sorunlarına karşı güçlü bir koruyucu işlevi olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Değişkenler arasındaki doğrudan etkiler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okul tükenmişliği düştükçe okul bağlılıklarının arttığı (ya da okul tükenmişliği arttıkça okul bağlılığının azaldığı) ve akademik yılmazlığın okul bağlılığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Model testinin son bulgusu olan okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı rolü incelendiğinde ise akademik yılmazlığın, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide negatif yönde kısmi aracı etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre okul tükenmişliği fazla olan öğrencilerin akademik yılmazlığı düşmekte bununla

birlikte okul bağılılıkları da azalmaktadır. Akademik yılmazlığın okul tükenmişliği ile arasındaki negatif ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, akademik yılmazlığın okul tükenmişliğini önleyebileceği ve bununla bağlantılı olarak okul tükenmişliği önlenen öğrencilerde okul bağılılığının artabileceği söylenebilir. Kısacası akademik yılmazlık, öğrencilerin maruz kaldığı ya da kalabileceği risklere rağmen olumlu uyumu yakalayabilmelerine imkan tanımaktadır. Akademik yılmazlığın risk faktörleri karşısında oynadığı bu rol, alanyazında yapılan diğer çalışmalarla da benzerlik taşımaktadır. Kim ve Han (2015) yaptıkları çalışmada, akademik tükenmişlik ve okul uyumu arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı rol üstlendiğini ve akademik yılmazlık seviyesi düşük olan öğrencilerde yüksek düzeyde akademik tükenmişlik olduğunu rapor etmişlerdir. Ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında akademik yılmazlığın aracı rolünün incelendiği bir başka çalışmada ise akademik yılmazlık, ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında kısmi aracılık rolü üstlenmiştir (Kapıkıran, 2020). Bunlarla birlikte akademik yılmazlığın, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olduğu (Kaya, 2020) da görülmüştür. Bunların yanında talepler kaynaklar kuramı çerçevesinde yapılan araştırmalarda birey, okul, aile ve çevreden öğrenciye sağlanan koruyucu faktörlerin, okul uyum göstergesi olarak gösterilen ve okul tükenmişliği ile negatif ilişkisi olan (Hodge vd., 2019; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014) okul bağılılığını da geliştirdiği görülmektedir. Sonuç olarak, okul bağılılığı üzerinde olumsuz etkisi olan okul tükenmişliğinin bu etkisini kırmada akademik yılmazlık koruyucu bir rol üstlenmiştir. Akademik yılmazlığın bu aracı rolü ile okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu çeşitli riskli davranışlar (okulu bırakma, devamsızlık) ve ruhsal sorunların (depresyon, yalnızlık vb.) önlenmesine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu model testi kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak, akademik yılmazlığın çeşitli olumsuz yaşam olayları, talepler ve zorlukların etkileriyle ortaya çıkan tükenmişlik ile uygun bir şekilde baş etmeye kolaylık sağladığı buna ilaveten öğrencilerin okul bağılılığı geliştirmelerine de katkı sağlayarak olumlu bir çıktının (uyum) oluşmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Bundan sonraki başlıklar altında akademik yılmazlık üst yapısını oluşturan birey, aile, okul ve çevre kaynaklarının okul tükenmişliği ile okul bağılılığı arasındaki ilişkideki aracı rolleri tartışılacaktır. Buna yönelik olarak, nitel araştırma kapsamında akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan koruyucu faktörlere dair bulgulardan da yararlanarak nicel ve nitel araştırma verileri birlikte tartışılacaktır. Bunların yanında, okul tükenmişliği ile okul bağılılığı

arasındaki doğrudan negatif yönlü etki, ilk modelde olduğu gibi diğer modellerde de gözlemlendiği için bu bulgu ayrıca tartışılmayacaktır.

5.2.3. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Bireysel Kaynaklar Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Nicel araştırma kapsamında test edilen ikinci model kapsamında okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında bireysel kaynakların aracı rolü incelenmiştir. Model testinde bağımsız değişken olarak yer alan okul tükenmişliği ile aracı değişken olan bireysel kaynaklar arasında olumsuz yönde orta düzeyli ilişki mevcuttur. Buna göre öğrencinin sahip olduğu bireysel kaynakların sayısı arttıkça öğrencinin okul tükenmişliği gösterme ihtimali azalmaktadır. Bu bulgunun yanında model testinde, bireysel kaynaklar ile okul bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencinin sahip olduğu bireysel kaynaklar arttıkça okul bağlılığı gösterme ihtimali de artacaktır. İçsel nedenlerle başarı ile ilgili hedeflerin peşinde koşmanın yüksek düzeyde hedef çabası ile ilişkili olduğunu ve bunun da okul uyumunu yordadığı (Vasalampi vd., 2009); öz yeterliğin, tükenmişlik ile negatif ilişki taşıırken okul bağlılığı ile olumlu ilişkiye sahip olması (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014) bulguları da model testinde ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Elde edilen sonuçlarla tutarlı olarak nitel araştırma kapsamında görüşmeye alınan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara rağmen okul ve okulla ilgili görevlere karşı kayıtsız kalmadıkları ve derslerine karşı başarısızlık hissi yaşamadıkları görülmüştür. Bu öğrenciler birden çok olumsuz durumuna rağmen sahip oldukları bireysel kaynakların yardımıyla okula ilişkin çabalarını sürdürdükleri ve derslerinde yüksek başarı sergiledikleri görülmüştür. Katılımcı gruptaki öğrenciler okul yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebilecek zorluklara rağmen, başlarına gelen bu durumların gelip geçici olduğuna inandıkları, başarısızlık ve yorgunluklara rağmen derslerindeki açığı kapattıkları, çaba harcamaktan vazgeçemedikleri, zor zamanlarında olumlu şeyler söyleyerek kendilerini telkin edebildikleri, başarılı olmalarına dair inanç taşıdıkları, hedefe ve amaca sahip oldukları görülmektedir. Benzer bulgu sosyo ekonomik açıdan oldukça dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin bu dezavantajlarına rağmen oldukça başarılı olmalarına katkı sağlayan bireysel kaynaklar şu şekilde sıralanabilir; sorumluluk sahibi olma, bireysel farkındalık, öz düzenleme becerileri, çaba harcamak ve iyimser bakış açısı olarak sıralanmıştır (Seban ve Perdeci, 2016).

Model testinde cevap aranan bir diğer etki ise okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide bireysel kaynakların dolaylı etkisi yani aracı rolüdür. Yapılan analizler neticesinde bireysel kaynakların iki değişken arasında anlamlı bir dolaylı etkiye sahip olduğu

kısacası aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireysel kaynaklar arttıkça okul tükenmişliğinin azalabileceğini buna karşın okul bağlılığının artabileceğini göstermektedir. Nicel araştırma bulgularında olduğu gibi nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları yine kendi kaynaklarını kullanarak aştıkları ve yüksek okul başarısına ulaştıkları görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalardaki örnekler incelendiğinde ise elde edilen sonuçlarla benzerlik taşıdığı gözlenmektedir. de la Fuente ve arkadaşlarının (2021) yaptığı bir araştırmada, yılmazlık, iyimserlik ve problem odaklı baş etme becerisinin okul tükenmişliği ile negatif; okul bağlılığı ile pozitif yönlü ilişkiler taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca iyimserlik ve baş etme stratejileri gibi bireysel kaynakların, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı üzerinde dolaylı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Tang ve arkadaşlarının (2021) azim, okul tükenmişliği, yalnızlık ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada, yüksek düzeyde azim gösteren öğrencilerin, okul tükenmişliği yaşayan ergenlerin depresif belirtilerini önemli oranda azalttığı tespit edilmiştir. Azmin bu rolü erkek öğrencilerde daha da belirgin bir etki göstermektedir. Bu araştırmada, azim koruyucu bir rol üstlenerek okul tükenmişliği riski altındaki ergenleri korumuş ve bu öğrencilerin sadece düşük düzeyde yalnızlık ve depresif belirtiler göstermelerine kolaylık sağlamıştır. Bir başka araştırmada, okul tükenmişliği ile bağlılığı arasındaki ilişkide öğrenmeye yönelik tutumun aracı rolü incelenmiştir (Erdoğan, 2020). Bulgular, okul bağlılığı ve öğrenmeye yönelik tutumun okul tükenmişliği tarafından olumsuz ve anlamlı bir şekilde yordandığını; öğrenmeye yönelik tutumun okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Buna göre, öğrenmeye yönelik tutumun okul bağlılığını artırmada ve okul tükenmişliğini azaltmada önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Dışsal (çocuk yetiştirme tutumları ve ekolojik eğitim değer algısı) ve içsel (öz yeterlik ve akademik motivasyon) koruyucu faktörlerin akademik yılmazlık üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmada ise dışsal faktörlerin içsel faktörleri yordadığı, içsel faktörlerin de akademik yılmazlığı yordadığı tespit edilmiştir. Ancak dışsal faktörlerin akademik yılmazlık üzerinde doğrudan etkiye sahip olmadığı; içsel faktörlerin, dışsal faktörler ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar, yılmazlık için öğrencilerin dışsal faktörlere sahip olsa bile, akademik olarak daha yılmaz hale gelmeleri için içsel koruyucu faktörlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Aliyev vd., 2021).

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, bireysel faktörlerin akademik yılmazlığı belirleyen önemli kaynaklardan birisi olduğu; öğrencilerin okul bağlılıklarını artırmada ve okul tükenmişliğinin olumsuz etkilerinin azaltılmasında bireysel kaynakların önemli bir rol

üstlendiği açıktır. Bu bakımdan, araştırmada etkisi incelenen bireysel kaynakları oluşturan faktörlerin (iyimserlik, azim, öz yeterlik, öz düzenleme, amaç ve hedefe sahip olma) öğrencilere kazandırılması, onların gelecekte karşılaşılabileceği zorluklarla mücadele etmelerine kolaylık sağlayabileceği gibi bu zorluklarla karşı karşıya kalmış olan mevcut öğrencilerin de okul tükenmişliği gibi risk yaratan bir faktörün etkisini azaltarak ya da ortadan kaldırarak okul bağlılıklarını geliştirmeye yardımcı olabilir.

5.2.4. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Aile Kaynakları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Nicel araştırma kapsamında test edilen üçüncü model kapsamında okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında aile kaynaklarının aracı rolü incelenmiştir. Model testinin bağımsız değişkeni olan okul tükenmişliği ile aracı değişken olan aile kaynakları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencinin aile kaynaklarının sayısı arttıkça öğrencinin okul tükenmişliği gösterme durumu azalmaktadır. Aile kaynaklarının azlığı ise öğrencinin okul tükenmişliği gösterme ihtimalini artırmaktadır. Model testinin ikinci bulgusu, aile kaynakları ile okul bağlılığı arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkidir. Buna göre öğrencilerin aile kaynaklarındaki görülen artış okul bağlılığını da artıracaktır. Nitekim yapılan araştırmalarda bunu destekler niteliktedir. Örneğin, ebeveyn izlemesi arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı (Durmuş vd., 2017); anne baba tutumlarını, otoriter ve koruyucu olarak algılayan gençlerde okul tükenmişliğinin arttığı, demokratik olarak algılayanlar da azaldığı (Gündüz ve Özyürek, 2018) ve aile ilişkileri zayıf olan ergenlerin daha çok okul tükenmişliği yaşadığı (Slivar, 2001) bilinmektedir. Ayrıca ebeveyn tutumu ve beklentilerinin öğrencilerin genel akademik başarıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu; bu nedenle, aile desteği ve ebeveyn katılımının eğitim başarısı açısından oldukça kıymetli olduğu belirtilmektedir (Jeynes, 2005). Aile kaynakları ile okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki bu ilişki nitel araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Nitel görüşmeler kapsamında yapılan görüşmelerde birçok öğrenci çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kalsalar da özellikle annelerinin onları çalışmaya teşvik ettiği, dinlediği, çocuklarına güven duyduklarını söyledikleri ve bunu hissettirdikleri, başarılı olabileceklerine dair inançlarını dile getirdikleri ve ders çalışmak için çocuklarına uygun ortam ve imkan sağladıkları öğrenilmiştir. Dolayısıyla ailelerin öğrencilere sağlamış oldukları duygusal destek, akademik takip, ilgi ve teşvikler sayesinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebildiği ve başarılı olabildikleri gözlenmiştir. Nitekim öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında bunu aşip başarılı olmalarına katkı sağlayan destek kaynakları sorulduğunda öğrencilerin önemli bir kısmının aileden gelen desteği baş etme

kaynağı olarak gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin tükenmişlik yaşamlarını önlemede ve okula olan bağlılıklarını sürdürmede aile kaynakları önemli bir rol üstlenmiştir.

Model testinde cevabı aranan bir diğer soruda aile kaynaklarının okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmeyeceğidir. Yapılan analizler sonucunda aile kaynaklarının iki değişken arasındaki ilişkiye dolaylı etki yoluyla aracılık ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları aile kaynakları aracılığıyla okul tükenmişliklerinin azalabileceği ve okul bağlılıklarının artabileceği görülmektedir. Nicel araştırma bulgularında olduğu gibi nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de öğrencilerin okul yaşantılarını etkileyen ve çeşitli zorluklar yaratan olumsuz yaşam olayları karşısında ailelerinin sağladığı kaynaklar aracılığıyla bu durumlarla başa çıkabildikleri ve okul derslerinde başarılı olabildikleri tespit edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma bulgularından elde edilen bu sonuçların, alanyazında yapılan araştırmalarda da karşılık bulduğu görülmektedir. Arastaman ve Balcı (2013) akademik yılmazlıkla ilişkili dışsal koruyucu faktörleri inceledikleri çalışmada, yaptıkları çoklu regresyon analizlerine göre, aile desteğinin akademik yılmazlığı anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir. Ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasında akademik yılmazlığın aracılılık rolünün incelendiği çalışmada, akademik yılmazlığın iki değişken arasında aracı rol oynadığı saptanmıştır. Bu bulguya göre, başarı desteği sağlayan ailelerin, çocuklarının akademik yılmazlıklarını arttırdıkları için öğrenciler sınav kaygısı ile daha rahat baş edebilmektedirler. Dolayısıyla ailenin başarı desteği akademik yılmazlığı beslemekte, akademik yılmazlıkta öğrencinin sınav kaygısını düşürmektedir (Kapıkıran, 2020). Akademik yılmazlığı yordayan çeşitli içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin incelendiği bir başka çalışmada ise dışsal faktörler içerisinde akademik yılmazlığı en iyi açıklayan değişkenin ailenin yüksek beklentileri olduğu rapor edilmiştir (Gizir ve Aydın, 2009). Lise öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin okul bağlılığı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, okul bağlılığı ile aileden gelen sosyal destek arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Yapılan analizlerde, aileden gelen sosyal destek okul bağlılığı ile ilişkili olmasına rağmen regresyon analizinde okul bağlılığına anlamlı olarak katkı sağlamamıştır (Yavrutürk vd., 2020). Bunlarla birlikte, çeşitli zorluk ve dezavantaja sahip öğrencilere ailelerinin sağlamış olduğu sosyal destek arttıkça öğrencilerin akademik başarısının arttığı kaydedilmiştir (Dam, 2008; Malecki ve Demaray, 2006). Ortaya konan çalışma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin çocukları üzerinde kurdukları otorite, aşırı beklenti ve talepler arttıkça öğrencilerde tükenmişlik, sınav kaygısı gibi olumsuz durumların ortaya çıkması kolaylaşmaktadır. Bunun yanında, zor zamanlarda destek olan, güvenmekten vazgeçmeyen, umut veren ve çocuğunun

takipçisi olan ailelerin çocukları ise karşılaştıkları zorluklara rağmen yılmazlık göstererek okulla olan bağlarının artmasına bunun bir sonucu olarak da başarılı birer öğrenci olmalarına katkı sağlamaktadırlar.

5.2.5. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Okul Kaynakları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Nicel araştırma kapsamında test edilen dördüncü modelde okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında okul kaynaklarının aracı rolü incelenmiştir. Yapılan analizlerde okul tükenmişliği ile okul kaynakları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki; okul kaynakları ile okul bağlılığı arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Alanyazında yapılan araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğretmen ilişkilerinden aldıkları doyum (Romano vd., 2021), okul yaşam kalitesi (Gündoğan ve Özgen, 2020) ve okul iklimi (Durmuş vd., 2017) ile okul tükenmişliği arasında olumsuz ilişki mevcuttur. Bununla birlikte, okul bağlılığı ile okul iklimi ve öğretmenden gelen sosyal destek arasında orta düzeyli pozitif korelasyon olduğu; okul iklimi ve öğretmenden gelen sosyal desteğin okul bağlılığını açıklamada önemli ve anlamlı katkılar sağladığı (Yavrutürk vd., 2020) rapor edilmiştir. Engin-Demir'in (2009) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerinin davranışlarını iyi ya da çok iyi olarak algılayan öğrencilerin akademik başarı seviyesi, kötü ve çok kötü diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde başka araştırmacılar da öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu ve tatmin edici bir ilişkiye sahip olmalarının, akademik başarılarını, bağlılık düzeylerini ve çalışmalarını sürdürme şanslarını artırdığını belirtmişlerdir (Anderman, 2002; Osterman, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları okul kaynaklarının artışı öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliğinin azalmasına; okul bağlılığının da artmasına katkı sağlayacaktır. Okul kaynaklarının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişki düzeyleri nitel araştırma bulgularıyla da benzerlik taşımaktadır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin içinde bulunduğu zorlu durumu atlatmasında, okulun sağlamış olduğu hizmetler ve okulda bulunan bireylerin desteklerinin önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Örneğin, devamsızlık ya da okuldan uzaklaşma gibi sorunlar yaşayan öğrencilere öğretmenlerin, konuları tekrar etme, yol yöntem gösterme, sorularını çözme gibi destekler sağladığı ve bunlarında öğrencinin eksiklerini kapatmada önemli katkılar sağladığı gözlemlenmiştir. Okulların sağlamış olduğu kaynaklar aracılığıyla öğrenciler yaşadığı zorlukları daha kolay atlatarak önemli başarılar sergilemişlerdir. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilere kendi potansiyellerini fark ettirmede, onları çalışmaya teşvik etmede ve destek olmada önemli bir oynadığı bu sayede öğrencilerin kendilerine daha çok güvenip çalıştıkları fark edilmiştir.

Akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan kaynaklar arasında okul kaynakları, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye istatistiki olarak en büyük etkiyi sağlayan aracı değişkendir. Bu sonuca göre, okullarda öğrencilere sağlanan akademik desteğin, verilen rehberlik hizmetlerinin ve okul öğretmenleri tarafından sağlanan sosyal desteğin önemli bir koruyucu mekanizma olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan çeşitli dezavantajlara sahip öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorlukları atlattırma okullarında kendilerine sağlanan kaynaklar aracılığıyla okul tükenmişliği riskinden korunabileceği gibi okul bağlılıkları da geliştirilmiş olacaktır. Okulların çeşitli risk ve dezavantajlar ile karşı karşıya olan ya da ileride bu tarz durumlarla karşılaşma ihtimali olan öğrencilerin sağlıklı okul uyumu gerçekleştirebilmelerinde de merkezi bir rolü olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, alanda yapılan çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir. Örneğin, Salmela-Aro (2015) Finlandiya'daki lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile ilgili yaptığı boylamsal çalışmada, okul taleplerinin tükenmişlik ile okul kaynaklarının ise okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada, akademik yılmazlık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öğretmen ilişkilerinden alınan doyumun düzenleyici etkisine bakılmış ve öğrencilerin akademik yılmazlıklarının tükenmişliğe karşı koruyucu rolü, öğretmenlerle kurulan ilişkilerdeki farklı memnuniyet derecelerinden etkilenmediğini göstermiştir. Bu sonucun ortaya çıkışını araştırmacılar, öğrencilerin çeşitli zorluklar karşısında öğretmenlerinden ziyade arkadaşları tarafından sağlanan desteği daha çok tercih edebileceklerinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir (Romano vd., 2021). Okul tükenmişliği açısından okullar arasındaki farklılıkların incelendiği bir çalışmada, olumsuz okul iklimi ile okul tükenmişliği arasında olumlu ilişki; okuldaki bireylerin sağlamış olduğu destek ve öğretmenden gelen olumlu motivasyonun tükenmişlikle negatif yönlü ilişkiler taşıdığı görülmüştür (Salmela-Aro vd., 2008a).

Alanyazında yer verilen bu araştırmalar ışığında, öğrencilerin öğretmenleriyle olan olumlu ilişkileri, onlardan aldıkları olumlu teşvikler; okuldaki kişilerin ilişkilerinden algıladıkları doyum ve destek arttıkça okula karşı bağlılığın da artacağı söylenebilir. Öğrencilerin okuldan aldıkları bu çok yönlü destek ve teşvik kaynakları onların akademik yılmazlık geliştirmelerine kolaylık sağlamakta bu da onları tükenmişlik gibi okulla ilgili olumsuz uyum davranışlarına karşı korumaktadır.

5.2.6. Okul Tükenmişliği, Okul Bağlılığı ve Çevre Kaynakları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında test edilen son modelde ise okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında çevre kaynaklarının aracı rolü incelenmiştir. Analizden elde edilen bulgulara göre,

okul tükenmişliği ile çevre kaynakları arasında negatif yönlü ilişki; çevre kaynakları ile okul bağlılığı arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin sahip oldukları çevre kaynakları arttıkça okul tükenmişliğinin azalacağı, okul bağlılığının ise artacağı söylenebilir. Mevcut çalışmalar elde edilen bulgular ile benzerlik taşımaktadır. Örneğin, Şahan ve Duy (2017) yaptıkları çalışmada akran desteğinin okul tükenmişliği ile negatif ilişkili olduğunu ancak anlamlı bir yordayıcısı olmadığını; okul bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğunu; yüksek başarı gösteren akran grubuna üye olmanın okulla ilgili tükenmişlikteki artışa karşı koruduğu ve düşük akademik başarı ile gösteren akran gruplarına dahil olan öğrencilerin ise okulla ilgili tükenmişliği arttığı gözlenmiştir (Kiuru ve ark., 2008). Wittrup ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada ise siyahi öğrencilerin sahip olduğu yol gösterici ilişkilerin etkisiyle öğrencilerin akademik katılımı artmaktadır. Nitekim nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin akrabaları (dede, nene), arkadaşları (dışarı çıktıklarında parasını ödeme, kitap verme) ve belediyelerin sağladığı imkân ve fırsatlar (belediye tarafından dağıtılan kitaplar, kurslar, yardımcı kaynak temini) sayesinde duygusal, eğitsel ve ekonomik anlamda yaşadıkları zorlukları bir nebze de olsa atlattıkları görülmektedir. Bu görüşmelerde özellikle akranlardan görülen destek ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğrencilerin karşı karşıya oldukları sorunlar karşısında arkadaşları onlara maddi, akademik, psikolojik, duygusal ve psikolojik olarak destek sunmaktadırlar. Akranlardan görülen bu destek aracılığıyla öğrenciler sıkıntılarından bir nebze de olsa uzaklaşabildikleri; bununla birlikte akranları ile beraber ders çalışarak derslerinin de daha iyi hale geldiği öğrenilmiştir. Alan yazında yapılan nicel çalışmalarda bu bulguları destekler niteliktedir. Yapılan birçok çalışmada, ergenlerin algıladıkları akran desteği ile yılmazlık arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Finkenauer ve Righetti, 2011; Graber vd., 2016). Yavuz ve Kutlu'nun (2016) yaptığı çalışmada ekonomik dezavantaja sahip yüksek yılmazlık gösteren öğrencilerin sosyal destek algılarının düşük yılmazlık gösteren gruba kıyasla daha yüksek olduğu ve sosyal desteğin, yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlığını yordayan değişken olduğu görülmüştür.

Son modelde aracı değişken olarak yer alan çevre kaynaklarının okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Ulaşılan bu sonuca göre, öğrencilerin etrafından aldıkları duygusal, akademik ve maddi desteklerin onları okul tükenmişliğine karşı korumada etkili bir mekanizma olduğunu, bu mekanizma aracılığıyla öğrencilerin okul bağlılıklarının gelişebileceği görülmektedir. Nicel araştırma bulgularında

olduğu gibi nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de öğrencilerin okul yaşantılarını etkileyen zorluklar karşısında arkadaş, kuzen, akrabalarından gördükleri çok yönlü yardım ve destekler aracılığıyla bu durumlarla başa çıkabildikleri gözlenmiştir. Öğrenciler arasında özellikle akranlardan alınan akademik, duygusal ve maddi desteklerin öğrencileri okul tükenmişliği riskine karşı koruduğu ve okul başarılarına katkı sağladığı görülmüştür. Nicel ve nitel araştırma bulgularından elde edilen bu bulguların, alanyazında yapılan araştırmalarda da karşılık bulduğu görülmektedir. Çam ve arkadaşlarının (2014) okul tükenmişliğini açıklamada algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinin etkisini test ettikleri yol analizi bulgusuna göre sosyal desteğin okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğu rapor edilmiştir. Okul bağlılığı ile ilişkili olarak sosyal ilişkiler aracılığıyla öğrencilerin yaşam doyumlarının arttığı ve bu yolla öğrencilerde okul aidiyetinin geliştiği belirtilmiştir (Salmela-Aro ve Tynkkyne, 2012). Kutsal ve Bilge (2012) okul tükenmişliğinin öğrencilerin okul çalışmalarıyla ilgili kişisel eksikliklerinin ve öğrencinin okula ilişkin kendi beklentileri ile aile, öğretmenleri ve arkadaşlarından oluşan çevre beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir durum olduğunu belirtmiştir. Tanıma paralel olarak hem nitel hem de nicel çalışmaların bulguları, öğrencilerin sosyal ağlarından aldığı desteğin, teşviğın, ilginin ve yardımların aracılığıyla okula ilişkin gayretlerinin, motivasyonlarının ve okula ilişkin olumlu algının yükseldiğini göstermiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle arkadaş, kuzen, yetişkin bireyler ve akrabalar tarafından öğrenciye sağlanan duygusal, akademik ve maddi desteklerin aracılığıyla öğrenciler yaşadıkları zorlukların etkilerini üzerlerinden atabildikleri, okul başarılarının arttığı ve okula ilişkin tükenmişlik duygusunun önüne geçilebildiği görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak, ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin çevrelerinde bulunan kişiler ile sosyal ilişki kurabilmeleri için çocuklarını ve öğrencilerini sosyal ilişki kurmaları için zemin oluşturmaları, onları başkalarıyla ilişki kurmaya teşvik etmeleri aynı zamanda başkalarına yardım etme becerilerinin gelişebilmesi için onlara rol model olmaları ve gerektiğinde kendilerinin de başkalarına yardım edebilmesi için cesaretlendirmek oldukça önemli olacaktır. Çünkü öğrenciler, ilişki kurduğu çevrelerindeki kişilerin desteği ile birçok zorluğu atlatabildiği, olumlu ve uyumlu davranışlar sergileyebildiği görülmüştür. Bu bakımdan başta aile olmak üzere öğrencinin gelişimine katkı sağlayan diğer paydaşların başkalarına yardım bilincinin çocuklara kazandırabilmesi için çaba harcaması gerekmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Nitel Araştırma Sonuçları

1. Ergenlerin içinde bulunduğu risk durumlarının okul yaşantıları üzerinde yarattığı zorluklar dört tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan dört tema şu şekilde sıralanmaktadır: Eğitsel, psikolojik, duygusal-sosyal ve ekonomik zorluklar.

2. Ergenlerin yaşamış olduğu zorluklara ilişkin baş etme yöntemleri; problem odaklı baş etme, duygu odaklı baş etme ve sosyal destek olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

3. Ergenlerin akademik yılmaz gelişimine katkı sağlayan yapan koruyucu faktörlerin; birey, aile, okul ve çevre olmak üzere dört alt tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan koruyucu faktörler bu temalar altında şu şekilde sıralanabilir;

a. Bireysel koruyucu faktörler; iyimserlik/olumlu içsel konuşma, azim, hedef ve amaca sahip olma, öz düzenleme becerisi, öz yeterlik inancı, zeka, problem çözme becerisi, umut ve öz farkındalık

b. Aileye ilişkin koruyucu faktörler; sosyal destek, akademik ilgi ve takip ve teşvik etme

c. Okula ilişkin koruyucu faktörler; akademik destek, takip ve teşvik, rehberlik hizmetleri, sosyal destek, sosyal yardım hizmetleri

d. Çevreye ilişkin koruyucu faktörler; sosyal destek, akademik ve ekonomik destek ve sosyal yardım hizmetleri

4. Ergenlerin yaşamış oldukları pek çok zorluğa rağmen bunları aşır akademik yılmaz birer öğrenci olmalarına katkı sağlayan en önemli başa çıkma/destek kaynaklarının sırasıyla bireysel, aile, okul ve çevre kaynakları olduğu tespit edilmiştir.

6.2. Nicel Araştırma Sonuçları

1. Ergenler için akademik yılmazlık ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek, ergenlerin akademik yılmazlık düzeylerini ve

akademik yılmazlık kaynaklarını belirleyebilme açısından gerekli psikometrik ölçütleri sağladığı görülmüştür.

2. Ergenlerin akademik yılmazlık düzeyleri çeşitli demografik değişkenler bakımında incelenmiş sonuç olarak;

a. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, cinsiyet bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri erkeklere kıyasla daha yüksektir.

b. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, okul türü bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ortaokul türündeki okulların akademik yılmazlık düzeyleri lise türündeki okullarla karşılaştırıldığında anlamlı olarak daha yüksektir. Akademik yılmazlık düzeyi en düşük okul türü ise Fen liseleridir.

c. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, sınıf kademeleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyleri açısından bu farklılığın 7. Sınıflar lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

d. Öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri, gelir düzeyleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Gelir seviyesi yüksek olan öğrenci grubunun akademik yılmazlık düzeyi, düşük gelir seviyesine kıyasla daha yüksektir.

3. Okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı rolü incelenmiş ve sonuç olarak;

a. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı ve akademik yılmazlık üzerindeki doğrudan etkileri; akademik yılmazlığın, okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Akademik yılmazlık, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide dolaylı etkiye sahip olduğu dolayısıyla okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

b. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı ve bireysel kaynaklar üzerindeki doğrudan etkileri; bireysel kaynakların, okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Bireysel kaynakların, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

c. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı ve aile kaynakları üzerindeki doğrudan etkileri; aile kaynaklarının, okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Aile kaynakları, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide dolaylı etkiye sahip olduğu bu

bakımdan okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı tespit edilmiştir.

d. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı ve okul kaynakları üzerindeki doğrudan etkileri; okul kaynaklarının, okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Okul kaynakları, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide dolaylı etkiye sahip olduğu bu bakımdan okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

e. Okul tükenmişliğinin, okul bağlılığı ve çevre kaynakları üzerindeki doğrudan etkileri; çevre kaynaklarının, okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır. Çevre kaynakları, okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak etkilediği dolayısıyla okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür.

6.3. Öneriler

6.3.1. Araştırmacılara ve Politika Yapıcılara Dönük Öneriler

1. Akademik yılmazlık alanyazını incelendiğinde akademik başarı puanlarının sıkça uyum göstergesi olarak tercih edildiği görülmektedir. Ancak akademik başarı puanları her zaman akademik yılmazlığın bir göstergesi olmayabilir. Örneğin bu çalışmanın yapıldığı eğitim öğrenim döneminde öğrencilerin karne notları bilgi edinmek amacıyla toplanmış ancak araştırmada örneklem alınan okul türlerinin her birisinde neredeyse bütün öğrencilerin başarı puanının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırma verilerinin toplandığı eğitim öğretim döneminin önce ki döneminde öğretmenler öğrencilerine not verirken öğrencilerin canlı derse katılım oranı ya da ders kazanımlarını değerlendirmek için sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılamaması etkili olmuştur. Dolayısıyla akademik yılmazlık ile ilgili araştırmalar yaparken yalnızca notlara göre değerlendirme yapmak yanıltıcı olabilir. Bu araştırma kapsamında test edilen model bulguları incelendiğinde, okul bağlılığının bir uyum göstergesi olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak akademik yılmazlık ile ilgili yapılacak çalışmalarda okul bağlılığı akademik başarı puanlarına alternatif bir gösterge olarak kullanılabilir.

2. Bu araştırma kapsamında ergenler için akademik yılmazlık ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek toplam dört alt boyuttan oluşmakta ve her bir boyutun test edilen model içinde çalıştığı göz önünde bulundurularak araştırmacılar bu alt boyutların her birini araştırma soruları çerçevesinde kendi araştırmalarında ayrı ayrı kullanabilirler. Bunun yanında geliştirilen ölçek,

alanyazında çokça uyum göstergesi olarak tercih edilen okul başarı puanını bir uyum göstergesi olarak seçip yeni modellerde aracı ve düzenleyici etkisini yeniden test edebilirler.

3. Akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan koruyucu faktörler ve baş etme/destek kaynaklarından yola çıkarak araştırmacılar, akademik yılmazlığın geliştirilmesi için çeşitli müdahale programı tasarlayabilirler. Bu programlar tasarlanırken her bağlama (birey, aile, okul ve çevre) uygun, ayrı müdahale programları geliştirilebilir.

4. Araştırma bulguları akademik yılmazlık ve akademik yılmazlığın gelişimine katkı sağlayan kaynakların, risk ve uyum arasındaki ilişkiyi etkileyebilme potansiyelini göstermektedir. Bu potansiyel, öğrencilerin maruz kaldığı ya da kalabileceği diğer risklere rağmen olumlu uyumun yakalanabilmesine imkan sağlamaktadır. Bu bakımdan araştırmacılar, Covid 19 salgın döneminin öğrenciler üzerinde yarattığı sosyal, duygusal ve akademik sorunlar üzerindeki olumsuz etkilerini önlemede bu araştırma kapsamında ortaya konan kaynakların (birey, okul, aile ve çevre) ne derece etkili olabileceğini incelemek adına korelasyonel ya da deneysel çalışmalar gerçekleştirebilirler.

5. Politika yapıcılara dönük olarak, araştırma kapsamında maddi açıdan zorluk yaşayan ailelerin çocukları eğitim materyalleri almada zorluk çekmekte bununla birlikte maddi durumları gerekçesiyle arkadaşları ile yeteri kadar sosyalleşemedikleri ve sosyal aktivitelerin içinde bulunamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda devletimizin maddi imkanı düşük başarılı öğrenciler için sunduğu bursun öğrenci ve ailelerinin yaşamış olduğu ekonomik zorluklara da destek olduğu göz önünde bulundurularak verilen bursların daha fazla yaygınlaştırılmasında sınav başarı barajının düşürülmesi oldukça faydalı olacaktır.

6. Politika yapıcılara dönük olarak, devlet tarafından başarılı öğrencilere verilen bursun yanında okul içinde tespit edilen gelir seviyesi oldukça düşük fakat devlet bursunu kazanamayan başarılı olamayan öğrencilere kültürel, sanatsal ve spor aktivitelerinden yararlanabilmeleri, eğitim materyallerine ulaşabilmeleri, barınma ve beslenme ile ilgili dezavantajlarını ortadan kaldırmak adına devlet tarafından bu öğrenciler için ayrı bir bütçe oluşturularak okul idarelerinin koordinesinde bu öğrencilere ihtiyaçlarına göre yemek, eğitim, kültür, sosyal aktivite bursları verilebilir. Yalnızca başarılı öğrencilere sağlanan devlet burslarından diğer öğrencilerin yararlanamaması sosyal adalet anlayışına ters düşmektedir. Nitekim yoksul aile içerisinde yetişen bir çocuk, doğum öncesinden başlayarak yetişkin hale gelinceye kadar beslenme, barınma, eğitim öğretim ile ilgili materyallere erişim, sosyal kültürel faaliyetlere katılım vb. konularında önemli zorluklar yaşamaktadır. Dolayısıyla ekonomik

dezavantajın getirdiği birçok sorunla karşı karşıya kalan bir çocuktan başarılı olmasını beklemek anlamlı olmayacaktır.

6.3.2. Okul idareleri, Öğretmen ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

1. Okul Rehberlik Servisleri tarafından her yıl hazırlanan okul risk haritası, okullarda bulunan öğrencilerin içinde bulunduğu olumsuz yaşam olaylarını keşfetme bakımından oldukça önemlidir. Okul psikolojik danışmaları, risk gruplarında yer alan öğrenciler ile ön görüşmeler yaparak ve sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili gözlemlerini alarak öğrencinin okul ve gelişimine ilişkin uyumunun gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü risk gruplarında yer alan öğrenciler her zaman içinde buldukları zor durumları okul rehberlik servisi ya da sınıf rehber öğretmeni ile paylaşmamaktadır. Bu açıdan risk grubundaki öğrencilerin uyum düzeylerinin gözden geçirilerek bu öğrencilerin yıl boyu takip edilmesi bu öğrencilerin karşı karşıya bulunduğu risk durumunun yaratacağı zorlukların (okul terki, risk içeren uyumsuz davranışlar, ruh sağlığı sorunları vb.) önüne geçilebilmesi bakımından önemli olacaktır. Nitekim nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, öğrenciler okul psikolojik danışmanlarının kendilerine sunmuş olduğu psikolojik, sosyal-duygusal ve akademik destekler aracılığıyla içinde buldukları risk etmenlerinin yarattığı psikolojik, akademik, sosyal duygusal zorlukları atlattıkları ya da daha hafif atlattıkları görülmektedir.

2. Araştırma bulgularına bakıldığında akademik yılmazlığın okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi etkileyebilmesine yönelik güçlü bir potansiyel mevcuttur. Bu bulgu risk durumu ile karşı karşıya kalan öğrencilerin olumlu uyum geliştirebilmelerine yardımcı olmada akademik yılmazlığın ne kadar önemli bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan okullarda görev yapan psikolojik danışmanların hem risk gruplarında yer alan öğrenciler hem de diğer öğrenciler için akademik yılmazlık becerisinin kazandırılabilmesi için müdahale programları hazırlayabilirler. Akademik yılmazlığın öğrencilerde nasıl kazandırılabileceğine ilişkin yanıt nitel ve nicel araştırma bulgularının bütünleştirilmesi başlığı altında yer alan açıklamada mevcuttur. Akademik yılmazlığın geliştirilmesine yönelik yapılacak bir planlamada okul psikolojik danışmanlarının bireysel kaynakların geliştirilmesine yönelik çalışmaları öncelikli olarak yapması daha etkili olacaktır. Çünkü çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalan akademik yılmaz öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu zorlukları aşarak nasıl başarılı olduklarına dair verdikleri yanıtlar birey, aile, okul ve çevre temaları altında toplanmış ve bireysel kaynakların daha çok kullanıldığı görülmüştür.

3. Hem nicel hem de nitel araştırma bulgularında okul kaynaklarının, öğrencilerin okul bağlılığını geliştirmede ve okul tükenmişliği riskini azaltılmada önemli rolü olduğu görülmüştür. Bu bakımdan okul kaynaklarını oluşturan hizmetlerin (öğretmenlerin öğrencilere sunduğu akademik destek, takip ve teşvik, rehberlik hizmetleri, sosyal destek, sosyal yardım hizmetleri) araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yardımıyla değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu değerlendirme sonucunda geliştirilmesi gereken yönler var ise okul rehberlik servisi müşavirliğinde okul idaresi, öğretmenler ve diğer okul çalışanlarını da içine alan bir eylem planı hazırlanarak bu kaynakların tamamlanması oldukça faydalı olacaktır. Böylece okul bağlılığı ile ilişkili olumsuz riskli davranışların (okul terki, devamsızlık, şiddet eğilimi vb.) önüne geçilmesi diğer yandan okul bağlılığı ile olumlu ilişkileri olan akademik, sosyal ve psikolojik kazanımların (öznel iyi oluş, akademik başarı, mutluluk vb.) elde edilmesi kolaylaşabilir.

4. Okul kaynaklarını oluşturan önemli faktörlerden birisi okul öğretmenlerinin öğrencilerine olan duygusal, akademik ve psikolojik destekleridir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin önemli bir koruyucu mekanizma olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin içinde buldukları olumsuz yaşam olaylarının olumsuz etkilerini, öğrencisiyle yakından ilgilenererek, hal hatır sorarak, öğrencilere başarılı olacağına dair verdiği teşvikler ve öğrencilerinin kendilerine olan inancını artırmada yaptığı konuşmalar yoluyla bir nebze de olsa azalttığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerinin bu ve benzeri yaklaşımlarıyla birlikte içinde bulunduğu zor durumun etkileriyle daha çok baş edebildiklerini hatta onların yaşadığı zorlukları atlatmada öğretmenlerinin yaklaşımının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenciler üzerinde yaratabilecekleri etkilerin farkında olarak, öğrencilerine karşı daha hassasiyetle yaklaşmaları, onlarla gerçek manada yakın ve anlamlı ilişki kurmak için çaba harcamaları gerekmektedir. Öğretmenlerimiz öğrencileri ile kuracakları yakın ilişkiyle öğrencilerin içinde bulunduğu zorlu yaşam olaylarının duygusal, ruhsal ve sosyal etkilerini atlatmasına yardımcı olabilirler.

5. Çevre kaynaklarını oluşturan önemli faktörlerden birisi de akranlarla kurulan ilişkidir. Risk grubunda bulunan öğrenciler arkadaşları ile kurdukları olumlu ilişkiler yoluyla olumsuz yaşantıların ortaya çıkardığı zorlukları bir nebze de olsa azaldığı ya da ortadan kaldırılmasına yardımcı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, özellikle okullarda sınıf rehber öğretmenlerinin aracılığıyla sınıf arkadaşları arasında olumlu arkadaş ilişkilerinin oluşması adına çaba harcaması önemlidir. Çünkü ergenlik çağındaki öğrenciler için öne çıkan figür arkadaş

olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler arkadaşlarıyla sıkıntılarını daha kolay konuşma ve paylaşma eğilimi göstermektedir. Arkadaşının sıkıntılarını dinleyen öğrenciler, arkadaşına yardımcı olmak için pek çok çaba gösterirler; örneğin, kafası dağılması için birlikte aktivite yaparlar, ellerinden gelen bir şey varsa arkadaşının sıkıntısını ortadan kaldırmak için yardımcı olurlar. Bu çabaların etkisiyle, çeşitli sıkıntıları olan öğrencinin içinde bulunduğu sıkıntılar azalabilmektedir. İşte bu nedenler ile sınıf rehber öğretmenleri sınıf içinde öğrenciler arasındaki ilişkinin yaratabileceği etkileri göz önünde bulundurarak, öğrencileri arasında etkileşimi artıracak etkinlikler yapabilir (okul dışı eğlence faaliyetleri; gezi, sinema, tiyatro, spor müsabakaları vb.) hatta bu etkinliklerin birebir kendisi de içinde bulunarak öğrencilerin kendisi ve arkadaşlarına olan bağlılığını artırabilir.

6. Nicel ve nitel araştırma bulguları kapsamında öğrencilerin yılmazlık geliştirmelerine katkıda bulunan kaynakların kritik rolleri bulgular ve tartışma bölümlerinde yer almaktadır. Kaynakların okul tükenmişliği riskini önleme ve okul bağlılığını geliştirmedeki rolü de açıktır. Bu bakımdan, okul rehberlik servislerinin her yıl öğrencilere araştırma kapsamında geliştirilen ölçeği uygulayarak öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri ve akademik yılmazlık gelişimine katkıda bulunan kaynakların gözden geçirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilere uygulanan ölçek verilerinden yola çıkarak okul psikolojik danışmanları, her kaynak türü kapsamında geliştirilmesi gereken yönler varsa bunları belirlemesi ve sene içinde yapılacak okul rehberlik faaliyetleri kapsamına bu çalışmaların da dahil edilmesi kaynakların gelişimine katkı sağlayacaktır. Örneğin, bireysel kaynaklar bakımından öğrencilere yapılan ölçek verilerinden yola çıkarak bireysel kaynakları daha az olan başta risk grubundaki öğrenciler olmak üzere okulda bulunan öğrencilere bu kaynaklar içerisinde yer alan becerilerin kazandırılabilmesi için çeşitli psiko-eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir.

7. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde özellikle gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin maddi durumları gerekçesiyle okul eğitimi ile ilgili materyaller alamadıkları, yeterince sosyalleşemedikleri ve hatta çalışmak durumunda kaldıkları görülmüştür. Bu bakımdan okullar, okul aile birliği aracılığı ile okullarında gelir seviyesi oldukça düşük olan öğrencilere yemek, kırtasiye, sosyal kültürel faaliyetler için burs yardımları yapılabilir.

8. Akademik yılmazlık düzeyleri, okul türleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin en düşük akademik yılmazlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Türkiye’de gerçekleştirilen lise sınavları sonuçlarına göre en yüksek puanlarla öğrenci alan fen liselerinin, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlar karşısında onlara yardımcı olma ve yaşadıkları zorlukları atlattırma oldukça önemli rolü olan

akademik yılmazlığın geliştirilmesi en az üniversite sınavlarına yapılan hazırlık kadar önemlidir. Nitekim akademik odaklı okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde hem öğrenimleri süresince hem de üniversite sınavına hazırlanma süresince aile, öğretmen ve çevrelerindeki insanların yüksek beklentileri nedeniyle diğer okul türlerine kıyasla daha çok tükenmişlik yaşadıkları bilinmektedir. Bu bakımdan akademik odaklı öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik ve diğer önemli olumsuz yaşam zorluklarının etkilerini azaltma ve bunlara karşı hazırlıklı olma yolunda öğrencilerin akademik yılmazlık kaynaklarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, Fen liselerinde görev alan okul psikolojik danışmanları ve okul idareleri elde edilen bu bulguyu göz önünde bulundurarak, öğrencilerin yılmazlık gelişimlerine katkı sağlayan kaynakların geliştirilebilmesi amacıyla bir eylem planının oluşturulması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. and Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>.
- Ağır, M. S. (2018). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6 (16), 5-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/genclikarastirmalari/issue/66475/1040666>
- Akyürek, C. (2019). Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi. [Yükseklisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ali, M.M., Dwyer, D.S., Vanner, E.A. and Lopez, A. (2010). Adolescent propensity to engage in health risky behaviors: The role of individual resilience. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 7, 2161-2176. <https://doi.org/10.3390/ijerph7052161>
- Aliyev, R., Akbaş, U. and Özbay, Y. (2021). Mediating Role of Internal Factors in Predicting Academic Resilience, *International Journal of School and Educational Psychology*, 9:3, 236-251. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Aliyev, R. ve Tunç, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401-418
- Altuntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Altuntaş, S., Sezer, Ö. (2017). Investigating school attachment of secondary school students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 83-97. DOI: 10.17679/inuefd.295722
- Alva S. A. (1991). Academic invulnerability among mexican-american students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177%2F07399863910131002>

- American Psychological Association (2020). The road to resilience. Washington, DC: American Psychological Association. <https://www.apa.org/topics/resilience> adresinden erişilmiştir.
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Masten, A. and Motti-Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: Personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377-393. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1168738>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and educational resilience in high vs. low-risk Romanian adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.274>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. and Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427– 445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arastaman, G. (2011). Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arastaman, G. and Balcı, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 922-928.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>

- Avcı, S. and Çakır, M. (2021). Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve başarının belirleyicileri olarak ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef yönelimleri ve okula aidiyet duygusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 25 (1) , 235-252 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/61177/698924>
- Aydiner, A. and Kalender, I. (2015). Student segments based on the factors related to sense of belonging across disadvantaged and resilient groups in PISA 2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3299 – 3305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.997>
- Aydoğan, D. and Eryiğit-Madzwamuse, S. (2019). *Okullarda yılmazlığı güçlendirme el kitabı tüm okul yaklaşımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787.
- Aypay, A. and Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bask, M. and Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46. <http://eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/183>
- Bergin, C. and Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. and Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating

- role of resilience. *Health Affairs (Milwood)*, 33(12), 2106–2115.
<https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M. and Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. and Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(4), 357. e9–357.e3.57E18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Bora, V. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Borg, E. (2013). Does working hard in school explain performance differences between girls and boys? A questionnaire-based study comparing Pakistani students with majority group students in the City of Oslo. *Young*, 21 (2), 133-54.
- Borman, G. D. and Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177–195.
<https://doi.org/10.1086/499748>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye’de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü*. [Doktora tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121.
<https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p111>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.

- Calhoun, Y., Rangel, S. V. and Coulson, L. H. (2018). The challenges of attending an early college high school. *The Urban Review*. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0481-x>
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6 (1781), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7 (1787). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cernkovich, S. A. and Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01105.x>
- Connor, K. M. and Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. DOI: 10.1002/da.10113
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/03057640903567021>
- Cordes, C. L. and T. W. Dougherty (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4): 621–56.
- Charles, N. E., Strong, S. J., Burns, L. C., Bullerjahn, M. R. and Serafine, K. M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 296, 113706. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. and Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Cheung, K. C. (2017). The effects of resilience in learning variables on mathematical literacy performance: A study of learning characteristics of the academic resilient and advantaged low achievers in Shanghai, Singapore, Hong Kong, Taiwan and Korea. *Educational Psychology*, 37(8), 965–982. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1194372>

- Creswell, W. J. (2015). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). (M. Aydın, Çev.) Ankara: Siyasal Yayınları. Ankara: Pegem
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. and Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- CSRJ (2021). *Academic resilience approach evaluation*. Boing Boing Resilience Research and Practice. <https://www.boingboing.org.uk/academic-resilience-approach-evaluation/>
- Çakar, F. S. and Karatas, Z. (2017). Adolescents' self-esteem, school anger and life satisfaction as predictors of their school attachment. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6573>
- Çakar, F. S. and Uzun, K. (2021). Teacher abuse, school burnout and school attachment as predictors of adolescents' risky behaviors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 217-258. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.007>
- Çam Z. ve Öğülmüş, S. (2019). Çalışma yaşamından okula: Okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 11 (1): 80-99.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173). 312-327.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7 (14), 75-99.
- Delany, C., Miller, K. J., El-Ansary, D., Remedios, L., Hosseini, A. and McLeod, S. (2015). Replacing stressful challenges with positive coping strategies: a resilience program for clinical placement learning. *Advances in Health Sciences Education*, 20(5), 1303-1324. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9603-3>

- de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C. and Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01039>
- de la Fuente, J., Santos, F. H., Garzón-Umerenkova, A., Fadda, S., Solinas, G. and Pignata, S. (2021). Cross-sectional study of resilience, positivity and coping strategies as predictors of engagement-burnout in undergraduate students: Implications for prevention and treatment in mental well-being. *Frontiers in psychiatry*, 12, 596453. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.596453>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. and Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499- 512.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. ve Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 111 - 126.
- Dinçer, M.A. ve Oral, I. (2013). Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili. *Eğitim Reformu Girişimi, Araştırma Raporu*. 1-24. https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=1625 adresinden erişilmiştir.
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.
- Durmuş E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 355-386.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512–520. <https://doi.org/10.1037/h0080360>
- Durso, S. de O., Afonso, L. E. and Beltman, S. (2021). Resilience in higher education: A conceptual model and its empirical analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (156). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6054>

- Dotterer, A. M. and Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement and academic achievement in early adolescence. *J. Youth Adoles.* 40, 1649–1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 56–64. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.56-64>
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.003>
- Er, G. (2009). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması.* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Erberer, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. and Kroeger, T. (2015). Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: Examining academic resilience cross-nationally. *IEA Policy Brief Series*, 5. http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_Policy_Brief_Dec2013.pdf
- Erdogdu, Y. M. (2020). The correlation between school burnout and school engagement: The mediating role of attitude toward learning. *Croatian Journal of Education*, 22 (1), 241-262. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3250>
- Ersoy, E. (2020). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Fall, A. M. and Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.004.
- Fernández-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic burnout regarding university access selective examinations in Spain during and after the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621863>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.2307/1170412>

- Finn, J. D. and Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D. and Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Finkenauer, C. and Righetti, F. (2011). Understanding in close relationships: An interpersonal approach. *European Review of Social Psychology*, 22(1), 316–363. <https://doi.org/10.1080/10463283.2011.633384>
- Fullerton, D. J., Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *PloS one*, 16(2), e0246000. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000>
- Furlong, M. J. and Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant constructs for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi: 10.1002/pits.20302.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. and Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *Contemp School Psychol.* 8, 99–113 (2003). <https://doi.org/10.1007/BF03340899>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. and Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Frazier, A. D., Cross, J. R., Cross, T. L. and Kim, M. (2021). “The Spirit Is Willing”: A Study of School Climate, Bullying, Self-Efficacy and Resilience in High-Ability Low-Income Youth. *Roepers Review*, 43(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1840465>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gibbs, R. and Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review*. Report to the Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/introduction>

- Gabalda, M. K., Broth, M. R., Thompson, M. P. and Kaslow, N. J. (2009) children's emotional abuse and relational functioning: Social support and internalizing symptoms as moderators. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 2:3, 179-197, DOI: 10.1080/19361520903120228.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- 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*, 97-111.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C. A. and Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), <https://doi.org/10.1177%2F2156759X0901300103>
- 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. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>
- Gülen, S.Ö. (2019). *Interplay of parental involvement, school belonging, peer social support and self-esteem in resilience of adolescents from low socioeconomic districts*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Gündoğan, S. and Özgen, H. (2020). The relationship between the quality of school life and the school burnout. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 9 (3), 531-538. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20686>
- Gündoğan, S. (2022). The relationship of Covid-19 student stress with school burnout, depression and subjective well-being: adaptation of the covid-19 student stress scale into Turkish. *Asia-Pacific Edu Res*. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00641-2>
- Gündüz, Z. B. ve Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413786>

- Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Güriş, S. and Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.
- Green, D. E., Walkey, F. H. and Taylor, A. J. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 453.
- Graber, R., Turner, R. and Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*. 107(2), 338–358. <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Hart, A., Blincow, D. and Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. Routledge.
- Heckman J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* (New York, N.Y.), 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Henderson, N. and Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hill, L. G. and Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246. DOI: 10.1002/pits.20140
- Hodge, B., Wright, B. and Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406-417. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>

- Höltge, J., Theron, L., Cowden, R. G., Govender, K., Maximo, S. I., Carranza, J. S., Kapoor, B., Tomar, A., van Rensburg, A., Lu, S., Hu, H., Cavioni, V., Agliati, A., Grazzani, I., Smedema, Y., Kaur, G., Hurlington, K. G., Sanders, J., Munford, R., . . . Ungar, M. (2021). A cross-country network analysis of adolescent resilience. *Journal of Adolescent Health*, 68(3), 580–588. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.010>
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Işık (2019). *Akademik kendini toplama gücü*. Tekinalp, B. E. and Terzi, Ş. (2019). İçinde: Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları (3. Baskı) (s.143-174). Ankara: Pegem A.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269. <https://doi.org/10.1177%2F0042085905274540>
- Johnsen, A., Ortiz-Barreda, G., Rekkedal, G. and Iversen, A. C. (2017). Minority children and academic resilience in the Nordic welfare states. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(4), 374-390. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMHS-11-2015-0050>
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 385-398.
- Joseph, W., Sam, S., Albert, T., Dely, B., Jacobs, B., Nagel, C. and Irick, A. (2015). Academically resilient, low-income students’ perspectives of how school counselors can meet their academic needs. *Professional School Counseling*. 19(1), 1096-2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-19.1.155>
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerindeki etkisi. *GEFAD / GÜJGEF*, 33(2): 293-315.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu Faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3 (26), 129-142.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish high school. *Education*. 132, 474-483.

- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. <https://doi.org/10.9779/pauefd.521230>
- Kasehagen, L., Omland, L., Bailey, M., Biss, C., Holmes, B. and Kelso, P. T. (2018). Relationship of adverse family experiences to resilience and school engagement among Vermont youth. *Maternal and Child Health Journal*, 22(3), 298-307. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2367-z>
- Kaya, S. (2020). Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: Akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Kaya, M. ve Boyraz, C. (2021). Akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 148-165. DOI: 10.17556/erziefd.731656.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Kim, S. J., Lee, J., Song, J. H. and Lee, Y. (2021). The reciprocal relationship between academic resilience and emotional engagement of students and the effects of participating in the Educational Welfare Priority Support Project in Korea: Autoregressive cross-lagged modeling. *International Journal of Educational Research*, 109, 101802. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101802>
- Kim, Tae-Young. (2011). Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. *Asia Pacific Education Review*, 12: 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9113-1>
- Kim, H. H. and Han, K. S. (2015). Mediator and moderator effects of academic resilience in relation with academic burnout and school adaptation in gifted youth. *Journal of Gifted/Talented Education*, 25(3), 421-437. <https://doi.org/10.9722/jgte.2015.25.3.421>
- Kirby, L.D. and Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood*. (Ed: M. Fraser) Risk and resilience in childhood. Washington, DC: NASW Press.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. and Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 54 (1), 23-55.

- Koçak, L. ve Seçer, İ. (2018). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 601 - 622. <https://doi.org/10.14812/cuefd.372054>
- Kong, K. (2020). Academic resilience of pupils from low socioeconomic backgrounds. *The Journal of Behavioral Science*, 15(2), 70–89. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/239864>
- Kutlu, Ö. ve Yavuz, H. Ç. (2016). Akademisyenlerin akademik yılmazlıklarında rol oynayan faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 131-150. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44720/555725>
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 283-297.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Covid-19 Özel Sayısı 2, 66-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725503>
- Klem, A. M. and Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262– 273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Lazarus, R. and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York: Springer.
- Lee, E. J., Sung, M. H., Ahn, H. K. and Kim, Y. A. (2019). Effect of incivility, resilience and social support experienced by nursing students on burnout in clinical practice. *Korean Journal of Women Health Nursing*, 25(1), 86-98. <https://doi.org/10.4069/kjwn.2019.25.1.86>
- Luthar S. S. and Cushing, G. (1999). *Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview*. In: Glantz M. D., Johnson J. L. (Editors). *Resilience and development: Positive life adaptations*. Plenum; New York. pp. 129–160.
- Luthar, S. S., Crossman, E. J. and Small, P. J. (2015). *Resilience and adversity*. In R.M. Lerner and M. E. Lamb (Eds.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th Edition, Vol. III, pp. 247- 286). New York: Wiley.

- Mabuza, L. H., Govender, I., Ogunbanjo, G. A. and Mash, B. (2014). African Primary Care Research: qualitative data analysis and writing results. *African journal of primary health care and family medicine*, 6(1), E1–E5. <https://doi.org/10.4102/phcfm.v6i1.640>
- 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(1), 31–49. <https://doi.org/10.1023/a:1022214022478>
- 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. <https://doi.org/10.1177/008124631204200108>
- Malecki, C. K. and Demaray., M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4). 375-395. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0084129>
- Martos, T., Jagodics, B., Kőrössi, J. and Szabo, E (2021). Psychological resources, dropout risk and academic performance in university students – pattern-oriented analysis and prospective study of Hungarian freshmen. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02073-z>
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34–49. <https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Mansour, M., Ungar, M., Liebenberg, L. and Collie, R. J. (2015). The role of resilience in assisting the educational connectedness of at-risk youth: A study of service users and non-users. *International Journal of Educational Research*, 74, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.004>
- Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

- Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In *Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives*, edited by W. Paine. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Maslach, C. and Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., S. E. Jackson and R. Schwab (2016). *MBI-General Survey (Students) MBI-GS (S)*. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Masten, A. S. (2001). "Ordinary magic: Resilience processes in development", *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. doi:10.1017/S0954579407000442
- Masten, A. S. and Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children (Basel, Switzerland)*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Masten, A. S., Best, K. M. and Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S. and Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience and intervention* (271-333). John Wiley and Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>
- Masten, A.S. and Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A. S. and Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war and terrorism: pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>

- Masten, A. S. and Reed, M. J. (2002). *Resilience in development*. In The handbook of positive psychology. (Editors: C. R. Snyder and S. J. Lopez). Oxford University Press.
- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P. and Tardif, E. (2020). What types of educational practices impact school burnout levels in adolescents? *International journal of environmental research and public health*, 17(4), 1152. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041152>
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M. and De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Morales, E. E. (2008). Academic Resilience in Retrospect: Following Up a Decade Later. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(3), 228–248. <https://doi.org/10.1177/1538192708317119>
- Morsunbul, Ü. ve Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 1-10.
- Mosher, R. and McGowan, B. (1985). Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing and instruments. Massachusetts: U.S. (ERIC Document Reproduction Service No. ED272812).
- Mullis, I. V. S. and Martin, M. O. (2013). TIMSS 2015 assessment frameworks. In Retrieved from Boston College. TIMSS and PIRLS International Study: Center website <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html>.
- McCarthy, M. and Kuh, G. (2006). Are students ready for college? What student engagement data say. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 664-669.
- McCormick, C. M., Kuo, S. I.-C. and Masten, A. S. (2011). Developmental tasks across the lifespan. In K. L. Fingerman, C. Berg, T. C. Antonucci and J. Smith (Eds.), *The handbook of lifespan development* (pp. 117–140). New York: Springer.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. and Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(02)00118-5)

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
<https://doi.org/10.3102%2F00346543070003323>
- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M. and Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(3), 187-200.
- OECD. (2017). PISA 2015 technical report. Retrieved <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>, from OECD.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2017). PISA 2015 technical report. Retrieved <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. 1. Ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmaları. Ankara, 29-30 Mart 2001.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (42).
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 27-35.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 1-10.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33904/375307>
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen ve aile desteği, motivasyon ve ortaokul öğrencilerinin matematik başarısı: motivasyonun aracı rolü*. [Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246. DOI: 10.1002/jclp.10019
- Patton M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation*. Sage Publications

- 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. <https://doi.org/10.1177/0739986309333020>
- Reisel, L. and Brekke, I. (2010). Minority dropout in higher education: a comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis. *European Sociological Review*, 26 (6), 691-712.
- Reschly, A. L. and Christenson, (2012). Jingle, Jangle, 1 and Conceptual Haziness 2 : Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In *Handbook of research on student engagement*, edited by Christenson, Reschly and Wylie, New York: Springer.
- Ríos-Risquez, I., García-Izquierdo, M., de los Angeles Sabuco-Tebar, E., Carrillo-Garcia, C. and Martinez-Roche, M. (2016). An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students, *Contemporary Nurse*, 52 (4), 430-439, <https://doi.org/10.1080/10376178.2016.1213648>
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G. and Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 770-780. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Rose-Krasnor, L. (2009). Future directions in youth involvement research. *Social Development*, 18, 497–509.
- Rudd, G., Meissel, K. and Meyer, F. (2022). Investigating the measurement of academic resilience in Aotearoa New Zealand using international large-scale assessment data. *Educ Asse Eval Acc.* <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09384-0>
- Rumberger, R. W. and Larson, K. A. (1998). Student mobility and increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* Harvard University Press.

- Salanova, M., W. Schaufeli, I. Martínez and E. Bresó (2010). "How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement." *Anxiety, Stress and Coping*, 23 (1): 53–70.
- Salmela-Aro K. (2015). School burnout and engagement: Lessons from a longitudinal study in Finland. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2 (21). 59-64. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26072-8>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. and Jokela, J. (2008a). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13 (1), 12-23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. and Nurmi, J. E. (2008b). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. and Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. and Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro, K. and Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 929-939.
- Salmela-Aro, K. and Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Samuels, W.E. and Woo, A. (2009). Creation initial validation of an instrument to measure academic resilience. https://www.researchgate.net/profile/William-Samuels-2/publication/267255462_Creation_and_Initial_Validation_of_an_Insument_to_Measure_Academic_Resilience/links/56b368f908ae156bc5fb24f5/Creation-and-Initial-Validation-of-an-Insument-to-Measure-Academic-Resilience.pdf adresinden ulaşılmıştır.

- Sandoval-Hernández, A. and Cortes, D. (2012), “Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective”; *Paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society*, Puerto Rico.
- Sandoval-Hernández, A. and Białowski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Educ. Rev.* 17, 511–520. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4>
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Saran, S. (2020). *Technology: Digital Epiphany? COVID-19 and Our Tech Futures*. <https://www.orfonline.org/expert-speak/digital-epiphany-covid19-and-our-tech-futures-66372/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir metaanaliz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 609-627.
- Seban, D. and Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 106-126.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. and Ates, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27. <https://doi.org/10.19128/turje.181057>
- Seçer, İ. and Ulaş, S. (2020). The mediator role of academic resilience in the relationship of anxiety sensitivity, social and adaptive functioning and school refusal with school attachment in high school students. *Frontiers in Psychology*, 11, 557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00557>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. and Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Silas Casillas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279.

- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. and Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. and Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. and Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.
- Smith, J. K. and Emerson, J. D. (2021). Resilience, psychological distress and academic burnout among accounting students. *A*, 20 (2), 227–254. <https://doi.org/10.1111/1911-3838.12254>
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1249-1270.
- Şahin, L. (2016). Seyrantepe ortaokulu öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.
- Şam, M. (2020). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı, akademik öz-yeterlik ve başarı açısından öğrenci profilleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 147-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/52299/512136>

- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. Doi: 10.31592/aeusbed.358223
- Tang, X., Upadyaya, K. and Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77-89.
- Taşgın, E. ve Çetin, Ç. F. (2006). Ergenlerde major depresyon: Risk etkenleri, koruyucu etkenler ve dayanıklılık. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 87-93.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/ Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3 (1), 1-29. DOI: 10.47105/nsb.847688
- Torsney, B. M. and Symonds, J. E. (2019). The professional student program for educational resilience: Enhancing momentary engagement in classwork. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 676–692. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1687414>
- Tudor, K. E. and Spray, C. (2017): Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*. <https://hdl.handle.net/2134/33181>
- Turan, M. E. (2021). The relationship between social emotional learning competencies and life satisfaction in adolescents: Mediating role of academic resilience. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1126-1142.
- TYAP (2021). Türkiye sosyo-ekonomik statü araştırması. <https://tyap.net/tuses> (17.12.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Ungar M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

- Ungar, M. (2012). *Social ecologies and their contribution to resilience*. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13–31). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2
- Van Broekhuizen, H. and Spaull, N. (2017). The ‘Martha Effect’: The compounding female advantage in South African higher education. *Stellenbosch Economics Working Papers* 14/2017.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. and Nurmi, J. E. (2009). Adolescents’ self-concordance, school engagement and burnout predict their educational trajectories. *Eur. Psychol.* 14:332. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.332
- Vasconcelos, E. G. (2017). *Stress, coping, burnout, resiliência: troncos da mesma raiz*. In *Psicologia social e a questão do hífen*. São Paulo: Blucher.
- Virtanen, T.E., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M. and Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Yavrutürk, A.R., İlhan, T. and Baytemir, K. (2020). Social support and school climate as predictors of school connectedness in high school students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 334-351. DOI: 10.14686/buefad.653345
- Yang, H.-J. and Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917–932. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Yıldız, V. A. and Kılıç, D. (2020). Investigation of school burnout and school attachment among secondary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 44-55. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.3.004>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. and Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Yüce, A. (2019). Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı. [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Yüksel Erdogdu, M. (2020). The correlation between school burnout and school engagement: the mediating role of attitude toward learning. *Croatian Journal of Education*, 22 (1), 241-262. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3250>
- Zeng, G., Hou, H. and Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in psychology*, 7, 1873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Zimmerman, M. A. and Brenner, A. B. (2010). *Resilience in adolescence: Overcoming neighborhood disadvantage*. In J. W. Reich, A. J. Zautra and J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 283–308). The Guilford Press.
- Zulfikar, Hidayah, N., Triyono and Hitipeuw, I. (2020). Development study of academic resilience scale for gifted young scientists education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 342-358. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.664116>
- Zhu, X., Tian, L., Zhou, J. and Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, 99, 286-295.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261-281. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>
- Wang, Z., Bergin, C. and Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517.
- Wang, M. T. and Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. DOI: 10.1111/cdev.12138
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1994). *Educational resilience in inner cities*. In M. C. Wang and E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Waxman, H. C. and Huang, S. Y. L. (1996). Motivation and learning environment differences in inner-city middle school students. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 93-102.
- Werner, E. E. (1989). “High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 Years”, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72–81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. and Smith, R. (1982). *Vulnerable brit invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.
- Wills, G. and Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*. 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001>
- Wittrup, A. R., Hussain, S. B., Albright, J. N., Hurd, N. M., Varner, F. A. and Mattis, J. S. (2019). Natural mentors, racial pride and academic engagement among black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination. *Youth and Society*, 51(4), 463–483. <https://doi.org/10.1177/0044118X16680546>
- World Health Organization (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11th revision). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.

EKLER

EK-1: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Görüşme Yapılan Kişi:

Okul Başarı puanı (karne ortalaması):

Hangi okulda:

Kaçıncı Sınıf:

Karşılaştığı risk:

1. İçinde bulunduğun durum/şartlar okul hayatında ne tür zorluklar yaratıyor/yarattı?
2. Bu zorluklarla nasıl başa çıktığını anlatır mısın?
3. Okul yaşamını etkileyen bu sıkıntıları aşmada;
 - a. Ailenin yardımı/desteği oldu mu, nasıl bir yardım/destek sağladılar/sağlarlar?
 - b. Okulunun/öğretmenlerinin yardımı/desteği oldu mu, nasıl bir yardım/destek sağladılar/sağlarlar?
 - c. Seni başarıya ulaştırmada çevrenin (arkadaş, akraba, belediye, toplum, kurum-kuruluş) yardımı/desteği oldu mu, nasıl bir yardım/destek sağladılar/sağlarlar?
 - d. Peki okul yaşantını etkileyen bu sıkıntıları aşmada senin hangi özelliğin ya da yaptıkların başarılı olmana katkı sağlıyor?
4. Peki tüm bunlar içerisinde okul yaşamında başarılı olmana katkı sağlayan en önemli destek/baş çıkma kaynağın nedir (kişisel özellikler, okul, aile, aldığın destekler vs.), sana nasıl bir yardımcı oluyor/sağladı?

EK-2: OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Açıklama: Sevgili öğrenciler, bu bölümü doldururken sizden istenen her cümleyi okuyup o cümlenin size uygunluk derecesini düşünerek kendinize yakın olan seçeneği işaretlemenizdir.					
Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum					
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.					
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.					
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.					
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.					

EK-3: OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Açıklama: Sevgili öğrenciler, bu bölümü doldururken sizden istenen her cümleyi okuyup o cümlenin size uygunluk derecesini düşünerek kendinize yakın olan seçeneği işaretlemenizdir.					
Maddeler	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1.Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.					
3.Okulumda kendimi güvende hissediyorum.					
5.Okulumu seviyorum.					
7.Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.					
8.Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.					
10.Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.					
12.Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.					

EK-4: ERGENLER İÇİN AKADEMİK YILMAZLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: İnsanlar, yaşamları boyunca ekonomik sıkıntılar, kronik hastalıklar, başka bir ülkeden göç etmek, anne-babanın ayrılığı, bir yakının ölümü gibi bazı yaşam olaylarıyla karşılaşabilirler. Aşağıda, okul yaşantınızı olumsuz olarak etkileyebilecek birçok yaşam olayı sıralanmıştır. Lütfen, tabloda verilen yaşam olayları arasından okul yaşantınızı olumsuz olarak etkilediğini düşündüğünüz durum ya da durumlar varsa işaretleyiniz. Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.

Örneğin, maddi olarak geçim sıkıntısı yaşıyor ve bu durum nedeniyle okul yaşantınızın olumsuz olarak etkilediğini düşünüyorsanız aşağıdaki tabloda “Düşük maddi gelire sahip olma” yazan cümlenin karşısına “X” koyunuz.

Kronik bir hastalığa sahip olma (Astım, lösemi, kanser, böbrek yetmezliği vb.)	()	Anne, baba ya da kardeşlerden birisinin vefat etmesi	()
Şiddete/zorbalığa/istismara maruz kalma	()	Anne ve babanın boşanmış olması	()
Yaşanılan yer ile ilgili problemlerin olması (şiddet, terör, sürekli kavga, diğer farklı tehlikeler gibi)	()	Anne babanın ayrı yaşaması	()
Zarar verici maddeler kullanıyor olma (Sigara, Alkol, Uyuşturucu vb.)	()	Aileden birisinin (anne, baba, kardeşler) fiziksel/ruhsal bir hastalığa sahip olması	()
Başka bir ülkeden göç etme	()	Anne veya babanın madde kullanması	()
Okul dışında çalışmak zorunda olma	()	Anne veya babanın suç işlemiş olması	()
Düşük maddi gelire sahip olma	()	Eğitime destek olmayan bir aileye sahip olma	()
Özel gereksinimli öğrenci olma (Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma güçlüğü, işitme-görme yetersizliği vb.)	()	Özel eğitime muhtaç anne/baba/kardeşe sahip olma (Down sendromlu, zihinsel yetersizlik, görme/işitme engelli vb.)	()
Doğal afetlere maruz kalma (Sel, deprem, yangın vb.)	()	Aile içi şiddete maruz kalma	()
Suç eğilimli arkadaş çevresine sahip olma (madde kullanan, birden fazla disiplin cezası alan, sık sık kavgaya karışan vb.)	()	Diğer.....	

* Üstteki tabloda herhangi bir işaretleme **yapmadıysanız**, aşağıda verilen örnek durumun başınızdan geçtiğini düşünerek bir sonraki bölümde size yöneltilen maddeleri yanıtlayınız.

“Yaşadığınız hastalık nedeniyle (Astım, lösemi, kanser, böbrek yetmezliği vb.) belirli aralıklarla hastaneye gitmek zorundasın, günlerce hastanede kaldığın zamanlar oluyor. Bu yüzden sık sık devamsızlık yapıyor, derslerden geride kalıyor ve birçok dersten düşük notlar alıyorsun.”

Açıklama: Sevgili öğrenciler, üstteki tabloda işaretlediğiniz ya da metinde okuduğunuz durumun okul hayatınızda yarattığı zorluklar karşısında kendinizin, ailenizin, öğretmenlerinizin ve çevrenizin size olan yaklaşımını düşünerek aşağıdaki maddeleri cevaplayınız.

	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Yaşadığım zorluklara rağmen gelecekte iyi şeylerin olacağına inanırım.				
2.	Hedeflerime ulaşınca kadar çalışmaya devam ederim.				
3.	Ne kadar zorlansam da çalışmaktan vazgeçmem.				
4.	Beni ayakta tutan hedeflerim ve hayallerim var.				
5.	Başarısızlıklar yaşasam da ailemin bana güvenmeye devam edeceğini bilirim.				
6.	Ailem zorlukların üstesinden geleceğine inanır.				
7.	Ailem başarılı olmam için fedakarlıklarda bulunur.				
8.	Ailem beni ders çalışmam için teşvik eder (yapabilirsin, başarabilirsin, sen yaparsın gibi sözler).				
9.	Ailem başarılı olacağına inanır.				
10.	Derslerimle ilgili eksikliklerimi gidermede öğretmenlerim yardım eder (ders anlatma, soru çözüme).				
11.	Okul rehber öğretmenimden yardım istediğimde (akademik, psikolojik vb. konularda) bana yardımcı olur.				
12.	Yaşadığım zorluklar karşısında öğretmenlerim bana destek olmaya çalışır.				
13.	Çevremde yaşadığım zorluklar karşısında benimle yakından ilgilenen insanlar (arkadaş, akraba, komşu ve diğer kişiler) var.				
14.	Moralim bozuk olduğunda, moralimi yükseltmek için çaba harcayan insanlar vardır (arkadaş, kuzen, diğer bireyler)				