

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRENCİ YILMAZLIĞINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN ANKARA İLİ GENEL
LİSE VE ANADOLU LİSESİ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Gökhan ARASTAMAN

Ankara
Mart, 2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRENCİ YILMAZLIĞINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN ANKARA İLİ GENEL
LİSE VE ANADOLU LİSESİ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Gökhan ARASTAMAN

Danışman: Prof. Dr. Ali BALCI

Ankara
Mart, 2011

ÖNSÖZ

Doktora tezimin başlangıcından sonuna kadar karşılaştığım her türlü güçlük karşısında yardımlarını esirgemeyen, aynı enerji ve hevesle çalışmalara devam etmemi sağlayan başta tez danışmanım Prof. Dr. Ali Balcı'ya; bilgi ve deneyimlerinden her zaman yararlandığım Prof. Dr. İnayet Aydın'a ve olumlu, yapıcı eleştirileriyle çalışmaya katkıda bulunan Prof. Dr. Yüksel kavak, Prof. Dr. Kasım Karakütük ve Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın her aşamasında manevi destekleri ile yanımda olan Aydınlıkevler Ticaret Meslek Lisesi rehberlik servisindeki arkadaşlarım; Fatoş Akdoğan, Hüseyin Bozkurt, Dursiye Cesim, Şentürk Albayrak, Sevil Esmertaş ve İsmail Şahin'e; çalışmanın yabancı dil kısımlarının kontrolünde anlamlı katkıları olan Mine Aksoy ve Tuncer Fidan'a, Türkçe düzeltmeleri için Özlem Ergür'e; tezi sabırla ve dikkatle okuyarak daha hazırlıklı olmama yardım eden Dr. Murat Özdemir, Dr. Sabri Güngör ve Adem Beyhan'a sonsuz teşekkür ederim.

Beni büyüten, okutan ve sevgisini esirgemeyen babama ve rahmetle andığım anneme....

Gökhan ARASTAMAN

Ankara- Şubat- 2011

ÖZET

ÖĞRENCİ YILMAZLIĞINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN ANKARA İLİ GENEL LİSE VE ANADOLU LİSESİ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Arastaman, Gökhan

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı

Ocak, 2011, İX+149 Sayfa

Öğrenci yılmazlığına ilişkin alanyazında yılmazlık özelliğinin öğrencilere kazandırılmasıyla beraber; akademik başarıda, okula devam ve liseden mezun olma oranlarında artış olduğu, olumlu davranış örüntüleri (kurallara uygun davranışlar) kazanma, sosyal çevrede kabul görme ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurabilme gibi olumlu sonuçların alındığı görülmektedir. Bu nedenle akademik başarısızlığı olan çocuk ve ergenlerde yılmazlığı geliştirecek strateji ve uygun yöntemler geliştirmenin, okul hizmetlerindeki çalışmaların etkinliğini artırabileceği, okul terki ve okula bağlılık sağlayamama gibi sorunlara çare olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin olarak bazı çıkarımlar sunmaktır. Bu amaçla öncelikle öğrenci yılmazlığı ile ilgili kavramsal çerçeve sunulmuş ve öğrenci yılmazlığına eşlik eden faktörler incelenmiştir. Tarama modelinde olan bu araştırmada, genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığı, araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Yılmazlıkla ilişkisi olduğu düşünülen bazı demografik değişkenler ile okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği gibi değişkenler ise araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara'nın merkez ilçelerinden (Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) seçilen 24 genel ve anadolu lisesinde öğrenim gören 610 öğrenci ve bu

okullarda görev yapan 124 yönetici ile 249 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci yılmazlığı anketi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenci yılmazlığının önemli bileşenleri olan girişimcilik ve iletişim alanlarında yüksek; öz-yeterlik ve sorun çözme yöntemleri alanlarında ise düşük algıya sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin yılmazlık algısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, aylık gelir, not ortalaması, devamsızlık ve travma geçirme arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu değişkenlerden not ortalaması ve devamsızlığın, öğrenci yılmazlığını yordayan en önemli değişkenler olduğu saptanmıştır. Ayrıca aile ve arkadaşlardan algılanan destek ile öğrenci yılmazlığı arasında anlamlı korelasyonun olduğu görülmüş, adı geçen değişkenlerin öğrenci yılmazlığının önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışları konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin öğrencilerinkine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Diğer yandan yılmazlığa katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak öğrenci ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın I. Boyutta yöneticiler lehine, II. Boyutta ise öğrenciler lehine daha yüksek olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF GENERAL AND ANATOLIAN HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS, TEACHERS AND STUDENTS IN ANKARA PROVINCE IN RELATION TO FACTORS AFFECTING STUDENT RESILIENCY

Arastaman, Gökhan

Ph. D. The Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. Ali Balcı

January 2011, IX+ 149 pages

Literature regarding resiliency have been posited that along with gaining resiliency of students, some positive results such as increase in academic success, school attendance, graduation rates and positive behavioral patterns (behavior according to rules), acceptance in social environments and ability of building close friendship relations have been observed. To this respect, it can be inferred that developing strategies and proper methods in enhancing resiliency of children and adolescents who have academic failure can increase the effectiveness of school services and can be a cure for some problems like school dropout and school disengagement.

The purpose of this study is to provide some inferences in relation to the factors affecting General public and Anatolian high school students' resiliency. For this purpose primarily the conceptual framework regarding student resiliency presented and factors associated with student resiliency have been examined. Students' resiliency, in this survey model of research, was the dependent variable. Whereas some demographic variables and school climate, teacher attitudes-behaviors and family-peer support were used as an independent variable.

The sample of the study composed of 610 students, 124 principals and 249 teachers drawn from 27 General public and Anatolian high school of central districts of Ankara (Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak,

Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle). The student resiliency scale developed by the researcher was administered to the sample group. In order to analyze the data, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, Independent Samples t-Test, Multiple Linear Regression Analysis and Kruskal Wallis H-Test were used.

Results of this study indicated that perceptions of students regarding initiative and communication, which are also important components of resiliency, were higher, on the other hand they have lower perceptions dealing with self-efficacy and problem solving methods. The results revealed that there was significant relationship between students' perception of resiliency and students' gender, grade level, fathers' educational level, grade point average (GPA), absenteeism and traumatic event. Of these variables, GPA and absenteeism were found to be the most important predictors of student resiliency. Additionally, significant correlation was found between perception of support from family-peers and perception of resiliency. Also these mentioned variables have been found to be the important predictors of student resiliency.

In this study significant difference was found between student's and teacher's views regarding teacher attitudes and behaviors that enhance student resiliency. Teachers' views were more positive than that of students on this issue. On the other hand significant differences also found between student's and principals' views in relation to the school climate enhancing student resiliency. It was found that this difference was higher in favor of principals in the first dimension and higher in favor of students in the second dimension.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGE LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	5
Önem.....	6
Sınırlılık.....	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Yılmazlık ve Kavramsal Temelleri.....	9
Yılmazlık Tanımları	14
Yılmaz Bireylerin Özellikleri	18
Yılmazlığa Etki Eden Faktörler	21
İçsel (Bireysel) Faktörler	22
Dışsal Koruyucu Faktörler	26
Okul İklimi Etkisi.....	26
Yılmazlığı Geliştiren Okulların Özellikleri	29
Okul Yöneticisinin Etkisi.....	33
Öğretmen Etkisi	36
Aile ve Akran Etkisi	39
Yılmazlık Gelişimini Engelleyen Faktörler.....	45
Okullarda Yılmazlığı Geliştirecek Stratejiler	49
Türk Eğitim Sisteminde Öğrenci Yılmazlığı.....	62
BÖLÜM III	63
YÖNTEM	63
Araştırmanın Modeli.....	63

Evren ve Örneklem	63
Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler	67
Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	67
Öğretmen ve Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler	69
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	71
Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği	71
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	74
Verilerin Çözümlemesi	84
BÖLÜM IV	86
BULGULAR VE YORUMLAR	86
Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine ilişkin Bulgular ve Yorumlar	86
Bireysel Öğrenci Yılmazlığını Yordayan Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular	91
Öğrenci Yılmazlığını Yordayan Öğretmen Tutum ve Davranışları, Okul İklimi, Aile ve Arkadaş Desteği Değişkenlerine İlişkin Bulgular	96
Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102
Öğretmenlerin Cinsiyetine ilişkin bulgular	107
Öğrenci Yılmazlığını Geliştiren Okul İklimine İlişkin Bulgular	109
Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Aile ve Arkadaş Desteğine İlişkin Bulgular	114
BÖLÜM V	116
SONUÇ ve ÖNERİLER	116
SONUÇLAR	116
ÖNERİLER	120
KAYNAKÇA	123
EKLER	143

ÇİZELGE LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Öğrenci, Öğretmen ve Okul Sayıları	64
2. Örneklemeye Alınan Lise Sayı ve Oranları	64
3. Örneklemeye Alınan Liseler.....	65
4. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları	66
5. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	67
6. Öğretmen ve Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler	68
7. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin I. Faktörüne İlişkin Bilgiler	75
8. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin II. Faktörüne İlişkin Bilgiler	76
9. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin III. Faktörüne İlişkin Bilgiler	76
10. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin IV. Faktörüne İlişkin Bilgiler.....	77
11. Öğretmen Ölçeğinin I. Faktörüne ilişkin Bilgiler	78
12. Öğretmen Ölçeğinin II. Faktörüne ilişkin Bilgiler	79
13. Öğretmen Ölçeğinin III. Faktörüne ilişkin Bilgiler	80
14. Okul İklimi Ölçeğinin I. Faktörüne İlişkin Bilgiler.....	81
15. Okul İklimi Ölçeğinin II. Faktörüne İlişkin Bilgiler.....	82
16. Aile-Akran Desteği Ölçeğinin I. Faktörüne İlişkin Bilgiler.....	83
17. Aile-Akran Desteği Ölçeğinin II. Faktörüne İlişkin Bilgiler.....	83
18. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin Boyutlara Göre İstatistik Sonuçları.....	87
19. Kararlılık Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bilgiler	88
20. Girişimcilik ve İletişim Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bilgiler	89
21. Öz-yeterlik ve Umut Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bilgiler	89
22. Sorun Çözme Becerileri” Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bilgiler	90
23. Öğrencilerin Yılmazlık Durumlarına İlişkin Algıları İle Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	92
24. Öğrenci Yılmazlığının Yordanmasına İlişkin Çoklu	

Regresyon Analizi Sonuçları	94
25. Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular	96
26. Öğrenci Yılmazlığını Yordayan Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar	97
27. Öğretmen Desteği, Okul İklimi Desteği, Aile ve Arkadaş Desteği Algısı Değişkenlerine Göre Öğrenci Yılmazlığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	97
28. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Ait Bilgiler	102
29. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Ait t-Testi Sonuçları	105
30. Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve davranışlarına İlişkin, Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	108
31. Öğrencilerin Yılmazlığını geliştiren Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğrenci Görüşlerine Ait Bilgiler	109
32. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Okul İklimine İlişkin Öğrenci ve Yönetici Görüşlerine Ait t-testi Sonuçları	112
33. Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Okul İklimine İlişkin Olarak Yönetici Görüşlerinin, Yöneticilik Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları	113
34. Aile ve Arkadaş Ölçeği “Aile” Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bilgiler	114
35. Aile ve Arkadaş Ölçeği “Arkadaş” Alt Boyutunda Yer Alan maddelere ilişkin Bilgiler	115

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil

Sayfa

1. Henderson ve Milstein’in Çember Modeli	53
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem

Şiddetin her alana nüfuz ettiği değişen dünyada çocuklar en az hasarla, incinmeyle ve yaralanmayla yetiştirilebilir mi? sorusu günümüz ebeveynlerinin ve eğitimcilerinin en önemli sorunlarından birisidir. Bugün birçok okul, zorbalık, şiddet, çeteleşme, madde kullanımı, okula devamsızlık, yüksek düzeyde okul terk oranı, intihar girişimi, düşük aile katılımı, yetersiz aile desteği ve değişen aile yapısı gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır. Günümüz toplum yapısında yaygın hale gelen bu gibi sorunlar, okula devam eden çocukların akademik başarısını tehdit etmektedir.

Günümüzde okullar daha başarılı öğrenciler yetiştirmeleri yönünde yoğun baskı altındadır (Williams, 2003). Yukarıda belirtilen sorunların üstesinden gelebilmek veya etkisini azaltabilmek için hükümetler farklı girişimlerde bulunmuş, reformlar yapmıştır (Buttill, 2009). Fakat tüm çabalara rağmen bu tür sosyal sorunlar bugün olduğu gibi gelecekte de devam edecektir (Benard, 2004; Henderson ve Milstein, 2003; Werner ve Smith, 1992). Bu sorunların gelecekte de devam edeceği düşünüldüğünde bireylerin bu sorunlarla baş edebilmelerini sağlamak önem kazanmaktadır. Diğer yandan teknolojik, eğitsel gelişmelerin ve dünya çapında gelişme gösteren ekonomilerin okullardan daha yaratıcı, yenilikçi ve duyarlı bireyler talep ettikleri de göz önünde bulundurulursa, yılmazlık özelliğine sahip bireyler yetiştirmenin öneminin bir kat daha artacağı söylenebilir (Milstein ve Henry, 2008, 4).

Yılmazlık (resiliency), bireyin güçlendirilmesine dayalı yaklaşımların bir parçası olan, son otuz yıl içinde güncellik kazanan, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlere ait bir kavramdır. Bu alandaki çalışmalar; öğrencilerin başarısızlığına vurgu yapan “yetersizlik modelinden” (deficit model), çoklu risk faktörlerine rağmen neden bazı öğrencilerin başarılı olduğu konusuna doğru gelişim kaydetmiştir (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Son dönemdeki yılmazlık araştırmaları ise, risk altındaki bireylerin kişilik özelliklerini belirleyen ve zorlukların üstesinden gelmeleri için onlara destek sistemleri sunan “iyilik” e (well being), “kapasite geliştirme” ye (capacity building) ve uyuma dayalı modellere odaklanır (Milstein ve Henry, 2008).

Olumsuz davranışlara dayalı yetersizlik modelinden, bireyin iyi oluşuna dayalı pro-aktif modele doğru olan bu yeni felsefi anlayış, insan davranışlarını analiz etmede yeni bakış açıları gerektirmektedir. Yılmazlık alanında yapılan bu araştırmalara göre yılmazlığı destekleyen okul çevresi, öğrencilerin zorluğa karşı dayanıklı ve güçlü olmasını sağlamaktadır (Richardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990; Werner ve Smith, 1992; Wolin ve Wolin, 1993). Diğer bir deyişle yılmazlık araştırmaları, bazı öğrencilerin zorluklarla baş edebildikleri halde, diğer öğrencilerin aynı şartlarda bu zorluklara yenik düştüğü konusunda içebakış kazandırmaktadır.

Yaşadıkları tüm olumsuz sosyal sorunlara rağmen bazı öğrenciler zorlukların üstesinden gelebilmekte ve yüksek düzeyde akademik başarıyı yakalayabilmektedir. Bu öğrencileri diğerlerinden farklı kılan özellikleri bulmak için araştırmacılar, bu çocukların bireysel özelliklerini, aile yapılarını ve dış çevreyi incelemişlerdir (Borman ve Rocuba, 2001; Milstein ve Henry, 2008). Araştırmacılar neden bazı çocukların her türlü stresli yaşam koşullarına rağmen başarılı olduklarını incelemişler ve bu kişilik özelliğine katkıda bulunan faktörleri içsel ve dışsal koruyucu faktörler şeklinde sınıflandırmışlardır. İçsel koruyucu faktörler, bireyin kendine has karakteristikleri (iç kontrol odağı, öz-saygı, öz-yeterlik, özerklik ve problem çözme becerileri); dışsal faktörler ise, okul, aile ve toplum gibi öğeler olarak sınıflandırılmıştır (Green, Oswald ve Spears, 2007). İçsel ve dışsal koruyucu faktörlerin etkililiği sağlandığında yılmazlıkla ilgili özelliklerin geliştirilmesi için uygun bir zemin oluşturulmuş

olacaktır. Burada çocuğun zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği okullara ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir.

Eğitimcilerin, çocukları dış çevrenin zararlı etkilerinden koruyacak yeterli gücü olmayabilir. Çünkü birçok öğrencinin karşı karşıya bulunduğu risk faktörleri eğitimcilerin kontrolü dışındadır. Ne var ki eğitimciler toplumun nüfus yapısını, ailelerin sosyo-ekonomik koşullarını kontrol edemeseler de özellikle akademik yönden başarısız olan risk altındaki öğrencileri kucaklayan, onlara güven duygusu veren, her çocuğun katılımını ve daha etkili biçimde öğrenmesini sağlayan bir sınıf ve okul iklimi yaratabilirler (Comer, 1987). Çocuğun yaşamındaki zorlukların üstesinden gelmesini sağlayacak kişilik özelliklerini geliştiren destekleyici ve yetiştirici (nurturing) okul çevresi yaratmak eğitimcilerin elindedir. Örneğin okul yöneticileri çocuğun sosyo-ekonomik statüsü veya ailesinin boşanmışlık durumu üzerinde kontrol hakkına sahip olamasa da bu tür risk faktörlerine karşı çocukları güçlendirecek güvenli ve bakım sağlayan okul çevreleri ve dolayısı ile eğitimsel yılmazlığı geliştirecek okul atmosferi yaratabilirler (Benard, 1993).

Son zamanlarda benlik saygısının, umudun ve yılmazlığın güçlendirildiği çevreler olarak okullar ilgi odağı haline gelmişlerdir (Brooks ve Goldstein, 2008). Diğer bir ifadeyle değişen toplumsal ve bilimsel gelişmeler karşısında eğitimcilerin, toplumun diğer kesimlerinden daha fazla sorumluluk taşıdıkları belirtilmektedir (Wang ve Gordon, 1994). Okullar, yılmazlık paradigmasını tüm öğrencilerin akademik-sosyal başarısını geliştirmek, eğitimin günümüzde karşı karşıya bulunduğu zorlukların üstesinden gelebilmesi için eğitici personeli güçlendirmek ve onları güdülemek için, kapsamlı bir model olarak kullanabilirler (Allen, 2004). Çünkü yılmazlık özelliğinin öğrencilere kazandırılmasıyla beraber; akademik başarıda (ders notlarında artış, okula devam etme, okuldan mezun olma) artış, olumlu davranış örüntüleri (kurallara uygun davranışlar ya da anti-sosyal davranışlar sergilememe) kazanma, sosyal çevrede kabul görme ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurabilme gibi olumlu sonuçlar elde edilebilir (Masten ve Reed, 2002).

Akademik başarısızlığı olan çocuk ve ergenlerde yılmazlığı geliştirecek strateji ve uygun yöntemler geliştirmenin, okul hizmetlerindeki çalışmaların etkinliğini artırabileceği, okul terki ve okula bağlılık sağlayamama gibi sorunlara çare olabileceği ileri sürülmektedir (Kumpfer, 1999; Wahome, 2003). Bu yüzden risk ve örseleyici yaşam olayları altında yetişen çocuk ve ergenlerin gelişimlerini tehdit eden tüm olumsuzluklara rağmen nasıl başarılı olabildiklerini ve sağlam kalabildiklerini anlamak, benzer riskler altındaki diğer çocuk ve gençlere yönelik yapılabilecek önleyici çalışmalara ışık tutabilir.

Öğrenci yılmazlığına okulun katkısı konusunda görüş birliği vardır. Okul düzeyli faktörlerle ilgili olarak alanyazında çok az çalışma olmasına karşın, yılmaz öğrencilerin bireysel ve ailevi özellikleri konusunda görece daha fazla çalışma mevcuttur (Storer, Cychosz ve Licklider, 1995).

Türkiye’de ise yılmazlık ile ilgili yapılan çok sınırlı sayıdaki çalışmada daha çok bireysel öğrenci yılmazlığı ele alınmış, okul faktörü gibi destek sistemleri kapsam dışında tutulmuştur. Örneğin Gizir (2004) sosyo-ekonomik statüsü düşük olan gecekondu bölgelerindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin yılmazlığını yordayan faktörleri incelemiştir. Özcan (2005) lise öğrencilerinin sahip olduğu yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörleri, ailelerinin birliktelik-boşanmışlık durumuna ve öğrencilerin cinsiyetine göre karşılaştırmıştır. Bir diğer çalışmada Gürgan (2006) yılmazlık eğitimi grup danışma programının üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini artırmada etkili olup olmadığını test etmiştir. Kararımak (2007) ise deprem yaşamış bireylerde psikolojik yılmazlığa etki eden kişisel faktörleri incelemiştir. Görüldüğü üzere alanyazın taramalarında, genelde Türk eğitim sisteminde özelde ise genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlığına katkıda bulunan okul düzeyli (okul iklimi-öğretmen-aile-arkadaş) faktörlere ilişkin bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırma hem bu eksikliği gidermek hem de temel araştırma boyutuyla alana katkı sunmak açısından yapılmaya değer görülmüştür. Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan veya bunu azaltan okul düzeyli faktörlerin incelenmesi ve açıklanmasının, öğrenci akademik başarısı, okul terki ve okul devamsızlığı gibi çalışmalara katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemi Ankara ilindeki genel ve anadolu Liselerindeki öğrencilerin yılmazlık düzeyinin ne olduğu ve öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin demografik değişkenler, okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği gibi faktörler tarafından ne derecede yordandığıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilindeki genel lise ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlık düzeyini, öğrencilerin algılarına göre belirlemek ve öğrenci yılmazlığı ile okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği arasındaki ilişkiyi öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeyi nedir?
2. Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığını en çok hangi demografik faktörler yordamaktadır?
3. Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığını okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği faktörleri ne derecede yordamaktadır?
4. Öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci yılmazlığına katkısına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir? Bu konuda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul ikliminin öğrenci yılmazlığına etkisine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir? Bu konuda yönetici ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Önem

Yoksulluk, madde kullanımı, çete üyeliği ve artan ailevi sorunlar, öğrencilerin akademik başarılarını ve okulu terk etme oranlarını etkileyen risk faktörlerindendir. Bu konu, özellikle sosyo-ekonomik ve başarı düzeyleri açısından çok farklı öğrenci yapısına sahip şehir merkezlerindeki kamu okullarında görev yapan eğitimcilerin sorumluluğu haline gelmeye başlamıştır (Wang, Haertel ve Walberg,1998). Eğitim yöneticileri ve eğitimde politika belirleyiciler bu tür sosyal problemlerin ve zorlukların öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için sık sık reformlar yapmaktadırlar. Çünkü günümüzde eğitimciler, öğrencilerin akademik başarılarından, eskiye oranla daha fazla sorumlu tutulmaktadırlar. Fakat tüm bu çabalara rağmen bu tür sorunlar her geçen gün artan biçimde devam etmekte ve eğitimcilerin gündemindeki önemini korumaktadır (Benard, 2004).

Bu bakımdan yılmazlığın öğrencilere kazandırılması, gerek öğretmen ve yöneticiler, gerekse okullar açısından önemlidir. Çünkü okullar öğrenci yılmazlığını geliştirecek faktörlere sahip olurlarsa, öğrencilerin olumlu benlik tasarımı geliştirme, okula bağlılık sağlama, kurallara inanma, uyma ve akademik yönden başarı sağlama olasılığı artarken, okulu terk etme, suç içerikli davranışlarda bulunma ve madde kullanımı gibi istenmeyen davranışlara yönelme olasılığı da düşmektedir (Wahome, 2003).

Bu araştırmada öğrencilerin yılmazlık durumları incelenirken, onların bu özelliğini, bazı demografik değişkenler ile okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları ve aile-arkadaş desteği gibi faktörlerden hangisinin en çok yordadığı bulunmaya çalışılmıştır. Dolayısı ile öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin mevcut çalışmanın sonuçları, uygulamada yönetici ve öğretmenlere, öğrenci sorunlarına yönelik iyileştirme ve geliştirme çalışmalarında ışık tutabilir.

Türkiye’de bireysel yılmazlıkla ilgili sınırlı sayıda çalışma olsa da yılmazlığın okul düzeyli faktörleriyle ilişkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile Türkiye’de bu alandaki eksiklik belli ölçüde

giderilmeye ve uygulamada okul yöneticilerine ve öğretmenlere konuyla ilgili öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Mevcut çalışmanın sonuçları, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimciler açısından büyük sorun oluşturan ve gittikçe yaygınlaşan akademik başarısızlık, okulu sevmeme, okula bağlılık hissetmeme, okul devamsızlığı ve okul terki gibi okul çaplı sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla beraber öğrenci yılmazlığını geliştirecek ya da artıracak bilgilerin edinilmesi ve buna dönük yöntemlerin geliştirilmesi sağlanabilecektir. Bu bilgi ve yöntemler ise okul, toplum ve aile hizmetleri alanlarındaki çalışmaların etkinliğini artırabilir.

Sınırlılık

Araştırmanın temel sınırlılıkları şöyledir:

1. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan dokuz ilçedeki (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Sincan, Gölbaşı, Etimesgut ve Pursaklar) genel lise ve anadolu liseleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma örnekleme giren katılımcıların (öğretmen, yönetici ve öğrenci) öğrenci yılmazlığına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yılmazlık. Genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin zorluklar ve stres yaratan faktörler karşısında başa çıkma, tekrar toparlanma ve kendi kendini iyileştirme kapasitesidir.

Risk faktörleri. Öğrencilerin akademik başarı durumunu, sosyal ve bilişsel becerilerini olumsuz yönde etkileyen çevresel faktörlerdir.

Koruyucu faktörler. Risk altındayken olumsuz bir sonucun ortaya çıkma ihtimalini azaltan, öğrenciler için destek vazifesi ve koruyucu bir işlev gören bireysel ve çevresel kaynaklı faktörlerdir.

Okul düzeyli faktörler. Öğrenci yılmazlığına etki eden, güçlü liderlik, öğrenmeyi artıran güvenli ve düzenli okul ortamı, öğrenciler hakkında ulaşılabilir yüksek akademik beklentiler ile etkin aile katılımı ve okul aile ortaklığı gibi faktörlerdir.

Genel ve anadolu lisesi. Ankara ili Merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı genel ve anadolu liselerdir.

Öğretmen. Araştırma kapsamında yer alan genel ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Yönetici. Araştırma kapsamında yer alan genel ve anadolu liselerinde görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde yılmazlık ve yılmazlığın temelleri açıklanmış, yılmazlıkla ilgili tanımlara yer verilmiştir. Ardından yılmaz öğrencilerin özellikleri ve bu duruma etki eden içsel ve dışsal koruyucu faktörler ele alınmıştır. Son olarak öğrenci yılmazlığını geliştirmeye dönük stratejiler tartışılmıştır.

Yılmazlık ve Kavramsal Temelleri

Hızlı bilgi akışı ve yaşamın karmaşık doğası, öğretim işini de çeşitli şekillerde değiştirmektedir. Değişim hızlandıkça eğitimdeki yenilikler de katlanarak artmakta ve bu durum öğretmenlere artan bir iş yükü ve ilave sorumluluklar getirmektedir (Hargraves, 1994). Günümüz iş dünyasının rekabetçi ortamına öğrencileri hazırlamaları ve kaynakları en iyi şekilde kullanabilmeleri için okulların daha çok hesap verebilir olmaları beklenmektedir (Smyth, Dow, Hatam ve Reid, 2000).

Eğitimin 20-30 yıl sonraki durumuna bakıldığında, bu durumun gelecekte şimdikinden daha da çalkantılı olacağı söylenebilir (Stoltz, 1997). Çünkü teknoloji, tıp, sosyal değerler, nüfus yapısı, çevre ve uluslararası ilişkilerdeki değişim ve gelişmeler, eğitim açısından çok sayıda mücadele edilmesi gereken güç sorunlara neden olmaktadır (Senge, 1999). Bu problemlerle beraber terörizm, savaşlar ve son dönemde yaşanan ekonomik krizler bireyin yılmazlığını önemli hale getirmiştir (Coutu, 2002). Eğitimcilerin bu zorluklar ve meydan okumalara karşı öğrencileri yetiştirmeleri, yılmazlık çalışmalarının özünü oluşturmaktadır.

Günlük yaşamda değişen zorluklarla her an karşılaşmak mümkündür. Bazı insanların bu gibi durumlarda başarısız olduğu ya da güçlükle zorluğa

karşı direndiği, bazılarının ise zorluklar karşısında mücadele edip, başarıyla bunların üstesinden gelebildiği görülmektedir. İşte bu son gruptaki kişilerin yılmazlık özelliği gösteren kişiler olduğu belirtilmektedir. Bu gruptakiler çevresel her türlü olumsuzluğa rağmen “ayakta kalabilmekte” ve çevreyle etkileşimlerini başarılı bir biçimde sürdürebilmektedirler. Yılmaz (resilient) kişiler olarak adlandırılan bu insanların stres yaratan olaylar karşısında genellikle yılgınlığa düşmedikleri, aksine kendilerini çabucak toparladıkları, hatta sıkıntılardan ve olumsuz çevresel koşullardan her defasında daha da güçlenerek çıktıkları görülmektedir (Henderson ve Milstein, 1996). Risk altında bulunan yılmazlık özelliğine sahip öğrenciler, bireysel ve toplumsal tüm engellere ve zorluklara rağmen okul ortamında çaba göstermektedirler (Benard, 2004; Dass-Brailsford, 2005). Öğrencilerin stresli, sıkıntılı zamanlarda bu problemlerle baş edebilmeleri için gereken bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Milstein ve Henry, 2008, 2).

Yukarıda sıralanan öğrenci sorunları ile ilgili okula dayalı birçok aracı (intervention) programlar geliştirilip uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak bunların çoğu (yetersizlik modeli, psikopatolojik yaklaşım vb) öğrencilerin eksikliklerine odaklanmış ve hedef kitle olarak eğitimsel yönden dezavantajlı, çevresine zarar veren, suça bulaşmış öğrencileri seçmiş ve öğrenci yılmazlığı ile ilgili süreçleri çok az göz önünde bulundurmuştur. Yılmazlıkla ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen bunlar daha çok bireysel karakteristiklere ilişkin değişkenlere vurgu yapmışlar, öğrenci yılmazlığını geliştiren veya gelişimini engelleyen okul gibi toplumsal ve sosyal kurumların rolünü ihmal etmişlerdir (Maughan, 1988).

Okullar öğrencilere başarılı olabilecekleri fırsatlar sunma, sosyal beceriler ve sorun çözme becerileri kazandırma ile onların benlik saygısını ve öz-yeterliklerini geliştirebilme açısından önemli bir koruyucu faktördür. Ancak okullarda yürütülen eğitim programı sadece akademik çalışmalarının sonuçları ve bunların değerlendirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Bunun yanında öğrencilere sosyal beceriler ve sorun çözme becerileri kazandırma ile benlik

tasarımı gelişimi gibi koruyucu faktörlerin de sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Rutter,1987).

Yılmazlık sadece bireysel düzeyde bir yapı değildir. Son dönemlerdeki birçok yılmazlık çalışması (Garmezy, 1991; Werner ve Smith, 1992; Wolin ve Wolin, 1993) çeşitli faktörler üzerinde yoğunlaşmaktadır. İlk zamanlarda sadece bireyin özelliklerini veya bir grup insanı ifade etmek için kullanılan yılmazlık, son zamanlarda topluluklar ve kurumlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Okul bu kurumların en başta gelenidir. Okulların öğrenci yılmazlığına nasıl katkıda bulunduğu veya bu özelliği nasıl azalttığı araştırma konusu olmaya başlamıştır (Gordon ve Song, 1994).

Bireyle, bireyin içinde bulunduğu bağlam arasındaki etkileşimin dinamikleri göz önünde bulundurularak en iyi şekilde anlaşılabilen bu yapının birtakım özellikleri vardır (Zimmerman ve Arunkumar, 1994; Schoon, Parsons ve Sacker, 2004). Bu yeni yaklaşım, insanı pasif ve sadece uyarıcılara tepki veren bir organizma olarak görmek yerine; karar veren, seçeneklere sahip, tercihleri olan, becerili ve etkili hale gelmeye çalışan, çarelere, umutlara sahip bir canlı olarak görmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Yılmazlık yaklaşımı genellikle akademik başarısızlığa yol açan, değişmez faktörlere ve bireysel özelliklere odaklanmak yerine; akıcı, gelişimsel ve dinamik uyum süreçlerine odaklanmaktadır (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Olumsuz yaşam deneyimlerinin etkisini azaltmaya dönük araçlar çocukların ve gençlerin yaşamındaki olumsuz stresörleri hedef alırken, yılmazlıkla ilgili müdahaleler ise başa çıkma stratejileri ve en önemlisi okul gibi çevresel faktörler üzerinde durur. Ancak bu anlayış, öğrencilere eğitim programı yoluyla öğretilen veya kısa vadede sadece maddi imkanlarla okula eklenen bir şey de değildir. Yılmazlık daha çok, okulda yetişkinlerin desteği ve adanmışlığı ile öğrenciler için uzun vadeli derinlemesine bir düzenlemeyi içerir (Krovetz, 1999).

Yılmazlık nihai olarak varılan bir sonuç değil, bireyle çevrenin zaman içindeki etkileşimine dayanan, yaşam boyu süren etkileşimsel öğrenme sürecidir. Bu konuda Robinson (2000) ve Masten (2001) yılmazlığın kalıtsal olmayıp, öğrenilmiş uyumlayıcı bir tepki olduğunu ve bireyin çevresi ile olan etkileşimi sonucunda oluştuğunu öne sürmüştür. Bu görüşe göre yılmazlık süreklilik arz etmeyen, kişinin yaşam dönemlerine göre ve kişiden kişiye değişiklik gösterebilen bir özelliktir. Bu konuda değişik yazarlar tarafından farklı görüşler sunulmuştur.

Örneğin Ricardson (2002) insanın doğası gereği hayatta kalma çabası içinde olduğunu ve bunun için de içsel güçlerini kullandığını belirtmektedir. Dolayısı ile yazar yılmazlığın doğuştan getirilen bir özellik olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde Brown, D’Emidio-Caston ve Benard (2007) da “her birey yılmazlık özelliğini geliştirecek doğuştan gelen bir yeteneğe sahiptir” görüşünü savunurken, Luthar (2005) yılmazlığın kişiye has bir özellik olmadığını belirtmiştir. Luthar’a göre yılmazlık dışsal koşullara bağlıdır ve bireyin bu güç koşullara rağmen uyumunu belirtir. Yani çocuklar, koruyucu faktörler tarafından desteklendiklerinde- ki bunların çoğu dışsaldır ve bireyin kendi kişisel özelliklerinin dışındadır- riskli durumlara rağmen başarılı olurlar. Ayrıca Luthar (2005) yılmazlığın, bireyin içinde bulunduğu çevresel şartlar tarafından yaratıldığını, “*ya hep ya hiç*” bir olgu olmadığını, zaman içinde değişebilecek bir kavram olduğunu belirtmektedir. Masten (2001) de yılmazlık özelliğinin sadece belirli bireylere has olmadığını, esasen her bireyde doğuştan mevcut olan bu kişisel özelliklerin, bakım ve destek sağlayan çevreler yaratılarak geliştirilebileceğini öne sürmektedir.

Masten’e (2001) göre yılmazlık az rastlanan niteliklerden kaynaklanmamakta, aksine sıradan normal bir insanın sahip olduğu zihinsel işlevler, aile ve toplum içindeki ilişkiler, yılmazlığın gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yılmazlığın bu şekilde normal bir süreçten kaynaklanması, ileriye yönelik yılmazlığın geliştirilmesi ve risk faktörlerinin üstesinden gelinmesiyle ilgili iyimserliği ve umudu artırmıştır.

Yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmaların tarihsel seyrine bakıldığında 1950'lerden sonra pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalarda, her türlü yaşam zorluğuna rağmen, duygusal bozukluklar veya sosyal uyumsuzluklar göstermeyen bireyleri ifade etmek için “ayakta kalanlar” (survivor) teriminin kullanıldığı görülmektedir. 1960' lardan itibaren ise davranış bilimcileri bu sürecin farklı sonuçlarını tanımlamak için boylamsal çalışmalar yapmışlardır (Glantz ve Sloboda, 1999).

Yılmazlıkla ilgili yapılan ilk ve en önemli çalışma Werner ve Smith'in (1992) boylamsal çalışmasıdır. Bu çalışmada Kauai adasında (Hawai) yaşayan risk grubundaki 614 çocuğun 30 yıl boyunca, belirli aralıklarla davranışsal, eğitimsel ve mesleki yönlerden gelişimleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcı her üç çocuktan birinin her türlü zorluğa, risk faktörlerine (sınırlı eğitim ve kariyer fırsatları, yetersiz aile koşulları) rağmen, yetkin, sağlıklı bireyler olabildiği görülmüştür. Yılmaz bireyler olarak adlandırılan bu gruptaki bireylere ait derinlemesine yapılan araştırmaların sonucunda bu bireylerin kişiler arası becerilerinin iyi olduğu, ailesinden veya çevresinden en az bir kişiyle destekleyici bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Werner ve Smith (1992), her türlü zorluğa rağmen “ayakta kalabilen” ve başarılı olan bu çocukların yaşamında okulun ve öğretmenlerin önemli bir yere sahip olduğunu saptamıştır. Öz-farkındalık, iyi iletişim kurabilme, diğerlerine karşı empatik olma, gelecekte umutlu olma, yaşamını ve duygularını kontrol altında tutabilme, zor durumları fırsat olarak görüp risk almada istekli olma gibi özellikleriyle diğer arkadaşlarından farklılaşan bu bireylerin, zorlu yaşam deneyimlerinden fayda sağladıkları, zor durumlarla karşılaşmayı da yaşamı yeniden değerlendirme ve onu değiştirme fırsatı olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır (Hippe, 2004; Reivich ve Shatte, 2002).

Yılmazlıkla ilgili araştırmalar; eğitimciler ve eğitimde politika belirleyiciler için üç önemli stratejiye işaret etmektedir (Masten ve Reed, 2002). Bunlardan birincisi risk odaklı (risk-focused) stratejilerdir. Bu strateji zor ve stresli durumların ortadan kaldırılmasına dayanır. İkincisi kazanç odaklı (asset-

focused) stratejiler, çocuğun yaşamında yılmazlık gelişimine katkıda bulunabilecek yeteneklerin edindirilmesine ve bunlarla ilgili kaynaklara ulaşmaya dayanır. Üçüncü strateji; süreç odaklı (process-focused) stratejiler ise, çocukların ve ergenlerin yaşamındaki okul, öğretmen ve aile gibi dışsal koruyucu faktörlerin birbiriyle etkileşimini artırarak bunları güçlü uyum sistemleri haline getirmeye dayanır. Bu çalışmada, daha çok eğitimcilerin etki alanı içinde olması, pozitif psikolojinin sayıtlılarına ve bireyin iyi oluşuna dayanması gibi sebeplerden dolayı kazanç ve süreç odaklı stratejiler ele alınmıştır.

Yılmazlık Tanımları

Latin kökenli olan ve zıplama/sıçrama anlamına gelen yılmazlık kavramıyla ilgili alanyazında birbirine benzeyen birçok tanımlama yapılmışsa da uzlaşıya varılmış evrensel bir tanım bulunmamaktadır. American Heritage Sözlüğü'ne (2000) göre yılmazlık, hastalık, değişim ve kötü talihten kurtulup çabucak eski haline dönebilme yeteneğidir. Longman Sözlüğünde yılmazlık, zor bir durum veya olayın ardından, bireyin tekrar güçlü, mutlu veya başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (www.ldoceonline.com). Cambridge Sözlüğüne göre ise yılmazlık çok kısa sürede eski iyi durumuna dönebilme yeteneğidir (www.dictionary.cambridge.org).

Yılmaz bireyleri betimlemek için alanyazında “resilient” kavramı kullanılmaktadır. “Resilient” çabuk iyileşen, kendini toparlayan, güçlükleri yenme yeteneği olan, dirençli ve esnek kişi anlamına gelmektedir. Ayrıca bir kişilik özelliği olarak alanyazında “resilience” ve “resiliency” kavramları çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü, dirençlilik, esneklik ve sağlamlılık anlamlarında kullanılmaktadır (Westfall ve Pisapia, 1994).

Alanyazında yılmazlıkla beraber bazen birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Örneğin yenilmezlik (invincibility), dayanıklılık (hardiness) ve sağlamlık (invulnerability) kavramları bunlardan bazılarıdır (Cowen ve Work, 1988; Gizir, 2004; Gürkan, 2006;

Kararırmak, 2007). Bu kavramlar arasındaki farkların, anlama dair içebakış kazanabilmek açısından ortaya konması önemlidir. Yılmazlık özelliğine sahip kişilerin yukarıda belirtilen özelliklere sahip olmanın yanında zorlukları da, mücadeleyi de ve bu sürecin getirdiği acıları da bilerek yaşamakta oldukları belirtilmektedir. Yenilmezlik kavramının yerine Werner ve Smith (1992) yılmazlık kavramını kullanmıştır. Yazarların yılmazlığı tercih etmesinin nedeni bireyin meydan okuyucu ve stres yaratan olaylar karşısında yenik düşmeden bunlarla başa çıkabilmesidir. Bu konuda Garmezy de (1993) yılmazlık ve sağlamlığın aynı şeyler olmadığını öne sürmüştür. Yazara göre yılmazlık bireyin incinmeyeceği anlamına gelmemektedir. Ancak sağlamlık kavramı buna işaret etmektedir.

Tanımlarda yer alan “zorluklar” kavramına açıklık getirmek gerekirse; kronik hastalıklar, ebeveynlerin boşanması veya tek ebeveyn ile yaşamak, ergenlik döneminde anne olmak, düşük sosyo-ekonomik düzey, ekonomik zorluklar ve yoksulluk, savaş ve doğal afetler gibi toplumsal travmalar, toplumsal şiddet ve ailevi felaketler çocuk ve gençlerin karşılaşabileceği zorluklar olarak sıralanabilir (Masten, Best ve Garmezy, 1990).

Görüldüğü üzere psikiyatri, tıp, psikoloji ve diğer sosyal bilimler alanlarında, birbirinden bağımsız olarak kullanılan yılmazlık kavramı temel olarak insan kapasitesi, güç ve yetenek olarak ele alınıp incelenmiştir (Conner, 1993). Benard’a (1997) göre insanoğlu genetik olarak, çevresiyle etkileşim içinde olmaya (sosyal yeterlik), problem çözmeye (meta-bilişsel), kendi kimliğini edinmeye (özerk) ve planlı ve umutlu olmaya (gelecek beklentisi) kodlanmıştır. Bu özellikler yılmazlığın en önemli bileşenleridir ve yılmazlığın geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir özellik olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında sıklıkla kullanılan yılmazlık tanımları aşağıda verilmiştir.

- Yılmazlık; bozucu, yıkıcı, stresli veya zorlayıcı olaylar karşısında, bireyin, daha da güçlenerek çıkabileceği başa çıkma becerilerine sahip olmasıdır (Richardson ve diğerleri, 1990, 34).
- Yılmazlık; bireyin kendini toparlama, tamir etme ve zorluğa karşı koyabilme kapasitesidir (Wolin ve Wolin, 1993,5).

- Yılmazlık; kişinin bireysel veya sosyal bütünlüğünü bozmadan, yaşamın zorluklarıyla başarılı bir şekilde baş edebilmek için var olan gücünü geliştirip, işleyebilme kapasitesidir (Mcdargh, 2004).
- Yılmazlık; bireyin yaşamdaki zorluklarla yüzleşip bunları kabullenebilme ve karşılaşılan güçlüklerle rağmen çevreyle olan bağlantısını kesmemesi yeteneğidir (Dass-Brailsford, 2005, 574).
- Yılmazlık; zor koşullar altında olumlu, beklenmedik başarılar kazanma, sıradışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisidir (Fraser, Richman ve Galinsky, 1999, 136).
- Yılmazlık kişinin zorluk karşısında kendini toparlayabilmesi, yeni beceriler kazanabilmesi, yaratıcı baş edebilme yolları geliştirebilmesi ve kendini daha güçlü kılacak yeteneklere sahip olmasıdır (Milstein ve Henry, 2008, 7).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü üzere tanımlar arasında benzerlik olsa da, yılmazlığın evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Bir sosyal bilim kavramı olan yılmazlık, ölçülmesi zor bir kavram olduğundan alanyazında çok sayıda işevuruk tanım yapılmıştır. Bu durum yılmazlık kavramının birçok bağlamla ve disiplinle ilgili olmasıyla açıklanabilir. Ya da bu durumun kültüre ve o kültürde yer alan stres yaratan faktörlere göre değiştiği söylenebilir. Bundan dolayı da bir çok yılmazlık tanımı ve yılmazlık kavramının geçerlilik ve güvenilirliği konusunda da bir çok eleştiri yapılmaktadır (Dass-Brailsford, 2005).

Ancak tanımlara bakıldığında bazı ortak çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Birincisi, yılmazlık kavramı hem fiziksel hem de zihinsel olarak iyileşme ve büyümeye işaret etmektedir. Bu yüzden Higgins (1994) yılmazlığı kendini düzeltme (self-righting) ve büyüme olarak tanımlamıştır. Bu özelliğe sahip bireyler stres yaratan durumlar karşısında kendini toparlayıp eski durumuna dönebilme yeteneğine sahiptir. İkinci olarak bu kavram başarısızlık durumunda, bu durumun çözümü için ısrarcı olmayı ve bunu yönetmeyi, çevre ve davranışlarda değişikliğe gitmeyi ve bununla müzakere etmeyi belirten etki ve güç anlamında kullanılmaktadır (Colgate, 1995). Üçüncüsü, bu kavram başa çıkmaya ve uyuma vurgu yapmaktadır. Garmezy ve Masten'e (1991)

göre yılmazlık, genel anlamda içsel ve bütünleşik iyi olma halini koruyarak, tehdit ve meydan okumalarla başa çıkabilme yeteneğidir. Dördüncüsü de, yılmazlık “ayakta kalabilme” başarısını imâ etmektedir.

Daha öz bir gruplandırma yapmak gerekirse tanımlardan ortaya çıkan üç önemli özelliğe göre yılmazlık, zorluklarla başarıyla baş etme (successful coping), olumlu uyum gösterme (positive adaptation) ya da yeterlik (competence) süreçleri ile ilgilidir (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Yılmazlık kavramının alanyazındaki anlamına bir açıklık ve kesinlik getirebilmek ve kavramın içerdiği temel boyutları belirleyebilmek için araştırmacılar yılmazlık ile ilgili “eğitimsel yılmazlık” ya da “akademik yılmazlık” gibi sınırlandırılmış tanımlar kullanmayı tercih etmişlerdir (Luthar ve Cicchetti, 2000). Bu çalışmada da yılmazlığın eğitimsel yönü üzerinde durulmuştur.

Genel anlamda yılmazlık, zorlayıcı ve tehdit edici şartlara rağmen, öğrencinin başarılı bir uyum sağlaması ve başarılı sonuçlar alması şeklinde tanımlanmaktadır (Howard ve Johnson, 2000). Akademik bağlamda ise yılmazlık, öğrencilerin akademik alandaki stres yaratan faktörler, aksilikler veya baskılarla etkili bir şekilde başa çıkabilme yeteneğidir (Martin ve Marsh, 2003). Yazarlara göre akademik yılmazlığın bileşenleri öz-inanç (self-belief/confidence), kontrol duygusu ile soğukkanlı ve ısrarcı olmaktır. Bu özelliklere sahip bireylerin akademik yılmazlığının da yüksek olduğu öne sürülmektedir

Morales’e (2008) göre akademik yılmazlık, risk faktörlerine rağmen öğrencinin okulda akademik yönden başarı göstermesidir. Öğrencinin okulda başarısız olup okulu bırakmasına neden olabilecek her türlü stresli yaşam koşullarına rağmen yüksek motivasyon, performans ve akademik başarı göstermesi, akademik yılmazlığın göstergeleri olarak görülmektedir (Alva, 1991). Akademik yılmazlığa sahip öğrenci, zor durumlar karşısında okuldaki amaçlara ulaşmak ve başarılı olmak için enerjisini verimli kullanır (Patterson, Collins ve Abbott, 2004). Burada önemli olan nokta kötü yaşam deneyimleri

ve içinde bulunduğu çevresel zorluklara rağmen, çocuğun hem okul hem de bireysel başarısını artırabilmesidir (Wang, Haertel ve Walberg, 1994).

Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Yılmazlık özellikleri eğitimciler ve öğrenciler için önemli bir niteliktir. Bazı yazarlar her insanda bulunabilecek bu niteliğin geliştirilebilir olduğuna işaret etmektedirler (Henderson ve Milstein, 1996, 15). Luthar ve Zigler'e (1991) göre yılmazlık, yaşamın tüm alanlarına uygulanabilecek evrensel bir yapı değil, daha çok bireysel faktörler ve çevresel şartların etkileşiminin, kişiyi olumsuz yaşam deneyimlerinden korumasıdır. Yılmazlığın olduğu şartlar dinamik olduğu için zamanla değişebilir. Bireyin bir alandaki yılmazlığı diğer alanlarda da aynı özelliği göstereceği anlamına gelmez. Örneğin ailevi sorunları akademik çalışmalarına etki etmeyen, bununla başa çıkabilme becerisine sahip bir öğrenci, sosyal ilişkilerinde aynı başarıyı gösteremeyebilir. Dolayısı ile sabit yılmazlık özelliğinden bahsetmek mümkün görünmemektedir

Alanyazında yılmaz bireylerin özellikleri konusunda birçok sınıflandırma yapılsa da bunları aşağıda tartışıldığı gibi temel olarak dört grupta toplamak mümkündür (Krovetz, 1999):

- *Sosyal yeterlik.* Sosyal yeterlik başkalarında olumlu tepkiler oluşturma, böylece hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir.
- *Sorun çözme becerileri.* Başkalarından yardım isteme ve olayları kendi kontrolü altında planlama becerisidir.
- *Özerklik.* Kişinin kendi kimliğine sahip olduğu duygusu, bağımsız davranma ve bir kişinin çevresini kontrol edebilme yeteneğidir.
- *Amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu.* Birtakım amaçlara, eğitimsel beklentilere, umuda ve parlak bir geleceğe sahip olma duygusudur.

Benard'a (2004) göre yukarıda sıralanan bu özellikler her kültürde, coğrafi alanda ve her iki cinsiyette de görülebilecek özelliklerdir. Bu özellikler aslında tüm çocuklarda mevcuttur. Öğretmenler, yöneticiler, rehber danışmanlar ve okul ortamındaki diğer kişiler çocuklara destek sağlamak için eşsiz bir konumdadırlar. Bunun uygulamadaki anlamı, belli bir yetişkinin, bir çocuğa özel bir ilgi göstermesi ve bakım sağlayıcı bir ilişki geliştirmesidir.

Bu özelliklere sahip çocukların her türlü zorluğa ve yoksunluğa rağmen beklenenin ötesinde başarı gösterdiği, stresli yaşam deneyimlerine rağmen iyi uyum sağladığı ve travma yaratan olaylardan çabucak sıyrıldıkları görülmektedir (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Yılmazlık özelliğine sahip bireyler gelecekte umutludurlar, güzel günlerin henüz yaşanmadığına inanırlar (Sorohan, 1993). Savaş suçluları ile yapılan bir araştırmada, bu özelliğe sahip kişilerin, durumlarını bulundukları çevrenin şartlarına göre değerlendirdikleri ve bu doğrultuda uyumlayıcı bir tepki gösterdikleri görülmüştür (Coutu, 2002).

Bir başka sınıflandırmada yılmaz çocukların özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Christiansen ve Christiansen, 1997):

- Yılmaz çocuklar, sorunlara proaktif bir biçimde yaklaşma eğilimindedirler. Sorun çözme stratejileri bu çocukların güçlü bir benlik duygusu sürdürmelerini ve yaşamlarındaki değişkenlerle etkileşirken olumlu değişikliklere yol açmalarını mümkün kılmaktadır. Bu da daha sonra benlik saygılarını ve öz-yeterliklerini artıran olumlu bir geribildirime dönüşmektedir.
- Yılmaz çocuklar yaşamın zorluklarını kabul edebilir ve bunlarla uğraşırlar. Belli bir amaca doğru çalışmayı sürdürmek için olumsuz durumları kendi lehlerine kullanırlar.
- Yılmaz çocuklar, kendi yaşamlarının kontrolünün yine kendi ellerinde olduğuna inanırlar. Yaşamı anlamlı hale getiren temel bir inanç olan bağlılık ve kendi hayatlarını kontrol edebilecekleri inancı geliştirirler.

Yılmazlık, zor durumlara karşı, başarılı biçimde uyum sağlayabilme becerisidir. Zorlayıcı ve tehdit edici koşullara rağmen başarılı bir uyum yeteneğine sahip olmak, bu süreçte gayret göstermek ve sonuçta da başarılı olmak yılmazlığın en önemli göstergelerindendir (Newman ve Blackburn, 2002). Ancak bazı yazarlara göre herhangi bir örseleyici yaşam olayına maruz kalmayan ama yaşamın çeşitli alanlarında başarılı olan bireyler yılmaz değil, sadece başarılı ya da yeterli bireyler şeklinde tanımlanmıştır (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Bir diğer sınıflandırmada Masten (1994) ve Garnezy (1991) yılmaz bireylerin üç önemli özelliğine değinmiştir. Bunlar;

- Zorluk ve yoksunluğa rağmen beklenenden daha iyi sonuçlar elde etmek,
- Stresli yaşam deneyimlerine rağmen bu duruma başarılı bir şekilde uyum sağlamak,
- Travmadan başarıyla sıyrılabilme.

Yukarıda sıralanan bu özelliklere sahip öğrenciler, bireysel özellikleri (motivasyon ve gelecek özlemi), sınıf içindeki davranışları ve öğrenmeye karşı algısı bakımından yılmaz olmayanlara göre farklılıklar göstermektedirler (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Yılmazlık özelliğine sahip öğrencilerin, diğerlerine göre, aile ve akran desteği daha yüksektir, okula daha çok olumlu bağları vardır, okula daha çok değer verir ve arkadaşlarına karşı daha çok yakınlık hissederler (Gonzales ve Padilla, 1997). Akademik çalışmalara daha çok zaman harcayan bu öğrencilerin katılım, doyum, akademik benlik kavramı ve başarı için motivasyon algıları yılmaz olmayan öğrencilere göre daha yüksektir (Waxman, Huang ve Wang, 1997).

Bunların dışında yılmazlık özelliğine sahip olan ve olmayan öğrencilerle ilgili farklı özellikler de ortaya konmuştur. Örneğin yılmazlık özelliğine sahip olan birinci gruptaki öğrenciler öğretmenlerin kendilerinden yüksek beklentiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Liderlik özelliği gösteren bu öğrenciler öğrenmede daha ısrarcı ve dikkatlidir, diğer öğrencilerle iyi anlaşır ve okul

işleriyle daha çok ilgilidirler. Dolayısı ile öğretmenlerin dikkatini daha çok çekerler (Waxman, Gray ve Padron, 2003).

Yılmazlık özelliğine sahip olmayan ikinci gruptaki öğrenciler ise utangaç, çekingen, öğretmene dikkatini veremeyen ve çabuk sıkılan öğrencilerdir. Bu öğrenciler sınıftaki etkinliklere yılmaz öğrenciler kadar bağlı değildirler. Daha çok kaygılı, huzursuz olan bu öğrenciler çabuk telaşa kapılırlar ve çoğu zaman çalışmaya karşı istekli değildirler. Bu öğrencilerden bazıları sınıf içinde zarar vericidir ve diğer arkadaşlarını konuşarak rahatsız ederler. Yılmaz öğrencilerin daha çok dersle ilgili konularda öğretmenlerle daha çok iletişim kurduğu, yılmaz olmayan öğrencilerin ise daha çok diğer öğrencilerle, kendi bireysel ve sosyal problemleri hakkında konuştuğu saptanmıştır (Waxman, Huang ve Wang, 1997; Waxman, Gray ve Padron, 2003).

Wang ve diğerlerine (1998) göre yılmaz çocukların sahip olduğu sosyal yeterlik, problem çözme becerileri, planlama ve kaynaklık etme (resourcefulness) gibi özellikler ailede, okulda ve toplum içinde öğrenilir.

Yılmazlığa Etki Eden Faktörler

Yılmazlığa etki eden faktörler, risk faktörleri ve koruyucu faktörler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Risk faktörlerine karşı koruyucu faktörler eğitimsel yılmazlığın özünü oluşturmaktadır. Risk faktörleri uzun süreli ruhsal problemlerin ortaya çıkma ihtimalini ve bu problemlerin ağırlık derecesini artıran faktörlerdir. Risk faktörlerinin kaynakları şu şekilde sıralanabilir: (1) Olumsuz aile ortamları; alt sosyal sınıf, aile çatışmaları, ailedeki zihinsel hastalıklar, kalabalık aile, anne baba ile kurulan zayıf bağlar, aile yapısındaki bozukluklar ve iletişim sorunları, (2) Duygusal zorluklar; stresli yaşantılar, düşük benlik saygısı, duygusal kontrolsüzlük, (3) Okul problemleri; akademik başarısızlık, okulla ilgili moralsizlik, (4) Ekolojik ortam; yakın çevredeki sosyal yapı sorunları, ırksal ayrımcılık, işsizlik, aşırı fakirlik, (6) Kişilerarası problemler; arkadaş reddi, yabancılaşıma ve izolasyon (7) Beceri gelişimindeki

gerilikler; düşük zekâ düzeyi, sosyal yetersizlik, dikkat eksikliği, okuma güçlüğü, zayıf iş beceri ve alışkanlıkları (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure ve Long, 1993; akt.Norman,2000).

Koruyucu faktörler ise bireyin risk faktörlerine ve yetersizliklere direncini artıran koşulları ifade etmektedir (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure ve Long, 1993; Reiss ve Price, 1996; akt: Norman, 2000). Koruyucu faktörler içsel ve dışsal koruyucu faktörler şeklinde ikiye ayrılmıştır. İçsel faktörler bireyin karakteristik özellikleridir. Okul, aile, akran grupları ve bütünüyle toplum ise çocuğun dışsal koruyucu faktörleridir. Birçok araştırmacıya göre bu dış sistemlerin (aile, okul ve toplum) göstereceği ilgi ve destek, çocukluk ve ergenlikteki yılmazlığı etkileyen en önemli faktörlerdir (Masten ve Reed, 2002).

Yılmazlığa Etki Eden İçsel (Bireysel) Faktörler

İçsel koruyucu faktörler, kişiye ait bireysel özellikleridir. Bu özellikler her türlü zorluk ve meydan okumalar karşısında başarılı bir uyum sürecini sağlar (Masten, 1994). İçsel koruyucu özellikler sabit özellikler değil, gelişimseldir ve yaşam şartlarına bağlıdır (Steward, Reid ve Mangham, 1997).

Yılmazlıkla ilişkili olduğu belirlenen bireysel faktörler; mizaç (temperament), iç kontrol odağı (internal locus of control), benlik saygısı (self-esteem), öz-yeterlik (self-efficacy) ve bunlarla bağlantılı iyimserlik, umut, kişisel farkındalık (self-awareness), özerklik (autonomy), etkili problem çözme becerilerine sahip olmak ve sosyal yeterlik (social competence) şeklinde sıralanabilir. Bu özellikler, bireyi günlük yaşamdaki meydan okumalara karşı güçlü kılmaktadır (Garmezy, 1991). Aşağıda bu özelliklerden en çok kullanılanlar tartışılmıştır.

İç kontrol odağı. Yılmaz bireylerde en sık rastlanan özelliklerden biri iç kontrol odağıdır. Genel olarak kontrol odağı, bireylerin yaşadıkları pekiştirmelerin, yani elde ettikleri sonuçların nelere atfedildiği ile ilişkilidir. Bazı kişiler, davranışlar ile pekiştireçler arasında bir ilişkinin olduğunu varsayarak,

pekiştireçlerin kendi davranışları tarafından kontrol edildiğini düşünürken; diğerleri bu ilişkinin olmadığını, pekiştireçlerin kendisi dışında bir güç tarafından kontrol edildiğini düşünmektedir. Davranışları ile pekiştireçler arasında bir ilişki olduğunu düşünen kişiler iç kontrol odaklı olarak tanımlanırken; böyle bir ilişki olduğunu düşünmeyenler dış kontrol odaklı olarak tanımlanmaktadır (Oliver, Jose ve Brough, 2006).

Dış kontrol odağına sahip bireyler pekiştireçlerin, kaderin, şansın veya kendileri dışındaki bazı güçlerin kontrolünde olduğunu düşünmektedir (Rotter 1966). Çevre üzerine denetimlerinin olmadığını düşünmeleri, bu kişilerin daha pasif ve kendilerine ve diğerlerine daha az güvenen kişiler olduklarını göstermektedir (Loosemore ve Lam, 2004). Bunun yanında kendine güveni olmayan bu kişiler, genel anlamda kendilerini yetersiz hissetmekte, edilgen, kuşkucu ve dogmatik olmakta ve sonuçta bu kişilerin anksiyete, stres ve depresyon seviyeleri daha yüksek olmaktadır (Ashby, Kottman ve Draper, 2002). İç kontrol odağına sahip bireyler ise, başlarına gelen olaylardan kendilerini sorumlu tutmakta ve pekiştireçlerin kendi kontrollerinde olduğunu düşünmektedirler (Rotter, 1966). Bu açıdan iç kontrol odaklılar, başarılı, etkili, atılgan, girişimci ve bağımsız kişilerdir (Loosemore ve Lam 2004). Ayrıca bu kişiler akademik olarak da daha başarılı, yarışma ortamlarında daha üstün ve toplumsal olaylarda daha aktif olmaktadır (Anderson, Hattie ve Hamilton, 2005).

Borman ve Overman (2004) ve Borman ve Racuba'nın (2001) düşük sosyo-ekonomik düzeye (SED) ait çocukların matematik başarısızlıklarını araştırdığı çalışmasına göre Yılmaz öğrencilerin en önemli özellikleri, içten denetimli, akademik çalışmalara yüksek düzeyde bağlı (engaged), matematikte etkili, okula karşı olumlu bir bakış açısı ve yüksek özsaygıya sahip olma olarak sıralanmıştır.

Benlik saygısı. Yılmazlığa ait içsel faktörlerden benlik saygısı (özsaygı) ise bireyin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni ve kabul durumudur. Benlik saygısı, bireyin kendine saygı duyması kadar kendine güven duyması, kendini benimseyip

onaylaması ve değerli bulmasıdır. Yüksek düzeyde özsaygı ve içten denetimli olmak gibi özelliklerin düşük SED'e ait öğrencilerin akademik başarısını yordayan en önemli etkenler olduğu saptanmıştır (Finn ve Rock, 1997). Benlik saygısı yüksek bireyler, sahip oldukları gücün kaynağın içsel görürlerken, benlik saygısı düşük bireyler hem başarılarını hem de başarısızlıklarını dışsal faktörlere yükleyerek, bir sonraki denemeden kaçınmakta ve amaçlarını belirlerken başarıyı garantilemek için en kolay olana yönelmektedirler (Miller, 2002).

Rutter'e (1987) göre öğrencilerin benlik saygısını geliştiren okullarda öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemleri azalmaktadır. Benzer şekilde Marsh da (1990) benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akademik yönden başarı olasılığının yüksek olduğunu saptamıştır. Düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, okul kültürüne yabancılaştığı ve okulu terk etme olasılığının arttığı belirtilmektedir (Johns, 2005). Bu bağlamda eğitimcilerin önemli görevlerinden birinin içsel denetim odağına sahip olmaları ve kendilerini etkileyen olumsuz olayları etkileyebileceklerini algılamaları için ergenlerin güçlü yanlarını ve kendi benlik imajlarını bilmelerini sağlamak olduğu belirtilmektedir (Thomsen, 2002).

Downey'e (2008) göre benlik saygısı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki vardır. Kendini olumlu algılama ile akademik başarı arasındaki ilişkiden dolayı zorlayıcı ve stresli çevrede yetişen çocuklar, yeteneklerine, güçlü yanlarına ve bireysel başarılarına değer veren öğretmenlere ihtiyaç duyarlar.

Öz-yeterlik. Yılmazlığa eşlik eden bir diğer özellik olan öz-yeterlik Bandura'ya (1997) göre, bireyin kendisine verilen işi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili yargılarıdır. Bandura bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarını öz yeterlik algısı olarak tanımlamıştır. Yüksek bir yeterlik inancı, başarıyı ve kişisel doyumu artırır. Yüksek yeterlik inancı olan kişiler, hedeflerine ulaşmada çok kararlı olurlar, hata ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler Bunun tersi durumlarda ise, öz

yeterliği düşük olan bireyler, kendilerine tehdit olarak górdükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, çaba göstermezler, hemen vazgeçme eğiliminde olurlar (Bandura, 1997).

Kobasa'ya (1979) göre öz-yeterlik inancı yüksek kişilerin üç tipik özelliği vardır. Bunlar; (1) Yaşamındaki etkinliklere adanma veya onları derinden hissetme yeteneği, (2) yaşamındaki olayları kontrol etme ve onları etkileyebilme inancı ve (3) gelecekteki olası değişimleri sezme ve beklenti içinde olma yeteneğidir. Zor durumlarla baş etme çabası, bireyde başa çıkma becerilerini ve öz-yeterlik algısını artırır ve gelecekteki olası stres yaratacak durumlara karşı hazırlıklı hale getirir. Nietzsche'nin "*beni öldürmeyen beni güçlü kılar*" söylemi bu durumu açıklamaktadır (Williams, 2003).

Alanyazında yılmazlıkla öz-yeterliğin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu saptayan çalışmalar yapılmıştır (Norman, 2000). Werner ve Smith'in (1982) boylamsal çalışması yılmazlık özelliğine sahip çocukların yaşamlarının sonraki dönemlerinde yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

İyimserlik. Yılmazlığa eşlik eden bir diğer bireysel özellik iyimserliktir (optimizm). Gelecekte olumlu beklentiler içinde olma ya da yaşamda genel olarak iyi şeyler olacağı inancı taşıma şeklinde tanımlanan iyimserlik, (Scheier, Carver ve Bridges, 2001) fiziksel ve psikolojik iyi oluş durumlarında ve uyum sürecinde koruyucu bir rol üstlenir. İyimserliğin insanlardaki koruyucu ve olumlu etkisini gösteren araştırmalar yapılmıştır (Pettersen ve Bassio, 2001). İyimser insanlar olumsuzluklar karşısında dahi yılmayıp amaçlarına ulaşabilecekleri inancını taşırlar. Bu kişilerin problem çözme becerileri ve kontrol edilemeyen olayları kabul etme anlayışı gelişmiştir (Aspinwall, Richter ve Hoffman, 2001).

Yukarıda sıralanan bu özellikleri destekleyen ve geliştiren bir ortam sağlanması, yılmazlık gelişiminde oldukça önemlidir. Bu konuda okullara, öğretmenlere, yöneticilere ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü istenen ortamın sağlanması için ilgili tüm kişilerin ve kurumların işbirliği

yapmaları gerekmektedir. Bu etkileşimde önemli bir yere sahip okul liderinin öz-yeterlik ve umut düzeyi ile yılmazlık düzeyi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu, öz-yeterlik, umut ve iyimserliğin, iş doyumu ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Youssef, 2004).

Bireyin yılmazlık özelliğini kazanabilmesi için koruyucu faktörlerin tümüne sahip olmasının gerekmediği, bu faktörlerden birine sahip olmasının bile yeterli olabileceği belirtilmektedir (Rutter, 1985). Ancak yılmazlığa etki eden faktörlerin kültüre göre değiştiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin bazı kültürlerde karşılaşılan sıkıntı ve zorluklar, problem çözme yeteneğinden çok kadere bağlanmakta, özerk olmak yerine başka birine güven vurgulanmaktadır. Sonuç olarak Grotberg (2002) çocuklarda yılmazlık gelişiminin büyük oranda yetişkin davranışlarına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Dışsal Koruyucu Faktörler

Bu bölümde öğrenci yılmazlığına etki eden, okul iklimi, okul yöneticisi, öğretmen ve aile gibi dışsal koruyucu faktörler tartışılmıştır.

Okul ikliminin öğrenci yılmazlığına etkisi. Özel sektörde yapılan çalışmalara göre çalışanlar işe mutlu geldiğinde ve işi severek yaptıklarında üretim artmakta, işten ayrılma oranı azalmaktadır. İş sektöründe bu etkiye sahip bir kültür yaratılabilmesi, bu durumun okullarda ve sınıflarda da oluşturulabileceğini göstermektedir (Whitford, 2001). Öğrencilerin güven ve sevgi ortamında daha sıkı çalışıp, zor görevleri başarabildikleri, böyle bir okul kültürü yaratmanın ön koşulunun da okuldaki tüm çalışanların öğrencilere bakım ve destek sağlama görevini üstlenmeleri olduğu belirtilmektedir (Noddings, 1992; Allen, 2004).

Okulun lideri olan okul yöneticisinin değerleri ve fikirleri okulun iklimini etkilemekte, okul iklimi de öğrenci başarısı ve davranışına etki etmektedir (Sergiovanni, 1996). Dolayısı ile düşük akademik başarı, artan intihar girişimi

ve okul terk oranı gibi meydan okuyucu zorluklar karşısında yılmaz okul iklimi yaratmak için yöneticilerin bu konuda eğitilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim liderleri okulda risk almayı ve işbirliğini cesaretlendirmeli, sonuçta öğrenci başarısına etki eden okul iklimini oluşturmak için bu alandaki araştırmalardan elde edilen sonuçları kullanmalıdır (Williams, 2003).

Örgüt içindeki kişi ve grupların ilişkilerinin bir ürünü (Bursalıoğlu, 2002) ve okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan okul iklimi, kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suziki ve Horton, 2006). Balcı (2001) örgüt iklimini, örgütsel kültürü oluşturan somut unsurların bütünü olarak görmektedir. İklim kavramı genellikle okulda ve sınıfta yaşam kalitesi olgusunu tanımlamak için kullanılır. Bir okulun iklimi, o okulu diğer okullardan ayıran ve üyelerinin davranışını etkileyen içsel özelliklerin tümünü yansıtır (Hoy ve Hannum, 1997).

Öğrencilerin yılmazlık özelliğini kazanmalarında öğretmen davranışlarının, okul yöneticisinin ve okul ikliminin önemli bir rolü vardır (Benard, 1995; Brown, D'Emidio-Caston ve Benard, 2007). Yılmazlık gelişiminde önemli bir yeri olan olumlu bir okul iklimi yaratmak, çocukların yaşamlarındaki risk faktörleri ile baş edebilmelerini sağlayacak bir güce sahiptir (Benard, 1993). Öğrenci yılmazlığını geliştirmek, tüm öğrencilerin potansiyelini keşfetmek ve bunun için nelerin gerekli olduğunu belirlemektir (Krovetz, 1999). Okul yöneticisinin sadece akademik çalışmalara ve kuralların uygulanması üzerine yoğunlaşıp, okul kültürü ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini ihmal etmesi, öğrencilerin sosyal-bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Allen, 2004). Yılmazlığı geliştiren bir okul iklimi oluşturabilmek için, öğretmen, öğrenci ve diğer personel için şartsız destek ve cesaretlendirme gereklidir (Henderson ve Milstein, 1996). Böyle güçlü bir ilişki ağını kurmak, öğrencilerin güçlü yanlarına vurgu yaparak gerçekleştirilebilir (Brown, D'Emidio-Caston ve Benard, 2007).

Bireylerin karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar karşısında başarılı bir uyum göstermesi ve yaşam becerilerini geliştirebilmesinde okullar önemli

yerlerdir (Henderson ve Milstein 1996). Görsel açıdan öğrencileri cezbeden, tutarlı bir şekilde yönetilen, içten, samimi ve sıcak bir atmosfere sahip okul ve sınıf ortamı, evinde yeterli desteği ve ilgiyi bulamayan öğrenciler için koruyucu faktör görevi görür. İlgi, şefkat ve desteğin olduğu okul ikliminde öğrenciler kendini okula adanmış hissederek. Adanmışlık da aidiyet gibi koruyucu faktördür ve bu durum öğrencinin özdeşim duygusunu ve bağlılığını artırır (Gilligan, 2000; Cox, 2004).

Öğrenci-öğretmen ilişkileri veya öğrencilerin akranları ile olan bağlantıları, bulundukları okulun ikliminden etkilenir ve olumlu bir okul kültürü bu ilişkilerin gelişimine katkıda bulunur. Öğrencilerin önemli olduklarını hissettiği ve öğretmenlerin onlarla ilgilendiğini bildikleri (Leibold, 2000) bir okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde de etkisinin olduğu bilinmektedir (Noddings, 1992). Bu anlamda öğrenci yılmazlığını geliştiren okulların, akademik yönden de başarı gösteren okullar oldukları söylenebilir.

Bir okulun öğrenci yılmazlığını geliştirebilmesi için öncelikle bir örgüt olarak yılmazlık özelliğine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Örgütsel yılmazlık okuldaki tüm öğrencilerin potansiyelini geliştirmeyi hedefleyen ve okuldaki kültürün ve çalışmaların yeniden tasarlanması anlayışına dayanan bir yaklaşımdır (Krovetz, 1999). Örgütsel yılmazlık, örgütün zorluklardan eskisine göre daha güçlü bir şekilde çıkması ve eski iyi haline dönmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Stoltz, 2004, 17). Bir örgütün zorluk karşısında daha güçlü hale gelmesi için her aşamada, hem örgüt, hem birey hem de lider düzeyinde yılmazlığa ihtiyacı vardır (Norman, Luthans ve Luthans, 2005). Bu konuda Youssef'in (2004) 341 yönetici ve personel ile yaptığı bir çalışmaya göre örgütsel yılmazlık ile çalışanlarda performans artışı, mesleki ve iş doyumu ve sonuç olarak örgütsel bağlanma arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Stratejik olarak örgütsel yılmazlık, örgütün sürekli bir biçimde öngörüle bulunması ve değişime odaklanmasıdır. Bunun için örgütsel yılmazlığı geliştirmek isteyen bir lider değişimlerin farkında olmalı ve değişimin kendilerini nasıl etkileyeceği üzerine odaklanmalıdır (Hamel ve Valkingas, 2003, 60). Yılmaz örgütler öğrenmeyi ve esnekliği destekleyen yapılarla

sahiptirler (Coutu, 2003, 12). Böyle bir örgütün başarısı çoğunlukla ortak amaç, ortak ilkeler ve bunlara olan inancın gücüne dayanır (Williams, 2003).

Yılmaz örgütlerin en belirgin özelliği güçlü değerlerinin olmasıdır. Bu örgütlerde değer sistemleri yıllar içinde çok az değişir ve kriz zamanlarında bir iskele görevi görür. Örgütsel yılmazlığı geliştirmede örgütsel değerlere vurgu yapan Coutu'ya (2002) göre değerler örgütsel kültürün ifadesidir. Bir bakıma örgütün pusulası olan değerler, örgüt içindeki olayların yorumlanmasına ve şekillenmesine katkıda bulunur. Örgütteki değer, kural ve yönetmeliklerin, kimi zaman yaratıcılığı bastırdığı düşünülse de, bunlar kriz zamanlarında örgütün yılmazlığını geliştiren etkili ve gerekli yapılardır (Weick, 1993).

Öğrenci yılmazlığını geliştiren okulların özellikleri. Küçük yaşlardan itibaren zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul, çocukların ve ergenlerin yaşamında önemli bir etkiye sahiptir (Entwisle, 1990). Okul çevresi, çocuklar ve ergenler için hem risk yaratan faktörlere hem de bu faktörlerin etkisini zayıflatacak potansiyele sahiptir. Örneğin okulun büyüklüğü risk yaratan faktörken, küçük okullar öğrenciler için koruyucu bir faktör olabilmektedir (Rumberger, 1987). Okulun bu tür etkilerine vurgu yapan boylamsal bir çalışmanın sonuçlarına göre öğrenci davranışları, devam durumu, sınav başarısı ve suç içerikli olaylara bulaşma durumu güçlü bir şekilde okulun sahip olduğu özellikler ile ilişkili bulunmuştur (Rutter, Maughen, Mortimer, Ousten ve Smith, 1979).

Öğrenci yılmazlığını geliştiren okulların özellikleri ile etkili okulların özellikleri karşılaştırıldığında önemli benzerliklerin olduğu görülmektedir. Osher'a (1996, 28) göre etkili okullar çoklu öğrenme yöntemlerini uygulayan, destek ve ilginin olduğu atmosfere sahiptirler. Bu okullarda öğretmen ve öğrenciler arasında yakın ve olumlu ilişkiler vardır. Eğitim programı oluşturulurken toplumun ve ailelerin katılımının sağlandığı ve öğrencilerin kendi plan ve amaçlarını oluşturmalarına izin verildiği bu okullarda öğrencilerin güçlü yanlarına vurgu yapılır, çabalar ödüllendirilir ve süreçler bilinir.

Lipsite (1984) etkili okulları güvenlik ve düzenin olduğu, öğrenci merkezli hareket eden, olumlu okul iklimine sahip, kapsamlı personel gelişimi sağlayan, ailelerin katılımının sağlandığı yerler olarak tanımlamıştır. Yılmazlık kuramı da öğrenci başarısını artıran çevresel faktörler ve destek sistemlerini kullanarak her öğrenciye yardım eder. Aynı şekilde Edmonds'un (1979) 1970 ve 1980'lerdeki etkili okul çalışmaları da okulların öğrenci yılmazlığına olan etkisini ortaya koymuştur. Akademik başarısı düşük, sosyo-ekonomik düzey bakımından dezavantajlı konumdaki öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmalarda, çocukların benlik saygısı, öz yeterlik ve aidiyet duygularını geliştirmenin, zorluklarla karşılaştıklarında bile onların başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Masten, 1994; Wang ve diğerleri, 1994). Dolayısı ile bu benzerlikleri yönüyle etkili okulların yılmazlık gelişimine katkıda bulunan okullar olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden hem akademik performans hem de davranış yönünden yüksek beklentilere sahip okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir (Benard 1993, 2004). Bu okullarda öğrencilerle bireysel olarak ilgilenen ve onlara olumlu rol model olan mentor öğretmenler vardır. Benard'a (1991) göre bu okullar öğrencilere problem çözme, özerklik kazandırma, amaç edindirme, gelecek hakkında iyimser ve yapısal bir bakış açısına sahip olma ve etkili iletişim kurma gibi beceriler edinmeleri için olanaklar sunarlar.

Bazı yazarlar öğrencilerin iyi oluş halini, benlik saygısını, itibar ve saygınlığını artırıp güçlendirmek için, ilave bir eğitim programına gerek olmadan, okulların öğrencilere güven, aidiyet ve anlam duygusunu vermesinin yeterli olabileceğini öne sürmektedirler (Borman ve Rachuba, 2001). Gonzales ve Padilla'ya (1997) göre aidiyet duygusu akademik yılmazlığın en önemli göstergelerinden birisidir. Öğrencilerde aidiyet ve özgüven duygusu oluşturmak, onların öğrenmesini, motivasyonunu, öz disiplinini ve sorumluluk duygusunu etkilerken, karşılaştığı engellerle daha etkili başa çıkmasını sağlamaktadır (Brooks, 1991).

Okulun öğrenciler için anlamlı katılım fırsatları sunması öğrenci yılmazlığını artıran diğer bir faktördür (Benard,1993, 2004). Rutter ve diğerleri'ne (1979) göre öğrencileri işbirliği ve ilişkilendirme (involvement) yoluyla okuldaki karar alma sürecine katan okullar, öğrenci yılmazlığına katkıda bulunmaktadır. Bu yazarlar, karar alma sürecine katılan öğrencilerde suç işleme oranının düştüğünü saptamışlardır.

Öğrencilere yönelik ders dışı sosyal etkinlikler sunmanın da öğrenci yılmazlığı üzerinde etkisinin olduğunu belirten çalışmalar yapılmıştır (Finn ve Rock, 1997; Rutter ve diğerleri, 1979). Ders dışı sosyal etkinlikler öğrenciye, okul toplumunun olumsuz etkisinden kurtulmak için bir fırsat sunarken, okul saatleri dışında ilgisine göre olumlu seçenekler sunmaktadır. Ewert ve Yoshino (2008) ders dışı saatlerde yapılan serüvene dayalı (adventure-based) etkinliklerin öğrenci yılmazlığı üzerindeki etkisini araştırmışlar ve bu tür normal okul programı dışındaki etkinliklerin yılmazlığı geliştirdiğini bulmuşlardır.

Yılmazlık özelliğine sahip olan okullar birtakım özellikleriyle diğerlerinden farklılaşır. Bu okullarda:

- Bakım ve destek sağlayan öğretmenler vardır (Benard, 1991; Henderson ve Milstein, 1996; Werner ve Smith, 1992).
- Düzenli ve güvenli okul çevresine sahiptirler (Freiberg, Stein, ve Huang, 1995; Wang ve diğerleri, 1998).
- Yönetici ve öğretmenler tüm çocuklar için olumlu beklentilere sahiptir (Benard, 1991; Henderson ve Milstein, 1996; Rutter ve diğerleri, 1979).
- Öğrencilerin okula bağlılığını ve etkinliklere katılımını sağlayacak olanaklar sunulur (Benard, 1991; Finn ve Rock, 1997).
- Okul ve ev arasındaki etkileşim güçlüdür (Comer, 1987; Masten, 1994; Wang ve diğerleri, 1994).

Bir anlamda okulun ruhu denebilecek bu özellikler, olumsuz aile ve çevre etkisine rağmen, çocuğu koruyup yetiştiren özelliklerdir.

Bir başka sınıflandırmada Krovetz (1999) öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Aidiyet duygusu. Öğrenciler okulda saygı duyulduğunu, arkadaş, öğretmen ve yöneticiler tarafından desteklendiklerini bilirler.

İşbirliği ve dayanışma özendirilir. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri özendirilir ve çatışma çözme tüm sınıflarda öğretilir.

Başarı kutlanır. Öğrenci başarısının kutlandığı belirli ritüeller vardır.

Lider okulda daha çok zaman geçirir. Müdür öğrencilerle olumlu bir etkileşim kurar ve öğrencileri isimleriyle bilir. Öğrenci, öğretmen ve aileler okul yöneticisinin ulaşılabilir olduğunu bilirler.

Öğrencilerin akademik sorumlulukları vardır. Her öğrencinin okumak, yazmak ve ders çalışmak sorumluluğu vardır. Her öğrenciden, akademik başarı durumuna bakılmaksızın, yüksek beklentiler vardır.

Öğretim programı anlamlıdır ve İçerik yönünden bütünlüktür. Öğrenciler sınıfta neyi niçin yaptığını bilirler. Müfredat farklılıklara hitap eder, öğrenciler ne öğreneceği konusunda seçim yapabilir ve nasıl öğreneceğine kendisi karar verirler.

Esnek öğretim yöntemleri uygulanır. Öğrenciler bireysel olarak veya küçük gruplar halinde çalışmalara aktif bir şekilde katılırlar. Akran koçluğu ve diğer çalışmalar için öğrencilere fazladan zaman verilir.

Kararlar işbirliğine dayalı alınır. Tüm paydaşlarla toplantılar, açık tartışma şeklinde uzlaşmaya varma amacıyla yapılır ve herkesin fikrini sunabilmesi amaçlanır.

Disiplin politikaları iyi yönetilir. Beklentiler mantıklıdır, herkes tarafından bilinir ve tutarlılıkla uygulaması yapılır. Disiplin işlemleri ile öncelikle sınıf öğretmeni ilgilenir.

Krovetz (1999) ilgi, destek ve sevecenliğin olduğu, yukarıda sıralanan özelliklere sahip okulları şu şekilde tanımlamaktadır:

“ Bu okullarda tüm öğrenciler öğrenebileceklerine inanırlar. Bütün öğrenciler okulda önemsendiklerini, kendilerinden yüksek beklentiler olduğunu bilirler. Öğrencilerin her türlü katkısı ve katılımına değer verilir.”

Yılmazlık gelişimini sağlayan okulların amaçları öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişiminin sağlanmasına göre belirlenir (Oxley, 1994). Okulun amacı, sadece toplumsal beklenti ve amaçları yerine getirmek değil, öğrencinin gerçek potansiyelinin farkına varmasını sağlamaktır. Buna göre okulların amaçları (Oxley, 1994); (1) Öğrencilerin en az bir konuda uzmanlaşmasını sağlamak, (2) öğrencilere yüksek düzeyde zihinsel işlevsellik kazandırmak, (3) geleneksel tanımın dışında zekâ gelişimini sağlamak, (4) sosyal yeterlilik kazandırmak, ve (5) onların iyi oluş halini sağlamak olmalıdır.

Bu amaçlar çerçevesinde öğrencilerin yılmazlık gelişimini sağlayan okulların, bürokratik kurallarla değil, profesyonel kararlarla yönetilen, takım çalışması odaklı, yarı özerk, eğitimcilerin kendilerini işlerine adadıkları okullar olduğu görülmektedir (Louis ve Miles, 1990, akt:Oxley, 1994). Bu özelliklere sahip okullar sağlıklı kabul edilir ve dıştan gelen olası olumsuz etkilere rağmen ayakta kalabilirler. Sağlıklı okullar, kullandıkları problem çözme mekanizmalarıyla sıkıntılı süreçlerden daha da güçlü olarak çıkarlar (Anderson, 1994).

Okulun Yöneticisinin Öğrenci Yılmazlığına Etkisi

Bir örgütün başarısı için önemli bir etkiye sahip olan liderlik belirli bir amaç doğrultusunda insanları harekete geçirebilme sanatıdır. Okul yöneticisinin işi de diğer örgütlerdeki liderler gibi her geçen gün daha karmaşık, çaba gerektiren ve zahmetli bir iş olmaktadır. Artan nüfus ve büyüyen okullar, yönetsel görevleri daha karmaşık hale getirmektedir (Kouzes ve Posner, 2002). Okul müdürleri açısından yılmazlık, öğrencilerin zorluklara rağmen başarılı olmalarını sağlayan okul koşullarını oluşturabilme yeteneğidir (Williams, 2003). Dolayısı ile okulun lideri olarak müdürün rolünün, öğrenci yılmazlığına katkıda bulunacak bir çevre yaratmak olduğu söylenebilir (Henderson ve Milstein, 1996; Benard, 1993).

Öğrenci Yılmazlığını Geliştiren Okul Yöneticilerinde Olması Gereken Özellikler

Toplumu önemli ölçüde etkileyen politik, sosyal, ekonomik, teknolojik ve çevresel değişimler, okuldaki liderliği, okul yönetimini, öğrenci davranışını, okul içindeki ilişkileri ve öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir. Bu engellerle baş edebilmek için okul liderinin hazırlıklı olması gerekmektedir. Bir okulun etkili okul olması yöneticisinin performansına bağlıdır. Okul dışındaki yaşamın değişen gerçekliklerine hızlı, esnek ve yaratıcı bir biçimde yanıt verebilmek için okul yöneticisinin birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu değişikliklerle baş etmede uzmanlaşmak için liderin psikolojik ve biyolojik olarak güçlü olması gerekir ki bu da “yılmazlık” olarak adlandırılmaktadır (Cunningham ve Cordeiro, 2000). Bu doğrultuda öğrencilere yılmazlık özelliği kazandırabilen okul yöneticilerinde bulunan özellikler şu şekilde sıralanabilir:

Proaktif olmak. Yılmaz bireyler bir sorunu çözerken reaktif değil, proaktif davranırlar. Bu kişiler yaşamlarındaki olayların sorumluluğu üzerlerine alır, başkalarının bir şeyler yapmasını beklemezler. Özgüvenli ve bağımsız olan bu kişiler, ihtiyaç duydukları zaman, yardım isteyecek sosyal yeteneğe sahiptirler (Wolin ve Wolin, 1993; Patterson, 2001).

Olumlu olmak. Yılmaz bireyler büyük değişimleri ve sıkıntı verici durumları gelişim ve büyüme için bir fırsat olarak görür, olumsuz deneyimlerden dersler çıkarırlar. Gelecekle ilgili olumlu bir bakış açısına sahiptirler (Henderson ve Milstein, 1996; Patterson, 2001).

Odaklanmak. Yılmaz bireyler amaçlarına ulaşmak için net bir vizyona sahiptirler, yaşama adanmış ve odaklanmışlardır (Conner, 1993; Flach, 2004). Patterson’a (2001) göre yılmaz liderler, dışsal zorluklara rağmen, örgütsel ve bireysel değerlerin işlenmesi için stratejiler geliştirirler.

Esneklik. Yılmaz bireyler değişimle başa çıkmada sabır, anlayış ve nüktedanlık göstererek, değişimin yönetilebilir bir süreç olduğuna inanırlar. Yüksek düzeyde esnekliğe sahip okul yöneticileri, güçlü ve zayıf yönlerini bilirler. Ancak burada esnek olmak, örgütsel ve bireysel kapasitenin ötesinde

değişimle meşgul olup, değişimin kurbanı olmak demek değildir (Henderson ve Milstein,1996).

Örgütlü olmak. Yılmaz bireyler, çok kısa sürede bilgiyi tasnif etme, kaosun ortasında yapıyı kurma, kaynakların etkili biçimde kullanımı için eylem planı hazırlama ve hislerine göre davranmaktan kaçınma gibi yeteneklere sahiptirler. Bu liderler bir çok görevi ve beklentiyi aynı anda ve başarıyla yerine getirip karşılayacak yeteneğe sahiptirler (Conner, 1993; Benard, 1993).

Yukarıda sıralanan tüm bu özelliklere bakıldığında öğrenci yılmazlığını geliştirmede hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin önemli bir rolünün olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bakım ve destek sağlayan, ilgili sınıf iklimi yaratmaları gibi, yöneticiler de öğretmen yılmazlığını destekleyen, gelişim ve büyüme sağlayan okul ortamı yaratabilirler. Meslektaşlar arasında ilgiye ve güvene dayalı ilişkiler kurmak, olumlu beklentilere sahip olmak, birlikte karar almak, diyalog ve yansıtma için sürekli fırsatlar yaratmak ve hem öğrenci hem de öğretmenler hakkında yüksek başarılabılır hedefler koymak ise işin yönetici kısmını ilgilendiren boyutlardır (McLaughlin ve Talbert, 1993; Benard, 2004).

Okul yöneticisinin değerleri, tutumu ve beklentileri okulun kültürünü etkilemektedir. Yılmazlık gelişimini sağlayan bu kültürün de öğrenci başarısını etkilediği belirtilmektedir. Yılmaz okul liderleri (Williams, 2003);

- Sosyal ilişkiler, fiziksel sağlık, akademik performans, travma ve hastalıktan çabucak sıyrılma, sıkıntıya katlanma, öz-yeterlik ve esneklik gibi özellikler yönüyle diğerlerinden farklılaşırlar.
- Zorluk ve sıkıntıyı bir meydan okuma olarak görür, problemleri fırsatlara dönüştürür ve zor problemlerin çözümlerini bulmada ısrarcıdır.
- Sıkı çalışmaya kolayca motive olur, yüksek morale ve zorlayıcı amaçlara sahiptirler.

Okul yöneticileri, tüm öğretmenler için anlamlı mesleki gelişim olanakları sunarak yılmazlık gelişimine katkıda bulunurlar (Allen, 2004). Öğretmenler hakkında olumlu düşünce ve beklentilere sahip olmak, fikirlerini açıklayabilmesi ve tartışması için onlara sürekli fırsatlar sunmak, onlara

güvenmek, onlarla sürekli diyalog halinde olmak ve kararları birlikte almak gibi yollarla okul yöneticileri öğretmen yılmazlığına katkıda bulunan bir okul çevresi yaratabilirler. Öğretmenin ve okulun yılmazlığını geliştirmenin, öğrencinin yılmazlık gelişimine de katkıda bulunacağı belirtilmektedir. Çünkü yılmaz öğrenciler yılmaz okul kültürünün ürünüdürler (McLaughlin ve Talbert, 1993).

Öğretmenin Öğrenci Yılmazlığına Etkisi

Öğrencilerin yılmazlığına etki eden koruyucu faktörlerden olan öğretmen tutum ve davranışları, öğrencilerin okul terki ve akademik başarılarına etki eden önemli bir faktördür. Öğretmenler, ailelerin koşullarını veya sosyo-ekonomik durumunu değiştiremeseler de öğrencinin nasıl başarılı olacağını gösterebilirler (Miller, 2008). Bu bağlamda okulda öğretmenin bir diğer rolünün de, bakım ve destek sağlayarak öğrencilerin sosyal ve bireysel gelişimini olumlu yönde etkilemek olduğu belirtilmektedir. Ancak yılmazlıkla ilgili değişim girişimi öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına girmeden önce onların tutum ve inançlarına yansımalıdır (Bryk, Lee ve Smith, 1990).

Öğrenci yılmazlığını geliştiren öğretmenler öğrencilere güven, sevgi, aidiyet, güç ve anlam duygusu verirler. Benard (1997) bu tür öğretmenleri “mentör” öğretmen (turnaround teachers) olarak adlandırır. Mentör öğretmenler öğrenciyi yargılamaktan kaçınır, her öğrencinin en iyiyi yapabileceğine inanırlar. Bu öğretmenler öğrenci merkezlidirler ve her öğrencinin ilgisini, amacını ve hayalini göz önünde bulundurarak öğretim yaparlar. Davranışlarıyla öğrenciye model olan mentör öğretmenler öğrencilerin güvenlik, sevgi, aidiyet ve başarı gibi temel ihtiyaçlarını karşılayarak olumlu gelişim sağlarlar (Benard, 1997).

Mentör öğretmenler öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanırlar. Bu öğretmenler öğrencilere zorlukları yaşamlarında içselleştirmemelerini, zorlukların geçici ve aşılabılır olduğunu öğretirler. Öğrenci merkezli eğitim yapan bu öğretmenler öğrencilerin güçlü yönlerini, ilgilerini, amaçlarını ve hayallerini kullanarak öğrenme için öğrencide içsel motivasyon sağlarlar (Seligman, 1995). Okuldaki tüm sosyal etkinliklere katılımı için öğrenciye

fırsatlar sunmak, öğrencinin fikirlerini açıklamasını sağlamak bu öğretmenlerin diğer özelliklerindendir (Kohn, 1993).

Öğrenci ve öğretmenler arasındaki duyuşsal bağlılık eksikliği okullardaki en önemli problemlerdendir. Öğrenciler, aileden bir birey dışında, en önemli rol model olarak gördükleri öğretmenleri, “her zaman ulaşılabilir, şartsız kabul sahibi, sevecen, omzuna dokunan, selam veren ve gülümseyen” kişi olarak görme eğilimindedirler. Yılmazlık gelişimini sağlayan bu öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını bireysel olarak ele almazlar (Werner ve Smith, 1992). Bu bağlamda Newman ve Blackburn (2002) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kısa süreli, geçici olmaması ve karşılıklı etkileşime dayanması gerektiğini belirtmektedir. Wahome de (2003) öğrenci açısından iyi öğretmeni, öğrencilere saygı gösteren, açıklama yapan ve onları yönlendiren öğretmen şeklinde tanımlamaktadır.

Dolayısı ile öğretmenlerin konu (content) ve duyuşsal (affective) odaklı öğretim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bütünsel öğretim yaklaşımını (hollistic approach) tercih etmeleri gerektiği görülmektedir. Çünkü sadece konu/müfredat odaklı yaklaşım öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını karşılayamadığı, dolayısı ile öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına bütüncül bakış açısıyla yaklaşması gerektiği belirtilmektedir (Miller, 2008).

Oswald, Johnson ve Howard (2003) ile Henderson ve Milstein, (1996), öğrenci yılmazlığını geliştirme konusunda öğretmenlere şunları önermektedirler. Öğretmenler;

- Öğrencilerin sorunlarını paylaşabilecekleri, uygun sosyal destek alabilecekleri fırsatlar, görüşme ortamları ve destek programları sunmalıdır.
- Öğrencilere problem çözme stratejileri kazandırmalıdır.
- Öğrencilerin sıkı çalışmalarını ve başarılarını sağlamalı ve bu konuda cesaret vermelidir.
- Olumlu ve yakın arkadaşlar edinmenin değeri konusuna işaret etmelidir.

- Sosyal etkinliklere aktif bir şekilde dahil olmaları için öğrencilere fırsatlar sunmalı, bu konuda stratejiler geliştirmelidir.
- Yaşamlarındaki stres ve tansiyonu düşürmelerini sağlayan yollar hakkında onlara rehberlik etmelidir.
- Farklı başa çıkma becerilerini kullanmaları için öğrencilere bilgi verip, uygulama yaptırıp, rehberlik etmelidir.
- Öğrencilere işlerin kötü gittiği zamanlarda kendilerini suçlamamaları gerektiğini öğretmelidir.
- Öğrencilere olayların iyi tarafından bakmaları, iyimser olmaları öğretilmelidir.
- Öğrencileri profesyonel yardım alabilecekleri kurumlar ve kişiler konusunda bilgilendirilmelidir.
- Sınıfta alınan kararlara tüm öğrencileri dahil etmelidir.
- Hem sosyal becerilere hem de akademik sonuçlara odaklanan işbirlikçi öğrenme yöntemini kullanmalıdır
- Normların, kuralların, amaçların ve beklentilerin, öğrenciler tarafından sürekli tartışılmasını sağlamalıdır.
- Öğrencilere, davranışsal beklentilere uygun şekilde model olmalıdır.

Yukarıda sıralanan özelliklere sahip öğretmenler her öğrencinin değişik öğrenme stiline, farklı bir öğrenme tarzının ve güçlü yönlerinin olduğunu bilmeli ve bunu güçlendirmek için çoklu zeka kuramının ilkelerine göre hareket etmelidir. Bu durumda öğrencilerin öğrendiğini anlamlandırıp içselleştirebilmesi için öğrenme amaçları birlikte hazırlanmalıdır (Brooks ve Goldstein, 2008).

Green, Oswald ve Spears'a (2007) göre öğretmenlerin yılmazlıkla ilgili bilgileri basit tanımlar dışında oldukça sınırlıdır. Birçok yazarın, yılmazlığın zaman içinde değişkenlik gösterebildiğini görüşüne karşın Green ve diğerlerinin araştırması, öğretmenlerin bunu kalıcı, değişmeyen bir özellik olarak algıladıkları şeklindedir. Bu yazarlara göre öğretmenler, öğrencilerin başarılı olmasında öğrencilerin kendi çabalarının ve istekliliğinin daha önemli olduğu görüşündedirler. Halbuki yılmazlığın zaman içinde değişen,

geliştirilebilir bir özellik olması, okulların ve öğretmenlerin rolünü ön plana çıkarmaktadır (Green, Oswald ve Spears, 2007). Bu konuda Downing, Lovette ve Emerson (1994) öğrencilerin, okulu terk etmeme nedeni olarak öğretmenlerin, etkili dinleme, saygılı ve adil olma ve öz-saygıyı geliştirme gibi bakım ve destek sağlayan davranışlarının etkili olduğunu saptamışlardır.

Her çocuğun “biricik” olduğu anlayışını esas alan yılmazlık kuramı öğretmeni sadece bilgi verici olmaktan çıkarıp öğrenciye bakım ve destek sağlayan, bağlılığa ve güvene dayalı ilişkiler kuran kişi konumuna getirmektedir. Bu öğretmenlerin öğrencilerle yakın ilişkiler kurma, onlar hakkında olumlu ve yüksek beklentilere sahip olma ve katılım olanakları sunma gibi özelliklerinin öğrencilerin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir (Delpit, 1996; Allen, 2004).

Genel olarak bakıldığında rol modeli olarak öğretmen, yönetici veya destek sağlayan diğer okul personelinin öğrenci yılmazlığına katkıda bulunabileceği görülmektedir (Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımı ve onlar hakkındaki beklentileri, okul çaplı politikalar, sınıf ve okulun iklimi yılmazlık gelişiminde ve çocuğun okula karşı olumlu tutumunda anahtar rol görevi görmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin yaşamları boyunca okulda geçirdiği süreler göz önünde bulundurulursa okulların bu özelliği geliştirmede sahip olduğu önem daha iyi anlaşılabilir (Youssef, 2004).

Aile ve Akran Desteğinin Öğrenci Yılmazlığına Etkisi

Yılmaz çocukların ve ergenlerin özelliklerinden biri kendileriyle ilgili yüksek beklentilere sahip ilgi ve destek sağlayan bir aileye sahip olmalarıdır. Çocuklar eş zamanlı olarak hem aile hem de okul tarafından yetiştirilmektedirler. Yılmazlık gelişiminde okul, öğretmen ve yöneticiler kadar, aile ve toplum da önemli bir faktördür. Çünkü çocuklar ileriki yaşamlarında zorluklarla mücadele edebilme ve bunlara uyum sağlayabilme yeteneğini büyük ölçüde aile üyelerinden öğrenmektedirler (Masten ve Coatsworth, 1998).

Alanyazında yılmazlığı gelişimsel bakış açısı ile inceleyen ve daha çok çocuklarla yürütülmüş çalışmalar vardır (Masten, Best ve Garnezy, 1990). Bu gelişimsel çalışmalarda uyum sürecinin başarılı olmasının çoklu (bireysel-ailevi ve çevre) faktörlerin etkileşimine bağlı olduğu belirtilmiştir. Ancak öğrenci yılmazlığına ailenin ve arkadaş grubunun etkisi konusunda alanyazında bir boşluk olduğu gözlenmektedir (Cichetti ve Garnezy, 1993). Ailenin okula katılımı ve ailenin tutum ve davranışlarının öğrenci yılmazlığına etkisiyle ilgili yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda, yılmazlıkla öğrenci başarısı, mezuniyet oranı ve katılım düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Johns, 2005).

Werner ve Smith'e (1982) göre bakım ve destek sağlayan bir aile ortamı, anne ve babanın çalışması, ailedeki dayanışma (cohesiveness) ve ailedeki travmatik olayların sayısı çocuğun yılmazlığını etkilemektedir. Yazarların boylamsal çalışmasının sonucuna göre aile içinde yılmazlığa katkıda bulunan faktörler şunlardır:

- Anne ve babanın yaşı, (kızlar için babanın yaşının büyük olması, erkek çocuklar için annenin yaşının küçük olması),
- Ailedeki çocuk sayısı (üçten fazla kardeşe sahip olmak),
- Çocuklar arasındaki yaş farkı (kardeşiyle arasında en az iki yaş fark olması ve küçük kardeş olmak),
- Çocukla ilgilenen diğer kişilerin sayısı ve yakınlık derecesi (kendisiyle ilgilenen -büyük kardeş, büyük anne-baba gibi, alternatif kişilerin olması),
- Ailede kuralların ve aile içi uyumun olması,
- Diğer yakın ailelerle ve arkadaşlarla ilişkinin olmasıdır.

Görüldüğü üzere ailenin yapısı ve ailedeki ilişkiler çocuğun yılmazlık gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. 1986-1994 yılları arasında yapılan Ulusal Boylamsal Gençlik Çalışması'nın sonuçlarını değerlendiren Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo ve Garcia (2001), yılmazlık özelliğine sahip öğrencilerin, şefkatli bir ev ortamına, aile ve akranlarıyla güçlü ilişkilere ve aile

yaşamına katkıda bulunacak olumlu fırsatlara sahip olduklarını saptamıştır. Aile bireylerinin sağladığı bu desteğin akademik başarının da önemli belirleyicisi olduğu belirtilmektedir (Rhodes ve Brown, 1991).

Mc Cubbin ve Mc Cubbin (1988) ise, yılmazlığı geliştiren ailelerin üç ortak özelliğinin olduğunu belirtmektedir. İlk olarak bu ailelerin kriz zamanlarında yatıştırıcı etkisi olan aile hayatında önemli olayları tanıma ve kutlama (doğum günü kutlamak gibi) alışkanlıkları vardır. İkincisi, bu ailelerdeki üyelerin hayatı kontrol edebilme becerilerine olan inançları güçlü ve sağlamdır. Üçüncüsü de bu aileler çeşitli etkinlikler için bir düzen kurar ve sürdürürler (yemeklerin belirli zamanlarda yenmesi gibi). Bu ailelerdeki çocuklar; yeterliliklerini öğrenme, güçlü yönlerini geliştirme şansına sahiptirler.

Aile, çocuk için temel koruyucu faktör işlevi görmektedir. Çünkü hayatının ilk yıllarındaki sürekli ve destekleyici bir kişisel bağlanmanın, bireyi hayatının sonraki dönemlerinde sıkıntılara karşı da koruduğu belirtilmektedir. Masten'e (1994) göre çocukların yılmazlık gelişimini sağlayan ailelerin birtakım özellikleri vardır. Bu aileler;

- Çocuğun kendisini değerli hissetmesini sağlar, bakım ve destek sağlayan davranışlarıyla çocuklarda bir başvuru kaynağı olarak güven oluştururlar,
- Bir model olarak uygun davranışlar gösterirler,
- Bilgiye ulaşmanın yollarını gösterirler,
- Tavsiyelerle ve yapıcı desteklerle çocuğu tehlikeli ve işlevsiz etkinliklerden uzak tutarlar,
- Çocuğun öz-yeterliğini ve öz güvenini geliştirecek deneyimler için olanaklar sunarlar.

Yılmazlık özelliğine sahip birçok çocuk aile içinden veya dışından en az bir yetişkinle olumlu ve güçlü bir ilişkiye sahiptir. Bazı yazarlara göre böyle bir ilişkinin aile içi sorunlarla ilgili riskleri yok etme ve çocuğun karşılaştığı sorunlarla daha etkili başa çıkmasını sağlama gibi bir etkisi vardır. Ayrıca aile ile yakın ilişkiler, çocukların ve ergenlerin olumsuz akran etkisi, akademik

baskı ve okul değiştirme gibi dışsal olumsuzluklardan en az düzeyde etkilenmesini sağlamaktadır (Dornbush, 1989). Dolayısı ile çocuklar ve ergenlerle aileler arasında destekleyici duyuşsal bir bağın olmamasının akademik yønden risk yaratan faktör olduğu belirtilmektedir. Bu destek olmadığında çocuklar ve ergenler hızlı değişimlere uyum sağlamada zorluk çekerken, daha çok yeni çevrelere ve rol modellerine uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Csikszentmihalyi ve Schneider, 2000). Diğer bir deyişle aileden birinin ilgisini görmeyip desteğini alamadıkları zaman bunu dışarıdan bir “mentör” aracılığı ile karşılamaya çalışırlar (Wang ve diğerleri, 1994).

Ergenlik dönemi, gençlerin özerklik kazanma çabası içinde olduğu ve ailenin etkisinin azalmaya başladığı bir dönem olduğu için yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmalarda aile ve arkadaş desteği algısı ile birlikte değerlendirilmekte, bu dönemin yılmazlıkla önemli bir ilişkisinin olduğu öne sürölmektedir (Crosnoe ve Elder, 2004). Çünkü çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yılmazlık, anlaşılması karmaşık ve zor bir olgudur. Yılmazlığın karmaşık doğası ergenlik döneminin karmaşık gelişimsel dönemiyle paraleldir (Crosnoe, 2000).

Ergenlikle beraber aileden bağımsız olma isteği gelişimsel sürecin doğal bir sonucudur. Ancak bu durumun destekleyici bir aile ortamında sürmesi yılmazlık gelişimi açısından istenilir durumdur (Crosnoe ve Elder, 2004). Ergenler bu bağlantı zayıf olduğu zaman, zorlukların üstesinden gelecek ve amaçlarının peşinden koşacak özgüveni kendilerinde bulamamaktadırlar. Bu becerilerin eksikliği ergenlerin okuldaki sorunların altında ezilmesine ve onların okuldan kopmalarına neden olmaktadır (Crosnoe, 2000).

Arkadaşlarla kurulan yakın ilişki ve algılanan desteğin, öğrenci yılmazlığı gelişimine katkısı konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu, bu çalışmalarda aileden algılanan desteğin arkadaş desteği algısını da etkilediği görölmektedir. Örneğin aile desteğinin olması durumunda, ergenler arkadaş desteğine daha az ihtiyaç duymakta, sorunlu aile ilişkilerinin olması durumunda ise arkadaş desteğine daha çok güvenmektedirler (Hetherington,

1989). Farklı görüşlerin olduğu diğer bir çalışmada, arkadaş desteğinin olmasının ergenlerin, anne babasının boşanması gibi birtakım stres yaratan faktörlerle daha etkili başa çıkmasını sağladığı belirtilirken (Hetherington, 1989), Call ve Motimer (2001) bu desteğin, aile problemlerinin akademik başarıya olan olumsuz etkisini azaltmadığını öne sürmektedir.

Esasen bu farklılıklar ergenliğin ileriki aşamalarında farklı duygusal destek algılarına ulaşma şansına sahip oldukları için ergenlerin aile dışındaki ilişkilere daha çok önem vermelerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden ileri-ergenlik aşamalarında gençler aile ile ilgili sorunlardan daha az etkilenmekte ve koruyucu faktörlere olan ihtiyaçları da azalmaktadır (Crosnoe, 2000). Bu dönemde farklı destek algıları ortaya çıkabilmektedir. Örneğin öğretmenler aile-ergen ilişkilerinin bozulduğu zamanlarda destek ve rehberlik sunan otorite figürüdür. Öğretmenlerle destekleyici ilişkilerin olması akademik sonuçlarla pozitif yönde ilişkiliyken akran desteği negatif ilişkiye sahiptir. Yani arkadaşlardan algılanan desteğin derecesi ile akademik başarı arasında negatif ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Crosnoe ve Elder, 2004).

Okul, aile ve toplumun işbirliğinin okul iklimini olumlu yönde etkilediği, ailelere beceri ve liderlik kazandırdığı, ailelerin birbirlerine bağlılığını artırdığı ve sonuç olarak çocuğun okulda ve yaşamda başarı şansını artırdığı öne sürülmektedir (Epstein 1995, Henderson ve Mapp, 2002). Ancak geçmiş deneyimleri ve ailevi beklentileri okulun beklentileri ve değerleri ile uyumsuz olan öğrencilerin başarı durumunun bundan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Comer, Haynes, Joyner ve Ben Avie, 1996).

Okul ve aileler arasındaki uyumlu ilişkilerin olmaması karşılıklı güvensizlikten kaynaklanabilmektedir (Goddard, Tschannen- Mora ve Hoy, 2001). Noguera (2003), okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, düşük gelire sahip ailelerin çocuklarına karşı olumlu tutuma sahip olmadıklarını öne sürmüştür. Güvensizliğin bir diğer sebebi olarak ailelerin okulla olumsuz deneyimler yaşamaları, okul-aile iletişiminin zayıf olması ve öğrenciye dair öğretmen ve ailelerin beklentilerinin uyumlu olmaması gösterilmektedir (Brewster ve Railsback, 2003). Okul yöneticileri ve öğretmenler bu ailelere

karşı kuralların uygulanmasında daha katı davranabilmektedirler. Yılmazlık gelişimine olumsuz etki eden bu tür etkileşim ailenin okula yabancılaşmasına ve dışlanmasına neden olabilmektedir (Epstein ve Sanders, 2000; Noguera, 2003).

Bu yüzden okul aile ve toplum arasında olumlu ilişkilerin kurulması birtakım anlayış değişikliği gerektirmektedir. Aileleri, eğitimin “dış yüzeyi” olarak görmek ve yalnızca onların eksikliklerine odaklanmak yerine, onları öğrencilerin eğitimi için okulun değerli kaynakları ve kazançları olarak görmek ve sorumluluğu onlarla paylaşmak gerektiği belirtilmektedir (Bryan, 2005).

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan koruyucu faktörler Bronfenbrenner’in (1979) “Ekolojik Sistem” Kuramı ile benzeşmektedir. Bu kurama göre çocuğun gelişimi çeşitli düzeylerdeki çevresel faktörlerden etkilenen karışık ilişkiler sistemi içinde gerçekleşmektedir. İç içe geçmiş bu sistemlerin merkezindeki çocuk, çevreden ve çevrenin eylemlerinden etkilenir (Green, Oswald ve Spears, 2007).

Bronfenbrenner’in kuramının merkezinde “*mikrosistem*” bulunur. Mikrosistem yakındaki sosyal ve fiziksel çevreyi işaret eder. Kişiler arası ilişkilerde yakın fiziksel düzeyi ve bireye yakın olan doğal süreçleri ele alır. Ev, okul, işyeri gibi yapılar bunlara örnektir. Bir yetişkinin mikrosistemi, kişiler arası ilişkilerin oluşturduğu, yaşamında birebir ilişkilerinin etkileriyle sosyal ağ örüntüsünden oluşur. Okul ve öğretmen burada önemli bir yere sahiptir. Mikrosistemi çevreleyen “*mezosistemde*”, mikrosistemin bileşenleri arasındaki etkileşimler vardır. Bu tabaka, birkaç mikro sistemin etkileşimi ve bireyin gelişimini içeren birbirine bağlı ortamlardan oluşur. Mezosistemin tutarlı olması bireyi stres gibi olumsuzluklardan uzaklaştırır. Örneğin, ebeveynlerin ya da akranların önemi, bu iki sisteme uygunlu ya da karşıtlı durumunda olabilir. Fakat, önemli olan iki sistemin eşit, uygun ve tutarlı bir etkiye sahip olmasıdır. Bireyin davranışlarında ve kararlarında yakın mikrosistemleriyle ilişki şekli önemli rol oynamaktadır. Bunu sarmalayan “*ekzosistem*” daha geniş toplumsal faktörlerden oluşur. Bronfenbrenner ekzosistem ile özellikle politik karar verme, iş dünyası gibi sistemleri ele alır. En dış tabaka olan

“makrosistemde” ise çocuğun gelişimine etki eden, değerler, kurallar ve gelenekler bulunur. Bu tabaka, toplumsal yapının bir çeşit izdüşümü olarak düşünülebilir. Makrosistem; sosyal, hukuki, politik, dinsel, ekonomik ve eğitime dayalı sistemler gibi kültür veya kültürün en üstteki kurumsal örüntüleridir (Green, Oswald ve Spears, 2007).

Yukarıda sıralanan Ekolojik Sistem’in tüm tabakaları arasındaki etkileşimi tanımlamak ve artırmak önemlidir. Çünkü, bu karmaşık ilişkiler ağının, öğrencilerin gelişimi ve iyi oluş hali üzerinde geniş ölçüde etkisi vardır. Bu çalışmanın özünü oluşturan öğretmen, yönetici ve bir bütün olarak okul ikliminin öğrenci yılmazlığına katkısı, daha çok Ekolojik Sistem Kuramı’nın mezosistem evresi ile benzeşmektedir (Green, Oswald ve Spears, 2007).

Sonuç olarak bu çalışmada, yılmazlığa etki eden dışsal koruyucu faktörler; algılanan okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği şeklinde üç ana başlık altında toplanabilir. Bu üç ana dışsal koruyucu faktör yılmazlık gelişimi açısından aslında üçlü bir sac ayağı gibi işlev görmektedir. İlgili tüm çalışmalarda dışsal faktörlerin etkili olarak işlev görmesinin yılmazlık için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak dışsal koruyucu faktörlerin kontrol edilmesi bireysel faktörler kadar kolay görülmemektedir. Çünkü bir çok kişi ve kurum burada etkili olabilmektedir. İçsel faktörler kadar dışsal koruyucu faktörlerin de etkililiği sağlandığında yılmazlıkla ilgili özelliklerin geliştirilmesi için uygun bir zemin sağlanmış olabilir.

Okulda Öğrenci Yılmazlığını Engelleyen Faktörler

Okulda öğrenci yılmazlığını güçlendiren faktörlerin yanında yılmazlık gelişimini olumsuz yönde etkileyen, hatta engelleyen yapıların incelenmesi de önemlidir. Okulların sorumlulukları her geçen gün daha çok artmakta ve daha çok hesap verebilir olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin akademik başarısını artırmak için okullar programlarda değişiklik yapmakta ve etkili öğretim yöntemleri uygulamaya çalışmaktadır. Ancak eğitimciler öğretmen-öğrenci

ilişkilerinin önemini ihmal etmekte ya da bilmemektedirler. Bu noktada yapılan en büyük yanlışlıklardan biri, okul kapısından giren her çocuğun her gün aynı şekilde kahvaltı yaparak ve aynı sevgi ve şefkati hissederek okula geldiği ve buna itibarla aynı şeyleri tüm öğrencilere öğretilmeye çalışılmasıdır (Noddings, 1992).

Halbuki öğrenciler her gün okula çok farklı deneyimlerle gelmekte ve tüm bunlar öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki en büyük engeli teşkil edebilmektedir. Bunun için öğrencilerin okulda kendilerini önemli hissetmesi ve öğretmenlerin kendileriyle ilgilendiğini bilmelerinin sağlanması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sadece öğretim, değerlendirme ve düzenleme gibi akademik süreçlere eğilip, öğrenci öğretmen ilişkilerini geliştirecek okul iklimini ihmal etmesinin, istenilen sonuçlara ulaşmayı zorlaştırabileceği ifade edilmektedir (Allen, 2004).

Kişilerarası ilişkilerin öğrenci yılmazlığı üzerindeki etkisinin yanında, okulun maddi kaynaklarının adil dağılımı da öğrencilerin yılmazlık gelişimini dolaylı yoldan etkilemektedir. Başarılı öğretmenler, alan bilgisinin, öğretim yöntemlerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin iyi olmasından dolayı öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu gibi öğretmenlerin istihdamı için yeterince kaynak ayırabilen okullardaki öğrencilerin yılmazlık gelişiminin daha olumlu olacağı söylenebilir (Biddle ve Berliner, 2003).

İdeal olarak her okulun, öğrencilerin yılmazlığını geliştirmesi için gereken kaynaklara ve personele sahip olması gerekir. Ancak yılmazlık gelişimi, öğrencinin öğrenme ortamından kopması, risk altındaki öğrenciler hakkında düşük beklentiye sahip öğretmenlerin olması ve kaynakların bu tür öğrencileri de kapsayacak şekilde eşit olarak dağıtılmaması gibi nedenlerden dolayı engellenmektedir (Buttil, 2009). Bundan dolayı Masten (1994) okulun sınırlı kaynaklara sahip olmasının, öğrencinin yüksek düzeyde başarı elde etmesinin önünde engel teşkil ettiğini belirtmektedir

Krovetz (1999) okulların öğrenci yılmazlığını geliştirme çabalarının önündeki en önemli engelleri; kalabalık okul ve sınıf mevcutları, eski ve sıkıcı

eğitim programı ve öğretim yöntemleri olarak görmektedir. Sadece basit bir müfredat değişikliği ile öğrenci yılmazlığını geliştirmek mümkün değildir. Ancak yazara göre okulun tamamında, okul toplumuna odaklanacak sosyal hizmet desteği, yeni teknoloji kullanımı ve personel gelişim programları gibi uygulamalar bu duruma katkıda bulunabilir.

Yılmazlık gelişiminin önündeki engellerden biri de öğrenilmiş çaresizliktir (ÖÇ) (learned helplessness). ÖÇ zorluk karşısında neden bazı bireylerin başarılı olduğu halde bazılarının geri çekildiğini de açıklaması bakımından önemlidir (Seligman, 1975). ÖÇ yapılan işin önemli olmadığına dair içselleştirilmiş bir inanç ve zor durumlar karşısında algılanan kontrol duygusunun kaybıdır. İçeriğine bakıldığında öz-yeterliğin, Seligman'ın öğrenilmiş çaresizlik kavramının tam tersi bir kavram olduğu söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizliğin hakim olduğu okulda yönetici ve öğretmenler, evde ebeveynler, çoğunlukla çocuğun olumsuz davranış örüntülerine odaklanmaktadır. Wolin ve Wolin'in (1993) "eksiklik modeline" (damage model) göre öğrencinin olumsuz, problemlili yönlerini patolojiye dayalı bir yaklaşımla ele almak onların sorunlarını çözmemektedir. Öğrencinin olumsuzluklarına odaklanmak yılmazlığı geliştirmez, aksine onlar için kendini doğrulayan kehaneti (self-fulfilling prophecy) gerçekleştirir. Kendini doğrulayan kehanet, öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesini engellerken, ne yapabileceğinden çok neleri yapamayacağına odaklanmasına neden olur. Dolayısı ile yılmazlık gelişimi özellikleri, okulda öğretmen ve öğrencilerin akademik başarıya değil başarısızlıklara odaklanmalarından dolayı engellenir (Henderson ve Milstein, 1996). Bunun için Patterson ve Kelleher (2005) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iyimserlik özelliğine sahip olmaları ve bu yolla öğrencilerin olumlu yanlarına vurgu yapmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Okul yaşantısı süresince çeşitli olumlu deneyimler yaşayan öğrenciler, okuldan ayrıldıklarında gelecekleriyle ilgili iyimser duygulara sahip olurlar (Sagor, 1996). Yazara göre çocukların yaşadıkları başarılarla vurgu yapmanın, yılmazlığın bileşenleri olan yeterlik, aidiyet ve işe yarama duygusu özellikleriyle anlamlı ilişkiye sahiptir. Halbuki okulda akademik performansı

düşük bir çocuğun, akademik başarıyı sıkıcı bir değer ve okulu da uygun olmayan bir sosyal ortam olarak görme eğilimi yüksektir. Bu ise okulla ilgili değerlerin öğrenci tarafından reddedilmesine yol açmaktadır. Okullarda sürekli olarak yaşanan başarısızlık; yabancılaşıma, işe yaramazlık ve güçsüzlük duygularını güçlendirir. Dolayısı ile çocuğun günlük yaşantısı içerisinde olumlu deneyim olanakları oluşturarak ve bu olanaklarla da çocuklara yeterlilik, ait olma, işe yarama, güçlülük ve iyimserlik duygularını yaşama fırsatı sunularak çocukların yeterli donanım kazanması sağlanabilir (Sagor, 1996).

Yılmazlığın önemli bileşenlerinden biri olan iyimserlik, öz-yeterlik yoluyla güçlendirilebilen, öğrenilebilir bir özelliktir (Seligman, 1990). Liderin iyimserlik düzeyi ile öz-yeterlik düzeyi olumlu yönde ilişkilidir. Örgüt liderinin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması, liderin yılmazlığına da katkıda bulunmaktadır. Bu durum da sırasıyla okul toplumunun yılmazlığına, iş performansında artışa, iş doyumuna, işteki mutluluğa ve örgütsel adanmışlığa katkıda bulunmaktadır (Youssef, 2004).

Bir başka sınıflandırmada Henderson ve Milstein (1996) yılmazlığı geliştirmek için günümüzde okulların önündeki en önemli engelleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okulun büyüklüğü,
- Okuldaki görevlilerin zamanının kısıtlı olması,
- Yılmazlığı geliştirecek öğretim stratejilerinin, okul ve sınıf örgütlenmelerinin, koruma ve önleme programlarının okulda olmayışı,
- Öğrencilerin olumsuzluklarına odaklanıp, onların eksikleriyle tanınması (self-fulfilling prophecy).

Öğrenci yılmazlığını geliştirmenin önündeki engellerden biri de öğrencilerin okula bağlılık ve aidiyet duymamasıdır. Amerikan Ulusal Okul Terkini Önleme Merkezinin (National School Drop out Prevention Center) verilerine göre liseye kaydolan her yüz öğrenciden beşi, ilk yılını tamamlayamadan okulu terk etmektedir. Bunun yanında 16-19 yaş arası gençlerin %8'i hiç okula gitmemekte ve bir işte çalışmamakta, 10-17 yaş arası

her dört gençten birinin ise risk içerikli davranışlara bulaştığı belirtilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda tüm bu sorunların öğrencilerin okula bağlılık sağlayamama ve aidiyet hissetmeme durumuyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Dryfoos, 2003 ve Erikson, 2006). Bununla ilgili yapılan bir başka çalışmada (Lehr, Sinclair ve Christiensen, 2004) okulu terk eden öğrencilerin, düşük devam ve başarısız okul deneyimleri gibi okula bağlılık sağlayamama durumunun göstergelerine sahip öğrenciler oldukları bulunmuştur. Yılmazlık bu duruma bir çare olarak son dönemlerde artan bir ilgi çekmektedir (Johns, 2005). Çünkü öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okullarda öğrencilerin okula ve öğretmenlerine karşı aidiyet ve bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Howard ve Johnson, 2000).

Özetle, yılmazlık gelişiminin önündeki engellerin kaldırılmasının, öğrencileri güçlendirip, onları birer yetkin ve sağlıklı genç haline getirebileceği söylenebilir (Henderson ve Milstein, 2003). Erikson'a (2006) göre okul çevresi öğrenci yılmazlığını geliştiren önemli bir unsurdur. Dolayısı ile okullar yeni roller almalı, öğretmenler öğrenci yılmazlığını geliştirecek destek stratejileri ve öğrenci bağlılığını sağlayacak yollar bulmalıdır.

Okullarda Yılmazlığı Geliştirecek Stratejiler

Yılmazlık yaklaşımı, odak noktasını, uyumsuzluk, eksiklik, hastalık ve problem gibi konulardan, iyilik hali, uyum, koruyucu faktörler, kapasite artırımı ve gelişim gibi konulara kaydıran güçlü bir paradigma değişimidir. Yılmazlık paradigması, kurumsal değişimin tüm okul toplumunun faydasına olacak şekilde, nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuyla ilgilidir. Bunun bir sonucu olarak örgütsel değişimin dinamiklerini anlayanın, okulda yılmazlığı kurma girişiminde karşılaşılabilecek engellerle etkili bir şekilde baş edebilmeyi sağlayabileceği söylenebilir (Brown, D'Emidio-Caston ve Benard, 2007).

Okulların işleri doğru yapması, onların doğru işleri yaptıkları anlamına gelmez (Bennis, 1989; Segiovanni, 1990). Değişimle beraber okullar toplumun

beklentilerine karşı duyarlı olmalı ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Okuldan beklenen talepler açık ve net olmalı ve okulların ne yapması konusunda geniş kapsamlı bir uzlaşa sağlanmalıdır. Ancak günümüzde okulun rolü konusunda net bir uzlaşa sağlanmış değildir. Bu belirsizlik durumunda okullar proaktif olmalı, değişen gerçeklikler konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Bu bağlamda bakıldığında okulda öğrenci yılmazlığını geliştirmenin, okulda güçlü değişiklikler gerektirdiği söylenebilir. Bunun için de okuldaki değişim çabalarının önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir (Benard ve Brown, 2007).

Yılmazlık eğitimi, kimlerin yılmazlık özelliğine sahip olduğu konusuna odaklanmaz, aksine bu özelliğin her çocuğa kazandırılabilmesine işaret eder. Bir diğer deyişle yılmazlık eğitiminin amacı yaşam boyu eğitim için öğrencilerin güçlü yanlarını ve ilgilerini geliştirmektir (Brown, D'Emidio-Caston ve Benard, 2007). Goodwin (2004), öğrenci yılmazlığını geliştirme konusunda öğretmen ve yöneticilere şunları önermektedir:

- Öğrencilerin sorunlarını belirleyin ve onları dikkatle dinleyin.
- Öğrencilerin duygularını yetişkinler gibi anlamaya çalışın.
- Öğrencileri yargılamadan iletişim kurun.
- Öğrencilere bir şey için söz verdiğinizde bunu mutlaka yerine getirmeye çalışın.
- Öğrencilerin birbirini tanımaları için grup etkileşimleri düzenleyin.
- Öğrenci katılımını sağlayın.
- Öğrencilerin sorunlarını çözmeleri için beyin fırtınası yöntemi uygulamalarını özendirin.
- Öğrencilerin araştırma projelerine ve mesleki konferanslara katılımlarını sağlayın.
- Öğrencilerin sınıfın dışındaki öğrenme ortamlarından yararlanmalarını sağlayın.
- Öğrencilerden en iyiyi yapmalarını bekleyin.
- Öğrencilere onları zorlayıcı görev ve çalışmalar verin.
- Büyük görevleri küçük parçalara ayırın ve her bir aşamayı gözlemleyin.

- Öğrencilerinizin güçlü ve yetenekli yanlarını bilin ve bunu onların gelecekteki başarıları açısından bir sıçrama tahtası olarak kullanın.
- Okulda sınıfta güvenli bir ortam yaratın.
- Öğrencilere kendi başarı hikayelerinizi anlatın, onlara koçluk yapın.

Öğrencilerin yılmazlık özelliğini geliştiren faktörleri anlamak, okullara, öğrencilerin zorluklar karşısında bunlarla baş edebilecek beceriler geliştirmelerini sağlar. Dolayısı ile eğitimcilerin yapması gereken şey, öğrencilerin yılmazlık özelliği hakkında bilgi sahibi olmak ve destekleyici eğitim ortamları sağlamaktır. Bu yüzden eğitim sistemleri öğrencilere yılmazlık kazandıracak programlar geliştirmeli ve öğrencilere model olacak öğretmenler yetiştirmelidir (Miller, 2008).

Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı vermek, sınıf içinde yılmazlığı geliştirme yöntemlerinden biridir. Bunun için kültüre duyarlı, teknolojik olarak zenginleştirilmiş bir öğretimin yanı sıra, işbirliğine dayalı öğretim ve eğitimsel tartışmalar yapmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Sınıf içinde işbirliğine dayalı çalışmalar yapmak öğrencilerin birbirleriyle sürdürülebilir ilişkiler kurmasına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine neden olur (Johns, 2005). Benard'a (2004) göre okulların;

- İşleri doğru yapmaktan, doğru işleri yapmaya,
- Yalıtılmışlıktan ve bireysellikten işbirliği ve takım çalışmasına,
- Reaktif davranışlardan proaktif davranışlara,
- Bireylerin yanlışlarını bulmaktan yapılan doğruları bulmaya,
- Karmaşık sorunlar için kestirme çözümler yerine geniş kapsamlı, uzun vadeli çözümlere,
- Yenilikçi çabaları başarısızlık olarak görmek yerine onları en önemli değişim çabası olan öğrenme fırsatı olarak görmeye odaklanmaları gerekir.

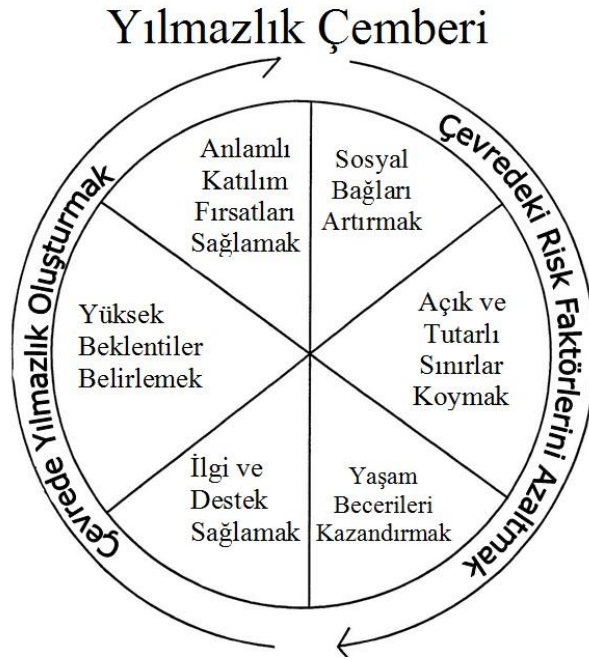
Yukarıda sıralanan tüm bu yöntemleri gerçekleştiren okullarda öğrenciler okulu daha çok sevmekte ve okuldan daha çok memnun olduklarını

belirtmektedirler. Bu öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenlerle ilişkileri iyi düzeyde olmaktadır (Reyes ve Jason, 1993). Ayrıca bu okulların öğrencileri, diğer okulların öğrencilerine göre akademik yönden daha başarılıdır (Norman ve diğerleri, 2005).

Her okul kendine has özelliklere sahip olsa da coğrafi alanı ve okul seviyelerini aşan, yaygın ve ortak bazı örgütsel dinamikler her okulda vardır. Okul liderleri tutumları, yapıları, davranışları ve değişimin dinamiklerini anlamalı ve bunlara etkili yanıtlar vermelidir. Bu görevi yapabilmek için okul liderlerinin yapması gerekenler Henderson ve Milstein'in (1996) altı aşamalı "okulda öğrenci yılmazlığını geliştirme modeli"nde açıklanmaktadır. "Çember Modeli" (Resiliency Wheel) olarak bilinen bu modelin aşamaları şu şekildedir:

- Sosyal bağları güçlendirmek,
- Açık ve tutarlı sınırlar koymak,
- Yaşam becerileri kazandırmak,
- İlgi göstermek, destek sağlamak,
- Yüksek beklentiler belirlemek
- Anlamli katılım fırsatları sağlamak.

Henderson ve Milstein'in (1996) Çember Modeli'nin iki önemli fonksiyonu vardır. Birincisi, çevredeki risk yaratan faktörleri azaltmak, ikincisi, yılmazlık gelişimini sağlayan bir çevre yaratmaktır. Bu altı aşamalı modeli gerçekleştirebilmek güçlü bir liderlik gerektirmektedir. Liderlik bir okulda sadece okul müdürünün rolü ve sorumluluğu olarak düşünülmemelidir. Okul müdürü kuşkusuz okuldaki gelişim çabalarının merkezini oluşturur. Fakat etkili, kabul görmüş ve kurumsallaşmış bir değişim için öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğer okul toplumu üyelerinin de liderliğine ihtiyaç vardır. Liderlik ne kadar çok kişi tarafından paylaşırsa etkili bir gelişim ve değişimin meydana gelme olasılığı da o kadar yüksek olacaktır. Liderlik rolü için zamanını ve enerjisini gönüllü olarak ve istekle harcayacak kişileri işe almak ilk aşamadır. Fakat aynı zamanda bu kişilere gereken kavramsal ve kolaylaştırıcı araçları sunmak da gerekmektedir. Şekil. 1'de çember modelinin bileşenleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Çember Modeli

Kaynak: Milstein, M.M., and Henry, A.D. (2008). *Leadership for resilient schools and communities*, Corwin Pres, CA

Bu bileşenler aşağıda açıklanmaktadır.

Sosyal bağları (prosocial bonding) artırmak. Prososyal davranışlar tanımı “olumlu kişiler arası ilişkiler” olarak adlandırılmaktadır. Bunlar, empati, iş birliği, paylaşma gibi diğer insanların mutluluğu ile ilgili ve diğer insanların yararına olan duygular olarak düşünülmektedir. Prososyal davranış, başkalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği vb. davranışlar çocuğun içinde bulunduğu gruba uyum sağlaması ve birlikte çalışması için önemlidir. Çocuğun sosyal uyumunu sağlayan bu davranışlar, onun öğrenmesi ve becerilerini geliştirmesi için de gereklidir. Çünkü birlikte çalışma, çocukların birbirlerinden etkilenmelerine farklı görüş, düşünce ve modellerle karşılaşmalarına imkan sağlar. Bu nedenle ailede ve okullarda çocukların yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, yardımseverlik vb. davranışları geliştirmesine yardımcı olacak eğitim durumlarının hazırlanması önemlidir. Destekleyici okul iklimi ve kültürü, okulda prososyal bağları geliştirir (Eisenberg ve Strayer, 1987 ; Choi, 2005).

Okulda sosyal bağları geliştirecek liderlik stratejileri aşağıda sıralanmıştır (Milstein ve Henry, 2008):

- Okul lideri saygı, dayanışma, destek ve güven konularını teşvik etmeli ve bu konularda model olmalıdır. Bu davranışlar olumlu ilişkileri teşvik eder ve şu güçlü bir mesajı verir: “insanlar önemlidir ve onların iyi oluş hali (well-being) örgütün önceliğidir.”
- Okul lideri örgüt üyelerinin misyon ve vizyon ifadelerini tartışmalarını ve bu ifadeleri içselleştirmelerini teşvik etmeli veya mevcut olanları gözden geçirmeli, gerekirse bunları değiştirmelidir. Bu çalışma ortak değerleri açığa çıkararak, bunlara vurgu yaparak, önemli yönetsel-yapısal ve eğitimsel değişimleri kurumsallaştırarak, örgütsel değişim sürecini harekete geçirir ve yılmazlığı geliştirir. Bu durum aynı zamanda paylaşılan amaç duygusunu geliştirir.
- Okul lideri dayanışmaya ve takım olmaya mümkün olan her zaman vurgu yapmalı ve bunları desteklemelidir.

Açık ve tutarlı sınırlar koymak. Okulun sınırları, davranışsal beklentileri informal biçimde şekillendiren normlar yoluyla ve formelleşen politika ve kurallarla şekillenir. Örgüt için ikisi de gereklidir. Okulun lideri, öğrencileri, öğretmenleri, çalışanları ve okul toplumunun birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunacakları konusunda herkesi bilgilendirmelidir. Belirlenen sınırlar mantıklı, anlaşılır olmalı ve bunlar üyeler tarafından desteklenmelidir. Fakat bunlar değişken, tutarsız, belirsiz ve keyfi olarak bazı kişiler tarafından belirlenmişse bu durum okul içinde öğrencilerin yılmazlığının önünde engel olabilir. Örneğin okulda kurallar eğer “mantıksız” ve “haksızlık” olarak algılanıyorsa bu durumun öğrencilerin okula yabancılaşmasına yol açabileceği belirtilmektedir. Tam tersine sınırlar net ve anlaşılır ise okulun üyeleri onu sahiplenir ve herkes nasıl davranması gerektiğini bilir. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler kendilerini okulda güvende hissederse bu durum gelişim ve büyüme için gerekli olan risk almayı sağlar. Bu konuda okul liderinin yapması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Milstein ve Henry, 2008, 81) :

- Okul lideri okulun amaçları ve önceliklerinin anlaşılabilmesi için okulun misyon ve vizyonunu açık bir şekilde anlatmalıdır.
- Okul lideri davranışsal beklentileri çalışanlarla öğrencilerle ailelerle ve diğer okul toplumu üyeleriyle paylaşmalıdır. Zaman içinde içselleştirilip gömülü hale gelebilecek olumlu davranışları teşvik etmelidir.
- Okul lideri rol beklentilerini ve ilişki kurma yollarını açıklamalıdır. Sorunların dile getirilebilmesi için fırsat ve olanaklar sağlamalıdır.
- Okul lideri araştırma ve bilgi toplama üzerine politika ve kurallar geliştirmelidir.
- Okul lideri herkesin üzerinde fikir birliğine vardığı adil uygulamaların olmasını sağlamalıdır.

Yaşam becerileri (Life guiding) kazandırmak. Yılmazlığı geliştirmek, tüm öğrencilerin potansiyellerini keşfetmek ve bu potansiyel için neyin gerekli olduğuna karar vermektir (Krovetz, 1999; Minnard, 2002). Dar bir perspektifle sadece akademik temellere odaklanan ve sadece okulda rutin işlerle, “durumu idare edecek” görevlerle meşgul olan okullar, öğrenci, öğretmen, okul çalışanları ve okul toplumu üyelerinin yaşam kılavuzu becerilerinin gelişimini destekleyecek fırsatları kaçırmazlar. Okul liderleri yaşam kılavuzu becerilerinin gelişimiyle ilgili rolleri hakkında kapsamlı bir bakış açısına sahip olmalıdırlar. Bu bakış açısı tüm katılımcıları öğrenen toplumun bir üyesi olarak görmelidir. Okul liderinin bu konuda uygulayabileceği liderlik stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Milstein ve Henry, 2008, 83):

- Okul lideri öğrenen toplumun tüm üyeleri için değişim ve yenilenmenin gerekli olduğu konusunda mesajlar vermelidir. Liderler, problem tararken, tanı koyarken, karar alırken, problem çözerken, müdahalede bulunurken ve değişim uygulamalarında bu beklentilere model teşkil etmelidir. Öğrencileri ve okul toplumu üyelerini bu etkinliklere dahil etmek, katılım, öğrenme ve büyüme için iyi bir fırsattır.
- Okul lideri öğrencilerden, çalışanlardan ve diğer toplum üyelerinden kaynaklanan zorluklara karşı, reaktif, savunmacı, ihtiyatlı-ketum bir

şekilde değil, proaktif, yaratıcı ve açık bir şekilde yanıt vermeli, geribildirimde bulunmalı, bunu bitiş noktası olarak görmemelidir.

- Okul lideri eleştirel düşünme, etkili problem çözme ve çatışma yönetimi gibi alanlarda tüm okul üyelerinin okul çaplı gelişim çabalarına etkili ve güvenli bir şekilde katılımı için fırsatlar vermelidir.
- Okul lideri örgütsel gelişim için uzlaşarak karar alma, amaç belirleme ve takım kurma gibi işbirliği çabalarını teşvik etmelidir. Yaşam kılavuzu becerilerini öğrenmek, öğrenen toplum olarak, motivasyon ve bağlılığı artırır. Bu beceriler bir kez kazanıldığında katılımcının repertuarında sürekli yer alan bir parça olur.

İlgi göstermek ve destek sağlamak. Sadece kontrole vurgu yapan okullarda, öğrenciler kendilerini soyutlanmış ve yabancılaşmış hissederler. Katılıma vurgu yapan bazı okullarda ise üyeler okula bağlılık duyar, okulda kendilerine ilgi gösterildiğini ve desteklenildiklerini hissederler. Günlük rutin işlere odaklanıp kontrole vurgu yapan okul liderleri, itaat etmenin ve kaynakların mikro yönetiminin gerekli olduğuna inanırlar. Çünkü öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul toplumu üyelerinin başka türlü olumlu bir biçimde katılımda bulunması ve işbirliği yapması söz konusu olmamaktadır. Etkili okul liderleri itaate ve kontrole daha az vurgu yaparlar ve üyelerine daha çok ilgi gösterip onları desteklerler. Yetiştirme ve desteklemeyi artırmak için aşağıdaki kurumsal stratejiler önerilebilir (Milstein ve Henry, 2008, 87):

- Okul lideri, olumlu geribildirim, işbirliği ve sevecenliğe (caring) vurgu yapan okul iklimi yaratmalıdır.
- Okul lideri sürekli olarak odasında oturmamalı, ilgi ve desteği artırmak için zamanının çoğunu odasının dışında geçirmelidir. Okuluna ilgi gösteren, bağlılık sağlayan liderler binanın içinde dolaşır, öğretmenlere ve öğrencilere isimleriyle hitap ederek düzenli konuşmalar yaparlar. Okul üyelerini içtenlikle karşılarlar, onların meselelerine yanıt verir, öğrencilerin

aileleri ile görüşürler. Bu yöneticiler okulda yetiştirme ve desteğe büyük önem verildiği mesajını verirler.

- Okul lideri adam kayırma ve iltimastan kaçınmalı ve okulun tüm üyelerinin gelişiminin ve iyi olma (well being) halinin öncelik olduğunu gösterecek şekilde kaynakları adil bir biçimde dağıtmalıdır.
- Okul lideri öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarını, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini ve bu konudaki girişimleri, okul üyelerinin okula her türlü desteğini taktir etmeli ve özel günleri kutlamalıdır. Akademik çalışmaları olan yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenleri, öğrencilerin gözünde olumlu bir imaj bırakması için ödüllendirmelidir.

Yüksek beklentiler belirlemek. Okullar minimum performans beklentilerini karşılamaya ve minimum düzeyde kabul edilebilir sonuç elde etmeye odaklandığında, tipik örgütsel bürokratik beklentilere göre çalışmış olur. Bu tür okullar yüksek başarının ve kazan-kazan felsefesinin desteklendiği, destekleyici, ortak yaşar (symbiotic) güçlerin var olduğu yerler olmaktan ziyade pazarlığın ve bir şeyi elde etmek için diğer bir şeyden vazgeçmenin gerektiği yerler olmaktadır. Daha kötüsü bu okullarda risk alma ve yaratıcılığa vurgu yapmaktan çok, savunma ve mevcut durumu korumaya vurgu yapılmaktadır. Okul liderlerinin amaç ve beklenti oluştururken uygulayabileceği stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Milstein ve Henry, 2008, 90):

- Okul lideri “*yapabilirsin*” mesajını okulun içine işlemelidir. Öğrenciler en iyiyi başarabilmeleri için cesaretlendirilmelidir. “*Yapabilirsin ve ben senin çabalarını destekleyeceğim*” mesajı okul lideri tarafından verilmelidir.
- Okul lideri işleyişi ve başarıyı düzenli olarak gözlemlemelidir. Gözlemleme (monitoring) herkesin başarısına önem verildiği mesajını verir. Öğretmen ve öğrencilerin her türlü çabası için destekleyici bir geribildirimde bulunmak başarı gelişimini sağlar.

Anlamli katılım olanakları sunmak. Okulda tüm kesimlerin karar almaya dahil olmasının önemli olduğu konusunda ortak bir görüş vardır. Bu yolla öğretmenler, öğrenciler ve okul toplumunun diğer üyeleri okulun başarısına katkıda bulunabilirler. Olumlu katılım, tüm üyelerin girdilerine ihtiyaç duyulan ve önem verilen, bağlılığın bir norm haline geldiği ve başarılı gelişimin gerçekleştiği öğrenme toplumunu geliştirir (Milstein ve Henry, 2008, 89). Dolayısı ile katılım arttıkça tüm paydaşların yılmazlık düzeyinin artacağı söylenebilir.

Herkesi içine alan bir katılımın okuldaki ilişkileri güçlendirdiği belirtilse de, otoritenin paylaşımından rahatsızlık duyan bazı okul liderleri katılımı sınırlandırabilmektedirler. Halbuki okul çaplı sorunların çözümünde öğretmen katılımının önemli olduğu ve öğretmenlerin karşılıklı etkileşimde bulunarak çalışmalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar vardır (Wheelan ve Kesserling, 2005). Okul liderlerinin anlamlı katılım sağlamak için uygulayabileceği stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Milstein ve Henry, 2008, 90).

- Okul lideri, tüm öğrencileri, aileleri ve toplum üyelerini müşteri olarak değil meşru ve önemli bir katılımcı olarak görmelidir. Okul, öğrencilerin iletişim, amaç edinme ve karar alma gibi yaşam becerilerini uyguladıkları aktif bir laboratuvar olmalıdır. Aileler ve diğer toplum üyeleri, okulun eğitimsel sürecine katılan önemli ve meşru katılımcılar olarak görüldüğü zaman daha çok katılımıda bulunacaklardır. Bu durum eğitimcilerin okulun korunması ve gelişmesindeki merkezi önemli rolünü reddetmez. Fakat burada bilinmesi gereken, okulun topluma ait olduğu ve toplumun ihtiyaçlarına hizmet etmek için kurulduğudur.
- Okul lideri, yönetime öğrenci katılımını sağlamalıdır. Öğrencilerin ders dışı sosyal etkinlik komitelerinde ve disiplin kurullarında yer almalarını sağlamalıdır.
- Radyo, televizyon programı hazırlama ve gazete yayını yapma gibi etkinliklerde öğrencilerin yer almaları için fırsatlar sunulmalıdır.

Altı aşamalı bu çember modelin uygulanması öğrencinin benlik saygısını geliştirmesini ve okula daha çok bağlanmasını sağlarken okuldaki kurallara daha çok inanmasını, standart testlerden daha yüksek sonuçlar almasını ve suç içerikli davranışlardan uzak durmasını sağlamaktadır (Henderson ve Milstein'in, 1996)

Bir okulda yılmazlığı öğrencilere kazandırabilmek için, yukarıda açıklanan çember modelinin uygulanmasında, yapısal bazı değişimler yapmak gerekmektedir. Bu değişim aşamaları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Milstein ve Henry, 2008):

Başlama. Bu aşama daha çok değişime hazır olmaya ve değişimle ilgili endişelere odaklanır. Farkındalığı ve motivasyonu artırmak, konuyla ilgili bilgi sağlamak, kaynakları kullanılabilir kılmak, ilgi göstermek ve bir sonraki aşama üzerinde uzlaşmaya varmak bu aşamanın önemli faktörleridir. İnsanlar yılmazlığın neden önemli olduğunu ve bu durumun kendilerini nasıl etkileyeceğini bilmek isteyeceklerdir. Bu aşamada bütün dikkatler yılmazlığın artı ve eksi yanları üzerine olacaktır. Başlangıçta küçük bir grup hazır olabilir. Bu ilk öncü grup, işin önemini kavrayan kişilerden oluşur.

Uygulama. Değişimin diğer aşaması olan uygulama safhası, değişimi başlatması beklenen ve örgütteki insanlar için yeni olan fikirler, programlar ve etkinlikler bütününün uygulamaya koyma sürecinden oluşur (Fullan, 2005). Bu aşamada liderin, görevi tamamlamaya odaklanan kişilere ihtiyacı vardır. Bu çabalar birçok insan için yeni bir deneyim olabilir. Yanlış başlangıç, hatalar ve karışıklıklar görülebilir. Belirsizlikten dolayı bazı örgüt üyeleri rahatsızlık duyabilirler. Bu tedirginlik durumu etkili bir şekilde yönetilmelidir. Lider burada üyelerin değişim sürecini ve değişimin dinamiklerini anlamalarını sağlamalıdır. Örneğin yılmazlık özelliği okulda öğrencilere kazandırıldığında nelerin farklılaşacağını anlatmalıdır. Ayrıca lider değişim sürecinde anahtar konumundaki üyeleri (okul içinden, yerel yönetimden, gönüllü örgütlerden, yüksek öğretim kurumlarından) tanımlamalıdır ve bunların işbirliği içinde çalışmaları için aralarında bağlantı kurmalıdır.

Kurumsallaşma. Bu aşama yeniliklerin okul örgütündeki yapılara gömülü hale gelmesi üzerine odaklanır. Zor ve önemli olan bu aşamada çok az değişim girişimi okulun bünyesinde kalmaya devam eder, çoğu bocalar ve yoluna devam edemez.

Yeniden odaklanma. Öğrenilen yeni davranışlar, fikirlerin yayılması ve devamı için güçlendirilmelidir. Bu aşamada insanlar yaptığı şeyden hoşlanmalı, övünç duymalı, sürecin ve çıktıların düzeltilmesi, arıtılması işine odaklanmaya hazır olmalı ve yeni yılmazlık girişimlerine başlamalıdır.

Sınıf Düzeyli Stratejiler

Öğretmenin tüm sınıfa aynı ders anlatım yöntemini uyguladığı ve sınıftaki karar almayı ve tartışmayı kontrol ettiği, tipik doğrudan ve tek yönlü öğretim yöntemi, önceden çalış-uygula (drill-and-practice) yöntemine ve düzeltmeye vurgu yapmaktadır (Stephen, Varble ve Taitt, 1993). Okullarda bu tür tek yönlü öğretime aşırı güvenme ve bel bağlama, akademik başarısızlığı olan öğrencilerinin eğitiminde eksikliğe neden olmaktadır (Haberman, 1991). Halbuki, sınıfta uygulanacak bazı çalışmalar öğrencinin derse bağlılığını artıracaktır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir (Nickolite and Doll, 2008):

- Öğrencinin sınıftaki akademik yeterliğini artırın. Başarılı olma umudu ve arzusu içinde olan öğrenciler, daha zor ödevleri yapmaya çalışırlar, başarı için yardım isterler ve bunun için daha çok ısrarcı olurlar. Sınıflarda öğrenci etkililiği bulaşıcıdır. Eğer sınıfta öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler çoğunluktaysa bu durum tüm sınıfın beklentilerini yukarıya doğru çekecektir.
- Öğretmen ve öğrenciler arasında otantik ve sevecen ilişkiler kurulmasını sağlayın. Öğretmen ve öğrenciler arasında sıcak ve güvene dayalı ilişki, öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler edinmesi için gereken riskleri almalarına yol açar.
- Öğrencilerin uygun ve özdenetimli davranışlar kazanmalarını sağlayın. Disiplinli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını sağlayacak becerileri etkilemektedir. Sınıfın sessiz olması önemli olmasa da, sakın,

öğrencilerin dikkatli olduğu, derse odaklandıkları, birbirlerini ve öğretmeni dikkatle dinledikleri bir sınıf ortamı çok önemlidir. Öğretmenler öğrenci merkezli bir eğitim yaparken disiplin yönetimini de elden bırakmamalıdır. Bu ikisinin kombinasyonu öğrencilerin öz-disiplinini geliştiren ideal sınıf iklimini yaratmak için gereklidir.

- Akranlar arasında destekleyici ve ödüllendirici arkadaşlık için olanaklar yaratın, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik edin.
- Öğrencinin özgür iradesini destekleyin. Öğrenme yöntemi ve şeklini kendi belirleyen, kişisel amaçları için neyi öğrenmesi gerekiyorsa onu öğrenen öğrencilerin başarmak için istekli, ısrarlı ve buna motive oldukları görülmektedir.
- Ev ve okul iletişimini güçlendirin.

Yılmazlık gelişimi ile ilgili olarak “programlanmış değişimler” yaparak etkili ilişkiler sağlanabilir. “Küçük grup çalışmaları”, “işbirlikçi öğrenme”, “akran yardımı”, yılmazlık gelişiminde kullanılan başlıca “programlanmış değişim” yöntemleridir. Öğrenci yılmazlığını geliştirmek için sınıf düzeyli uygulanabilecek stratejilerden biri de farklı yaş grupları arasında yardımlaşma yoluyla ders anlatma ve öğretmedir (cross-age tutoring). Öğretmenlere göre bu yöntem öğrencilerin benlik tasarımı olumlu yönde etkilerken, okul çapında ilişkilerin gelişmesini sağlamaktadır (Downey, 2008). Ancak bu süreçte öğrencilerin aynı öğretmen ve öğrencilerle eğitime uzun süre devam etmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Krovetz, 1999).

Katılım gerektiren, etkinliğe dayalı bir eğitim programı, yılmazlığı geliştiren önemli bir unsurdur. Yılmazlığı geliştiren eğitim programı, değişik öğrenme stillerine, öğrencinin deneyimlerine, ilgilerine ve güçlü yanlarına odaklanır. Öz yansıtma (self reflection), eleştirel sorgulama, problem çözme ve diyalog fırsatları yaratma bu stratejilerden bazılarıdır (Downey, 2008). Ayrıca öğrencinin aktif olarak çalıştığı küçük gruplarda, öğretmenin öğretimi uyarlayıp bireyselleştirmesi, katılıma önem vermesi ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına olanak vermesi de sınıflarda yılmazlık gelişimine etki etmektedir (Krovetz, 1999).

Türk Eğitim Sistemi'nde Öğrenci Yılmazlığı

Yılmazlık özelliğinin öğrencilere kazandırılması önemlidir, çünkü bu özelliğe sahip öğrencilerin, yılmazlıkla ilişkili olduğu bilinen, sosyal yeterlik, özerklik ve benlik duygusu, parlak bir gelecek ve amaç duygusu gibi özelliklerinin de olduğu ileri sürülmektedir. Bu açıdan yılmazlığı geliştiren faktörlerin bilinmesinin eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve topluma birçok yarar sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Yılmazlık paradigması, yılmazlığın temelde her bireyde var olduğunu ve yılmazlık gelişiminin sağlıklı insan gelişiminin bir sonucu olduğunu varsaymaktadır (Benard, 1995; Masten, 2001; Thomsen, 2002). Buradan yılmazlığın kendiliğinden gelişen bir özellik değil, daha çok, öğrencilerin yakınında bulunan yetişkinlerin ilgi, bakım, destek ve saygı-sevgisine dayalı gelişen bir özellik olduğu anlaşılmaktadır. Her türlü zor yaşam olayları ve risk faktörlerine rağmen en az hasarla ve yaralanmayla öğrencileri yetiştirmek, ailelerin ve okulların en önemli görevlerinden biri olarak görülmektedir. Bu bakımdan okullarda öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlerin saptanmasıyla beraber bu özelliği geliştirecek anlayış ve bilgi birikiminin kazanılması ve bunu geliştirecek okul ikliminin sağlanması okul, toplum ve aile hizmetleri alanlarındaki çalışmaların etkinliğini artırabilir.

Alanyazındaki çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye'de öğrenci yılmazlığı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu, bunların da yılmazlığın bireysel yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Genelde Türk eğitim sisteminde özelde ortaöğretim alt sisteminde yılmazlığa etki eden faktörlerin bütüncül bir bakış açısıyla; okul, aile ve yönetici-öğretmen boyutunda ele alınmasının eğitimcilere farklı bir bakış açısı kazandıracağı söylenebilir. Öğrenci yılmazlığı ile ilgili görüşlerin kapsamlı tartışıldığı bu çalışmanın ülkemiz eğitim sisteminde önemli yer bulan okul terki, okula devam etmeme, okula bağlılık hissetmeme ve suç içerikli davranışlara katılma gibi sorunlara ışık tutacağı umulmaktadır

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi konuları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin yılmazlık durumunu ve bu durumu etkileyen okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği faktörlerine ilişkin olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini inceleyen bu araştırmada var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli araştırmalarda, araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin yılmazlık durumudur. Bağımsız değişkenler ise öğrencilere ait bazı demografik değişkenler ile öğrencilerin öğretmen desteği algısı, okul iklimi algısı ve aile-arkadaş desteği algısıdır. Bununla birlikte, araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler ve bağımsız değişkenlerin yordayıcılık düzeyleri de incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada “ilişkisel” ve “nedensel karşılaştırma” desenleri kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evreni, Ankara ilindeki merkez ilçelerde bulunan (Sincan, Gölbaşı, Etimesgut, Yenimahalle, Mamak, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pirsaklar) genel ve anadolu liseleridir. Araştırmanın hedef evreninde bulunan merkez ilçelerde toplam 131 genel ve anadolu lisesi bulunmaktadır. Bu liselerde 2009-2010 öğretim yılında 57564 erkek, 64863 kız, toplam 122247 öğrenci öğrenim görmektedir (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi 2010 verileri). Araştırma evreninde yer alan öğretmen, öğrenci ve okul sayıları Çizelge1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Hedef Evrendeki Öğrenci, Öğretmen ve Okul sayıları

İlçe	Öğretmen sayısı	Erkek öğrenci	Kız öğrenci	Öğrenci toplam	Lise sayısı
Altındağ	585	4520	5465	9985	15
Çankaya	1813	14306	14518	28824	33
Etimesgut	475	4536	4886	9422	10
Gölbaşı	139	1096	1255	2351	3
Keçiören	997	9190	10995	20185	18
Mamak	680	6401	7988	14389	18
Pursaklar	118	1002	1567	2569	3
Sincan	478	5197	6272	11469	9
Yenimahalle	1284	11316	11737	23053	22
Toplam	6569	57564	64863	122247	131

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Bölümü (2010).

Bu araştırmada, evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerden dolayı hedef evreni temsil edeceği düşünülen büyüklükte bir örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem oluşturulurken “çok aşamalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren ilçe bazında dokuz merkez ilçeye (alt tabakaya) ayrılmıştır. Her ilçenin örneklemde yer alması için tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Böylece alt evrenlerin örneklemde temsil edilmeleri garanti altına alınmıştır (Balci, 2004). Daha sonra her ilçeden kaç okulun örnekleme dahil edileceği, ilçelerdeki lise sayısının toplam lise sayısı oranına göre hesaplanmıştır.

Çizelge 2’de Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan genel ve anadolu liselerinin sayısı ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları verilmiştir.

Çizelge 2. Örnekleme Alınan Lise Sayı ve Oranları

İlçeler	İlçedeki Toplam lise sayısı	Oran (%)	Örnekleme alınan lise sayısı
Altındağ	15	11.45	2
Çankaya	33	25.19	8
Etimesgut	10	7.63	1
Gölbaşı	3	2.29	1
Keçiören	18	13.74	3
Mamak	18	13.74	3
Pursaklar	3	2.29	1
Sincan	9	6.87	1
Yenimahalle	22	16.80	4
Toplam	131	100	24

Oranlama yoluyla her bir ilçeden kaç okulun örnekleme dahil edileceği belirlendikten sonra, bunların hangi okullar olacağına, yansız seçme yoluyla karar verilmiştir. Örnekleme alınan lise sayıları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Örnekleme Alınan Liseler

İlçeler	Okullar	İlçedeki Mevcut Lise Sayısı	Örnekleme Alınan Lise Sayısı
Altındağ	Esenevler A. L, Gazi Lisesi	15	2
Çankaya	Çankaya A.L, Dikmen Lisesi, Ayrancı Lisesi, Rıdvan-Binnaz Ege A.L, Kırkkonaklar A.L, İncesu Lisesi, Anıttepe Lisesi, Hürriyet A.L	33	8
Etimesgut	Etimesgut lisesi	10	1
Gölbaşı	Gölbaşı A. L	3	1
Keçiören	Aydınlıkevler A. L, Kalaba A.L, Kanuni Lisesi	18	3
Mamak	Çağrıbey A. L, Mamak lisesi, Cumhuriyet A.L	18	3
Pursaklar	Pursaklar Lisesi	3	1
Sincan	Sincan Lisesi	9	1
Yenimahalle	Gazi A. L, Gazi Çiftliği Lisesi, Batıkent Lisesi, Yahya Kemal Beyatlı Lisesi	22	4
TOPLAM		131	24

Bu şekilde örnekleme alınacak 24 okul belirlendikten sonra, öğrenci alt grubunun yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için her okuldan bir sınıfın örnekleme dahil edilmesinin yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evren büyüklüğüne bağlı olarak seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Örneğin; Bartlett, Kotrlik ve Higgins'e (2001) göre 122247 kişilik öğrenci evreninde 384 öğrencinin % 95'lik güven düzeyi için seçilmesi yeterli görülmektedir.

Uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunlardan en az etkilenmek amacıyla bu orandan daha fazla sayıda öğrenciye veri toplama aracının uygulanması benimsenmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardaki yöneticiler ve bunların derslerine giren öğretmenler ile de

yürütüldüğünden, yeterli sayıda yönetici ve öğretmen sayısına ulaşabilmek için daha fazla sayıda okulun örnekleme temsil edilmesinin gerektiği görülmüştür. Ayrıca her sınıf düzeyinde (Lise 1, 2, 3, 4) ve eşit sayıda öğrencinin araştırmada yer alması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda 384'ten daha fazla öğrenciye ulaşılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Örneklemin son aşamasında belirlenen 24 okul sıralanmış ve sistematik bir şekilde her bir okuldan bir sınıf; lise1, lise 2, lise 3 ve lise 4 şeklinde örnekleme dahil edilmiştir. Okullarda birden fazla lise 1, 2, 3, veya 4. sınıf olduğu için uygulama yapılacak sınıf seçkisiz olarak belirlenmiştir. Uygulama yapılırken sadece o anda sınıfta bulunan öğrencilere ölçekler dağıtılmıştır. Bu şekilde 610 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ancak yanlış, eksik veya rasgele doldurulduğundan şüphelenilen 101 ölçek ayıklanmış ve değerlendirilmeye alınmamıştır. Okullara göre anket uygulanan öğrenci sayıları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları

İlçe	Okullar	Sınıf Düzeyi	Uygulanan anket sayısı
Altındağ	Esenevler A. L	Lise1	25
	Gazi Lisesi	Lise2	28
Çankaya	Çankaya A.L	Lise3	25
	Dikmen Lisesi	Lise4	23
	Ayrancı Lisesi	Lise1	29
	Rıdvan-Binnaz Ege A.L	Lise2	25
	Kırkkonaklar A.L	Lise3	25
	İncesu Lisesi	Lise4	21
	Anıttepe Lisesi	Lise1	28
	Hürriyet A.L	Lise2	25
Etimesgut	Etimesgut lisesi	Lise3	24
Gölbaşı	Gölbaşı A. L	Lise4	23
Keçiören	Aydınlıkevler A. L	Lise1	25
	Kalaba A.L	Lise2	25
	Kanuni Lisesi	Lise3	26
Mamak	Çağrıbey A. L	Lise4	21
	Mamak Lisesi	Lise1	30
	Cumhuriyet A. L	Lise2	25
Pursaklar	Pursaklar Lisesi	Lise3	30
Sincan	Sincan Lisesi	Lise4	26
Yenimahalle	Gazi A. L	Lise1	25
	Gazi Çiftliği Lisesi	Lise2	28
	Batıkent Lisesi	Lise3	25
	Yahya Kemal Beyatlı Lisesi	Lise4	23
Toplam			610

Çizelge 4'te de görüldüğü gibi bu yolla hem her tabakadan en az bir okulun örnekleme yer alması sağlanmış hem de her sınıf düzeyinde öğrenciye ulaşılmıştır. Adı geçen okullardaki yöneticilerin tamamı ve bu öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin tümü çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu okullarda görev yapan 124 yönetici ve 249 öğretmene ölçek uygulanmıştır.

Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcılar Ankara ili merkez ilçelerdeki genel ve Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenci ve bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Aşağıda katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, anketteki sıralaması korunarak verilmiştir.

Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Bu bölümde öğrencilere ait cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba birlikte mi?, anne-baba çalışıyor mu?, anne-babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri, öğrencinin bir önceki yıla ait not ortalaması, devamsızlık durumu, kardeş sayısı ve travmatik bir olay yaşaması gibi kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Genel Lise ve Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

DEĞİŞKENLER		N	%
Cinsiyet	Erkek	217	42.60
	Kız	292	57.40
Sınıf Düzeyi	Lise1	133	26.14
	Lise2	127	24.95
	Lise3	129	25.34
	Lise4	120	23.57
Anne Baba Birlikteliği	Evet	470	92.30
	Hayır	39	7.70
Anne Çalışma Durumu	Evet	141	27.70
	Hayır	368	72.30
Baba Çalışma Durumu	Evet	459	90.20
	Hayır	50	9.80

Çizelge 5'in devamı

DEĞİŞKENLER		N	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	152	29.90
	Ortaokul	90	17.70
	Lise	152	29.90
	Üniversite	115	22.50
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	69	13.60
	Ortaokul	93	18.30
	Lise	145	28.50
	Üniversite	202	39.60
Ailenin Aylık Geliri	0-1000 TL	129	25.30
	1001-2000 TL	225	44.20
	2001 ve Üzeri	155	30.50
Not Ortalaması	1.00-2.00	19	3.70
	2.01-3.00	101	19.80
	3.01-4.00	154	30.30
	4.01-5.00	235	46.20
Devamsızlık	1-4 gün	154	30.30
	5-10 gün	165	32.40
	11-20 gün	165	32.40
	21 ve üzeri	25	4.90
Kardeş Sayısı	Kardeşim yok	53	10.40
	1	213	41.80
	2	126	24.80
	3	93	18.30
	4 ve üzeri	24	4.70
Travmatik Olay Yaşama Durumu	Evet	103	20.20
	Hayır	406	79.80

Çizelge 5'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 217'si (%42.6) erkek, 292'si (%57.4) kız öğrencidir. Katılımcı öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ise şu şekildedir: 133 (%26.1) öğrenci lise 1, 127 (%24.9) öğrenci lise 2, 129 (%25.3) öğrenci lise 3 ve 120 (23.5) öğrenci de lise 4'e devam eden öğrencilerdir. Anne babası birlikte olan öğrenci sayısı 470 (%92.3), ayrı olan öğrenci sayısı 39'dur (%7.7). 509 katılımcı öğrencinin 141'inin (%27.7) annesi, 459'unun (%90.2) da babası çalışıyor. Çalışmaya katılan 152 (% 29.9) öğrencinin annesi ilkokul mezunu iken, 90'ı (%17.7) ortaokul, 152'si (%29.9) lise ve 115'i de (%22.6) üniversite mezunudur.

Öğrencilerin baba eğitim durumunda ise sıralama şu şekildedir: İlkokul mezunu olanlar 69 (%13.6), ortaokul mezunu olanlar 93 (%18.3), lise mezunu olanlar 145 (%28.5) ve üniversite mezunu olanlar da 202 (%39.7) 'dir.

Ailesinin ortalama aylık geliri 0-100TL arasında olan öğrencilerin sayısı 129 (%25.3), 1001-2000TL arasında olanların sayısı 225 (%44.2) ve aylık geliri 2001 ve üzerinde olanların sayısı da 155 (%30.5) 'tir. 1.00-2.00 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin sayısı 19 (%3.7), 2.01-3.00 olanlar 101 (%19.8), 3.01-4.00 arası nota sahip olan öğrenci sayısı 154 (%30.3) ve 4.01-5.00 arası nota sahip olan öğrenci sayısı da 235 (% 46.2) 'dir. Öğrencilerin devamsızlık durumlarına bakıldığında ise 1-4 gün devamsızlığı olan öğrencilerin sayısı 154 (%30.3), 5-10 gün arasında olanların sayısı 165 (%32.4), 11-20 gün arasında olanların sayısı 165 (%32.4) ve 21-üzeri devamsızlığı olan öğrencilerin sayısının ise 25 (%4.9) olduğu görülmüştür.

Öğretmen ve Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere ait cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve yöneticilikle ilgili bir kursa katılma durumu gibi kişisel bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Genel Lise ve Anadolu Lisesi Öğretmen ve Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		Yönetici		Öğretmen	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	20	17.30	158	36.50
	Erkek	104	82.70	91	63.50
	Toplam	124		249	
Eğitim Durumu	Ön lisans	4	3.20		
	Lisans	93	75.00	216	86.70
	Y.Lisans	23	18.50	32	12.90
	Doktora	4	3.20	1	0.40
	Toplam	124		249	
Mesleki Kıdem	1-5	0	0	1	0.40
	6-10	20	14.40	47	18.90
	11-15	22	15.40	70	28.10
	16-20	22	15.40	60	24.10
	21 ve üzeri	60	52.90	71	28.50
	Toplam	124	100.0	249	100.0

Çizelge 6'nın devamı

Değişkenler		Yönetici		Öğretmen	
		N	%	N	%
Yöneticilikteki kıdem	1-5	33	26.61		
	6-10	28	22.58		
	11-15	26	20.96		
	16 -20	17	13.70		
	21 ve üzeri	20	16.12		
	Toplam	124	100.00		
Eğitim Yönetimi ile ilgili Kurs, seminer ya da programlara katılma durumu	Hiç	36	29.03		
	1-2 defa	33	26.60		
	3-4 defa	25	20.16		
	5 ve üzeri	30	24.20		
	Toplam	124	100.0		

Çizelge 6'da de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 91'i (%36.5) erkek, 158'i (% 63.5) kadındır. Yöneticilerin ise 104'ü (% 82.7) erkek, 20'si (%17.3) kadındır. Katılımcı öğretmenlerin 216'sı (% 86.7) lisans, 32'i (%12.9) yüksek lisans mezunudur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 1(% 0.4), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 47 (%18.9), 11-15 yıl kıdemi olanların sayısı 70 (% 28.1), 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar 60 (% 24.1) ve 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı da 71 (% 28.5)' tir. Araştırmaya katılan yöneticilerin 4'ü (% 3.2) ön lisans, 93'ü (% 75) lisans, 23'ü (%18.5) yüksek lisans ve 4'ü (% 3.2) doktora mezunudur. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip yönetici olmazken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yönetici sayısı 20 (% 14.4), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 22 (% 15.4), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 22 (% 15.4), ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip yönetici sayısı da 20 (% 16.2) olmuştur. 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip öğretmenlerin sayısı 33 (% 26.6), 6-10 yıl olanlar 28 (% 22.5), 11-15 yıl kıdemi olanlar 26 (% 20.96), 16-20 yıl olanların sayısı 17 (% 13.70) ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin sayısı da 20 (% 16.2) olarak sıralanmaktadır. Katılımcı müdürlerin yöneticilikle ilgili kurs, seminer vb alma durumlarına bakıldığında ise, bu konuda hiç eğitim almayanların sayısı 36 (% 29.03), 1-2 defa alanlar 33 (% 26.6), 3-4 defa alanlar 25 (% 20.16) ve 5

ve üzeri kurs, seminer vb alan yöneticilerin sayısı ise 30 (% 24.20) olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada, genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini belirlemek için “Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca öğrenci yılmazlığının okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları ve aile-arkadaş faktörleri ile ilişkisini ölçmek için üç alt ölçek geliştirilmiştir. Burada öğrencilere uygulanan “Okul İklimi” alt ölçeği yöneticilere, “Öğretmen Tutum ve Davranışları” alt ölçeği de öğretmenlere uygulanmış ve görüşler karşılaştırılmıştır.

Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği

“Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği” geliştirilmeden önce, yılmazlıkla ilgili alanyazın taranmış, bu konuyla ilgili yerli ve yabancı ölçekler incelenmiştir. Alanyazında öğrenci yılmazlığı ve bunun gelişimine katkıda bulunan çalışmalar incelendiğinde Henderson ve Milstein’in (1996) çalışmasının ve Henderson’un (1996) ölçeğinin birçok çalışmaya kaynaklık ettiği görülmüştür. Yazara ait “Okul Yılmazlığı Gelişimini Değerlendirme Ölçeği” 36 sorudan ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak alanyazında sıklıkla başvurulmuş bir diğer kaynak, Oswald ve diğerlerinin (2003) geliştirdiği “Öğrenci Yılmazlığını Geliştiren Öğretmen Stratejileri Ölçeği” dir. Yazarlar bu ölçeği geliştirirken Benard’ın yılmaz öğrenci profili sınıflandırmasından yararlanmışlardır. 28 sorudan oluşan ölçekte 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır.

Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği’nin geliştirilmesinde Özcan’ın (2005) Türkçe’ye uyarlamasını yaptığı California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği Lise Versiyonu’ndan ve Gürkan’ın (2006) yılmazlık eğitimi grup danışma programının üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisini incelemek için geliştirdiği “Yılmazlık Ölçeği’nden” de faydalanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin yılmazlık durumu ve bu duruma etki eden faktörlere ilişkin sorular yer almaktadır. Öğrenci formunun kişisel bilgiler kısmında yılmazlığa etki ettiği düşünülen demografik bilgileri ölçen sorular yer almıştır. Öğretmen formu kişisel bilgiler kısmında cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem maddelerine yer verilirken, yönetici formunda cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilikteki kıdem ve eğitim yöneticiliği ile ilgili kurs, seminer vb. değişkenlere yer verilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi için, öncelikle yerli ve yabancı literatür taranmıştır. Yabancı literatürde yapılan incelemelerde, konu ile ilgili araştırmalar gözden geçirilerek, araştırmanın taslak veri toplama aracı için gerekli olan soru havuzu hazırlanmıştır. Soru havuzunda bu şekilde öğrenci ölçme aracı için yaklaşık 120, öğretmen ve yönetici anketi için 50 soru oluşturulmuştur. Hazırlanan taslağın kapsam geçerliliği için, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması ile Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzmanların¹ görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri ile beraber, araştırmanın literatür kısmındaki bilgilere dayalı olarak, ölçek öğrenci yılmazlığına etki eden faktörler şeklinde boyutlandırılmıştır. Oluşturulan soruların bu boyutlara göre mantıksal olarak yerleştirilmesi yapılmış ve veri toplama aracında kullanılabilecek soru sayısı öğrenci ölçme aracı için 88, yönetici ölçme aracı için 22 ve öğretmen ölçme aracı için 26 olarak saptanmıştır. Öğrenci ölçme aracında yer alan 88 maddenin 26'sı bireysel yılmazlığı ölçen maddeler, 22'si okul ikliminin öğrenci yılmazlığına etkisini ölçen maddeler, 26'sı öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci yılmazlığına etkisini ölçen maddelerden ve 14'ü de arkadaş grubu ve ailenin yılmazlığa etkisini ölçen maddelerden oluşmuştur. Öğrencilere sunulan 22 maddelik okul ikliminin öğrenci yılmazlığına etkisi ölçeği yöneticilere, yine öğrencilere

¹ Ölçme araçları için uzman görüşüne başvuru alan akademisyenler: Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İlayet Aydın, Prof. Dr. Yüksel Kavak, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır, Yrd. Doç. Dr. Göksu Gözen Çıtak, Yrd. Doç. Dr. Ferudun Sezgin, Dr. Hüseyin Şirin, Arş. Gör. Dr. Sabri Güngör, Arş. Gör. Dr. Mustafa Sürücü, Dr. Murat Özdemir, Bahadır Özcan.

sunulan 26 maddelik öğretmenin öğrenci yılmazlığına etkisi ölçeği öğretmenlere de sunulmuştur.

Araştırma ölçeği aracının geliştirilmesi sürecinde yapılan ön uygulama sırasında toplam 120 öğrenci, 100 öğretmen ve 56 yöneticiye taslak dağıtılmıştır. Bunun için araştırma evreninde yer alan ancak örnekleme dahil edilmeyen İnönü lisesi, Mehmet Emin Resulzade Anadolu lisesi, Keçiören Lisesi, Güzelkent Anadolu Lisesi, Ege Lisesi ve Atatürk Anadolu Lisesi'nde yöneticilerden izin almak koşuluyla uygulama yapılmıştır.

Öğretmen ve yönetici ölçeklerinin giriş kısmında yılmazlıkla ilgili üç önemli tanıma yer verilmiş katılımcıların doğru bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Ölçeklerin ilk bölümünde kişisel bilgiler sorgulanmıştır.

Ölçekler, 5'li Likert ölçeği biçiminde hazırlanmış olup, her bir madde öğretmen ve öğrenci anketi için; hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5); yönetici anketi için ise hiç katılmıyorum (1), çok az katılıyorum (2), biraz katılıyorum (3), büyük ölçüde katılıyorum (4) ve tam katılıyorum (5), olarak SPSS 15 programına kodlanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan alt ölçeklerde en yüksek puan 5 ve en düşük puan 1 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin "Bu okulda öğrencilerden yüksek, ancak başarılabılır beklentiler vardır" maddesine "tam katılıyorum" seçeneğini işaretleyerek yanıt veren bir yönetici o okulda öğrencilerden yüksek beklentiler olduğu, "hiç katılmıyorum" seçeneğini işaretleyerek yanıt veren bir yönetici de o okulda öğrencilerden yüksek beklentiler olmadığı görüşünü ifade etmiş olmaktadır. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları aşağıda gösterilmektedir (Balcı, 2001, 220).

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Hiçbir zaman	1.00 - 1.79
2	Nadiren	1.80 - 2.59
3	Arasıra	2.60 - 3.39
4	Çoğunlukla	3.40 - 4.19
5	Her zaman	4.20 - 5.00

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeklerin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenirlik için iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Faktör analizinde, bir faktörleştirme tekniği olan *temel bileşenler analizi* kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, faktör analizinin amacı, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni bir araya getirerek, az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmaktır.

Ön uygulamada elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity küresellik testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk (2007) KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği'nin K.M.O katsayısının .85 ve Bartlett testi sonucunun ($p < .05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sırasında, ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla Varimax Dik Döndürme Yöntemi tercih edilmiştir.

Bu döndürme sonrasında 26 maddeden oluşan "Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği'nin düşük madde yüküne sahip 10 maddesi atıldıktan sonra ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Dört faktörlü bir yapı gösteren ölçekte açıklanan toplam varyans %51 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan bu varyansın yeterli olduğu kabul edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde, çizgi grafiği (Scree Plot), faktör öz-değer (Eigenvalue) puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Ancak sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği'nin I. Faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile açıklanan varyans oranı Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin I. Faktörüne Ait Maddelerin, Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	KARARLILIK
1	.798	.668	Bir zorlukla karşılaşınca, ilk adımı atarak o zorlukla yüzleşirim
11	.715	.567	En iyiye başarabilmek için çok çalışırım
10	.699	.596	Ders çalışmam gerekiyorsa dışarı çıkmam.
9	.501	.311	Verilen ödev ve çalışmaları yapmak için kendimi güdülenmiş, yapmaya hazır hissederim
Açıklanan Varyans = %14.08			
Cronbach Alpha = .688			

Çizelge 7’de görüldüğü gibi Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği’nin birinci faktöründe (kararlılık) ölçeğin 1, 9, 10 ve 11. maddelerinin toplandığı görülmüştür. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .501 ile .798 arasında değerler almış ve maddelerin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .688 olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı ise % 14.08 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .31 ile .66 arasında değiştiği görülmektedir. Bu tür ölçeklerde madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olmasının bireyleri iyi derecede ayırdettiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, 171). Buna göre Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğine ait I. faktörün güvenilirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin II. faktöründe yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 8’de yer almaktadır.

Çizelge 8. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin II. Faktörüne Ait Maddelerin, Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	GİRİŞİMCİLİK VE İLETİŞİM
17	.755	.608	Çevremdeki insanlarla iyi ilişkiler kurarım
8	.655	.466	Spor, müzik ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.
7	.557	.366	İnsanlar üzerinde olumlu etki bırakma konusunda başarılıyım
6	.539	.432	Yeni, sıra dışı ve zor şeyler yapmaktan hoşlanırım
2	.521	.416	Zorlukla karşılaşmamayı ümit ederim
Açıklanan Varyans = %13.635			
Cronbach Alpha = .657			

Çizelge 8’de görüldüğü gibi Ölçeğin ikinci faktöründe (girişimcilik ve iletişim) ölçeğin 2, 6, 7, 8 ve 17. maddelerinin toplandığı görülmüştür. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri . 521 ile .755 arasında değerler almış ve maddelerin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .657 olarak bulunmuştur. Ölçeğin III. faktöründe yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 9’da yer almaktadır.

Çizelge 9. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin III. Faktörüne Ait Maddelerin, Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	ÖZ-YETERLİK VE UMUT
4	.756	.639	Gelecekte güzel şeyler yaşayacağıma inanırım
5	.736	.648	Başarı ve yeteneklerimle gurur duyarım.
15	.665	.509	Amaçlarıma ulaşmak için ihtiyacım olan şeyi bilirim
16	.630	.501	Başarılı olacağıma inanırım
Açıklanan Varyans= %11.81			
Cronbach Alpha= .691			

Çizelge 9’da görüldüğü gibi ölçeğin üçüncü faktöründe (öz-yeterlik ve umut) 4, 5, 15 ve 16. maddeler yer alırken bu maddelerin faktör yük değerleri

.630 ile .756 arasında değerler almış ve maddelerin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .691 olarak bulunmuştur. Ölçeğin IV. Faktöründe yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 10'da yer almaktadır.

Çizelge 10. Öğrenci Yılmazlığı Ölçeğinin IV. Faktörüne Ait Maddelerin, Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	SORUN ÇÖZME BECERİLERİ
12	.687	.543	Bir problemle karşılaştığım zaman hemen çözüm bulmaya odaklanırım
14	.662	.523	Duygularımı kontrol edebilirim.
13	.591	.385	Yaşadığım zorluk ve sıkıntıları, kendimi geliştirecek birer fırsat olarak görürüm.
3	.532	.493	Zorluklarla karşılaştığımda, bunları nasıl çözeceğimi bilirim
Açıklanan Varyans= %11.530			
Cronbach Alpha= .591			

Çizelge 10'da da görüldüğü gibi öğrenci yılmazlığı ölçeğinin son faktöründe (problem çözme becerileri) ölçeğin 3, 12, 13 ve 14. maddelerinin toplandığı görülmüştür. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .532 ile .687 arasında değerler almış ve maddelerin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .591 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin, yılmazlık ölçeğinde verilen maddelere ilişkin olarak yılmazlık düzeylerini belirtmeleri için beşli likert tipi bir yanıt ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan yanıt ölçeği; (1) hiçbir zaman , (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman seçeneklerinden oluşmaktadır.

Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeği

Öğrenci yılmazlığı ile öğretmen tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla hazırlanan 26 sorudan oluşan “Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeği” nin düşük madde yüküne sahip ve binişik olan iki maddesi atıldıktan sonra kalan maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüştür.

Ölçekte faktör yük değeri. 30 ve üzerinde olan maddeler yorumlanabilir nitelikte bulunmuştur. Üç faktörlü bir yapı gösteren ölçekte açıklanan toplam varyans %53,93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Tutum ve Davranışları ölçeğinin I. faktörüne ait maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 11'de yer almaktadır.

Çizelge 11. Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeğinin I. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	OLUMLU BAĞLAR KURMAK, YAŞAM BECERİLERİ KAZANDIRMAK
3	.728	.568	Öğrencilerimin endişelerini gidererek, gelecek hakkında kaygılanmamalarını sağlarım.
1	.671	.525	Öğrencilerime yakın arkadaşlar edinmenin değerini anlatırım.
2	.658	.605	Öğrencilerime problem çözme becerilerini geliştirmeleri için olanaklar sunarım.
19	.650	.624	Aile içinden veya dışından, olumlu bir yetişkinle etkileşimde bulunmanın yaşamlarındaki önemi konusunda öğrencilerimle konuşurum.
5	.636	.439	Öğrencilerime takım oyunları oynamanın önemini vurgularım
4	.632	.563	Öğrencilerime, bir zorlukla karşılaştıklarında başkalarından yardım almaları konusunda cesaret veririm.
16	.612	.555	Yaşamlarındaki problemleri tartışmaları için öğrencilerime fırsatlar sunarım.
13	.596	.452	Öğrencilerimi, işler yolunda gitmediğinde sürekli kendilerini suçlamalarından vazgeçirmeye çalışırım.
18	.562	.507	Lise sonrasında yapmayı planladıkları şeyler hakkında öğrencilerimle konuşurum.
20	.556	.626	Stresli olaylara alternatif yollardan bakmaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.
10	.517	.525	Akranları tarafından yapılan eleştirilerle başa etme/ başa çıkma konusunda öğrencilerime rehberlik yaparım.
11	.471	.466	Öğrencilerime olaylara, iyi tarafından bakmalarını öğretirim.
17	.468	.448	Yanlış kararlar alan arkadaşlarından bağımsız olarak hareket etmeleri gerektiği konusunda öğrencilerimi cesaretlendiririm.
Açıklanan Varyans = % 23.30			
Cronbach Alpha = .591			

Çizelge 11'de de görüldüğü gibi Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeği'nin I. Faktörü 13 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde (olumlu bağlar kurmak ve yaşam becerileri kazandırmak) ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 13,16, 17, 18, 19 ve 20. maddeleri yer alırken, madde yük değerleri .468 ile .728 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .591 olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı % 23.30 olarak belirlenirken faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .44 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısı ile ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığına karar verilmiştir. Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeği'nin II. Faktörüne ait maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge-12'de yer almaktadır.

Çizelge 12. Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeğinin II. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	MODEL OLMA
24	.756	.664	Öğrencilerime saygılı davranırım
9	.744	.665	Öğrencilerime adil davranırım.
23	.670	.586	Öğrencilerimin eksikliklerine değil, olumlu yönlerine vurgu yaparım
8	.607	.479	Özürlü devamsızlık yapan öğrencilerimle takviye dersler yaparım.
22	.574	.591	Gerçekçi amaçlara sahip olmaları konusunda öğrencilerime yardımcı olurum.
7	.545	.494	Okulda öğrencilerime model olacak davranışlar sergilerim.
Açıklanan Varyans=% 18.39			
Cronbach Alpha= .845			

Çizelge 12'de görüldüğü gibi Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeği'nin II. Faktörü 6 maddeden oluşmaktadır. II. faktörde (model olma) ölçeğin 7, 8, 9, 22, 23 ve 24. maddeleri yer alırken, madde yük değerleri .545 ile .756 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .845 olarak bulunmuştur. Bu faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .66 arasında yer alırken, açıklanan varyans oranı ise % 18.39 olarak belirlenmiştir. Buna göre Öğretmen Tutum ve Davranışları

Ölçeğine ait II. faktörün güvenirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeği'nin III. Faktörüne ait maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 13'te yer almaktadır.

Çizelge 13. Öğretmen Tutum ve Davranışları Ölçeğinin III. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	BEKLENTİ VE KATILIM
12	.801	.646	Öğrencilerime başarmak için çok çalışmalarını öğütlerim.
15	.640	.585	Sınıfın bir üyesi olarak herkesin bir sorumluluğu olduğu konusunu öğrencilerimle müzakere ederim.
14	.548	.527	Öğrencilerimin, okulda öğrendikleri bilgilerin, okul dışındaki yaşamla bağlantısını kurmalarına yardımcı olurum.
21	.417	.403	Öğrencilerimin akademik sürece (dersin planlanması, yapılması ve değerlendirilmesi) katılmalarını sağlarım.
6	.413	.401	Öğrencilerin sınıfta alınan kararlara katılmalarını sağlarım.
Açıklanan Varyans = % 12.25			
Cronbach Alpha = .751			

Çizelge 13'te de görüldüğü gibi ölçeğin üçüncü faktöründe (beklenti ve katılım) 6, 12, 14, 15 ve 21. maddeler yer alırken, madde yük değerleri .413 ile .801 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .751 olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranının % 12.25 olduğu, faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .40 ile .64 arasında değiştiği görülmektedir

Okul İklimi Ölçeği

Öğrenci yılmazlığı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla hazırlanan ve 22 sorudan oluşan "Okul iklimi Ölçeği" nin düşük madde yüküne sahip yedi maddesi atıldıktan sonra kalan maddelerin iki faktörde toplandığı görülmüştür. İki faktörlü bir yapı gösteren ölçekte açıklanan toplam

varyans %43.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile açıklanan varyans oranı Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14. Okul İklimi Ölçeğinin I. Faktörüne Ait Maddelerin, Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	OKULDA KURALLARI MÜZAKERE ETMEK, KATILIM SAĞLAMAK
11	.770	.320	Öğrencilere çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüller verilir
10	.733	.432	Öğrenciler ilgi ve destek görür
2	.640	.402	Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olur.
13	.636	.416	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, adil bir biçimde dağıtılır ve korunur.
3	.596	.354	Öğretmenler öğrencilere model olur.
7	.549	.372	Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar.
4	.520	.457	Öğrenci ve öğretmenler için normlar, kurallar, amaçlar ve beklentiler sürekli müzakere edilir.
12	.490	.386	Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir.
Açıklanan Varyans = % 24			
Cronbach Alpha = .820			

Çizelge 14'te görüldüğü gibi Okul İklimi Ölçeği'nin I. faktörü sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktöründe (Okulda kuralları müzakere etmek, katılım sağlamak) ölçeğin 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, ve 13. maddeleri yer alırken, madde yük değerleri .490 ile .770 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .820 olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait açıklanan varyans oranı % 24 olarak bulunurken, maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .45 arasında değiştiği görülmektedir. Okul İklimi Ölçeği'nin II. Faktöründe yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15. Okul İklimi Ölçeğinin II. Faktörüne Ait Maddelerin, Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	İLGİ VE DESTEK SAĞLAMAK, YAŞAM BECERİLERİ KAZANDIRMAK
14	.771	.411	Öğrenciler başarılı olacaklarına inanır
15	.606	.578	“Sen yapabilirsin tutumu” yaygındır.
5	.594	.596	Öğrenciler atılganlık, çatışma çözme ve stres yönetimi gibi becerileri kullanırlar.
6	.568	.355	Öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla öğrenirler.
8	.562	.440	Tüm üyelerin gereksinim duyduğu beceri gelişimi sağlanır.
9	.521	.603	Yaşam boyu öğrenme felsefesi teşvik edilir.
1	.498	.447	Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır.
Açıklanan Varyans=% 20 Cronbach Alpha= .820			

Çizelge 15’te görüldüğü gibi Okul İklimi Ölçeği’nin II. Faktörü yedi maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörde (İlgi ve destek sağlamak, yaşam becerileri kazandırmak) ölçeğin 1, 5, 6, 8, 9, 14 ve 15. maddeleri yer alırken, madde yük değerleri .498 ile .771 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .820 olarak bulunmuştur. Buna göre Okul İklimi Ölçeği’ne ait II. faktörün güvenilirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Aile ve Arkadaş Desteği Algısı Ölçeği

Öğrenci yılmazlığı ile aile ve arkadaş desteği arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla hazırlanan, 14 sorudan oluşan “Aile ve Arkadaş Desteği Algısı Ölçeği” nin İki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçekte açıklanan toplam varyans %40.10 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16. Aile ve Arkadaş Desteği Algısı Ölçeğinin I. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	AİLE ETKİSİ
6	.820	.705	Ailem zor zamanlarımda yanımda olur
4	.800	.643	Ailem söyleyecek bir şeyim olduğunda beni dinler.
3	.783	.625	Ailem sorunlarım hakkında benimle konuşur.
8	.782	.661	Ailemin bana karşı tutumu, kendimi değerli hissetmemi ve kendime güven duymamı sağlar.
2	.728	.533	Ailem başarılı olacağıma inanır.
9	.720	.561	Ailem bana örnek olacak uygun davranışlar sergiler
1	.700	.501	Ailem okul yaşantımla ilgilidir.
5	.555	.325	Ailemin benden yüksek akademik başarı beklentisi vardır.
7	.550	.338	Ailem her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister
Açıklanan Varyans = % 34.26			
Cronbach Alpha = .891			

Çizelge 16'da görüldüğü gibi birinci faktörde (aile etkisi) ölçeğin 1,2,3,4,5,6, 7, 8 ve 9. maddeleri yer alırken, madde yük değerleri .550 ile .820 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .891 olarak bulunmuştur. Ölçeğin II. Faktörüne ait betimsel veriler, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Çizelge 17'de sunulmuştur.

Çizelge 17. Aile ve Arkadaş Desteği Algısı Ölçeğinin II. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	ARKADAŞ ETKİSİ
14	.766	.602	Okulda öğrenciler birbirlerine karşı saygı gösterirler.
12	.730	.555	Okulda yeni bir şey öğrenirken, arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışırım.
13	.722	.528	Okulda arkadaşlarım birbirlerini incitmez, kırmazlar.
11	.678	.520	Okulda arkadaşlarımla iyi geçinirim
10	.646	.430	Okulda benimle gerçekten ilgilenen, bana yardımcı olan arkadaşlarım vardır.
Açıklanan Varyans = % 20			
Cronbach Alpha = .769			

Çizelge 17’de görüldüğü gibi İkinci faktörde (arkadaş etkisi) ölçeğin 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeleri yer alırken, madde yük değerleri .646 ile .766 arasında değerler almış ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa, .769 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, araştırmanın amacına uygun olarak ve alt problem cümleleri dikkate alınarak yapılmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yöneticilere ait kişisel bilgiler, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak özetlenmiştir. Böylece araştırmaya katılan denekler, çeşitli özellikleriyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın temel problemini teşkil eden öğrenci yılmazlık düzeylerinin belirlenmesi ve yılmazlık ile algılanan okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları ve aile-arkadaş desteği ilişkisinin belirlenmesi için ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Araştırmanın birinci alt amacında öğrencilerin yılmazlık düzeylerine ilişkin algıları betimleyici istatistikle ($\bar{X}$, ss) ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacında öğrencilere ait çeşitli bireysel demografik faktörlerin, öğrenci yılmazlığının bir yordayıcısı olup olmadığı ortaya koymak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi t-testi sonuçlarının yorumlanmasında; 0.05 ve 0,01 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Böylece, öğrencilere ait bireysel demografik faktörlerin, öğrenci yılmazlığının önemli bir yordayıcısı olup olmadığı görülmüş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacında öğrenci yılmazlığı ile dışsal koruyucu faktörler olarak okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları ve aile-arkadaş faktörleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için hangi dışsal koruyucu faktörün bireysel öğrenci yılmazlığını yordadığı, regresyon analizi ile test edilmiştir. Dördüncü alt amaçta öğrenci yılmazlığı ile öğretmen tutum ve davranışları arasındaki ilişki, ortalama ölçüleri ($\bar{X}$, ss) kullanılarak ortaya konmuş ve

öğrenci görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Son olarak beşinci alt amaçta öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak öğrenci ve yönetici görüşleri, betimleyici istatistikle değerlendirilmiş, öğrenci ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, genel ve anadolu liselerindeki öğrencilerden “Bireysel Öğrenci Yılmazlığı”, “Öğretmen Tutum ve Davranışları”, “Okul İklimi”, “Aile ve Arkadaş Desteği” ölçekleri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden “Öğretmen Tutum ve Davranışları”, yöneticilerden ise “Okul İklimi” ölçekleri ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma bulguları sırasıyla; “bireysel öğrenci yılmazlığı düzeylerine ilişkin bulgular”, “bireysel öğrenci yılmazlığını yordayan demografik değişkenlere ilişkin bulgular”, “bireysel öğrenci yılmazlığını yordayan “öğretmen tutum ve davranışları”, “okul iklimi”, “aile ve arkadaş desteği algısına ilişkin bulgular”, “öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen desteği konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular”, “öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimi desteği konusunda öğrenci ve yönetici görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular” başlıkları altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlık düzeyi algılarının boyutlara göre dağılımı ve buna ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlık durumu algılarının faktörlere göre betimleyici istatistik (ortalama, standart sapma, önem sırası) sonuçları Çizelge 18’ de verilmiştir.

Çizelge 18. Genel ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yılmazlık Durumu Algılarının Faktörlere Göre Ortalama, Standart Sapma ve Önem Sırası Sonuçları

Faktörler	$\bar{X}$	ss	Önem Sırası
Faktör 1 Kararlılık	14.59	3.31	2
Faktör 2 Girişimcilik ve iletişim	20.01	3.14	1
Faktör 3 Öz-yeterlik ve umut	12.44	2.33	4
Faktör 4 Sorun çözme becerileri	14.50	3.06	3

Yılmazlık ölçeği faktörlerine bakıldığında, öğrencilerin girişimcilik ve iletişim faktöründeki puanlarının en yüksek ($\bar{X}=20.11$) olduğu gözlenirken bunu sırasıyla; kararlılık ($\bar{X}=3.31$), sorun çözme becerileri ($\bar{X}=14.50$) ve son olarak öz-yeterlik ve umut ($\bar{X}=12.44$) faktörleri izlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin zorluklarla karşılaştığında o sorunun üstesinden gelmeye dair kararlılığının, bununla ilgili girişimci yönlerinin ve iletişim kurma yeteneğinin görece yüksek olduğunu; ancak bunu yapabileceğine dair kendini yeterli hissetme, gelecekle ilgili umutlu olma ve gereken sorun çözme becerilerine sahip olma algısının düşük olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlik, gelecekle ilgili umutlu olma ve sorun çözme becerilerine sahip olma yılmazlığın önemli bileşenleridir. Bu çalışmada öğrencilerin bu alanlardaki algılarının düşük olması okulların ve öğretmenlerin öğrencilere yılmazlık özelliği kazandıracak stratejileri uygulamada yetersiz olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin, azimli olmaları için öğrencilere cesaret vermesi, kendi yeterliklerine inanmalarını ve öğrenmede sorumluluk almalarını sağlaması, öğrenci yılmazlığını geliştiren faktörlerdir (Johns, 2005). Bu konuda Krovetz (1999) okulların öğrencilere önemli olduklarını hissettirmesi, gelecek hakkında umutlu olmalarını sağlaması ve her bir öğrencinin yüksek başarı yakalayabileceğini belirtip onları desteklemesi gerektiğine işaret etmiştir.

Ayrıca bu bulgu, Jacobsen'in (2005) öğrenci yılmazlığını geliştirmeye dair bulgularıyla da uyumludur. Yazarın 309 öğretmenle yaptığı çalışmaya göre öğretmenler öğrencilere "öz-yeterlik" kazandırma konusunda kendilerini "ara sıra" düzeyinde yeterli görürken, "Girişimcilik ve sosyal iletişim" kazandırma konusunda ise "sıklıkla" düzeyinde yeterli görmüşlerdir. Bir diğer

çalışmada Erickson (2006) öğretmenlerin uyguladığı ve öğrenci yılmazlığı gelişimine katkıda bulunan stratejiler araştırmıştır. Yazarın 31 öğretmenle yaptığı nitel araştırmaya göre yılmazlığa katkıda bulunan en önemli öğretmen stratejileri, öğrencilere öz-yeterlik ve sorun çözme becerileri kazandırmak olmuştur.

Öğrencilerin yılmazlık düzeylerine ilişkin olarak her bir faktördeki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma puanları aşağıda sırasıyla verilmiştir. Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği “kararlılık” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin, öğrenci görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 19’da gösterilmektedir.

Çizelge 19. Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği “Kararlılık” Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Kararlılık	$\bar{X}$	ss
1	Bir zorlukla karşılaşınca, ilk adımı atarak o zorlukla yüzleşirim	3.84	1.15
11	En iyiyi başarabilmek için çok çalışırım	3.75	1.05
10	Ders çalışmam gerekiyorsa dışarı çıkmam.	3.56	1.24
9	Verilen ödev ve çalışmaları yapmak için kendimi güdülenmiş, yapmaya hazır hissedirim	3.42	1.14

Çizelge 19’a göre öğrencilerin “kararlılık” boyutunda yılmazlık algısının görece en yüksek olduğu maddenin “Bir zorlukla karşılaşınca, ilk adımı atarak o zorlukla yüzleşirim” ($\bar{X}= 3.84$), en düşük algıya sahip oldukları maddenin ise, “Verilen ödev ve çalışmaları yapmak için kendimi güdülenmiş, yapmaya hazır hissedirim” ($\bar{X}= 3.42$) olduğu görülmektedir. Alanyazında yılmazlıkla ilgili yapılan birçok çalışmanın sonucuna bakıldığında yılmaz öğrencilerin başarı için yüksek güdülemeye sahip oldukları görülmektedir (Waxman, Huang ve Wang, 1997; Masten, 1994; Brooks, 1991; Delpit, 1996; Alva, 1991). Dolayısı ile bu çalışma kapsamında öğrencilerin, akademik yılmazlığın önemli bir parçası olan güdülenme eksikliği yaşadıkları söylenebilir. Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği “girişimcilik ve iletişim” alt boyutunda yer alan

maddelere ilişkin, öğrenci görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 20’de gösterilmektedir.

Çizelge 20. Bireysel Öğrenci Yılmazlığı “Girişimcilik ve İletişim” Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Girişimcilik ve iletişim	$\bar{X}$	ss
17	Çevremdeki insanlarla iyi ilişkiler kurarım	4.26	0.79
8	Spor, müzik ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.	4.04	1.13
7	İnsanlar üzerinde olumlu etki bırakma konusunda başarılıyım	3.93	0.91
6	Yeni, sıra dışı ve zor şeyler yapmaktan hoşlanırım	3.92	1.01
2	Zorlukla karşılaşmamayı ümit ederim	3.75	1.26

Çizelge 20’den de görüleceği gibi “Girişimcilik ve iletişim” boyutunda öğrencilerin “Çevremdeki insanlarla iyi ilişkiler kurarım” ($\bar{X}$ =4.26) ifadesine görece en çok katıldıkları, “Genel olarak olaylara kötümser bakarım” ($\bar{X}$ =3.75) ifadesine en az katıldıkları görülmüştür. Yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmalarda, yılmaz bireylerin çevresiyle yakın ve olumlu ilişkiler kurma özelliklerinin bulunduğu işaret edilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003; Benard, 1993; Luthar, Cichetti ve Becker, 2000; Wang ve diğerleri, 1994; Waxman ve diğerleri, 2003). Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği “öz-yeterlik ve umut” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin, öğrenci görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 21’de gösterilmektedir.

Çizelge 21. Bireysel Öğrenci Yılmazlığı “Öz-Yeterlik ve Umut” Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Öz-yeterlik ve umut	$\bar{X}$	ss
4	Gelecekte güzel şeyler yaşayacağıma inanırım	4.21	.98
5	Başarı ve yeteneklerimle gurur duyarım.	4.17	1.01
15	Amaçlarıma ulaşmak için ihtiyacım olan şeyi bilirim	4.11	.97
16	Başarılı olacağıma inanırım	4.05	.96

Çizelge 21’de görüldüğü gibi öğrenciler öz-yeterlik ve umut boyutunda “Gelecekte güzel şeyler yaşayacağıma inanırım” ($\bar{X}$ = 4.21) ifadesine en çok katılırken, “Başarılı olacağıma inanırım” ($\bar{X}$ =4.05) ifadesine en az katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecekte umutlu oldukları ancak bir işi yapabileceklerine dair algılarının düşük olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin gelecekle ilgili umutlarına dair algılarının yüksek, başarılı olabileceklerine dair algılarının ise düşük olması, okullarda öğrencilerin akademik öz-yeterliklerine dair desteğin yeterince sağlanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öz yeterlik duygusunun gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, öz-yeterliği geliştirici bir faktör olarak önerilebilir (Bandura, 1982). Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği “sorun çözme becerileri” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin, öğrenci görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 22’de gösterilmektedir.

Çizelge 22. Bireysel Öğrenci Yılmazlığı “Sorun Çözme Becerileri” Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Sorun çözme becerileri	$\bar{X}$	ss
12	Bir problemle karşılaştığım zaman hemen çözüm bulmaya odaklanırım	3.91	.96
14	Duygularımı kontrol edebilirim.	3.61	1.17
13	Yaşadığım zorluk ve sıkıntıları, kendimi geliştirecek birer fırsat olarak görürüm.	3.58	1.19
3	Zorluklarla karşılaştığımda, bunları nasıl çözeceğimi bilirim	3.37	1.27

Çizelge 22’de görüldüğü gibi öğrenciler “Bir problemle karşılaştığım zaman hemen çözüm bulmaya odaklanırım” ($\bar{X}$ = 3.91) ifadesine görece en çok katılırken, “Zorluklarla karşılaştığımda, bunları nasıl çözeceğimi bilirim” ($\bar{X}$ = 3.37) ifadesine en az katılmışlardır. Sorun çözme becerileri tipik olarak,

karşılaşılan sosyal etkileşim problemlerine alternatif çözümler üretebilme, olası sonuçlarını değerlendirme ve sorun için en etkili çözümü bulma şeklinde tanımlanmaktadır (Spivack ve Shure, 1982). Öğrencinin sorun çözme becerileri onun hem bilişsel hem de sosyal problemlerine alternatif çözümler bulabileceği, somut-yansıtıcı düşünebileceği becerileri kapsar (Benard, 1993). Bu becerilere sahip olmak yılmazlığın önemli bileşenlerinden biridir (Rutter, 1987; Benard, 1997; Garnezy, 1991; Henderson ve Milstein, 1996). Çünkü yaşamda bir amacı olan bireylerin, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmasını sağlayacak sorun çözme becerilerine ihtiyaç duyma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Wilde, 2001). Bu bulgu Bloom'un (1980) araştırmasını destekler niteliktedir. Yazara göre başarılı sorun çözme becerisine sahip öğrenciler sorunu çözmek için ipuçlarını incelemek ve bir an önce çözüme ulaşmak eğilimindedirler.

Bu bulgular ışığında öğrencilerin bireysel yılmazlık algılarına bakıldığında öğrencilerin girişimcilik, umutlu olma isteği ve olumlu ilişkiler kurma gibi yılmazlık bileşenlerine görece yüksek düzeyde sahip oldukları görülürken, başarılı olacaklarına dair öz-yeterlik algılarının, buna dair motivasyonlarının düşük olduğu ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelecek sorun çözme becerilerinin yetersiz oldukları söylenebilir.

Yukarıda anılan tüm yılmazlık düzeylerini anlayıp yorumlamak; öğrencilere daha etkin bir öğrenme çevresi yaratma açısından okulların, zorlu ve stresli yaşam koşullarına rağmen bunların üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmeleri açısından da ailelerin ve toplumun sorumluluğunu göstermektedir.

Bireysel Öğrenci Yılmazlığını Yordayan Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Öğrenci yılmazlığı toplam puanı ve alt faktörlere ait puanlar ile öğrencilerin demografik değişkenleri arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23. Öğrencilerin Yılmazlık Durumlarına İlişkin Algıları İle Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Bireysel Öğrenci Yılmazlığı Alt Boyutları					
Demografik Değişkenler	Öğrenci Yılmazlığı (Toplam)	Kararlılık	Girişimcilik ve İletişim	Özyeterlik ve Umut	Problem Çözme
Cinsiyet	.116**	.249**	.066	.072	-.064
Sınıf düzeyi	-.140**	-.120**	-.153**	-.020	-.086
Anne-baba birlikteliği	-.005	-.056	-.046	-.010	.007
Anne çalışma durumu	.025	.068	.046	-.038	-.022
Baba çalışma durumu	-.055	-.047	-.069	-.054	.007
Anne eğitim durumu	-.025	-.080	.049	-.003	-.033
Baba eğitim durumu	-.074	-.105**	.002	-.034	-.072
Aylık gelir	-.056	-.107**	.015	-.020	-.042
Not ortalaması	.190**	.304**	.039	.178**	.028
Devamsızlık	-.195**	-.290**	-.102*	-.101*	-.053
Kardeş Sayısı	.019	.061	.014	.036	.001
Travma geçirme	.075	.112*	.015	.065	.025

**P< .01 *P< .05

Çizelge 23'te de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni ile öğrenci yılmazlığı toplam puanı (ÖYTP) ($r=.116$ $p<.01$) ve kararlılık ($r=.249$ $p<.01$) faktörü arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. Sınıf düzeyi ile ÖYTP ($r=-.140$ $p<.01$), kararlılık ($r=-.120$ $p<.01$) ve girişimcilik/ iletişim ($r=-.153$ $p<.01$) alt ölçekleri arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır. Baba eğitim durumu ($r=-.105$ $p<.01$) ve ailenin aylık geliri ($r=-.107$ $p<.01$) ile sadece kararlılık alt ölçeği arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır. Not ortalaması ile ÖYTP ($r=.190$ $p<.01$), kararlılık ($r=.290$ $p<.01$) ve öz-yeterlik/umut ($r=.178$ $p<.01$) alt ölçekleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Devamsızlık ile ÖYTP ($r=-.195$ $p<.01$)

ve girişimcilik/iletişim ($r=-.102$ $p<.05$) ve öz-yeterlik ve umut ($r=-.102$ $p<.05$) alt ölçekleri arasında anlamlı ve negatif, kararlılık ($r=.290$ $p<.01$) alt ölçeği ile anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Son olarak travma geçirme ile ($r=.112$ $p<.01$) kararlılık alt ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Özetle öğrenci yılmazlığı alt boyutları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri, not ortalaması (başarı durumu), devamsızlık ve travma yaşama değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Adı geçen değişkenlerin öğrenci yılmazlığının önemli bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek için regresyon analizi yapılmıştır

Yordayıcı değişkenlerle (cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve devamsızlık) bağımlı/ yordanan (yılmazlık düzeyi) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; cinsiyet ile yılmazlık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin ($r=.116$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=.08$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf düzeyi ile yılmazlık arasında negatif ve anlamlı düzeyde ($r= -.140$) bir ilişki vardır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yılmazlık düzeyinin düştüğü söylenebilir. Ancak diğer üç değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun ($r=.063$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin not ortalaması puanları ile, yılmazlık düzeyi arasında hesaplanan pozitif ve anlamlı ikili korelasyonun ($r=.190$) ise diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve anlamlı ($r=.146$) olduğu görülmektedir. Buradan öğrenci başarı durumu arttıkça yılmazlık düzeyinin de arttığı söylenebilir. Son olarak öğrencilerin devamsızlık puanları ile yılmazlık düzeyi arasında negatif ve anlamlı olan ikili korelasyon ($r=-.195$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine negatif ve düşük olduğu görülmektedir ($r= -.125$). Öğrenci devamsızlık durumu arttıkça yılmazlık özelliğinin de benzer şekilde azaldığı görülmektedir.

Cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve devamsızlık değişkenlerine göre öğrenci yılmazlığının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24. Öğrenci Yılmazlığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	58.55	2.161		27.101	.000		
Cinsiyet	1.48	.757	.085	1.961	.050	.116	.087
Sınıf düzeyi	-.521	.369	-.066	-1.414	.158	-.140	-.063
Not ortalaması	1.430	.431	.146	3.322	.001	.189	.146
Devamsızlık	-1.310	.450	-.137	-2.914	.004	-.195	-.129

$R = .271$ $R^2 = .073$

$F_{(4, 505)} = 9.98$, $p < .01$

Çizelge 24'ten de görüleceği gibi cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve devamsızlık birlikte öğrenci yılmazlığı puanları ile pozitif ve anlamlı bir ilişki vermektedir. ($R = 0.27$, $R^2 = .073$, $p < .01$). Adı geçen dört değişken birlikte öğrenci yılmazlığındaki toplam varyansın % 7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğrenci yılmazlığı üzerindeki göreceli önem sırası; not ortalaması, devamsızlık, cinsiyet ve sınıf düzeyidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, not ortalaması ve devamsızlık değişkenleri yılmazlık üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı değişkendir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenci yılmazlığının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yılmazlık} = 58.555 + 1.48\text{CİNSİYET} + 1.43\text{NOT ORTALAMASI} - 1.31\text{DEVAMSIZLIK} - 0.52\text{SINIF DÜZEYİ}$$

Demografik faktörler yılmazlık özelliğinin belirlenmesinde önemli göstergelerdir. Alanyazında yılmazlıkla ilgili yapılan araştırmalar, öğrenci yılmazlığı ile akademik başarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Johns'a (2005) göre yılmazlık düzeyi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Jons'un araştırmasında akademik başarı ile öğrenci yılmazlığının önemli bir

bileşeni olan “çevreyle anlamlı iletişim kurabilme” boyutu arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Yılmazlıkla devam durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Lehr, Sinclair ve Christiensen’in (2004) öğrenci yılmazlığı ve okula devamsızlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasıyla benzerlik taşımaktadır. Bu çalışmada en çok devamsızlık yapan öğrencilerin yılmazlık özelliği en az olan öğrenciler olduğu saptanmıştır. Bu öğrencilerin, düşük devam ve başarısız okul deneyimleri gibi okula bağlılık sağlayamama durumunun göstergelerine sahip oldukları görülmüştür.

Babanın eğitim durumu ve ailenin aylık geliri ile yılmazlık arasında anlamlı fakat olumsuz ilişkinin bulunması alanyazındaki bazı çalışmalarla çelişkilidir. Örneğin Cox (2004) sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yılmazlık özelliğine sahip olma bakımından dezavantajlı durumda olduklarını ve bu öğrencilerin liseden mezuniyet oranlarının da düşük olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde Schoon, Parsons ve Sacker da (2004) sosyoekonomik düzeyin düşük olmasının, yılmazlık gelişiminin önünde engel olduğunu belirtmiştir. Williams (2003) yılmazlık özelliğine sahip siyah öğrencilerin yüksek öğretim mezunu ailelerinin olduğunu bulgularken, Stage (1989) öğrenci yılmazlığı ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Bu bulgu bağlamında alanyazındaki çalışmalarla mevcut çalışmadaki farklılığın, Türkiye’de öğrencilerin aile gelir durumu ve anne-babanın eğitim durumu arttıkça okulu azim ve sebat göstererek tamamlaması gereken bir sorumluluk ya da gelecekte kendisine ekonomik anlamda gelecek vadeden ve önem atfedilmesi gereken bir görev olarak görmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yılmazlık algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25. Öğrencilerin Yılmazlık Algısının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	217	60.37	8.41	507	2.02	.009
Kız	292	62.40	8.69			

*p<.01

Çizelge 24'te görüldüğü gibi öğrencilerin yılmazlık algısı onların cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık [$t_{(507)} = 2.65; p < .01$] yaratmaktadır. Bu çalışmaya katılan 217 erkek öğrencinin yılmazlık algısı ($\bar{X}=60.07$), 292 kız öğrencinin yılmazlık algısına ($\bar{X}=62.40$) göre daha düşük bulunmuştur.

Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada Rutter (1985) kız öğrencilerin yılmazlığının erkeklerinkine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla ilgili bir başka çalışmada ise Powell (2010) cinsiyet ve ailenin SED'nin öğrenci yılmazlığında bir fark yaratmadığı, kız ve erkek öğrencilerin yılmazlık algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Özcan da (2005), Ankara'da 152 lise öğrencisi ile, öğrencilerinin sahip oldukları yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörlerin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırdığı çalışmasında yılmazlığın cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir.

Kız öğrencilerin yılmazlık algısının erkek öğrencilere göre yüksek olmasının sebebinin, kız öğrencilerin arkadaşlarından, kardeşlerinden ve öğretmenlerinden daha çok duygusal destek alması ve erkek öğrencilere göre daha az sorun yaşaması olduğu belirtilmektedir (Nettles, Mucherah, ve Jones, 2000).

Öğrenci Yılmazlığını Yordayan Öğretmen Tutum ve Davranışları, Okul İklimi, Aile ve Arkadaş Desteği Değişkenlere İlişkin Bulgular

Genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ile öğretmen, okul iklimi ve arkadaş ve aile değişkenleri arasındaki ilişki Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26. Genel ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yılmazlık Durumlarına İlişkin Algıları İle Okul İklimi, Öğretmen Tutum ve Davranışları ve Aile-arkadaş Desteği Algıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	KORELASYONLAR						
	X	ss	ÖY	ÖĞRETMEN TUTUM VE DAVRANIŞLARI	AİLE DESTEĞİ	ARKADAŞ DESTEĞİ	OKUL İKLİMİ
Öğrenci Yılmazlığı	61.54	8.62	----	.057	.380**	.291**	.065
Öğretmen tutum ve davranışları	75.16	17.60		----	-.087	-.128**	.718**
Aile desteği	39.06	6.57			----	.376**	-.060
Arkadaş desteği	18.21	4				----	-.079
Okul iklimi	48.90	10.75					----

** P< .01 * P< .05

Çizelge 26'da görüldüğü gibi öğrencilerin yılmazlık düzeyi ile öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan aile ($r=.380$ $p<.01$) ve arkadaş ($r=-.291$ $p<.01$) desteği algısı değişkenleri anlamlı korelasyona sahiptir. Öğretmen tutum ve davranışları, okul iklimi, aile ve arkadaş desteği algısı değişkenlerine göre öğrenci yılmazlığının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27. Öğretmen Desteği, Okul İklimi Desteği, Aile ve Arkadaş Desteği Algısı Değişkenlerine Göre Öğrenci Yılmazlığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	33.48	3.40	--	9.85	.000	--	--
Öğrt.D	.039	.034	.077	1.15	.250	.057	.058
Aile.D	.418	.064	.321	6.49	.000	.375	.313
Ark.D	.378	.107	.175	3.51	.000	.278	.176
O.İklm.D	.036	.055	.043	.65	.515	.065	.033

$R = .420$ $R^2 = .176$

$F_{(4, 505)} = 20.75$, $p < .01$

Çizelge 27’de de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenlerle (öğretmen tutum ve davranışları, okul iklimi, arkadaş ve aile desteği algısı) yordanan (yılmazlık düzeyi) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, yılmazlıkla öğretmen desteği arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.057$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun değişmediği görülmüştür. Yılmazlıkla aile desteği algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.375$) bulunurken, diğer değişkenler kontrol edildiğinde ($r=.313$) olarak hesaplanmıştır. Yılmazlıkla arkadaş desteği arasında pozitif ve anlamlı ($r=.278$) olarak bulunan ilişki diğer değişkenler kontrol edildiğinde ($r=.176$) olarak hesaplanmıştır. Son değişken okul iklim algısı ile yılmazlık arasında pozitif, düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=0.065$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin ($r=.033$) olduğu görülmüştür.

Okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları, aile ve arkadaş desteği algısı değişkenleri birlikte öğrencilerin yılmazlık puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.420$, $R^2=0.178$). Bu dört değişken, yılmazlık toplam varyansının %18’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), yordayıcı değişkenlerin yılmazlık üzerindeki göreceli önem sırası; aile, arkadaş, öğretmen desteği ve okul iklimi desteğidir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise aile ve arkadaş desteği değişkenlerinin yılmazlık üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yılmazlığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yılmazlık} = 33.48 + .039\text{ÖĞRTMEN.D} + .42\text{AİLE.D} + .38\text{ARK.D} + .036\text{OKULİKLİMİ.D}$$

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, aile ve arkadaş desteği algısının, öğrenci yılmazlığını yordayan en önemli değişken olduğu görülmektedir. Alanyazında, mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Örneğin etkili okullarla ilgili yapılan ilk araştırmalarda okulun öğrenci gelişimine olan etkisinin aile ya da

toplum kadar olduğu inancı değişmiştir. Özellikle ABD’de ilk etkili okul araştırmaları (Coleman ve diğerleri, 1966; Jenks, 1971; akt; Balcı, 2001, 48) okulların öğrenciler üzerinde önemsiz, küçük etkileri olduğunu göstermiştir. Adı geçen yazarlar, okulun öğrenci gelişimi üzerinde ikinci derecede rolü olduğunu, asıl etkinin aileden ve sosyal sınıftan kaynaklandığını bulmuşlardır. Bu konuda Reynolds ve Packer (1993) öğrenci gelişimi üzerinde aile ve çevresel faktörler gibi okul dışı faktörlerin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Akt; Balcı, 2001, 13).

Werner (1993) öğrenci yılmazlığına en çok katkı sağlayan koruyucu faktörün aile içinde duyuşsal bağların olması olduğunu öne sürmüştür. Phalet, Andriessen ve Lens’in (2004) Amerika ve Avrupa’da göçmen ailelerin eğitim görüşlerini incelediği çalışmasında, çocuklarını geleceğe hazırlayan, zorlukları aşması için onların amaç belirlemesini sağlayan ailelerin çocuklarında yılmazlık ve motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bazı araştırmaların sonuçları ailelerin öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan en önemli faktör olduğunu belirtmesi bakımından önemlidir. Wang ve diğerlerine (1998) göre çocuklardaki yılmazlık özellikleri öncelikle ailede sonra okulda ve toplumda kazanılır. Sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada başarısız olan ve öz-güvenlerini kaybeden öğrencilerin 10. sınıfa geldiklerinde akademik performanslarında değişimler gözlenmiştir. Bu değişime en çok etki eden faktör incelendiğinde aile desteğinin birinci sırada yer aldığı görülmüştür (Catterall, 1998).

Bu konuda Beck (1997), öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlerin çok çeşitli ve karmaşık olduğunu, okulun öğrencinin duyuşsal ve davranışsal gelişimi üzerinde etkili olsa bile tek başına yılmazlığı yordayan faktör olmadığını saptamıştır. Yazara göre aile desteği yılmazlık gelişiminde önemli bir faktördür. Rutter (1979) ise okulda kazanılan olumlu deneyimlerin, evde yaşanan olumsuzlukların etkisini azaltacak etkiye sahip olması bakımından okulun, sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin yılmazlık gelişiminde temel faktör olduğunu saptamıştır.

Johns'un (2005) New York'ta 828 ortaokul ve lise öğrencisi ile yaptığı çalışmanın sonuçları da mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Johns'a göre ailelerin okula karşı tutumu ve katılımı öğrenci yılmazlığına katkıda bulunur. Ailelerin, çocuklarının okuldaki başarı durumuyla ilgilenmeleri, onların okul terkini önleyici bir faktördür. Rosenfeld ve Richman'a (1991) göre akademik yönden risk altındaki çocuklar için en önemli destek onların aileleridir. Ensminger ve Slusarcick'in (1992) boylamsal aile araştırmasına göre ise aileleri okuldaki organizasyonlara katılan çocukların mezun olma olasılıkları daha yüksektir.

Mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren bir başka çalışmada Miller (2008) öğretmenlerin, lise öğrencilerinin yılmazlığına geliştiren en önemli koruyucu faktörün aile olduğunu, bu yüzden öğretmenlerin ailelerle birlikte hareket etmesi gerektiğini saptamıştır. Yazara göre bu konuda başarılı olabilmek için ailelerle okul yönetimi ve öğretmenler arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir. Henderson ve Milstein (2003) ise bu noktada okulun görevinin ailelere anlamlı katılım için fırsatlar yaratmak olduğunu belirtmiştir.

Okul-aile işbirliğine dayalı ortaklık, destekleyici ilişkiler sunduğu için öğrencilerin yılmazlığını geliştiren koruyucu faktörler için potansiyel bir kaynaktır (Epstein, 1995; Wang ve diğerleri, 1998). Okul ve ailelerin koruyucu faktörleri geliştirmesi riski azaltıcı mekanizmaları devreye sokmaktadır. Bu yolla; (a) çocuklar doğrudan bağlantılı oldukları risk durumlar karşısında daha az etkilenmekte, (b) riske maruz kalmanın etkisi azalmakta veya bu durum değişikliğe uğramakta, (c) öğrencilerin öz-yeterlik ve benlik saygısı artmakta ve son olarak (d) çocukların çevresinde anlamlı katılım fırsatları yaratılmaktadır (Benard, 1995). Bu yüzden aileler ve toplum üyelerinin, okuldaki ders dışı sosyal etkinliklerin planlanması ve uygulanması çalışmalarına katılmaları gerektiği belirtilmektedir (Brewster ve Railsback, 2003; Henderson ve Mapp, 2002).

Mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen Türkiye'de yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Gizir (2004) tarafından Türkiye'de altı ilköğretim

okulunda 872 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmada, aile desteği, okuldaki ilişkilerde ve arkadaşlık ilişkilerinde ilgi ve sevecenlik, öğrencilerin yılmazlığını yordayan en temel faktörler olarak bulunmuştur. Diğer yandan içten denetimlilik, gelecek konusunda umutlu olmak ve yüksek eğitimsel beklentilere sahip olmak en önemli içsel koruyucu faktörler olarak saptanmıştır. Ancak aynı çalışmanın bulgularına göre ailede ve toplumsal ilişkilerde ilgi ve sevecenliğin, arkadaş grubunda ise yüksek beklentilerin olması ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fakat ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani bu faktörler, öğrenci yılmazlığını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak görülmüştür.

Diğer yandan bu bulgu alanyazındaki kimi çalışmalarla çelişmektedir. Bazı araştırmalar öğrenci yılmazlığına etki eden en önemli faktörün okul olduğunu göstermektedir (Ricardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990; Wolin ve Wolin, 1993; Brooks ve Goldstein, 2008). Grothberg'e (2003) göre yılmazlık özelliğinin çocuğa kazandırılmasında okul dışındaki kurumların büyük önemi vardır; ancak okullar bu kurumlardan en önemlisidir. Henderson ve Milstein (1996) ise okul hariç hiçbir kurumun bireyin yaşamında yılmazlığı geliştirecek konumda olmadığını öne sürmektedir.

Bazı araştırmaların sonuçlarına göre ise öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrenci yılmazlığı üzerinde en fazla etkiye sahip faktördür (Buttill, 2009). Buttill (2009) öğretmen öğrenci ilişkilerinin kalitesinin, öğrenci yılmazlığının gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu, öğrencilerin öğretmen veya okulda bir başka yetişkinle olumlu-yakın ilişki kurmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişen bir diğer çalışmada Erickson (2006) aile ve arkadaş desteğinin, öğrenci yılmazlığının gelişiminde, okul ve öğretmen desteği kadar etkili olmadığını bulgulamıştır. Yazara göre bireysel bazı özellikler, aile ve arkadaş desteği ile birlikte etkileşerek yılmazlığa daha çok etki etmektedir.

Bu çalışmada öğrenci yılmazlığına etkisi bakımından aile ve arkadaşlardan algılanan desteğin öğretmen ve okul iklimi algısına göre daha yüksek olması Türk toplumunda dışsal koruyucu faktör olarak aile ve arkadaş grubunun ergenler üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Aile ve arkadaş

desteği algısının öğrenci yılmazlığını yordayan en güçlü faktör olması, öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde kazandıkları kültür ve bilginin, okulda kazandırılmaya çalışılan kültür ve bilgilerden farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular öğrencilerin yılmazlık gelişiminde, onların yaşamındaki en önemli sistemler olarak nitelendirilen okul ve aile arasındaki farklılıklara değinen “kültürel farklılık” teorisi tarafından ileri sürülen görüşlerle paralellik göstermektedir (Villegas ve Lucas, 2000, akt; Gizir, 2004).

Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında genel ve Anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılmasına ve bu konuda öğretmenlerin cinsiyetine göre t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Ait Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Maddeler	Öğrenci		Öğretmen	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
1	Öğrencilere yakın arkadaşlar edinmenin değerini anlatmak.	2.72	1.17	3.88	.93
2	Öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmeleri için olanaklar sunmak.	3.02	1.17	4.04	.73
3	Öğrencilerin endişelerini gidererek, gelecek hakkında kaygılanmamalarını sağlamak.	3.23	1.23	3.94	.85
4	Öğrencilere, bir zorlukla karşılaştıklarında başkalarından yardım almaları konusunda cesaret vermek.	3.24	1.31	4.27	.73
5	Öğrencilere takım oyunları oynamanın önemini vurgulamak.	2.93	1.30	3.85	.93
6	Öğrencilerin sınıfta alınan kararlara katılmalarını sağlamak.	3.51	1.15	4.23	.73
7	Okulda öğrencilere model olacak davranışlar sergilemek.	3.35	1.21	4.46	.64

Çizelge 28'in devamı

Madde no	Maddeler	Öğrenci		Öğretmen	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
8	Özürlü devamsızlık yapan öğrencilerle takviye dersler yapmak.	1.78	1.07	3.02	1.05
9	Öğrencilere adil davranmak.	3.14	1.26	4.66	.61
10	Akranları tarafından yapılan eleştirilerle başa etme/ başa çıkma konusunda öğrencilere rehberlik yapmak.	2.98	1.27	4.19	.76
11	Öğrencilere olaylara, iyi tarafından bakmalarını öğretmek.	3.41	1.26	4.30	.70
12	Öğrencilere başarmak için çok çalışmaları konusunda öğüt vermek.	4.37	.88	4.42	.80
13	Öğrencileri, işler yolunda gitmediğinde sürekli kendilerini suçlamalarından vazgeçirmeye çalışmak.	2.86	1.30	3.84	.79
14	Öğrencilerin, okulda öğrendikleri bilgilerin, okul dışındaki yaşamla bağlantısını kurmalarına yardımcı olmak.	3.37	1.25	4.17	.75
15	Sınıfın bir üyesi olarak herkesin bir sorumluluğu olduğu konusunu öğrencilerle müzakere etmek.	3.59	1.21	4.25	.80
16	Yaşamlarındaki problemleri tartışmaları için öğrencilere fırsatlar sunmak.	2.90	1.20	4.02	.82
17	Yanlış kararlar alan arkadaşlarından bağımsız olarak hareket etmeleri gerektiği konusunda öğrencileri cesaretlendirmek.	2.68	1.24	4.09	.84
18	Lise sonrasında yapmayı planladıkları şeyler hakkında öğrencilerle konuşmak.	3.22	1.33	4.25	.82
19	Aile içinden veya dışından, olumlu bir yetişkinle etkileşimde bulunmanın yaşamlarındaki önemi konusunda öğrencilerle konuşmak.	2.68	1.25	4.06	.85
20	Stresli olaylara alternatif yollardan bakmaları için öğrencileri cesaretlendirmek.	2.87	1.22	4.08	.74
21	Öğrencilerin akademik sürece (dersin planlanması, yapılması ve değerlendirilmesi) katılmalarını sağlamak.	3.31	1.17	3.82	.92
22	Gerçekçi amaçlara sahip olmaları konusunda öğrencilere yardımcı olmak.	3.32	1.18	4.28	.65
23	Öğrencilerin eksikliklerine değil, olumlu yönlerine vurgu yapmak.	2.88	1.26	4.22	.73
24	Öğrencilere saygılı davranmak.	3.24	1.35	4.64	.55

Çizelge 28 incelendiğinde öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin olarak öğrencilerin en çok katıldıkları ilk üç maddenin, “M12. Öğretmenler başarmak için çok çalışmamızı öğütler” ($\bar{X}= 4.37$), “M15. Öğretmenler sınıfın bir üyesi olarak herkesin bir sorumluluğu olduğu konusunu bizimle müzakere eder” ($\bar{X}=3.59$) ve “M6. Öğretmenler, öğrencilerin sınıfta alınan kararlara katılmalarını sağlar” ($\bar{X}=3.51$) olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin en az katıldıkları ilk üç maddenin ise sırasıyla “M8. Öğretmenler özürlü devamsızlık yapan öğrencilere takviye dersler yapar” ($\bar{X}=1.78$), “M17. Öğretmenler yanlış kararlar alan arkadaşlarından bağımsız olarak hareket etmeleri gerektiği konusunda öğrencileri cesaretlendirir” ($\bar{X}=2.68$) ve “M1. Öğretmenler öğrencilere yakın arkadaşlar edinmenin değerini anlatır” ($\bar{X}=2.72$) ve olduğu görülmektedir.

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlerin en çok katıldıkları ilk üç maddenin “M9. Öğrencilerime adil davranırım” ($\bar{X}=4.66$), “M24. Öğrencilerime saygılı davranırım” ($\bar{X}=4.64$) ve “M7. Okulda öğrencilerime model olacak davranışlar sergilerim”, ($\bar{X}=4.46$) olduğu görülürken en az katıldıkları ilk üç maddenin ise sırasıyla “M8. Özürlü devamsızlık yapan öğrencilerimle ilave dersler yaparım” ($\bar{X}=3.02$) “M21. Öğrencilerimin akademik sürece (dersin planlanması, yapılması ve değerlendirilmesi) katılmalarını sağlarım.” ($\bar{X}=3.82$) ve “M13. Öğrencilerimi, işler yolunda gitmediğinde sürekli kendilerini suçlamalarından vazgeçirmeye çalışırım” ($\bar{X}=3.84$) olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yeterlik, özerklik ve olumlu benlik tasarımı gelişimini sağlaması, dersin planlanması ve değerlendirilmesi de dahil olmak üzere daha çok katılım sağlaması ve gerektiğinde akademik başarıya destek olacak ilave çalışmalar yapması gerektiği söylenebilir.

Bu bulgularla benzerlik gösteren bir çalışmada Buttill (2009), öğrenci yılmazlığını destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin, öğrencilerin akademik çalışmalarıyla derinden ilgilenmesi, anlaşılmayan konuları tekrar anlatması, özürlü devamsızlık yaptıklarında ilave dersler yapması, öğrencileri dikkatlice dinleyip onlara verdikleri sözleri tutması, yılmazlık gelişimine katkıda bulunan önemli faktörler olarak bulunmuştur.

Mevcut çalışmanın bulgularıyla benzer başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Erikson'a (2006) göre öğrenciler, okulu öğretmenlerin kendilerine ilave yardımda bulunmadığı, kendilerine bakım ve destek sağlamadığı "yabancı yerler" olarak görmüşlerdir. Bu konularda öğrencilere gereken desteği sağlamamak, öğrencilerin okuldaki etkinliklerden uzaklaşmalarına, risk içerikli davranışlara yönelmelerine, daha çok okula geç gelmelerine veya devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır. Nihai olarak da bu öğrenciler okulu tamamlayamadan terk eden öğrenciler olmaktadır (Wehlage, 1990; Fin ve Rock, 1997).

Bir diğer çalışmada Johns (2005) öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan sınıftaki öğretmen davranışlarını; öğrencilere karşı olumlu rol modeli olma, onlar hakkında başarılı olabilir yüksek beklentilere sahip olma ve sürdürülebilir yakın ve olumlu ilişkiler kurma şeklinde sıralamıştır. Diğer öğretmen uygulamaları ise, başarı konusunda ısrarcı olmaları için öğrencileri cesaretlendirme, öğrenciyi öz-yeterliliğine inandırma, öğrenme için sorumluluk almasını sağlama şeklinde bulunmuştur. Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin boyutlara göre karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları Çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge 29. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Ait t-Testi Sonuçları

		N	X	ss	sd	t	p
Faktör 1 (olumlu bağlar kurmak/ yaşam becerileri)	Öğretmen	249	52.62	6.26	756	19.90	.00
	Öğrenci	509	39.25	10.73			
Faktör 2 (model olma)	Öğretmen	249	25.22	2.45	756	22.28	.01
	öğrenci	509	17.73	4.93			
Faktör 3 (beklenti/ katılım)	Öğretmen	249	20.95	2.55	756	9.70	.03
	öğrenci	509	18.17	4.03			

* p<.01

Çizelge 29'da da görüleceği gibi öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışları konusunda üç boyutta da *(olumlu bağlar kurmak ve yaşam becerileri kazandırmak* [$t_{(756)}=19.90$; $p<.01$], *model davranışlar sergilemek* [$t_{(756)}= 22.28$; $p<.01$], *beklenti oluşturmak ve katılım sağlamak* [$t_{(756)}= 9.70$; $p<.01$],) öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Her üç boyutta da öğretmenler, öğrenci yılmazlığını geliştiren öğretmen tutum ve davranışları konusunda öğrencilerden daha olumlu görüşe sahiptirler. Yani öğretmenler öğrenci yılmazlığını geliştirme konusunda katkı sağlayacak tutum ve davranışlara sahip olduklarını belirtirken, öğrenciler aynı görüşte olmadıklarını belirtmişlerdir.

Birinci boyut olan “öğrencilerle olumlu bağlar kurmak ve öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak” boyutunda hem öğretmenlerin ($X= 52.62$) hem de öğrencilerin ($X=39.25$) en olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. İkinci boyuttaki (model davranışlar sergileme) öğretmen görüşleri ($X= 25.22$) ile öğrenci görüşleri ($X=17.73$) ve üçüncü boyuttaki (beklenti oluşturmak/katılım sağlamak) öğretmen görüşleri ($X=20.95$) ve öğrenci görüşleri ($X=18.17$) birbirine yakın olmakla beraber birinci boyuta göre hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha olumsuz algıya sahip oldukları stratejiler olarak ortaya çıkmaktadır.

Konuyla ilgili olarak daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde, öğrenci yılmazlığını geliştiren öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini karşılaştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan öğrenci yılmazlığını geliştiren öğretmen stratejileri ile (öğrenciler arasında olumlu bağlar kurmak, onlara yaşam becerileri kazandırmak, öğrencilere model olacak davranışlar sergilemek, öğrenciler hakkında yüksek akademik beklentilere sahip olmak ve onlara yaşam becerileri kazandırmak) benzerlik gösteren bulgulara rastlanmıştır.

Bu bulgu alanda yapılmış bazı çalışmalarla uyumludur. Örneğin Erickson (2006) 31 öğretmenle yaptığı nitel araştırmada öğrenci yılmazlığını geliştirmek için öğretmenlerin uyguladığı stratejileri iletişim ve sosyalleşme

fırsatları yaratmak şeklinde iki ana başlık altında toplamıştır. İletişim başlığı altında geri dönüt vermek, öğrenciyi övmek ve cesaret vermek etkinlikleri yer alır. Sosyalleşme fırsatları olarak ise öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile etkileşimde bulunacakları durumlar geliştirmek yer almaktadır.

Bir başka çalışmada, Miller (2008) öğrenci yılmazlığını geliştiren öğretmen davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin öğrenci yılmazlığı ile ilgili tutum ve davranışları onların geçmiş deneyimlerine dayanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler karakter eğitimi yoluyla yılmazlığı geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilere rol modeli olma, onlar hakkında yüksek beklentilere sahip olma ve olumlu davranışları ödüllendirme gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında bir takım yaşam becerileri kazandırma da diğer bir strateji olarak belirtilmiştir. Bunlar; stresle başa çıkma, atılganlık, gerçekçi beklentilere sahip olma, diğerlerinin bakış açısını göz önünde bulundurma ve olumsuz deneyimlerini olumluya çevirmedir. Öğretmenlerin en önemli görevlerinden birisi öğrenciler arasında olumlu ilişkileri geliştirmektir. Ancak Noddings'e (1992) göre öğrenci yılmazlığı gelişimine katkıda bulunan bu durum hem okulların hem de öğretmenlerin ihmal ettiği bir konudur

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak; öğrencilerle olumlu bağlar kurmak, onlara yaşam becerileri kazandırmak ve model davranışlar sergilemek, onlar hakkında yüksek akademik beklentilere sahip olmak ve ders dışı sosyal etkinlikler konusunda katılım sağlamak gibi stratejiler ön plana çıkarken bu stratejilere ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin farklı düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Öğretmen Tutum ve davranışlarına İlişkin, Öğretmen Görüşlerinin, Cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Erkek	91	96	10.76	247	3.58	.000
Kadın	158	101	9.33			

*p<.01

Çizelge 30 incelendiğinde öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık [$t_{(247)} = 3.58$; $p < .01$] görülmektedir. Bu konuda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerinkine göre daha olumludur.

Bu bulgu Jacobsen'in (2005) bulguları ile paraleldir. Jacobsen öğrenci yılmazlığını geliştirme konusunda 309 öğretmene 28 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmaya göre öğrenci yılmazlığını geliştirme konusunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerinkine göre daha olumlu bulunmuştur. Bu çalışmada beş yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin beş yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok öğrenci yılmazlığını geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca tüm alanlarda (sosyal yeterlik, problem çözme becerileri, özerklik, amaç ve gelecek duygusu kazandırma) kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlere göre yüksektir.

Bir başka çalışmada Oswald ve diğerleri (2003) kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, öğrenciler arasında olumlu bağlar kurma ve alınan kararlara öğrencileri katma yöntemlerini daha çok kullandıklarını saptamıştır. Okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmenleriyle yapılan bu çalışmaya göre, öğretmenler öğrenci yılmazlığını geliştirme konusunda ailenin okula göre daha önemli bir konumda olduğunu belirtmişlerdir. Her üç grubun öğretmenleri bu konuda öğretmen ve okulun etkisini önemsiz olarak değerlendirmişlerdir.

Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Okul İklimi Algısının Yönetici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığına katkıda bulunan okul ikliminin öğrenci ve yönetici görüşlerine göre karşılaştırılmasına ve bu konuda yönetici görüşlerinin onların yöneticilik ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar çizelgeye aktarılmış ve yorumlanmıştır. Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan okul iklimine ilişkin yönetici ve öğrenci görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğrenci Görüşlerine Ait ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma değerleri

Madde no	Maddeler	Öğrenci		Yönetici	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
	Bu okulda;				
1	Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır.	3.62	1.31	3.07	1.25
2	Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olur.	2.54	1.33	2.93	1.28
3	Öğretmenler öğrencilere model olur.	3.59	1.26	3.25	1.21
4	Öğrenci ve öğretmenler için normlar, kurallar, amaçlar ve beklentiler sürekli müzakere edilir.	3.17	1.21	3.19	1.10
5	Öğrenciler atılganlık, çatışma çözme ve stres yönetimi gibi becerileri kullanırlar.	3.40	1.15	3.28	1.13
6	Öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla öğrenirler.	3.26	1.17	3.23	1.12
7	Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar.	2.96	1.11	2.61	1.09
8	Tüm üyelerin gereksinim duyduğu beceri gelişimi sağlanır.	3.10	1.27	3.10	1.22
9	Yaşam boyu öğrenme felsefesi teşvik edilir.	3.41	1.23	3.37	1.20
10	Öğrenciler ilgi ve destek görür.	3.16	1.25	3.30	1.20
11	Öğrencilere çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüller verilir.	2.95	1.36	3.15	1.34
12	Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir.	3.60	1.14	3.60	1.12
13	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, adil bir biçimde dağıtılır ve korunur.	3.36	1.31	3.57	1.24
14	Öğrenciler başarılı olacaklarına inanır	3.49	1.20	3.50	1.13
15	“Sen yapabilirsin tutumu” yaygındır.	3.55	1.31	3.56	1.24

Çizelge 31 incelendiğinde öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak öğrencilerin en çok katıldıkları ilk üç maddenin, “M1. Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır” ($\bar{X} = 3.62$), “M12. Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir” ($\bar{X}=3.60$) ve “M3. Öğretmenler öğrencilere model olur” ($\bar{X}=3.59$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katıldıkları ilk üç maddenin ise sırasıyla; “M2. Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olur” ($\bar{X}=2.54$), “M11. Öğrencilere çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüller verilir”, ($\bar{X}=2.95$) ve “M7. Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar” ($\bar{X}=2.96$) olduğu görülmektedir.

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak yöneticilerin en çok katıldıkları ilk üç maddenin “M12. Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir” ($\bar{X}=3.60$), “M13. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, adil bir biçimde dağıtılır ve korunur” ($\bar{X}=3.57$), ve “M15. “Sen yapabilirsin tutumu” yaygındır. ($\bar{X}=3.56$) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en az katıldıkları ilk üç maddenin ise sırasıyla; “M7. Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar” ($\bar{X}=2.61$), “M2. Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olur” ($\bar{X}=2.93$) ve “M1. Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır” ($\bar{X}=3.07$) olduğu görülmektedir.

Bu bulgular incelendiğinde, “ailelerin okulla anlamlı bağının olması” maddesini öğrenci ve yöneticilerin farklı düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin algısı daha olumluyken yöneticilerin algısı düşüktür. Saptanan bulgular ışığında Genel ve Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kuralların açık ve net olmasını, okulda ve okul dışındaki zamanlarında ilgilerine dayalı birçok

etkinliğe katılmalarını yılmazlığı geliştiren faktörler olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olması, öğrencilere çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüllerin verilmesi ve öğrencilerin birbirlerine, diğer okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılmalarının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Rutter ve diğerleri (1979) Londra'da 12 farklı okulda 2730 öğrenci ile yaptıkları çalışmaya göre, açık, net beklenti ve kurallara sahip olan ve bunları öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle sürekli müzakere eden okulların öğrenci yılmazlığına geliştiren okullar olduklarını bulgusuna ulaşılmıştır.

Jacobsen'in (2005) lise öğrencilerinin yılmazlığını geliştiren faktörleri incelediği çalışması da mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Bu çalışmaya göre okullar öğrenci yılmazlığını geliştirmek için sınıflarda bakım ve destek sağlayan ilişkiler kurmalı, öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahip olmalı ve öğrencilere katılım olanakları sağlamalıdır. Benzer şekilde McNeil (2000), Henderson ve Milstein da (2003) öğrenci yılmazlığını geliştiren okulların, öğrencilere bakım ve destek sağlama, onlara yaşam becerileri kazandırma ve onlara anlamlı katılım imkanları sağlama gibi özelliklerinin olduğunu vurgulamaktadır.

Allen'in (2004) 326 öğretmenle, okul kültürünün öğrenci yılmazlığına etkisini incelediği araştırmasına göre öğretmenler öğrencilere yaşam becerileri kazandıran ve öğrencilerden yüksek beklentilere sahip okul kültürünün olduğu okulları öğrenci yılmazlığını geliştiren okullar olarak algılamaktadırlar. Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan okul iklimi algısına ilişkin boyutlara göre yönetici ve öğrenci görüşlerine ait t-testi sonuçları Çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeylerine Katkıda Bulunan Okul İklimine İlişkin Öğrenci ve Yönetici Görüşlerine Ait t-testi Sonuçları

		N	X	ss	sd	t	p
Faktör1 (Okulda kuralları müzakere etmek, katılım sağlamak)	Yönetici	124	27.60	5.74	631	3.83	.000
	Öğrenci	509	24.90	6.56			
Faktör 2 (İlgi ve destek sağlamak, yaşam becerileri kazandırmak)	Yönetici	124	22.45	5.00	631	2.67	.008
	öğrenci	509	24.00	5.30			

*p<.01

Çizelge 32’de de görüldüğü gibi hem birinci boyutta [$t_{(631)} = 3.83$; $p<.01$], hem de ikinci boyutta [$t_{(631)} = 2.67$; $p<.01$] öğrenci ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Birinci boyutta (okulda açık ve net sınırlar koymak, kuralları müzakere etmek) öğrenci yılmazlığını geliştirmeye ilişkin olarak okul yöneticileri ($X=27.60$) öğrencilere göre ($X=24.90$) daha olumlu düşünürken, ikinci boyutta (ilgi ve destek, yaşam becerileri, katılım) öğrenci görüşleri ($X=24.00$) yöneticilerinkine göre ($X=22.45$) daha olumludur.

Bu çalışmanın bulguları etkili okulların özellikleriyle de benzeşmektedir. Sağlıklı okullarda öğrenci başarısının artırılması amaçlanarak, öğrenciler için yüksek fakat başarılabılır akademik hedefler oluşturulur. Bu okullarda öğrenme ortamı düzenli ve güvenlidir; öğretmenler öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar; öğrenciler derslerine iyi çalışırlar ve akademik açıdan başarılı öğrenciler takdir edilir (Hoy ve Feldman, 1987; Licata ve Harper, 2001). Bu konuda Balcı (2001) bir okulda başarı için, her şeyden önce başarıya değer veren, yüksek başarı beklentisi taşıyan, etkili öğrenmeyi teşvik eden bir düzen ve işbirliğini ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Yöneticilik Kıdemine İlişkin Bulgular

Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak yönetici görüşlerinin, yöneticilikteki kıdemlerine göre Kruskall Wallis H-Testi sonuçları çizelge 33'te verilmiştir.

Çizelge 33. Öğrenci Yılmazlığına katkıda bulunan Okul İklimine İlişkin Olarak Yönetici Görüşlerinin, Yöneticilik Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Yöneticilikteki Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-5	41	42.18			
6-10	24	48.88			
11-15	14	62.60	4	9.60	0.048
16-20	21	64.32			
21 ve Üzeri	24	66.53			

Çizelge 33'te de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimi algıları [$\chi^2_{(4)}=9.60, p<.05$] onların yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık yaratmaktadır. Bu bulgu yöneticilerin kıdemi arttıkça öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin algılarının da farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin öğrenci yılmazlığına ilişkin daha olumlu bir okul iklimi algısına ($\bar{X}=66.53$) sahip oldukları, 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip olanların ise en düşük okul iklimi algısına ($\bar{X}=42.18$) sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinin ilk yıllarında sadece kuralları uygulayıp, işlerin doğru yapılmasına odaklandığı; yöneticilik kıdemi arttıkça da öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de göz önünde bulundurmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın taramalarında yukarıda anılan bulguyu destekleyen ya da bu bulguyla çelişkili çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısı ile okul yöneticilerinin

yöneticilik kıdemi ile öğrenci yılmazlığı algıları arasındaki ilişkiyi inceleyecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci Yılmazlığına Katkıda Bulunan Aile ve Arkadaş Desteğine İlişkin Bulgular

Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan arkadaş ve aile desteği algısına ilişkin öğrenci görüşlerinin faktörlere göre ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Aile desteği alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 34’te verilmiştir.

Çizelge 34. Aile ve Arkadaş ölçeği “Aile” Alt Boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama (X) ve standart sapma değerleri

Madde No	Aile Faktörü	X	ss
1	Ailem okul yaşantımla ilgilidir	4.24	1.11
2	Ailem başarılı olacağıma inanır	4.48	0.87
3	Ailem sorunlarım hakkında benimle ilgilenir	4.12	1.12
4	Ailem söyleyecek bir şeyim olduğunda beni dinler	4.32	1.00
5	Ailemin benden yüksek akademik beklentileri vardır	4.33	0.96
6	Ailem zor zamanlarımda yanımda olur	4.41	1.01
7	Ailem her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister	4.63	0.76
8	Ailemin bana karşı tutumu, kendimi değerli hissetmemi ve kendime güven duymamı sağlar	4.24	1.10
9	Ailem bana örnek olacak uygun davranışlar sergiler	4.26	0.96

Çizelge 34’te de görüldüğü gibi “Aile” boyutunda öğrenciler, “Ailem her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister” (X=4.63) maddesine en çok katılırken, “Ailem sorunlarım hakkında benimle ilgilenir” (X= 4.12) maddesine en az katılmışlardır.

Arkadaş desteği alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 35’te verilmiştir.

Çizelge 35. Aile ve Arkadaş ölçeği “Arkadaş” Alt Boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama (X) ve standart sapma değerleri

Madde No	Arkadaş Faktörü	X	ss
10	Okulda benimle gerçekten ilgilenen, bana yardımcı olan arkadaşlarım vardır	4.07	1.03
11	Okulda arkadaşlarımla iyi geçinirim	4.28	.83
12	Okulda yeni bir şey öğrenirken, arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışırım	3.62	1.14
13	Okulda arkadaşlarım birbirlerini incitmez, kırmazlar	3.11	1.23
14	Okulda öğrenciler birbirlerine karşı saygı gösterirler	3.12	1.09

Çizelge 35’te de görüldüğü gibi “Arkadaş” boyutunda öğrenciler, “Okulda arkadaşlarımla iyi geçinirim” ($\bar{X}=4.28$) maddesine en çok katılırken, “Okulda arkadaşlarım birbirlerini incitmez kırmazlar” ($\bar{X}=3.11$) maddesine en az katılmışlardır.

Bu bağlamda cinsiyetle ilgili bulgularda kız çocukların aile ile ilişkilerinde daha fazla duygusal destek aradığı ve dolayısı ile daha fazla tepkisel olabildiği belirtilmektedir (Call ve Mortimer, 2001). Benzer biçimde kızlar okul başarısı için de daha fazla duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Aile ile ergen arasında destekleyici ilişkilerin olmaması kız öğrencileri daha fazla etkilemekte, fakat kız öğrencilerin bu durumun olumsuz etkisini azaltacak kaynaklara ulaşma olasılığı da erkek öğrencilere göre daha fazla olmaktadır. Çünkü kızların erkek öğrencilere göre arkadaşlardan ve öğretmenlerden algıladığı desteğin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaya göre kızlar daha fazla kişilerarası odaklıdır ve arkadaşlarıyla daha fazla duygusal bağlar kurma eğilimindedirler (Crosnoe, 2000). Kız öğrencilerde ergenliğin sonlarına doğru aile içi iletişimsizlik ve destek yoksunluğundan kaynaklanan problemler azalmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler görece, “girişimcilik ve iletişim” boyutunda en yüksek algıya sahipken, “öz-yeterlik ve umut” boyutunda en düşük algıya sahiptirler.

Kararlılık boyutunda öğrenciler, “Bir zorlukla karşılaşınca, ilk adımı atarak o zorlukla yüzleşirim” ifadesini en yüksek düzeyde, “Verilen ödev ve çalışmaları yapmak için kendimi güdülenmiş, yapmaya hazır hissederim” ifadesini ise en düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Girişimcilik ve iletişim boyutunda öğrenciler en çok, “Çevremdeki insanlarla iyi ilişkiler kurarım” ifadesine, en az ise, “Zorlukla karşılaşmamayı ümit ederim” ifadesine katılmaktadırlar.

Öğrencilerin öz-yeterlik ve umut boyutunda en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Gelecekte güzel şeyler yaşayacağıma inanırım” olurken, en düşük düzeyde algıladıkları ifade “Başarılı olacağıma inanırım” ifadesi olmuştur.

Son olarak sorun çözme becerileri boyutunda öğrenciler “Bir problemle karşılaştığım zaman hemen çözüm bulmaya odaklanırım” ifadesini en yüksek düzeyde katılırken, “Zorluklarla karşılaştığımda, bunları nasıl çözeceğimi bilirim” ifadesini en az düzeyde katılmışlardır.

Araştırmada öğrenci yılmazlığı ile anlamlı ilişkiye sahip demografik değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, not ortalaması, devamsızlık ve travma geçirmedir.

Cinsiyet ile kararlılık alt boyutu arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin yılmazlık algısı erkek öğrencilerinkine göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi ile kararlılık ve girişimcilik/iletişim alt boyutları arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır. Baba eğitim durumu ile kararlılık alt boyutu arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır. Öğrencilerin yılmazlığı baba eğitim durumu arttıkça azalmaktadır. Ailenin aylık geliri ile kararlılık alt boyutunda anlamlı negatif bir ilişki vardır. Ailenin aylık gelirindeki artışa bağlı olarak öğrenci yılmazlığı azalmaktadır. Not ortalaması (akademik başarı durumu) ile kararlılık alt boyutu arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Devamsızlıkla kararlılık ve girişimcilik-iletişim boyutları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Akademik başarı arttıkça yılmazlık da artmakta, devamsızlık arttıkça yılmazlık da azalmaktadır. Son olarak travma geçirme ile kararlılık alt boyutu arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır.

Not ortalaması ve devamsızlık, öğrenci yılmazlığını yordayan en önemli değişkenlerdir.

Öğrencilerin yılmazlık algısı ile aileden ve arkadaşlardan algıladıkları destek arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Öğrenci yılmazlığına etki eden dışsal koruyucu faktörler olarak öğretmen tutum ve davranışları, okul iklimi ve aile-arkadaş desteği algısı birlikte değerlendirildiğinde, aile ve arkadaşlardan algılanan destek öğrenci yılmazlığını yordayan en önemli dışsal koruyucu faktörlerdir.

Genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlığına en çok katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışı olarak; “Öğretmenler başarmak için çok çalışmamızı öğütler”, en az katkıda bulunan davranış olarak ise “Öğretmenler özürlü devamsızlık yapan öğrencilere takviye dersler yapar” olmuştur.

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlerin en çok katıldıkları ilk üç madde sırasıyla; “Öğrencilerime adil davranırım”, “Okulda öğrencilerime model olacak davranışlar sergilerim” ve “Öğrencilerime başarmak için çok çalışmalarını öğütlerim” ‘dir. Öğretmenlerin en az katıldıkları ilk üç madde ise sırasıyla; “Özürlü devamsızlık yapan öğrencilerimle ilave dersler yaparım”, “Öğrencilerime yakın arkadaşlar edinmenin değerini anlatırım” ve “Öğrencilerime takım oyunları oynamanın önemini vurgularım” olmuştur.

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri boyutlara göre karşılaştırıldığında her üç boyutta da (olumlu bağlar/ yaşam becerileri, model davranışlar ve beklenti/ katılım) anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Her üç boyutta da öğretmen görüşleri öğrenci görüşlerine göre daha olumludur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Bu konuda kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerinkine göre daha yüksektir.

Genel ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak, öğrencilerin en çok önem verdikleri ilk üç maddenin sırasıyla; “Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır”, “Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir” ve “Öğrenciler okulda ve okul dışındaki zamanlarında ilgilerine dayalı bir çok etkinliğe katılırlar” olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin en az katıldıkları ilk üç madde ise sırasıyla; “Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olurlar”, “Öğrencilere çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüller verilir” ve “Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar” ‘dır.

Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak yöneticilerin en çok katıldıkları ilk üç maddenin sırasıyla; “Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir”, “Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, adil bir biçimde dağıtılır ve korunur” ve “Öğretmenler okulla ilgili sorumlulukları zevkle alır” olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin en az katıldıkları ilk üç maddenin ise sırasıyla; “Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar”, “Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olur” ve “Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır” olduğu görülmektedir.

Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan okul iklimi algısına ilişkin boyutlara göre yönetici ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Birinci boyutta (Okulda açık ve net sınırlar koymak, kuralları müzakere etmek), yönetici görüşleri öğrenci görüşlerine göre daha olumluyken, ikinci boyutta (Bakım ve destek sağlamak, yaşam becerileri kazandırmak, katılım sağlamak) ise öğrenci görüşleri yönetici görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlığına katkıda bulunan okul iklimine ilişkin olarak yönetici görüşleri, onların yöneticilikteki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin bu konuda en düşük algıya sahip oldukları, 21 ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin ise en yüksek algı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Yani yöneticilikteki kıdem arttıkça yöneticilerin öğrencilerin yılmazlığını geliştirmeye ilişkin algılarının da olumlulaştığı söylenebilir

Genel ve anadolu lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan arkadaş ve aile desteği algısına ilişkin öğrenci görüşleri boyutlara göre incelendiğinde aile boyutunda öğrencilerin en çok katıldıkları ifade “Ailem her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister”, en az katıldıkları ifade ise “Ailem sorunlarım hakkında benimle ilgilenir” olmuştur.

Öğrencilerin arkadaş boyutunda ise öğrencilerin en çok katıldıkları ifade “Okulda arkadaşlarımla iyi geçinirim”, en az katıldıkları ifade ise “Okulda arkadaşlarım birbirlerini incitmez kırmazlar” olmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1- Araştırmada genel ve anadolu Lisesi öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine ilişkin olarak öz-yeterlik, umut ve sorun çözme yöntemleri konusunda algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenler, öğrencilere akademik bilgi sunmanın dışında onların duyuşsal ihtiyaçlarını da karşılayacak yöntemler kullanmalı, ailelerle yakın ilişki kurarak öğrencilerin sorun çözme becerileri kazanmalarında onlarla işbirliği yapmalıdır.

2- Yılmaz bireyler yetiştirmenin özünde kendilerini yeterli algılayan bireyler yetiştirmek yatmaktadır. Bunun için öz-yeterlikle ilgili çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda çocukların öz-yeterliğini geliştirmeye yönelik programlar hazırlanabilir. Ayrıca öz-yeterlik “Sosyal Öğrenme” Kuramı’nın özellikleriyle ilgili olduğu için bu konuda öğretmen ve yöneticiler olumlu rol modeli olma, başarıya vurgu yapma ve cesaretlendirme yoluyla öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirebilirler.

3- Araştırmanın sonuçları akademik başarı ve devamsızlık durumunun öğrenci yılmazlığının önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda akademik başarısı düşük, devamsızlık oranı yüksek olan risk altındaki öğrencilere yönelik olarak okul yöneticileri, öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan içsel ve dışsal koruyucu faktörleri daha etkin hale getirip aileler, öğretmenler ve toplumun işbirliğini sağlamalıdır.

4- Araştırmada öğrencilerin algısına göre, öğretmenlerin gerektiğinde destekleyici dersler yapmadığı, öğrencilerin sınıf içinde yakın sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamadıkları ve öğrencilerin bağımsız karar almalarını sağlayacak yöntemler uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci yılmazlığına katkıda bulunan bu faktörlerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için özellikle sınıf içi stratejilere ilişkin olarak öğretmenlerin bilgilerinin artırılması ve bu konularda farkındalık yaratılması sağlanabilir.

5- Öğrenci yılmazlığına aile ve arkadaş grubu ile okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları gibi faktörler etki ettiği için yılmazlık gelişimi sadece okulun ve öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmemeli, yılmazlığa etki eden dinamikler okul yönetiminde, ailelerle birlikte değerlendirilmeli, okulda yapılacak ders dışı etkinliklerin planlanmasında ailelerin de aktif katılımı sağlanmalıdır.

6- Okul ikliminin öğrenci yılmazlığına katkısı konusunda hem öğrenciler hem de yöneticilerin, yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine öğrenci katılımını ve öğrencilere yönelik çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüllerin verilmesini düşük düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Bu konuda Okul Öğrenci Meclislerinin uygulamadaki etkinliği artırılabilir, okul yöneticileri okul yönetimi boyutunda alınan her karara okul öğrenci meclisi heyetinin katılımını sağlayabilirler. Ayrıca öğrencilerin okulda teşvik, takdir ve ödüllerle ilgili algısının düşük olmasından dolayı, özellikle öğrenci motivasyonu ve bağlılığının sağlanması için, ödül yönetmeliğinin yeniden ele alınıp değerlendirilmesi ve öğrencileri okula teşvik edici çalışmaların tasarlanması önerilebilir.

7- Araştırmanın sonuçları yöneticilik kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticilerin öğrenci yılmazlığına yönelik okul iklimi algılarının diğer yöneticilik kıdem kategorisinde yer alan yöneticilerin algılarından daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Yöneticiliğin geçiş döneminde, öğrenci yılmazlığına ilişkin okul iklimi algısını olumsuz etkileyebilecek muhtemel durumların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu konuda okul yöneticilerinin,

yöneticiliklerinin ilk yıllarında öğrencilerin duyuşsal özelliklerine de odaklanmaları sağlanmalıdır.

8- Bu çalışmada aile, öğrenci yılmazlığının en güçlü yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul aile ilişkilerinin güçlendirilmesi, özellikle ergen özelliklerini tanımlayıcı bilgilerin sunulduğu MEB-UNICEF destekli “Önce çocuklar projesi” kapsamında gerçekleştirilen “7-19 yaş etkili ana-baba eğitimi programı” gibi ulusal çaplı projelerin sadece rehber öğretmenlerle sınırlı kalmayıp, okul yöneticileri ve öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi sağlanabilir.

9- Bu araştırma betimsel tarama modelinde kesitsel bir çalışma olarak ele alınmış, öğrenci yılmazlığının anlık fotoğrafı çekilmiştir. Yılmazlığa etki eden başka faktörler ve bunların sonuçlarının daha geniş bir perspektifle sunulabilmesi için boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir.

10- Bu çalışmada öğrenci yılmazlığını yordayan faktörlerin etki derecesi, ankette yer alan soruların seçiciliği ve duyarlılığı ile sınırlıdır. Yılmazlık kavramının karışık doğası gereği başka hangi faktörlerin öğrenci yılmazlığına etki ettiğinin ortaya çıkarılması için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Allen, D. (2004). An examination of the relationship between teachers' perceptions of their school's ability to foster a culture of resilience and student outcomes on the ohio sixth grade reading proficiency test. **Unpublished doctoral dissertation**. University of Cincinnati, Ohio.
- 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.
- American Heritage. (2000). **The American Heritage Dictionary of the English Language**, Fourth Edition. Houghton Mifflin Company.
- Anderson, L. (1994). Effectiveness and efficiency in inner-city public schools: Charting school resilience. In M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), **Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects** (pp. 141-149). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Anderson, A., Hattie, J and Hamilton, R.J .(2005) Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is Moderation the Key to Success?. **Educational Psychology**, 25(5): 517-535.
- Ashby, J.S., Kottman, T and Draper, K. (2002) Social Interest and Locus of Control: Relationship and Implications. **Journal of Individual Psychology**, 58(1): 52-61.
- Aspinwall, L. G., Richter, L., and Hoffman, R. R., III. (2001). Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. In H. S. Friedman (Ed.), **Encyclopedia of mental health** (Vol. 3, pp. 217-238). San Diego, CA: Academic.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balçı, A. (2001). **Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma** (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. **Journal of Behavior, Therapy, and Experimental Psychiatry**, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman Company.
- Barlett, J.E., Kotrlik, J.W., and Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining sample size in survey research. **Information Technology, Learning and Performance Journal**, 19(1), 43-50.
- Benard, B. (1991). **Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community**. Portland, OR: Far West Laboratory for Educational Research and Development & the Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. **Educational Leadership**, 57, 44-48.
- Benard, B. (1995). **Fostering resilience in children**. **Educational Resources Information Center**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED386327).
- Benard, B. (1997). **Turning it around for all youth: From risk to resilience** (ERIC/CUE Digest No. 126). New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Benard, B. (2004). **Resiliency: What we have learned**. San Francisco: WestEd.
- Bennis, W. (1989). **On becoming a leader**. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Biddle, B. and Berliner, D. (2003). **What research says about unequal funding for schools in America**. San Francisco: WestEd.

- Bloom, B. (1980). **Problem-solving processes of college students; An exploratory investigation**. Chicago: University of Chicago Press.
- Borman, G. D, and Rachuba, L. T. (2001). **Academic success among poor and minority students (Report No. 52)**. Washington, DC: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Borman, G. and Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. **The Elementary School Journal**, 104(3), 177-195.
- Bradley, R., Corwyn, R., Burchinal, M., McAdoo H., & Garcia, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part 2. Relations with behavioral development from birth through age 13. **Child Development**, 72(6), 1868-1886.
- Brewster, C., and Railsback, J. (2003). **Building trust with schools and diverse families: A foundation for lasting partnerships**. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved January 30, 2010, from [http:// www.nwrel.org/](http://www.nwrel.org/) request.
- Brooks, R. (1991). **The self-esteem teacher**. Loveland, OH: Treehaus Communications.
- Brooks, R., Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. **Canadian Journal of School Psychology**, 23(1), 114-126.
- Brown, J. H., D'Emidio-Caston, M., and Benard, B. (2007). **Resilience education**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. **ASCA**, 8(3), 219-227.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., and Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: An interpretive summary of the

- research. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), **Choice and control in american education, volume 1: The theory of choice and control in education** (pp. 135-226). New York: Falmer Press
- Bursalioğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buttill, S.L. (2009). School structures and instructional practices related to academic and social-emotional resiliency in at-risk students. **Unpublished doctoral dissertation**. Immaculata University.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Call, K. T., and Mortimer, J. T. (2001). **Arenas of comfort in adolescence: A study of Adjustment in context**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Catterall, J.S.(1998). Risk and resilience in student transitions to high school. **American Journal of Education**, 106 (2), 302-332.
- Christiansen, J., and Christiansen, J. L. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. **Intervention in School and Clinic**, 33(2), 86-90.
- Choi, J., (2005). **Social İnterdependence and social dominance: determinants of children's bullying, victimization and prosocial behaviors**. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota.
- Cicchetti, D. and Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. **Development and Psychopathology**, 5, 497-502.
- Colgate, M.A. (1995). A secondary analysis assessing the Personal Resilience Questionnaire exploring the relationship between resilience and exercise. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Maryland, College Park.

- Comer, J. P. (1987). New Haven's school community connection. **Educational Leadership**, 44, 13-16.
- Comer, J. P., Haynes, N.M., Joyner, E.T., and Ben-Avie, M. (Eds.). (1996). **Rallying the whole village: The Comer process for reforming education**. New York: Teachers College Press.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. **Harvard Business Review**, 80(5), 46-55.
- Coutu, D. (2003). How resilience works. In W. G. Bennis and R. A. Heifetz (Eds.), **Harvard Business Review on Building Personal and Organizational Resilience** (pp. 1-18). Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Conner, D. R. (1993). **Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail**. New York: Villard Books.
- Cox, A.D. (2004). Leaders fostering resiliency in schools. **Unpublished doctoral dissertation**. University of Pittsburgh.
- Cowen, E. L. and Work, W. C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. **American Journal of Community Psychology**, 16, 591-607.
- Crosnoe, R., and Elder, H. G. (2004). Family dynamics, supportive relationships and educational resilience during adolescence. **Journal of family issues**. 25(5), 571-602.
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. **Social Psychology Quarterly**, 63, 377-391.
- Csikszentmihalyi, M., and Schneider, B. (2000). **Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work**. New York: Basic Books

- Cunningham, W.G., and Cordeiro, P.A. (2000). **Educational administration. A problem – based approach.** Boston: Allyn and Bacon.
- Dass-Brailsford, P.(2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. **South African Journal of Psychology**, 35(3), 572-591.
- Delpit, L. (1996). The politics of teaching literate discourse. In W. Ayers and P. Ford (Eds.), **City kids, city teachers: Reports from the front row** (pp. 194-208). New York: New Press.
- Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. **Annual Review of Sociology**, 15, 233-259.
- Downey, J. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. **Preventing School Failure**, 53, 1, 56-64.
- Downing, H., Lovette, O., and Emerson, P. (1994). An investigation of at-risk students' reasons for staying in school. **The Journal of Humanistic Education and Development**, 33, 83-88.
- Dryfoos, J. C. (2003). A community school in action. **Reclaiming Children and Youth**, 11, 203-205.
- Eisenberg, N. ve J. Strayer. (1987). **Empathy and its development.** New York: Cambridge University Press.
- Ensminger, M. E; and Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. **Sociology of Education**, 65 (2), 95-113.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and adolescents. In S. S. Feldman and G. R. Elliot (Eds.), **At the threshold** (pp. 197-224). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (1995). **School/family/community partnerships: Caring for the children we share.** Phi Delta Kappa, 76(9), 701–712.

- Epstein, J. L., and Sanders, M.G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), **Handbook of sociology of education** (pp. 285–306). New York: Plenum.
- Erickson, M.L. (2006). Supporting student resiliency: A comparison of virtual and traditional school teachers. **Unpublished doctoral dissertation**. University of Wisconsin- Madison.
- Ewert, A. and Yoshino, A. (2008). A preliminary exploration of the influence of short-term adventure-based expeditions on levels of resilience. **Journal of Experiential Education**, 30(3), 262-266.
- Finn, J. and Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. **Journal of Applied Psychology**, 82(2), 221-234.
- Flach, F. (2004). **Resilience: Discovering a new strength at times of stress**. New York: Hatherleigh Press.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., and Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. **Social Work Research**, 23, 129-208.
- Freiberg, H. J., Stein, T., and Huang, S. (1995). Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. **Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice**, 1, 36-66.
- Fullan, M. (2005). Resiliency and sustainability. **School Administrator**. 62 (2), 16 – 18.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. **American Behavioral Scientist**, 34, 417-430.

- Garmezy, N., and Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Greene, and K. H. Karraker (Eds.), **Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping** (pp. 151-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. **Children and Society**, 14(1), 37-47.
- Gizir, C. A. (2004). Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty. **Unpublished doctoral dissertation**, METU, Ankara.
- Glantz, M. D., Sloboda, Z. (1999). Analysis and Reconceptualization of Resilience. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), **Resilience and Development: Positive Life Adaptations** (pp. 109-126). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., and Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. **Elementary School Journal**, 102, 3–17.
- Goodwin, L. (2004). **Resilience. LDC Lately**. Learning Development Centre. 5-3.
- Gonzalez, R., and Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 19, 301-317.
- Gordon, E. W, and Song, L. D. (1994). Variations in the experience of resilience. In M. C. Wang and E. W. Gordon (Eds.), **Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects** (pp. 27-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Green, D; Oswald, M and Spears, B. (2007). Teachers' (mis)understandings of resilience. **International Education Journal**. 8(2), 133-144.
- Grotberg, E.H. (2002). **The international resilience project: Findings from the research and the effectiveness of interventions**. <http://ericps.crc.uiuc.edu/resnet/library/grotb97a.html>.
- Grotberg, E. (2003). **Resilience today: Gaining strength from adversity**. Westport, CT: Praeger.
- Gürgen, U. (2006). Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi. **Yayımlanmamış doktora tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haberman, M. (1991). **Pedagogy of poverty versus good teaching**. Phi Delta Kappan, 73, 290-94.
- Hamel, G., and Valikangas, L. (2003). **The quest for resilience**. Harvard Business Review, 81(9), 52-64.
- Hargreaves, A. (1994). **Changing teachers, changing times**. New York: Teachers College Press.
- Henderson, N, and Milstein, M. M. (1996). **Resiliency in schools: Making it happen for students and educators**. Thousand Oaks, C A: Corwin Press, Inc.
- Henderson, N. and Milstein, M. (2003). **Resiliency in schools**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henderson, A.T., ve Mapp, K. L. (2002). **A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement**]. Austin,TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hetherington, E. M. (1998). Social capital and the development of youth from nondivorced, divorced and remarried families. In W. A. Collins & B.

- Laursen (Eds.), **Relationships as developmental contexts. The Minnesota symposia on child psychology** (Vol. 30, pp. 177- 209). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, G. (1994). **Resilient adults: Overcoming a cruel past**. San Francisco: Jossey- Bass.
- Hippe, J. (2004). Self-awareness: A precursor to resiliency. **Reclaiming Children and Youth**, 12 (4), 240 – 242.
- Howard, S. and Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children .at risk.. **Educational Studies**, 26(3), 321-337.
- Hoy, W. K., and Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. **Educational Administration Quarterly**, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., and Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. **Journal of Research and Development in Education**, 20(4), 30-37.
- Jacobsen, J.B. (2005). Teacher perceptions relating to fostering resilience in high school students. **Unpublished doctoral dissertation**. Baylor University, Texas.
- Johns, E.S. (2005). Student achievement, risk and resiliency in elementary schools. **Unpublished doctorate dissertation**. Wayne State University, Detroit.
- Karairmak, Ö. (2007). Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study. **Unpublished doctoral dissertation**, METU, Ankara.
- Karasar, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37(1), 1-11.
- Kohn, A. (1993). **Choices for children: Why and how to let students decide**. Phi Delta Kappan, 75, 8-16.
- Kouzes, J.M., and Posner, B.J. (2002). **Leadership challenge** (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Krovetz, M. (1999). Fostering resiliency. **Thrust for Educational Leadership**, 28, 28-31.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz, and J. L. Johnson, (Eds), **Resilience and development: Positive life adaptations** (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lehr, C.A., Sinclair, M.F., and Christensen, S.L (2004).Addressing student engagementand truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check and connect model. **Journal of Education for Students Placed At-Risk**, 9(3), 279-301.
- Leibold, G. (2000). An examination of the relationship between social bonding and school effectiveness as perceived by secondary students. **Unpublished doctoral dissertation**. University of Cincinnati.
- Licata, J. W., and Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. **Educational Administration Quarterly**, 37(1), 5-26.
- Lipsite, J. (1984). **Successful schools for young adolescents**. New Brunswick, NewJersey. Transaction Books.
- Loosemore, M and Lam, A.S.Y .(2004). The Locus of Control: A Determinant of Opportunistic Behaviour in Construction Health and Safety. **Construction Management and Economics**, 22: 385-394.

- Loukas, A., Suzuki, R., and Horton, K.D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. **Journal of Research on Adolescence**, 16 (3), 491-502.
- Luthar, S. S. (2005). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), **Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation** (2nd ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Luthar, S., and Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. **Development and Psychopathology**, 12, 857- 885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., and Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, 71, 543-662.
- Luthar, S. Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. **American Journal of Orthopsychiatry**, 61(1), 6-22
- Marsh, H. W. (1990). Two-parent, stepparent, and single-parent families: Changes in achievement, attitudes, and behaviors during the last two years of high school. **Journal of Educational Psychology**, 82, 327-340.
- Martin, J. A., Marsh, H.W. (2003). **Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure and commitment**. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds), **Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects** (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. **American Psychologist**, 56(3), 227-238.

- 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., Best, K. and Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. **Development and Psychopathology**, 2, 425-444.
- Masten, A. S. and Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), **The handbook of positive psychology** (pp. 74-88). Oxford University Press.
- Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Ed.), **Studies of psychosocial risk** (pp. 200-20). New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Mc Cubbin, H. I., Mc Cubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: emerging roles of social class and children who overcome adversity. **Development and Psychopathology**, 2, 425-444.
- McDargh, E. (2004, July). Resilient leaders: Be strong in tough times. **Executive Excellence**, 21(1), 4 . Retrieved February 5, 2005, from Ebscohost database. Merriam-Webster.
- McLaughlin, M., and Talbert, J. (1993). **Contexts that matter for teaching and learning**. Palo Alto, CA: Stanford University.
- McNeil, L. (2000). **Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing**. New York: Routledge.
- Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. **Journal of Clinical Psychology**, 58, 291-298.
- Milstein, M.M., and Henry, A.D. (2008). **Leadership for resilient schools and communities**, Corwin Pres, CA
- Minnard, C. V. (2002). A strong building: Foundation of protective factors in schools. **Children and Schools**, 24(4), 233-246.

- Morales, E.E. (2008). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. **Journal of Hispanic Higher Education**, 7(3), 228-248.
- Newman, T. and Blackburn, S. (2002) **Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors**. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Nettles, M. S., Mucherah, W., and Jones, S. D. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. **Journal of Education for Students Placed At-Risk**, 5(1 and 2), 47-60.
- Nickolite, A., Doll, B. (2008). Resilience applied in school strengthening classroom environments for learning. **Journal of School Psychology**, 23 (1), 94-113.
- Noddings, N. (1992). **The challenge to care in schools: An alternative approach to education**. New York. Teachers College Press.
- Noguera, P. A. (2003). **City schools and the American dream: Reclaiming the promise of public education**. New York: Teachers College Press.
- Norman, E. (Ed). (2000). **Resiliency enhancement: Putting the strengths perspective into social work**. New York: Columbia University Press.
- Norman, S., Luthans, B., and Luthans, K. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders in the resiliency of employees and organizations. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, 12(2), 55-64.
- Oliver, J.E., Jose, P.E and Brough, P. (2006) Confirmatory Factor Analysis of the Work Locus of Control Scale. **Educational and Psychological Measurement**, 66: 835-851.

- Osher, D. (1996). Strengths- based foundations of hope. **Reaching today's Youth**, 1(1), 26-29.
- Oswald, M., Johnson, B., and Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. **Research in Education**, 70, 50-64.
- Oxley, D. (1994). Organizing for Responsiveness: The Heterogeneous School Community. In M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), **Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects** (pp. 179- 190). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Özcan, B. (2005). Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patterson, J. (2001). **Resiliency in the face of adversity. The School Administrator**. Available from the American Association of School Administrators, Virginia. Retrieved from [Http:// www.aasa.org](http://www.aasa.org).
- Patterson, J.L. and Kelleher, P. (2005). Optimism in the face of the storm. **School Administrator**, 62 (2), 10 - 14.
- Peterson, C., and Bossio, L. M. (2001). Optimism and physical well-being. In E. C. Chang (Ed.), **Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice** (pp. 127-145). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phalet, K., Andriessen, I., and Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. **Educational Psychology Review**, 16(1), 59-89.
- Powell, C. G. (2010). School resilience as perceived by resilient and non-resilient students: A case study. **Unpublished doctoral thesis**, Sam Houston State University.

- Reivich, K. and Shatte, A. (2002). **The resilience factor**. New York: Broadway Books.
- Reyes, O., and Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. **Journal of Youth and Adolescence**, 22(1), 57-71.
- Rhodes, W. and Brown, W. (1991). **Why some children succeed despite the odds**. New York: Praeger.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. **Journal of Clinical Psychology**, 58(3), 307-321.
- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S., and Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. **Health Education** 21:33-39.
- Robinson, E. (2000). Building resilience – helping young adults in the adult education classroom. **Aris Resources Bulletin**, 11, 4.
- Rosenfeld, N. S; and Richman, B. (1991). The career connection. **American Educator**, 15 (2), 24-29.
- Rotter, J.B. (1966) Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcements. **Psychology Monographs**, 80:1-28.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. **Review of Educational Research**, 57, 101-121.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, 57,316-331.
- Rutter, M, Maughan, P, Mortimore, J., Ousten, J. and Smith, A. (1979). **Fifteen Thousand Hours**. Cambridge, MA: Harvard University.

- Sagor, R. (1996). Building Resiliency in Students. **Educational Leadership**, 54(1), 38-43.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., and Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), **Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice** (pp. 188-216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schoon, I., Parsons, S and Sacker, . (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience and subsequent levels of adult adaptation. **Journal of Adolescent Research**, 19(4), 383-404.
- Seligman, M.E.P. (1990). **Learned optimism**. New York: A.A. Knopf.
- Seligman, M. (1995). **The optimistic child**. Boston: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. **American Psychologist**, 55 (1), 5-14.
- Senge, P. (1999). **The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations**. New York, NY: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Value-added leadership. San Diego, CA: Harcourt Brace Javonovich.
- Sergiovanni, T. J. (1996). **Leadership for the schoolhouse**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). **Teachers' work in a globalizing economy**. London: Falmer Press.
- Sorohan, E.G.(1993). Managers as survivors. **Training and Development**,13.
- Spivack, G., and Shure, M.B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking. In B.B Lahey and A.E Kazdin (Eds) **Advances in Clinical Psychology** (pp. 323-372). New York: Plenum Pres.

- Stage, F. K. (1989). Motivation, academic and social integration and the early dropout. *American Educational Research Journal*, 26(3), 385-402.
- Stewart, M, Reid, G, and Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. **Journal of Pediatric Nursing**, 72, 21-31.
- Stoltz, Paul. G. (1997). **Adversity quotient: Turning obstacles into opportunities**. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Stoltz, P. G. (2004). Building resilience for uncertain times. **Leader to Leader. Winter**, 16-20.
- Storer, J. H., Cychosz, C. M., and Licklider, B. L. (1995). Rural school personnel's perception and categorization of children at risk: A multi-methodological account. **Equity and Excellence in Education**, 28, 36-45.
- Tavşancıl, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomsen, K. (2002). **Building resilient students: integrating resiliency into what you already know and do**. California: Corwin Pres, Inc
- Wahome, T.J. (2003). Student perceptions of factors that promote resiliency in high schools. **Unpublished doctorate thesis**, University of California.
- Wang, M.C., and Gordon, E.W. (1994). **Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C, Haertel, G. D., ve Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), **Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects** (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertel, G.D., and Walberg, H. J. (1998). Fostering educational resilience in inner-city schools. **Children and Youth**, 7, 119–140.

- Waxman, H. C., Huang, S. L., and Wang, M. C. (1997). Investigating the multilevel classroom learning environment of resilient and nonresilient students from inner-city elementary schools. **International Journal of Educational Research**, 27, 343-53.
- Waxman, H. C, Gray, J. P., and Padron, Y. N. (2003). **Review of research on educational resilience** (Research Report No. 11). Santa Cruz, California: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.
- Wehlage, G. (1990). **Reducing the risk: Schools as communities of support**. New York: The Falmer Press.
- Weick, K.E.(1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. **Administrative Science Quarterly**, 38, 628-652.
- Werner, E. E, and Smith, R. S. (1982). **Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth**. New York: McGraw Hill Book Company.
- Werner, E., and Smith, R. (1992). **Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood**. New York: Cornell University Press.
- Westfall, A., and Pisapia, J. (1994). **At-Risk Students: Who Are They and What Helps Them Succeed?** Research Brief #17. ED411341
- Wheelan, S.A., and Kesserling,J. (2005). Link between faculty group development and elementary student performance on standardized tests. **Journal of Educational Research**, 98(6), 323-330.
- Whitford, D. (2001). A human place to work. Retrieved 11-19-02 from http://www.fortune.com/indexw.jhtml?channell=artcol.jhtml&doc_id=0003104.
- Wilde, L. (2001). The use of resiliency enhancing strategies in secondary public school classrooms. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Utah.

Williams, W.M. (2003). The relationship between principal response to adversity and student achievement. **Unpublished doctoral dissertation**. Cardinal Stritch University.

Wolin, S. J., and Wolin, S. (1993). **The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity**. New York: Villard.

Youssef, M.C. (2004). Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi level theory building and individual-level, path analytical empirical testing. **Unpublished doctorate thesis**. University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Zimmerman, A.M., Arunkumar, R.(1994). Resiliency research: Implications for schools and policy: **Society for Research Child Development**, 8(4).

www.ldoceonline.com adresinden, 06.10.2010 tarihinde indirilmiştir.

www.dictionary.cambridge.org adresinden, 06.10.2010 tarihinde indirilmiştir.

EK-1 YILMAZLIK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci;

Bu anket, **lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri** konusunda yapılan bir araştırma için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada toplanan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar için ve topluca değerlendirileceğinden ankette kimliğinizin belli olmasını sağlayan herhangi bir soru bulunmamaktadır; siz de kimliğinize ilişkin bir bildirimde bulunmayınız.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise **lise öğrencilerinin yılmazlık durumu ve buna etki eden okul içi faktörlere** ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın geçerliliği sizin soruları cevaplamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenliğe bağlıdır. Bun nedenle lütfen anketteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri görüşlerinizi yansıtmıyorsa, görüşlerinize en yakın olanını (x ile) işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gökhan ARASTAMAN

Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

Doktora Programı

0312 3173437

gokhanarastaman@hotmail.com

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

- I. Cinsiyetiniz nedir? ☐ Erkek ☐ Kız
- II. Sınıf düzeyiniz nedir? ☐ Lise 1 ☐ Lise 2 ☐ Lise 3 ☐ Lise 4
- III. Anne-babanız birlikte mi? ☐ Evet ☐ Hayır
- IV. Anneniz çalışıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır
- V. Babanız çalışıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır
- VI. Annenizin eğitim durumu? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
- VII. Babanızın eğitim durumu? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
- VIII. Ailenizin aylık geliri nedir? ☐ 0-1000 TL ☐ 1001-2000 ☐ 2001 ve üzeri
- IX. Bir önceki dönemdeki not ortalamanız nedir?
☐ 1-2 ☐ 2.01-3.00 ☐ 3.01-4.00 ☐ 4.01-5.00
- X. İçinde bulunduğunuz öğretim döneminde ne kadar devamsızlık yaptınız?
☐ 1-4 gün ☐ 5-10 gün ☐ 11-20 gün ☐ 21 ve üzeri
- XI. Okumakta olduğunuz lise türü? ☐ Düz lise ☐ Meslek Lisesi ☐ Anadolu Lisesi
- XII. Kardeş sayısı? ☐ Kardeşim Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri
- XIII. Şimdiye kadar travmatik bir olay yaşadınız mı? (anne-baba veya kardeşlerden birini kaybetmek, anne-babanın ayrılması, deprem sel, yangın, ciddi trafik kazası, ya da ciddi bir sağlık sorunu gibi) ☐ Evet ☐ Hayır

II.BÖLÜM BİREYSEL YILMAZLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda bir öğrencinin yılmazlık durumu ve bu duruma etki eden faktörlere ilişkin olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadelere katılma düzeyinizi her bir ifadenin karşısında bulunan dairenin içine X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1-Bir zorlukla karşılaştınca, ilk adımı atarak o zorlukla yüzleşirim.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Zorlukla karşılaşmamayı ümit ederim	☐	☐	☐	☐	☐
3- Zorluklarla karşılaştığımda, bunları nasıl çözeceğimi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4-Gelecekte güzel şeyler yaşayacağıma inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
5- Başarı ve yeteneklerimle gurur duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
6-Yeni, sıra dışı ve zor şeyler yapmaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
7-İnsanlar üzerinde olumlu etki bırakma konusunda başarılıyım.	☐	☐	☐	☐	☐
8- Spor, müzik ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
9-Verilen ödev ve çalışmaları yapmak için kendimi güdülenmiş, yapmaya hazır hissedirim.	☐	☐	☐	☐	☐
10-Ders çalışmam gerekiyorsa dışarı çıkmam.	☐	☐	☐	☐	☐
11-En iyi başarılabilmek için çok çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
12-Bir problemle karşılaştığım zaman hemen çözüm bulmaya odaklanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
13-Yaşadığım zorluk ve sıkıntıları, kendimi geliştirecek birer fırsat olarak görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
14-Duygularımı kontrol edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15-Amaçlarıma ulaşmak için ihtiyacım olan şeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
16-Başarılı olacağıma inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
17- Çevremdeki insanlarla iyi ilişkiler kurarım.	☐	☐	☐	☐	☐

AİLE VE ARKADAŞ DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda bir öğrencinin yılmazlık durumu ve bu duruma etki eden faktörlere ilişkin olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadelere katılma düzeyinizi her bir ifadenin karşısında bulunan dairenin içine X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1-Ailem okul yaşantımla ilgilidir.	○	○	○	○	○
2- Ailem başarılı olacağıma inanır.	○	○	○	○	○
3- Ailem sorunlarım hakkında benimle konuşur.	○	○	○	○	○
4- Ailem söyleyecek bir şeyim olduğunda beni dinler.	○	○	○	○	○
5-Ailemin benden yüksek akademik başarı beklentisi vardır.	○	○	○	○	○
6- Ailem zor zamanlarımda yanımda olur	○	○	○	○	○
7-Ailem her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister	○	○	○	○	○
8- Ailemin bana karşı tutumu, kendimi değerli hissetmemi ve kendime güven duymamı sağlar.	○	○	○	○	○
9- Ailem bana örnek olacak uygun davranışlar sergiler	○	○	○	○	○
10- Okulda benimle gerçekten ilgilenen, bana yardımcı olan arkadaşlarım vardır.	○	○	○	○	○
11- Okulda arkadaşlarımla iyi geçinirim	○	○	○	○	○
12-Okulda yeni bir şey öğrenirken, arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışırım.	○	○	○	○	○
13-Okulda arkadaşlarım birbirlerini incitmez, kırmazlar.	○	○	○	○	○
14-Okulda öğrenciler birbirlerine karşı saygı gösterirler.	○	○	○	○	○

ÖĞRETMEN TUTUM VE DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım;

Bu anket, **lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışları** konusunda yapılan bir araştırma için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Yılmazlıkla ilgili literatürde en çok geçen tanımlar aşağıda verilmiştir.

Yılmazlık, kötü yaşam deneyimleri ve içinde bulunduğu çevresel zorluklara rağmen, çocuğun hem okul hem de bireysel başarısını artırabilmesidir. Diğer yandan yılmazlık, “zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma ve sıra dışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisi” olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda ise yılmazlık, “kişinin bireysel veya sosyal bütünlüğünü bozmadan, yaşamın zorluklarıyla başarılı bir şekilde baş edebilmek için var olan gücünü geliştirip, işleyebilme kapasitesidir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada toplanan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar için ve topluca değerlendirileceğinden ankette kimliğinizin belli olmasını sağlayan herhangi bir soru bulunmamaktadır; siz de kimlığınıza ilişkin bir bildirimde bulunmayınız.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise **lise öğrencilerinin yılmazlık durumunu katkıda bulunan öğretmen tutum ve davranışlarına** ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın geçerliliğinin sizin soruları cevaplamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenliğe bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. Bun nedenle lütfen anketteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri görüşlerinizi yansıtmıyorsa, görüşlerinize en yakın olanını (x ile) işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gökhan ARASTAMAN
Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü
Doktora Programı
0312 3173437
gokhanarastaman@hotmail.com

II.BÖLÜM: ÖĞRETMEN TUTUM VE DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğrencilerin yılmazlığını geliştirecek öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin olası ifadeler yer verilmiştir. Bu ifadelere katılma düzeyinizi her bir ifadenin karşısında bulunan dairenin içine X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1- Öğrencilerime yakın arkadaşlar edinmenin değerini anlatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
2- Öğrencilerime problem çözme becerilerini geliştirmeleri için olanaklar sunarım.	☐	☐	☐	☐	☐
3- Öğrencilerimin endişelerini gidererek, gelecek hakkında kaygılanmamalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
4-Öğrencilerime, bir zorlukla karşılaştıklarında başkalarından yardım almaları konusunda cesaret veririm.	☐	☐	☐	☐	☐
5- Öğrencilerime takım oyunları oynamanın önemini vurgularım	☐	☐	☐	☐	☐
6- Öğrencilerin sınıfta alınan kararlara katılmalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
7- Okulda öğrencilerime model olacak davranışlar sergilerim.	☐	☐	☐	☐	☐
8-Özürlü devamsızlık yapan öğrencilerimle takviye dersler yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
9- Öğrencilerime adil davranırım.	☐	☐	☐	☐	☐
10-Akranları tarafından yapılan eleştirilerle başa etme/ başa çıkma konusunda öğrencilerime rehberlik yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
11- Öğrencilerime olaylara, iyi tarafından bakmalarını öğretirim.	☐	☐	☐	☐	☐
12- Öğrencilerime başarmak için çok çalışmalarını öğütlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
13-Öğrencilerimi, işler yolunda gitmediğinde sürekli kendilerini suçlamalarından vazgeçirmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14- Öğrencilerimin, okulda öğrendikleri bilgilerin, okul dışındaki yaşamla bağlantısını kurmalarına yardımcı olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
15-Sınıfın bir üyesi olarak herkesin bir sorumluluğu olduğu konusunu öğrencilerimle müzakere ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
16- Yaşamlarındaki problemleri tartışmaları için öğrencilerime fırsatlar sunarım.	☐	☐	☐	☐	☐
17- Yanlış kararlar alan arkadaşlarından bağımsız olarak hareket etmeleri gerektiği konusunda öğrencilerimi cesaretlendiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
18- Lise sonrasında yapmayı planladıkları şeyler hakkında öğrencilerimle konuşurum.	☐	☐	☐	☐	☐
19- Aile içinden veya dışından, olumlu bir yetişkinle etkileşimde bulunmanın yaşamlarındaki önemi konusunda öğrencilerimle konuşurum.	☐	☐	☐	☐	☐
20- Stresli olaylara alternatif yollardan bakmaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
21- Öğrencilerimin akademik sürece (dersin planlanması, yapılması ve değerlendirilmesi) katılmalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
22- Gerçekçi amaçlara sahip olmaları konusunda öğrencilerime yardımcı olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
23-Öğrencilerimin eksikliklerine değil, olumlu yönlerine vurgu yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
24-Öğrencilerime saygılı davranırım	☐	☐	☐	☐	☐

II.BÖLÜM: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda bir öğrencinin yılmazlığını geliştirecek faktörlere ilişkin olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadelere katılma düzeyinizi her bir ifadenin karşısında bulunan dairenin içine X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.					
BU OKULDA;	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
1- Ailelerin okulla anlamlı bağlantıları vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2- Öğrenciler okulda yönetim ve politikaları da içeren karar alma süreçlerine dahil olur.	☐	☐	☐	☐	☐
3- Öğretmenler öğrencilere model olur.	☐	☐	☐	☐	☐
4- Öğrenci ve öğretmenler için normlar, kurallar, amaçlar ve beklentiler sürekli müzakere edilir.	☐	☐	☐	☐	☐
5- Öğrenciler atılgnalık, çatışma çözme ve stres yönetimi gibi becerileri kullanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
6- Öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla öğrenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
7- Öğrenciler okulda, diğer öğrencilere, okullara ve toplum üyelerine yardımı ve hizmeti içeren programlara katılırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
8- Tüm üyelerin gereksinim duyduğu beceri gelişimi sağlanır.	☐	☐	☐	☐	☐
9- Yaşam boyu öğrenme felsefesi teşvik edilir.	☐	☐	☐	☐	☐
10- Öğrenciler ilgi ve destek görür.	☐	☐	☐	☐	☐
11- Öğrencilere çok çeşitli teşvik, takdir ve ödüller verilir.	☐	☐	☐	☐	☐
12- Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve davranışlarını belirleyen kurallar açık ve nettir.	☐	☐	☐	☐	☐
13- Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynaklar, adil bir biçimde dağıtılır ve korunur.	☐	☐	☐	☐	☐
14- Öğrenciler başarılı olacaklarına inanır	☐	☐	☐	☐	☐
15- “Sen yapabilirsin tutumu” yaygındır.	☐	☐	☐	☐	☐