



Akademik Dayanıklılığın Kimlik Boyutları ve Okula Bağlanma ile İlişkisi: Ortaokul Öğrencileri Üzerinden Bir İnceleme

The Relationship of Academic Resilience with Dimensions of Identity and School Attachment: A Study on Middle School Students

Ümit Morsünbül^{a*}, Bilal Yazar^a

^aAksaray University, Aksaray, Turkey

Öz

Akademik dayanıklılık öğrencilerin okul yaşantısını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Bu çalışmada akademik dayanıklılığı etkileyebileceği düşünülen kimlik boyutlarına ve okula bağlanmaya odaklanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, kimlik gelişimi boyutları ve okula bağlanmanın bireylerin akademik dayanıklılık düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde bir ortaokula devam eden ve araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul eden toplam 236 (141 kadın, 95 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Akademik Yılmazlık Ölçeği, Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve öğretmene bağlanma akademik dayanıklılığı anlamlı olarak yordamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları alanda çalışan okul psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere öğrencilerin akademik sorunlarına müdahale ederken yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik dayanıklılık, kimlik boyutları, okula bağlanma, ortaokul öğrencileri.

Abstract

Academic resilience is one of the most important variables effecting students' school life. The current study focused on identity dimensions and school attachment that are thought to affect academic resilience. The aim of this study was to investigate whether identity dimensions and school attachment significantly predict the individuals' academic resilience. The study group consisted of 236 students (141 female and 95 men) who were studying at Middle School in Diyarbakır province and accepted to participate voluntarily in the study. Academic Resilience Scale, Utrecht-Management of Identity Commitments Scale, and School Attachment Scale for Children and Adolescents were used to collect data. According to regression analysis results, attachment, in-depth exploration and attachment to teacher significantly predicted academic resilience. The results of the study may help psychological counselor and teachers working in the field to intervene in students' academic problems.

Keywords: Academic resilience, identity dimensions, school attachment, middle school students.

© 2021 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Okul yaşantısı bireylerin yaşamlarında önemli etkilere sahiptir. Okul yaşantısını sağlıklı geçiren bireyler daha sonraki yaşam dönemlerinde daha olumlu özellikler ortaya koyabilmektedirler. Okul yaşantısında önemli olan

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Ümit Morsünbül, Department of Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray, Turkey. E-mail address: morsunbulumit@gmail.com. Tel: +90(382) 288 34 51. ORCID ID: 0000-0002-0750-5015.

Bilal Yazar, Department of Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray, Turkey. E-mail address: bilalyazar@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-0428-6806.

Received Date: November 3rd, 2019. Acceptance Date: July 29th, 2020.

özelliklerden biri akademik dayanıklılıktır. Bu çalışmada akademik dayanıklılık ve onu etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir.

Dayanıklılık son yıllarda özellikle pozitif psikoloji alanında sıklıkla çalışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dayanıklılık, bireyleri hem genel uyum, hem akademik hem de duygusal açıdan etkiler. Dayanıklılık, zor ve tehdit edici durumlara karşı başarılı bir şekilde uyum yapabilmek sürecidir (Howard ve Johnson, 2000). Dayanıklılık ile ilgili yaklaşımlar kişilerin yaşamlarında dezavantajlardan ziyade daha çok dayanıklılığa odaklanırlar (Benard, 1991; Kirby ve Fraser, 1997; Masten, 1994; Werner ve Smith, 1992). Benard (1991), dayanıklılık kapsamında yüksek pozitif beklentilerin, gelecek ve amaç duygusu, özerklik, problem çözme becerileri, sosyal yetkinlik gibi kişilik özelliklerinin önemini belirtmiştir. Ayrıca Benard (1991), dayanıklılığı arttırılabilmek için aile, okul ve toplumdaki koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aile ile ilgili olarak çocuklarına “ilgi ve destek” göstermeleri gerektiğini söylemiştir. Benard (1991), “Çocuğun katılımının teşvik edilmesi” gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Çocuklara sorumluluk verildiğinde çocuklar ailenin değerli ve yetenekli bir üyesi olarak katkı vermeye başlarlar.” Literatüre bakıldığında çalışmaların daha çok bireylerin yaşadıkları çevrede tamamen risk altında olsalar bile eksikliklerden ziyade kendi güçlerine ve sağlıklı gelişimlerine ilgi göstermelerine odaklanmaları olarak tanımlanabilecek (Kimberly ve Rouse, 2001) psikolojik dayanıklılıkla ilgilendikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise akademik dayanıklılığa odaklanılmıştır.

Öğrencilerin okul yaşantılarında baş etmeleri gereken en önemli güçlüklerden birisi akademik zorluklarla uğraşmak zorunda kalmalarıdır. Werner ve Smith (1992) dayanıklı öğrencilerin: İyi iletişim becerileri, sorumluluk duygusu, başarıya uyum sağlama, sempatik tutum, iç kontrol, kendine yönelik olumlu düşünce ve kendine yönelik yardım inancı gösterdiklerini belirtmektedirler. Akademik dayanıklılık hakkında alan yazında; akademik dayanıklılık, akademik yılmazlık (Yavuz, 2015), daha eski kaynaklarda ise eğitimle ilgili dayanıklılık (Wang, Haertel ve Walberg, 1994) gibi ifadelerle yer verilmiştir.

Akademik dayanıklılığı eğitsel dayanıklılık/esneklik ya da eğitimle ilgili dayanıklılık ifadesiyle tanımlamaya çalışan Wang, Haertel ve Walberg (1994) şöyle bir tanım yapmışlardır: Bireyin fiziksel, duygusal açıdan kolay incinebilir olmasına ve olumsuz çevresel koşullara rağmen eğitim başarısının artma olasılığının bulunması durumudur. Başka bir deyişle bireyin içsel özellikleri ve dışsal özellikleri (aile, çevre gibi) olarak dezavantajlara sahip olmasına rağmen akademik olarak başarı göstermesi ya da gösterme eğiliminin artması durumudur. Aile, okul ve toplumun desteğiyle eğitsel dayanıklılığın artabileceği belirtilmiştir (Wang, Haertel ve Walberg, 1994; Benard, 1991). Akademik açıdan sağlam-dayanıklı çocuklar arasında belirgin olarak iki tip koruyucu faktör tutarlı bir şekilde tanımlanmaktadır: Kişisel ve çevresel kaynaklar (Garmezy, 1981,1983; Garmezy ve Rutter, 1983; Werner, Bierman ve French, 1971; Werner ve Smith, 1982). Kişisel kaynaklar olarak öğrencilerin kendilerini akademik açıdan olumlu bir öz değerlendirmeye sahip olmak (Wylie, 1979), akademik başarı ya da başarısızlıkları üzerinde kontrole sahip olmak (Dweck ve Licht, 1980; Dweck ve Wortman, 1982; Stipek ve Weisz, 1981; Willig, Harnisch, Hill ve Maehr, 1983), iki dili konuşabilme becerisine sahip olmak, okulu değerli bulmak, eğitimin ilk yıllarında tespit edilen yetenekler-bebeciler, sıkıntıyla baş etmek (Perez, Espinoza, Ramos, Cortes ve Coronado, 2009) gibi faktörler söylenebilir. Çevresel kaynaklar olarak okulun ana baba için değeri, okulun arkadaşlar için değeri, okuldaki kurslara katılım, okulda gönüllüler tarafından yürütülen aktivitelere katılım ve ana-babayla beraber gelişim göstermek (Perez, Espinoza, Ramos, Cortes ve Coronado, 2009), akranlar, aile, öğretmenler, kültürel kimlik ve okul çevresi (Padilla ve Gonzalez, 1997) söylenebilir. Öte yandan Martin (2002), akademik dayanıklılık için öğrencilerin yaşantısındaki koruyucu faktörlerin arttırılması ve risk faktörlerinin ise azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

Başka bir tanıma göre akademik dayanıklılık: Sebat etme, pozitif olma ve uyumlu olma yeteneğidir (Perrone, Sedlacek ve Alexander, 2001). Akademik dayanıklılık, bir yetenek olmaktan daha çok başarı için, zorlayıcı durumlara karşı pes etmeden inanarak meydan okumak ve çaba sarf etmektir (Dweck, 1999). Akademik dayanıklılık, genellikle birden fazla riske maruz kalmaya rağmen akademik alanda yeterli işlev gösterme olarak tanımlanmaktadır (Kennedy ve Bennett, 2006).

Alanyazını dikkate aldığımızda akademik dayanıklılık için ortak bir tanımın olmadığını, bazı bilim insanlarının benzer, bazılarının ise birbirinden farklı tanım yaptığını görmekteyiz. Akademik dayanıklılıkla ilgili toparlayıcı ve kapsayıcı bir tanım yapmak istersek şöyle bir tanım uygun olabilir: Bireyin hayat akışı içerisinde karşılaştığı zorluklara karşı direnmesi, pes etmemesi, vazgeçmemesi; onlara meydan okuması akademik alanda başarılı olmak için içsel (sebat etme, özgüven, öz yeterlik, olumlu düşünme vb.) ve dışsal (aile, arkadaş, öğretmen, okul vb.) koruyucu faktörleri kullanarak başarılı olma yönünde çaba sarf etmesidir denilebilir.

Akademik dayanıklılığın alanyazında: Ailenin bireye karşı yüksek beklentilerinin olması, bireyin okul ve arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve sevgi, bireyin akademik yeterliliği hakkındaki olumlu düşünceleri, yüksek akademik beklentiler, empati yeteneğine sahip olması, öz kontrol-içten denetimli olması ve gelecek hakkında umutlu olması (Gizir, 2004) ile ilişkili olduğu; öğretmenin geribildirim vermesi (Padilla ve Gonzalez, 1997) ile ilişkili olduğu; yaş (Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003) ile ilişkili olduğu; cinsiyet (Morales, 2008; Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003) ile ilişkili olduğu; motivasyon, öz yeterlik (Bandura, 1994) ile ilişkili olduğu (Martin 2002); rahatlık/düşük düzeyde

kaygı, okulda eğlenmek, genel öz saygı, sınıf katılımı ile ilişkili olduğu (Martin ve Marsh, 2006); bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek ile ilişkili olduğu (Yavuz, 2015); okul ve aile ile ilişkili olduğu (Wang, Haertel ve Walberg, 1994); ırk, etnik sınıf ile ilişkili olduğu (Morales, 2008; Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003); mizaç, öz inançlar, sınıfıçi etkileşim ile ilişkili olduğu (Mctigue, Washburn ve Liew, 2009), okulun aile için değeri, okulun arkadaşlar için değeri, okuldaki kurslara katılım, okulda gönüllü yürütülen çalışmalara katılım, ana-babayla beraber gelişim göstermekle ilişkili olduğu (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009) görülmüştür.

Bu çalışmada ise akademik dayanıklılıkla ilişkili olduğu düşünülen iki değişkene odaklanılmıştır. Kimlik gelişimi boyutları ve okula bağlanma değişkenleridir. Kimlik, hem ergenlerin hem de beliren yetişkinlerin yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir. Erikson (1968), psikososyal gelişim kuramında bireylerin bir sonraki yaşam evresine daha sağlıklı geçmelerini sağlayan sekiz çatışma tanımlamıştır. Ergenlik döneminde bireylerin çözmesi gereken çatışma kimlik duygusuna karşı rol karmaşası olarak tanımlanmıştır. Bu evrede bireyler kim olduklarını, nereden gelip nereye gittiklerini bulmaya çalışmaktadırlar. Erikson'un kuramsal temellerine dayalı olarak oluşturulan Kimlik Statüleri Modeli (Marcia, 1980) kimlikle ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılmasına karşın son yıllarda kimlik gelişim sürecine odaklanan modellerin daha ön plana çıktıkları görülmektedir. Kimlik gelişim sürecine odaklanan modellerden biri de üç boyutlu kimlikgelişim modelidir (Crocetti, Rubini ve Meeus, 2008; Luyckx vd., 2008). Üç boyutlu kimlik gelişim modeline göre kimlik gelişimi üç süreçte incelenmiştir: birincisi "bağlanma yapma"dır. İkincisi, "derinlemesine keşif" ve üçüncüsü ise "bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi"dir. Bağlanma yapma sürecinde ergen birey farklı seçeneklerden yola çıkarak kendi kimliğiyle ilgili bulunduğu seçeneklere sıkı bir şekilde bağlanma yaptığına işaret etmektedir. Derinlemesine keşif sürecinde ise ergen birey, varolan bağlanmaları aktif bir şekilde genişletir ve ilave edilen bilgilerle beraber onları araştırır. Bağlanmanın yeniden gözden geçirildiği süreçte ise birey, kendisini uzun süre tatmin etmeyen bağlanmalar olduğu zaman var olan bağlanmaları gözden geçirebilir ya da bırakabilir. Her kimlik süreci konuyla ilgili, farklı bir şekilde ilişkilidir (Morsünbül, Crocetti, Çok ve Meeus, 2014). Araştırma sonuçları bağlanma yapma ve derinlemesine keşif olumlu psikolojik değişkenlerle pozitif yönde, bağlanmanın yeniden düşünülmesinin ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Meeus, 2011; Morsünbül, Crocetti, Çok ve Meeus, 2014; Morsünbül, Crocetti, Çok ve Meeus, 2016).

Bu çalışmada akademik dayanıklılıkla ilişkili olabilecek ikinci değişken olarak okula bağlanma değişkenine odaklanılmıştır. Alan yazına bakıldığında okula bağlanmanın çeşitli teorilerden etkilendiği ve birçok faktörle ilişkili olabildiği ve de ortak bir tanıma ulaşmanın zor olduğu görülmektedir. Yabancı alan yazında okula bağlanma anlamına gelebilecek kavramlar arasında farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. "öğrenci bağlanması (student engagement)", Ekonomik İşbirliği ve Geliştirme Organizasyonu (Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2003); Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, (2006) kavramıyla açıklanmış, başka kaynaklarda ise okula bağlanma "school engagement" kavramıyla belirtilmiştir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okula bağlanmada, "school attachment" ifadesini ise (Hill, 2005; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong, 2001; Somers ve Gizzi, 2001; Zhang ve Messner, 1996) çeşitli kaynaklarda görmekteyiz.

Sosyal kontrol teorisine göre öğrencilerin, okulda olumlu bir çevre içerisinde ödüllendirildikleri zaman okula bağlılıklarının farkına varıp okula olan bağlılıklarının artması durumuna "okula bağlanma" diyebiliriz (Hirschi, 1969). Okula bağlanma kavramı araştırmacılar tarafından sıklıkla sosyal, duygusal ve akademik uyumla ilişkili bir durum olarak gösterilmektedir (Anderman, 2002; Goodenow, 1993; Hawkins, Doueck ve Lishner, 1988; Liska ve Reed, 1985; Najaka, Gottfredson ve Wilson, 2001; Resnick vd.,1997; Wiatrowski, Griswold ve Roberts, 1981). Okula bağlanmada üç yol vardır: davranışsal bağlanma, duygusal bağlanma ve bilişsel bağlanma. Davranışsal bağlanma: Akademik, sosyal ya da ders programı dışında kalan faaliyetlere olan ilgiyi içerir. Duygusal bağlanma: Öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, okul kıyafetine ve okula verilen olumlu ya da olumsuz tepkileri kapsar. Bilişsel bağlanma: Karmaşık fikirleri kavramak ve zor becerilerde ustalaşmak için gereken çabayı gösterme dikkatini ve istekliliğini içerir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okula bağlanma, öğrencinin okulla ilgili pozitif durumlar hissetmesi ve okulda yapılan tüm etkinliklere yönelik bireyin katılım yönünde göstereceği davranışları içeren bir yapıdır (Arastaman, 2006).

Hill, L.G. tarafından 2005'te ABD'de Okula Bağlanma Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğe göre okula bağlanma üç boyuttan oluşmaktadır: Okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşlara bağlanma. Okula bağlanma boyutunun okulla gurur duyma, okulda mutlu olma, okulu sevme ve okulda kendini güvende hissetmeyi kapsadığı söylenebilir. Öğretmene bağlanma boyutunun öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenmesi, öğrencilerine destek olması ve öğrencinin öğretmenlerini sevmesi durumlarını kapsadığı söylenebilir. Arkadaşlara bağlanma boyutunun ise bireyin okulda önem verdiği arkadaşlarının olması, arkadaşları tarafından önemsenmesi, sevdiği birçok sınıf-okul arkadaşının olması ve arkadaşlarıyla gurur duyması durumlarını kapsadığı söylenebilir (Hill, 2005). Alan yazındaki tanımlara bakıldığında okula bağlanma için bireyin öğretmene, arkadaşlara ve okula bağlanma göstermekle beraber okulda ders içi ve ders dışı faaliyetlere karşı davranışsal, duygusal ve de bilişsel olarak katılım göstermeye okula bağlanma denilebilir.

İlgili alan yazına bakıldığında, okula bağlanma ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunurken (Yavuz, 2015; Malindi ve Machenjedze, 2012; Luthar ve Ansary, 2005) kimlik gelişim süreçlerinin

akademik dayanıklılığı ne yönde yordadığına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Kimlik gelişiminin ergenlik dönemindeki en önemli gelişimsel görevlerden biri olduğu düşünüldüğünde bu sürecin akademik dayanıklılığı ne yönde etkilediğini belirlemek önemli hale gelmektedir. Bu çalışmayı önemli hale getiren bir başka durum ise çalışmanın alan yazındaki boşluğu doldurarak alanda yeni çalışmalara temel oluşturması ve alandaki uygulamacılara öneriler sağlamasıdır. Buraya kadar aktarılan alan yazına dayanarak bu çalışmanın amacı, kimlik gelişimi boyutları ve okula bağlanmanın bireylerin akademik dayanıklılık düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, mevcut durumu incelemeye çalışan ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003). Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik dayanıklılık iken bağımsız değişkenleri ise kimlik süreçleri olarak bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve bağlanmanın yeniden düşünülmesi iken, okula bağlanma boyutları olarak okula, öğretmene ve arkadaşlara bağlanmadır.

2.2. Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde bir ortaokulda eğitim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 141 kadın (59.7) ve 95 erkek (40.3) olmak üzere 236 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 93'ü (% 39.4) 6. sınıf, 99'u (41.9) 7. sınıf ve 44'ü (% 18.6) 8. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaş aralığı 10-15 olup, yaş ortalaması ise 12.62'dir (s.d.= .97).

3. Veri Toplama Araçları

3.1. Akademik Yılmazlık Ölçeği

Araştırmada katılımcıların akademik yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen ve Kapıkıran (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipi olup toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Örnek madde olarak "Okul çalışmalarında baskılarla baş etmede iyi olduğumu düşünüyorum" verilebilir. Mevcut araştırmada ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .63 olarak bulunmuştur.

3.2. Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği

Araştırmada katılımcıların kimlik gelişimi boyutlarını belirlemek amacıyla Crocetti ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Morsünbül ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi olup toplam 26 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Örnek maddeler olarak; bağlanma yapma için "Eğitimim bana gelecek için güven verir", derinlemesine keşif için "Eğitimim üzerine sık sık derinlemesine düşünürüm" ve son olarak da bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi için "Aslında, farklı bir eğitim arayışındayım" maddeleri örnek olarak verilebilir. Mevcut çalışmada bağlanma yapma, derinlemesine keşif ve bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile .85, .74 ve .71 olarak bulunmuştur.

3.3. Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği

Mevcut çalışmada katılımcıların okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla Hill (2005) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne Savi-Çakar ve Karataş (2017) tarafından uyarlanması gerçekleştirilen Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert özelliğinde olan ölçek 13 madde ile üç faktörden (öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma) oluşmaktadır. Alt boyutlara ilişkin örnek maddeler: Okula bağlanma için "Bu okulda olmaktan mutluyum.", öğretmene bağlanma için "Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar." Ve arkadaşlara bağlanma için "Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var." Ölçek kapsamında elde edilen puanlar arttıkça okula bağlanma düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmada ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile; öğretmen bağlanma alt boyutu için .72, arkadaşlara bağlanma alt boyutu için .81, okula bağlanma alt boyutu için .79 ve toplam okula bağlanma için ise .86 olarak elde edilmiştir.

3.4. İşlem

Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasını temelinde ortaokula devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veriler 2020 öncesinde etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve gizlilik ilkelerine uygunluğu hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılardan katılım onam formu alınmıştır. Uygulamanın yapılması için okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların ölçme araçlarını doldurmasını ortalama olarak 20-30 dakika sürmüştür.

4. Bulgular

Bu bölümde ilk olarak çalışmadaki değişkenlere ait betimsel istatistik sonuçları aktarılmıştır. Daha sonra regresyon analizine ilişkin sonuçlar aktarılmıştır.

4.1. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenlere ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve aralarındaki ilişkiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere ilişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Aralarındaki İlişkiler

Değişken	Ort.	SS.	1	2	3	4	5	6	7
1. Akademik dayanıklılık	5.12	1.23							
2. Bağlanma yapma	3.91	.73	.39**						
3. Derinlemesine keşif	3.45	.67	.30**	.49**					
4. Bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi	3.06	.88	.09	.20**	.43**				
5. Okula bağlanma	3.41	1.13	.24**	.39**	.10	.00			
6. Öğretmene bağlanma	3.89	.82	.33**	.50**	.22**	.18**	.60**		
7. Arkadaşa bağlanma	4.04	.81	.15*	.43***	.11	-.05	.31**	.31**	

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

Tablo 1’deki sonuçlara bakıldığında akademik dayanıklılığın kimlik boyutlarından bağlanma yapma ($r = .39$, $p < .01$) ve derinlemesine keşifle ($r = .30$, $p < .01$) anlamlı olarak ilişkide olduğu görülmektedir. Kimlik boyutlarından bağlanmanın gözden geçirilmesi akademik dayanıklılıkla ($r = .39$, $p > .05$), anlamlı olarak ilişki göstermemiştir. Akademik dayanıklılıkla bağlanma boyutları arasındaki ilişki sonuçlarına bakıldığında okula bağlanmanın ($r = .24$, $p < .01$), öğretmene bağlanmanın ($r = .33$, $p < .01$), ve arkadaşına bağlanmanın ($r = .15$, $p < .05$), akademik dayanıklılıkla anlamlı olarak ilişkide oldukları görülmektedir.

4.2. Regresyon Analizi Sonuçları

Akademik dayanıklılığı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çoklu regresyon analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi için Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve bu değerlerin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına bakmak için değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmıştır. Değişkenler arasında .80 ve üzeri korelasyon saptanmamıştır. Yine çoklu bağlantı probleminin belirlenmesi için VIF (1.28 ile 1.95 arasında değişmekte) ve Tolerans (.51 ile .76 arasında değişmekte) değerlerine bakılmış ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 2. Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			
	B	Standart Hata	Beta	T	R	R ²
Sabit	1.75	.54		3.21		
Cinsiyet	.04	.15	.01	.30		
Bağlanma Yapma	.37	.14	.22	2.70**	.44	.20
Derinlemesine Keşif	.31	.13	.17	2.24*		
Bağlanmanın Yeniden Gözden Geçirilmesi	-.07	.09	-.05	-.78		
Okula bağlanma	.04	.08	.03	.50		
Öğretmene bağlanma	.26	.12	.17	2.18*		
Arkadaşa bağlanma	-.04	.10	-.02	-.42		

* $p < .05$, ** $p < .01$, Cinsiyet: 0=Erkek, 1=Kadın

Cinsiyetin, kimlik boyutlarının ve okula bağlanma alt boyutlarının akademik dayanıklılığı ne yönde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında bağımsız değişkenlerin ($R=.44$, $R^2=.20$, $F=8.18$, $p<.01$) akademik dayanıklılığı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre bağlanma yapma ($\beta=.22$, $p<.01$), derinlemesine keşif ($\beta=.17$, $p<.05$) ve öğretmene bağlanma ($\beta=.17$, $p<.05$) akademik dayanıklılığı anlamlı olarak yordamaktadır. Buna karşın cinsiyet ($\beta=.01$, $p>.05$), bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi ($\beta=.78$, $p>.05$), okula bağlanma ($\beta=.03$, $p>.05$) ve arkadaşla bağlanma ($\beta=-.02$, $p>.05$) akademik dayanıklılığı anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

5. Tartışma ve Sonuç

Olumsuz çevresel koşullara rağmen eğitim başarısının artma olasılığını artıran bir değişken olarak akademik dayanıklılık öğrencilerin okul yaşantısında önemli bir yere sahiptir (Wang, Haertel ve Walberg, 1994; Benard, 1991). Bu çalışmada kimlik gelişimi ve okula bağlanma boyutlarının bireylerin akademik dayanıklılık düzeylerini ne yönde yordadıkları incelenmiştir. Araştırma sonuçları değişkenlerin akademik dayanıklılığı yordama noktasında varyansın %20’sini açıklayabildiğini göstermiştir. Kimlik boyutlarından bağlanma yapma ve derinlemesine keşif boyutlarının, okula bağlanma boyutlarından da öğretmene bağlılığın akademik dayanıklılığı olumlu olarak yordadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları akademik dayanıklılığı en iyi yordayan değişkenin bağlanma yapma olduğunu göstermektedir. Bağlanma yapan birey, bağlanma yapma sürecinde farklı seçeneklerden yola çıkarak kendi kimliğiyle, benliğiyle ilgili bulduğu seçeneklere güçlü biçimde yatırımlar yapmaktadır (Crocetti, Rubini, Luyckx ve Meeus, 2008; Crocetti, Schwartz, Fermani ve Meeus, 2010; Morsünbül, Crocetti, Çok ve Meeus, 2014; Morsünbül ve Uçar, 2017). Buradan hareketle birey, akademik dayanıklılığını arttırabilecek özellikleri de kimliğine ekleyip bütünleştirip bunlara bağlanma gerçekleştirebilir.

Derinlemesine keşif yapma ile öğretmene bağlanmanın ise eşit düzeyde akademik dayanıklılığı yordadığını söyleyebiliriz. Kimlik gelişim süreçlerinden biri olarak kabul edilen derinlemesine keşif yapma boyutunda, bireyler kimlikleriyle ilişkili olarak yaptıkları bağlanmaları aktif bir şekilde düşünüp bu temsil ettikleri bağlanmaları ilave bilgilerle araştırarak genişletirler; bu bağlanmalarla ilgili rollerini ortaya koymaya başlarlar ve yaptıkları bağlanmalarla ilgili konuşurlar (Crocetti, Rubini, Luyckx ve Meeus, 2008; Crocetti, Schwartz, Fermani ve Meeus, 2010; Morsünbül, Crocetti, Çok ve Meeus, 2014; Morsünbül ve Uçar, 2017). Bu yüzden bu çalışmadaki bireyler de çevrelerinde derinlemesine keşif sürecini yaşarken akademik dayanıklılıklarını arttırabilecek verimli ders çalışma yöntemleri, öğrenme stilleri, zamanı etkili planlayabilme gibi bilgiler öğrenmiş olup bunları kimliğiyle bütünleştirmek üzere uygulamaya geçmiş olabilirler. Bu durum da onların akademik dayanıklılıklarına katkı sağlamış olabilir.

Öğretmene bağlanma boyutunun öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenmesi, öğrencilerine destek olması ve öğrencinin öğretmenlerini sevmesi durumlarını kapsadığı söylenebilir (Hill, 2005). OECD, 2003 raporuna göre gençlerin çoğu için okul, günlük hayatın merkezidir. Bu öğrenciler okulda çalışan kişilerle ve diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurma eğilimindedirler ve böylece kendilerini okula ait hissederler. Ancak okula ait olma duygusunu hissetmeyen gençler ise akademik açıdan başarılı olacaklarına inanmazlar ve geleceğe yönelmekte zorlanmış olurlar (OECD, 2003). OECD, okula bağlanma ifadesini öğrenci bağlanması şeklinde bir ifade kullanarak tanımlamaya çalışmıştır. Bu tanıma göre okula devam, sınıf içi katılım, derse hazırlıklı gelmek, ev ödevlerini yapmak, derse dikkatini vermek ve okulda düzenlenen spor vb. etkinliklere katılım okula bağlanmanın bileşenleri olarak gösterilmiştir (OECD, 2003). Öğretmene bağlanma okula bağlanmanın bir alt boyutu olduğu için sonuçta genel olarak bireyin okula bağlanma yapmasını olumlu etkiliyor diyebiliriz. Dolayısıyla bu sonuç daha önce yapılan okula bağlanmanın akademik

dayanıklılığı yordadığına yönelik çalışmaların (Malindi ve Machenjjeze, 2012; Luthar ve Ansary, 2005) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın bulgularına dayanarak bağlanma yapmanın, derinlemesine keşfin ve öğretmene bağlanmanın akademik dayanıklılığa olumlu katkı sağladığını söyleyebiliriz. Bu çalışmanın sonuçları ışığında eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanların öğrencilerin akademik başarıları konusunda çalışma yaparken kimlik gelişimiyle ilgili süreçlere odaklanmaları, öğrencilerin kimlik alanlarıyla ilgili sağlıklı keşif yapma ve bağlanma oluşturmaları konusunda destek olmaları öğrencilerin akademik yaşantısına büyük katkılar sağlayabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanları okullarda kimlik gelişimini destekleyebilmek için ergen ve ön ergenlerle bireyle/ grupta psikolojik danışma ve grup rehberlik etkinlikleri uygulayabilir; meslek tanıtım seminerleri düzenleyebilir; kimdir bu, kime göre ben neyim, sosyometri, akademik benlik kavramı ölçeği (ABKÖ), ilgi ve yetenek ölçekleri gibi bireyi tanıma tekniklerini uygulayabilirler. Ayrıca kimlik gelişim süreçlerinden biri olan derinlemesine keşif boyutunu destekleme kapsamında örneğin bireylere meslek kimliklerini oluşturabilmeleri için nasıl araştırma yapacaklarıyla ilgili “Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi”, “Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi” (ÖSYM), “Türkiye İş Kurumu” (İŞKUR) gibi internet siteleri hakkında bilgi verilebilir.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri de öğretmenin öğrencinin okul yaşantısında çok önemli bir yere sahip olduğudur. Öğretmenler öğrencileriyle kuracakları sağlıklı ilişkilerle öğrencilerin akademik dayanıklılığına büyük katkılar sağlayabilirler. Öğretmenler, okuldaki rehberlik servisiyle müşavirlik yaparak sınıflarında uygulayabileceği bazı sınıf rehberlik etkinliklerini öğrenip gerektiğinde okul psikolojik danışmanının gözetiminde ya da kendi başına uygulayabilir. Sınıf içerisinde bazen kendi dersiyle alakalı sınıfı küçük gruplara ayırarak ders içi faaliyetler yapabilir; sınıfta kendi dersiyle alakalı bilgi yarışmaları yapabilir; ders işlerken okula bağlılığı düşük düzeyde olan öğrencileri derse katmak (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004) niyetiyle onlara rahat cevaplayabileceği sorular sorabilir veya o öğrencilerin konuyla alakalı herhangi bir sorularının olup olmadığını öğrenebilir. Öğretmen, okula bağlılığı yüksek düzeyde olan öğrencileri ise destekleme mahiyetinde davranışlarda bulunabilir. Örneğin; bu öğrencilere özel araştırma ödevleri verebilir. Öğretmen, öte yandan eğitim-öğretim yılı içerisinde derse girdiği sınıflarda özellikle genel olarak “okula bağlanma”sı düşük olan öğrencilere olumlu geri bildirimler (Padilla ve Gonzalez, 1997) verebilir, bu öğrencilere proje ödevi veya sınıf içerisinde rahatça yapabileceği görevler verebilir, bu öğrencilerin ailelerine veli ziyaretini okul idaresi ve okul psikolojik danışmanı ile müşavirlikte bulunarak yapabilir. Böylece onların öğretmene ve okula olan bağlılık düzeyini arttırmaya çalışabilir. Öğretmen; okul idaresinin ve velilerin onayını alarak sınıfla pikniğe, müze gezisine vb. yerlere geziler düzenleyebilir. Öğretmen, okul içerisinde okul idaresi, diğer öğretmenler ve velilerin desteğini alarak kermes düzenleyebilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı ortaokul türlerinde (Yatılı Bölge Ortaokulu, İmam Hatip Ortaokulu, Müzik ve Bale Ortaokulu gibi) okuyan ortaokul öğrencilerine veya lisede okuyan öğrencilere ulaşılabilsen daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilsen. Bu çalışma kesitsel desenle yapılmış bir çalışmadır. Gelecekte yapılabilecek çalışmalarda boylamsal desenin kullanılması gelişimsel olarak kimlik ve okula bağlanma boyutlarının akademik dayanıklılığa nasıl katkı sağladığı yönünde daha net açıklamalar ortaya koyabilir. Belirtilen sınırlılıklara karşın bu çalışmanın sonuçlarının alanda çalışan okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere öğrencilerin akademik sorunlarına müdahale ederken ışık tutacağı düşünülmektedir.

6. Etik Beyanı:

Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasını temelinde ortaokula devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veriler 2020 öncesinde etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve gizlilik ilkelerine uygunluğu hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılardan katılım onam formu alınmıştır. Uygulamanın yapılması için okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır.

7. Çıkar ve Katkı Beyanı:

Araştırmada çıkar çatışması yoktur. Birinci yazar, araştırmanın literatür taramasından araştırmanın rapor haline getirilmesine kadar bütün bölümlerine katkı sunmuştur. İkinci yazar ise araştırmanın fikir aşamasından, araştırmanın yürütülmesi ve tamamlanmasına kadar fikren ve geridönüt olarak katkı sağlamıştır.

Kaynakça

Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.

- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Anthony, E. (1974). The syndrome of the psychological invulnerable child. In E. J. Anthony. (Ed.), *In the child in his family, Vol. 3: Children at psychiatric risk* (ss.529-544). New York: John Wiley and Sons.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. ve Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Arastaman, G. (2006). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık(school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,102-112.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol.4, ss.71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., ve Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Western Center For Drug-Free Schools and Communities. Department of Education, Washington, DC.
- Catalano, R.F. ve Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency ve crime: Current theories* (ss. 149-194). New York: Cambridge University Press.
- Crocetti, E.,Rubini, M., Luyckx, K., ve Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: from three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 983-996.
- Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., ve Meeus, W. (2010) The Utrecht Management of Identity Commitment Scale (U-MICS): Italian validation and cross national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 169-183.
- Çakar, F.S. ve Karataş Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunu. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 121-136.
- Dweck, C.S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. ve Licht, B. G. (1980). Learned helplessness and intellectual development. InJ. Garber ve M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: Theory and application* (ss. 197-221). New York: AcademicPress.
- Dweck, C. S. ve Wortman, C. B. (1982). Learned helplessness, anxiety and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses. In H. W.Krohne ve L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety* (ss. 93-125). Washington, DC: Hemisphere.
- Dornbusch, S.M., Erickson, K.G., Laird, J. ve Wong, C.A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16, 396- 422.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Garmezy, N. (1974). The Study of Competence in Children At Risk for Severe Psychopathology. In E. J. Anthony ve C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*. John Wiley ve Sons.
- Garmezy, N. (1981). Children understress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In A. I. Rabin, J. Arongy, A. M. Baverlay, ve R. A. Zucker (Eds.), *Future explorations in personality*. New York: John Wiley.
- Gizir, C. A. (2004). *Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Garmezy, N. (1983). *Stressors in childhood*. In N. Garmezy ve M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in childhood*. New York: McGraw-Hill.
- Gonzalez, R. and Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 19, 301-317.
- Gottfredson, D.C. (1988). An evaluation of an organization development approach to reducing school disorder. *Evaluation Review*, 11, 739-763.
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J., ve Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in main stream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25, 31-50.
- Hill, L.G. (2005). Investigation of brief measure of school attachment. *Manuscript submitted for publication*.

- Hill, L.G. ve Werner N.E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Wiley InterScience*, Vol. 43(2).
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley: *University of California Press*.
- Howard, S. ve Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children "at risk". *Educational Studies*, 26, 321-337.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish High School. Pamukkale University, Denizli.
- Kennedy, A.C. ve Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of Interpersonal Violence*. 21, 750-773.
- Kimberly, A. ve Rouse, G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Kirby, L. D. ve Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (ss. 10-33). Washington, DC: NASW.
- Liska, A.E. ve Reed, M.D. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review*, 34, 547-560.
- Luthar, S. S. ve Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risks for academic failure among high and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17, 231-250.
- Malindi, M. J. ve Machenjedze, N. (2012). The role of school engagement in strengthening resilience among male street children. *South African Journal of Psychology*, 42(1), 71-81.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 14, 34- 49.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the School*, 43, 267-281.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75-94.
- Mctigue, E. M., Washburn, E. K. ve Liew, J. (2009). Academic resilience and reading: Building successful readers. *The Reading Teacher*. 62, 422-432.
- Morsünbül, Ü., Crocetti E., Çok F. ve Meeus W. (2014). The Utrecht Management of Identity Commitment Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of Adolescence*, 37, 799-805.
- Morsünbül, Ü., Crocetti, E., Çok, F. ve Meeus, W. (2016). Identity formation in Turkish youth: A person centered approach. *Journal of Adolescence*, 47, 145-155.
- Morsünbül, Ü. ve Uçar M.E. (2017). Kimlik stilleri, süreçleri ve statülerinin kimlik işlevleri ile ilişkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 25-35.
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33,197-213.
- Najaka, S.S., Gottfredson, D.C. ve Wilson, D.B. (2001). A meta-analytic inquiry in to the relationship between risk factors and problem behavior. *Dissertation Abstracts International*, 62, 340.
- OECD (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, results from PISA 2000*. Web: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Padilla, A.M. ve Gonzalez R. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 19, 301-317.
- Pajares, F. (2005). Self efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares ve T.Urdan (Eds.), *Self-efficacy and adolescence* (ss. 339-367). Greenwich, CT: Information Age.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado H.M. ve Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 31,149-181.
- Perrone, K.M., Sedlacek, W.E. ve Alexander, C.M. (2001). Gender and ethnic differences in career goal attainment. *Career Development Quarterly*, 50, 168-178.
- Resnick, L., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 10, 80-90.
- Somers, C. L. ve Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adolescence and Family Health*, 2, 3-11.

- Wang, M. C., Haertal, G. D., ve Walberg, H. J. (1994). Educational Resilience in Inner Cities. In M. C. Wang ve E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (ss. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertal, G. D., ve Walberg, H. J. (1997). Fostering Educational Resilience in Inner City Schools. Publication Series No.4. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Wasonga, T., Christman D. E. ve Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*. 32, 62-74.
- Werner, E. E., Bierman, J. M., ve French, F. E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1992). *Overcoming The Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wiatrowski, M. D.,Griswold, D. B. ve Roberts, M. K. (1981). Social control theory and delinquency. *American Sociological Review*, 30, 525–541.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska.
- Yavuz, H.Ç. (2015). *Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, L. ve Messner, S.F. (1996). School attachment and official delinquency status in the people's Republic of China. *Sociological Forum*, 11, 285–303.