

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM 10. VE 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
DESTEK VE ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN OKULA
BAĞLILIKLARI İLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Savtekin MENGİ

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitimde Psikolojik Hizmetler**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER

ŞUBAT 2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


ORTAÖĞRETİM 10. VE 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
DESTEK VE ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN OKULA
BAĞLILIKLARI İLE İLİŞKİSİ


YÜKSEK LİSANS TEZİ


Savtekin MENGİ

Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitimde Psikolojik Hizmetler

Bu tez 08/02/2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Engin YILMAZ


Yrd. Doç. Dr. Murat İskender


Yrd. Doç. Dr. Mustafa Koç

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlâk kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Savtekin MENĐİ

08.02.2011

ÖNSÖZ

Okulunu çeşitli sebeplerden dolayı sevemeyen, kendini okula ait hissedemeyen öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğu okullarımızda rahatlıkla gözlenen bir durum olmaktadır. Bu sevememe ve ait hissedememe durumuna etki edebilecek faktörlerin bilinmesi ve buradan hareketle gerekli önlemlerin alınması eğitim açısından önem arz etmektedir. Bu cümleden olmak üzere öğrencilerin okul başarılarıyla alakalı okula bağlılıklarına etki edecek olan aile, öğretmenler ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi düşüncesi ile bu araştırma ele alınmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkışında, sürdürülmesi ve sonuçlanması safhalarında maddi ve manevi her türlü destek, öneri ve eleştirilerini cömertçe sunan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Murat İskender'e özellikle teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca sürekli teşvik eden ve anket çalışmasında değerli yardımlarını gördüğüm kıymetli öğretmen arkadaşım Fatih Alparslan'a da ayrıca teşekkür ederim.

Tez çalışmasının her aşamasında her türlü desteği veren moral kaynağım olan eşim Nuran Şimşek Mengi'ye ve çalışmalarım esnasında minik yaramazlıklarıyla sevgi kaynağı olan biricik oğlum İbrahim Alparslan Efe'ye sevgilerimi sunarım.

Savtekin MENGİ

08.02.2011

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. Okula Bağlılık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	7
1.1.1. Okula Bağlılık.....	7
1.1.2. Okul Bağlılığı Çeşitleri.....	8
1.1.3. Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri.....	11
1.2. Sosyal Destek İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	13
1.2.1. Sosyal Destek Kavramı.....	13
1.2.2. Sosyal Destek Şekilleri.....	16
1.2.3. Algılanan Sosyal Destek.....	18
1.3. Özyeterlik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	19
1.3.1. Özyeterlik Kavramı.....	19
1.3.2. Özyeterliğin İnanç Kaynakları.....	21
1.3.3. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	21
1.3.4. Özyeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	22
1.3.5. Özyeterlik İnançlarının Birey Üzerindeki Etkisi.....	24
BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
2.1. Okula Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	26
2.2. Sosyal Destek ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	31
2.3. Özyeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	40

BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Öğrenme ve Performansla İlgili Öz-Yeterlilik Ölçeği	46
3.3.3. Okula Bağlılık Ölçeği	47
3.3.4. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R).....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri.....	48
BÖLÜM 4: BULGULAR.....	50
SONUÇ VE TARTIŞMA	75
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	96

KISALTMALAR

KBF	: Kişisel Bilgi Formu
OBÖ	: Okula Bağlılık Ölçeği
ASDÖ	: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği
ÖPIÖÖ	: Öğrenme ve Performansla İlgili Öz-Yeterlilik Ölçeği

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	50
Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Lise Türlerine Göre Dağılımları....	50
Tablo 3: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları.....	51
Tablo 4: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Alanlarına Göre Dağılımları.....	51
Tablo 5: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Başarı Durumuna Göre Dağılımları.....	52
Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Anne Babalarının Birlikte Yaşama Durumu	52
Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Annesinin Çalışma Durumu.....	53
Tablo 8: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Babasının Çalışma Durumu.....	53
Tablo 9: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Kardeş Sayısı Durumu.....	53
Tablo 10: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Kaçınıcı Çocuk Olduklarına İlişkin Dağılımları.....	54
Tablo 11: Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Aile Ekonomik Durumları.....	54
Tablo 12: Sosyal Destek, Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Okula Bağlanma Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri.....	55
Tablo 13: Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Okul Türüne Göre Varyans Analiz Değerleri.....	56
Tablo 14: Okul Türüne Göre Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	57
Tablo 15: Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Açısından Sınıf Düzeyine İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.....	58
Tablo 16: Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Açısından Cinsiyete İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.....	59
Tablo 17: Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Alan Adına Göre Varyans Analiz Değerleri.....	61
Tablo 18: Alan Adına Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	61

Tablo 19: Alan Adına Göre Öğretmenden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-B Değerleri.....	62
Tablo 20: Alan Adına Göre Öz-yeterlik İnancına İlişkin Tukey-B Değerleri.....	63
Tablo 21: Alan Adına Göre Okula Bağlılıklarına İlişkin Tukey-B Değerleri.....	63
Tablo 22: Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Başarı Durumuna Göre Varyans Analiz Değerleri.....	64
Tablo 23: Başarı Durumuna Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	64
Tablo 24: Başarı Durumuna Göre Öğretmenden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	65
Tablo 25: Başarı Durumuna Göre Özyeterlik İnancına İlişkin Tukey-b Değerleri.....	65
Tablo 26: Başarı Durumuna Göre Okula Bağlılıklarına İlişkin Tukey-b Değerleri....	66
Tablo 27: Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analiz Değerleri.....	66
Tablo 28: Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	67
Tablo 29: Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğretmenden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	67
Tablo 30: Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öz-yeterlik İnancına İlişkin Tukey-b Değerleri.....	68
Tablo 31: Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Açısından Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.....	68
Tablo 32: Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Açısından Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.....	69
Tablo 33: Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Açısından Anne-Babanın Birlikte Olma Durumuna İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.....	70
Tablo 34: Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Kardeş Sayısına Göre Varyans Analiz Değerleri.....	71
Tablo 35: Kardeş Sayısına Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	72

Tablo 36: Kardeş Sayısına Göre Arkadaştan Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	72
Tablo 37: Sosyal Destek, Öz Yeterlik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Varyans Analiz Değerleri.....	73
Tablo 38: Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri.....	74
Tablo 39: Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Okula Bağlılığına İlişkin Tukey-b Değerleri.....	74

Tezin Başlığı: Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi	
Tezin Yazarı: Savtekin Mengi	Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat İskender
Kabul Tarihi: 08.02.2011	Sayfa Sayısı: 8 (ön kısım) + 88 (tez) + 8 (ekler)
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler
<p>Bu araştırmada; ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve özyeterlik inançları incelenmiştir. Okula bağlılıklarının sosyal destek algısı ve özyeterlik inançları ile okul türü, alan adı, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, ana-babanın çalışma ve birlikte olma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği de araştırılmıştır.</p> <p>Çalışma grubu İstanbul İli Bakırköy ve Bahçelievler İlçelerinde bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve Teknik Liselerinde eğitim gören ve tesadüfî yollarla seçilmiş (317 erkek, 306 kız) 623 öğrenciden oluşmaktadır.</p> <p>Araştırmada ölçme aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okula Bağlılık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bir istatistik programdan yararlanılarak, varyans analiz, bağımsız gruplarda t testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.</p> <p>Araştırmanın sonucunda; kişinin aile, öğretmen ve arkadaştan aldığı sosyal destek ile özyeterlik inancı yükseldikçe okula bağlılığı da arttığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencileri erkek öğrencilere göre, 10. sınıf öğrencileri 11. sınıf öğrencilere göre okula daha bağlı oldukları görülmüştür.</p>	
Anahtar kelimeler: Okula Bağlılık, Sosyal Destek, Öz-yeterlik	

Title of the Thesis: Relations for the Social Support and Self Efficacy with School Bonding of the Secondary Education 10 th and 11 th Classes Students	
Author: Savtekin Mengi	Supervisor: Assist. Prof. Dr. Murat İskender
Date: 08.02.2011	Nu. of pages: 8 (pre text) + 88 (main body) + 8 (appendices)
Department: Educational Sciences	Subfield: Psychological Services in Education
<p>In this study, school bonding, social support perception and self efficacy believe of the secondary education 10th and 11th classless students were investigated. It was examined that is there a significant difference or not between school bonding, social support perception and self efficacy believe with school type, class name, sex, class level, success status, family economic condition, parents status about working and living together, brother number and birth sequence.</p> <p>This working group consist of (317 male, 306 female) 623 students selected randomly from General High School, Anatolian High School, Vocational Religious High School, Vocational Commerce High School and Technical High School at Bakırköy and Bahçelievler county, at İstanbul city.</p> <p>Personal Information Form, School Bonding Scale, Perceived Social Support Scale and Self Efficacy Scale were used as a measuring scale at this study. Study data were analyzed using the variance analysis, t test at independence groups with a statistic program.</p> <p>The results of this study indicate that student school bonding increase when social support taken from family, teacher, and friends and self efficacy believes rise. Also it was seen that, female students and 10th class students were more depend to school than male students and 11th class student.</p>	
Key words: School Bonding, Social Support, Self Efficacy.	

GİRİŞ

Tarih boyunca toplumlar eğitim kavramına büyük önem atfetmişlerdir. Bundan dolayı da eğitimden beklentileri hep yüksek olmuştur. Toplumun temel değerlerinin yeni kuşaklara aktarılması eğitimin en önemli amaçlarından biri olagelmıştır. Böylece toplumlar kendisi kalarak devamlılıklarını sağlanmaya çalışmış olmaktadır. Diğer yandan eğitimden problem çözebilen, karar verebilen, yaratıcı düşünebilen, üretici olabilen, değişimleri takip edebilen ve bunlara uyum sağlayabilen, bilgileri özümseyip içselleştiren bireyler olması gibi birçok becerileri kazandırmaları beklenmiştir. Ayrıca bireylerin günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişimlere de uyum sağlamaları ve bunları takip edebilmeleri de istenilmektedir.

Bir ülkenin ilerlemesi ve kalkınması, eğitim alanındaki başarısına bağlıdır. Toplum hayatı hızla değişmekte, bilim ve teknoloji sürekli gelişmektedir. Bu sebeple insanların eğitimi daha da önem kazanmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen değer ve özelliklerin ancak sistemli bir çalışma ve planlanmış bir program ile yeni kuşaklara kazandırılabilceği açıktır. Bu da ancak okul gibi belirli amaçları ve programları olan ve bu amaçla tahsis edilmiş bulunan kurumlarla mümkün olabilecektir.

Okulun temel işlevlerinin başında, kültür değerlerini genç kuşaklara aktarmanın yanı sıra onların içinde yaşadığı kültüre uyum göstermelerini sağlamak gelir.

Okul; bize hayatımızda gerekli olan bilgi, beceri, iyi alışkanlık ve davranışları kazandırır. Ailemize ve topluma yararlı bireyler olmamızı sağlar. Kendi milletimizle birlikte diğer insanları da sevmeyi öğretir.

Okul, bizim iyi vatandaş olmamızı sağlar. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamayı, onlara saygı duymayı öğretir. İyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan, yararlıyı zararlıdan ayırt edebilme bilinci kazandırır. Karar verebilme ve sorunları çözebilme becerilerimizi geliştirir.

Okul hayatı yeni arkadaşlıkların kurulmasına imkân sağlar. Aynı dersliği, bazen de aynı sırayı paylaşan öğrencilerin arkadaşlıkları uzun yıllar sürer. Öğrenciler, bu

arkadaşlık döneminde sevinç ve üzüntülerini paylaşırlar. Başka insanlara karşı da nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler.

Öğrenci için özellikle ergenlik döneminde okul, ergenlerin hayatının odağında yer alır. Okuldaki arkadaşlarla ve öğretmenlerle kurulan ilişki, akademik başarı, okuldaki sosyal etkinlikler, spor etkinliklerinde üstlenilen roller ve alınan pekiştireçler ergenlerin kimliğinin oluşumunda ve benlik saygısı duygusunda önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 1999). Bu noktada öğrencilerin bu değer ve yetileri kazanmaları ile kendilerini okula ait hissetmeleri arasında bir ilişkinin olacağı düşünülebilir. Öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, okulu sevmesi, okulda rahat bir psikolojik ortam oluşturması verimini artıracığı sonucunu doğuracaktır.

Okuldan özellikle akademik beklentilerin fazla olması yanında okul aynı zaman da bir sosyal mekândır. Günün önemli bir bölümünün geçtiği, büyük-küçük, akran, yetişkin iletişimlerinin sergilendiği, değişik sosyal rollerin yaşandığı bir ortamdır. Burada öğrenci bir taraftan akranlarıyla ilişki içinde olurken diğer taraftan öğretmenleriyle de hem akademik hem de sosyal olarak etkileşim halinde bulunmaktadır. Buradaki ilişkilerin boyutu, doyuruculuğu, kalitesi, tatmin ediciliği öğrencinin okula bakışını, ilgisini, bağlanmasını, kabul edişini etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğrenci okul ortamından memnun değilse, kendini yeterince okula ait hissedemiyorsa, sağlıklı bir akran ilişkisi kuramamışsa, bu durumun onun akademik hayatını olumsuz olarak etkilediği her zaman gözlenebilen bir olgu olmaktadır.

Ergenlik dönemindeki duygusal gerginlik ve ilgilerin farklılaşması, bir yönden bireyin çalışma gücünü azaltıp dengesizliğe sebep olurken, bir yandan da dikkatin belirli bir konu üzerinde yoğunlaşmasını engeller ve okulda başarısız kılabilir. Bu sebeple okuldaki öğretmenin işlevi ve sorumluluğu büyüktür. Öğretmen bu gerginliği azaltan, ergenlik dönemi ve sorunlarını bilen, ergenin özel sorunlarına eğilebilen bir birey olmalıdır. Ergen ana-baba etkisinden kurtulduğunda, anne-babasının yerine koyacağı bir modele ihtiyaç duyar. İşte öğretmen çoğu kez bu görevi üstlenmek durumunda kalmaktadır.

Diğer taraftan öğrencinin zamanının en büyük kısmının geçtiği aile ortamı ve buradaki ilişkilerin boyutu, kalitesi, tatmin ediciliği, ihtiyaçları giderebilme imkânı da öğrencinin okula bakışını ve akademik hayatını etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. Aile

ortamında mutlu olan öğrencinin okulda da büyük oranda da uyumlu olacağı beklenir. Ailesini her zaman yanında hisseden, sorunları karşısında onları her zaman yanında görebilen öğrenci okulu sevme ve başarılı olma noktasında önemli noktada duruyor denilebilir.

Öğrencilerin kendilerini yeterli, güçlü, karşılaştıkları problemleri çözebilme noktasında kendilerini güçlü görmeleri okul ortamına uyumlarını kolaylaştırıcı, akademik başarılarını yükseltici bir faktör olacaktır.

Kısaca öğrencilerin aileden, öğretmenenden, arkadaş grubundan algıladıkları sosyal destek düzeyi ve kendileri hakkındaki öz-yeterlilik inançları okula bağlılıkları üzerinde etkili olabilecektir. Bu etki okulun bireylere kazandırmak istediği değerler ile öğrencilerin kendi akademik hedeflerine ulaşmasını sağlayabilecektir. Dolayısıyla bu etkinin ilişki düzeyini bilmek kuşkusuz önem arz edecektir.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi nasıldır?

Alt Problemler

1. Sosyal destek ve özyeterlilik düzeyleri ile okula bağlanma arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında
 - a-) Okul türü
 - b-) Sınıf düzeyi
 - c-) Cinsiyet
 - ç-) Alan adı
 - d-) Başarı durumu
 - e-) Algılanan aile ekonomik durumu
 - f-) Anne-babanın çalışma durumu
 - g-) Anne babanın birlikte olma durumu

ğ-) Kardeş sayısı

h-) Doğum sırası

açısından fark var mıdır?

Denenceler

Araştırmanın problem ve alt problemlerine göre aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir.

1. Sosyal destek ve özyeterlilik düzeyleri ile okula bağlanma arasında ilişki vardır.
- 2a. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında okul türü açısından fark vardır.
- 2b. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında sınıf düzeyine göre fark vardır.
- 2c. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında cinsiyet açısından fark vardır.
- 2ç. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında alanlarına göre fark vardır.
- 2d. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında akademik başarılarına göre fark vardır.
- 2e. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında aileden algılanan ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır.
- 2f. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında anne-babanın çalışma durumuna göre fark vardır.
- 2g. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında anne-babanın birlikte olma durumuna göre fark vardır.
- 2ğ. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında kardeş sayısına göre fark vardır.

2h. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, özyeterlilik ve okula bağlılıkları arasında doğum sırasına göre fark vardır.

Araştırmanın Önemi

Toplum olarak okuldan beklentilerin oldukça yüksek olduğu günümüzde okulun bu beklentileri karşılayabilmesi adına öğrencilerin okulu benimsemesi, sevmesi ve bağlanması kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencinin okula bağlanmasına dolayısıyla akademik başarısına etki edebilecek faktörlerin ve etki derecelerinin bilinmesi gerek müfredat boyutunda gerekse personel boyutunda yapılacak çalışmaların planlanmasını sağlayacaktır.

Diğer taraftan ülkemiz de rehberlik faaliyetlerinin yeterli zenginlik ve çeşitlilikte olduğu ve tam olarak kurumsallaşarak eğitim sisteminde yerini aldığı söylenemez. Bununla birlikte bu konuda sürekli bir arayış ve çalışmaların olduğu da gözlenmektedir. Bu arayışlarda yol gösterici olacak bilimsel araştırmalara ihtiyaç olacağı açıktır. Bilimsel araştırmalar sonucu elde edilecek bilgiler ışığında yapılacak etkinliklerin genel ve akademik amaçlara ulaşmada eğitim sistemine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Okula bağlanmaya etki eden pek çok faktör vardır. Öğrencilerin aile-öğretmen-arkadaşlarından aldıkları sosyal destek ile yine öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinin okula bağlanmada ne derece etkili olduğunun araştırılması önemlidir.

Sosyal destek ve özyeterlilik düzeyinin okula bağlanmayla ilişkisi olması durumunda öğrencilerin kendileri ve sosyal destek çevrelerine yönelik yapılacak rehberlik programları önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul İli Bakırköy İlçesi'nde:1. Bakırköy Lisesi 2. Ticaret Meslek Lisesi 3. Anadolu İmam Hatip Lisesi 4. Hasan Polatkan Anadolu Lisesi 5. Tevfik Ercan Anadolu Lisesi; Bahçelievler İlçesinde: 1. Bahçelievler Lisesi 2. Adnan Menderes Anadolu Lisesi 3. Erkan Avcı Teknik Lisesi ile sınırlıdır.

2. Araştırma ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

Sayıtlılar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarına samimi cevap verdikleri var sayılmıştır.

2. İlgili ölçeklerin ölçtükleri özellikler için yeterli olduğu düşünülmektedir.

3. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

Araştırmanın Tanımları

Okula Bağlılık: Öğrencilerin okullarıyla ve akademik hayatlarının çeşitli boyutları ile olan ilişkileridir. Genel olarak okula bağlılık ile kastedilen, bir öğrencinin okuluyla, okul personeliyle ve okul tarafından kazandırılmaya çalışılan ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003). Diğer bir deyimle okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak da tanımlanmaktadır

Sosyal Destek: Bireylerin stres başta olmak üzere hayatta karşılaşacağı her türlü sorunlarla başa çıkma konusunda başkalarından sağladığı her türlü destektir. Bu destekçiler arkadaşları, aile üyeleri, kamu kuruluşları olabilmektedir.

Algılanan Sosyal Destek: Sosyal destek işlevinin yeterli olup olmadığı konusunda kişinin kendi yargısıdır. Bireyin sosyal ilişkilerinden sağladığı doyumdur.

Öz Yeterlik: Özyeterlilik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Bireylerin belirli eylemleri yapmak veya özel bazı işleri başarmak için, yeteneklerine duydukları güven düzeyleridir (Bandura, 1997). Kişilerin olabilecek durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair bireysel yargılarıdır.

Öz Yeterlik İnancı: Kişinin, ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken davranışları ve hareketleri sergileyebileceğine dair inancıdır.

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okula Bağlılık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

1.1.1. Okula Bağlılık

Okula bağlılık ile ilgili değişik araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Aşağıda bu tanımların bazılarına yer verilmiştir.

The American Heritage College sözlüğü bağlılığı, etkin katılım olarak tanımlamaktadır. Bağlı olmak; dahil olmak, katılmak, uğraşmak olarak tanımlanmaktadır. New American sözlüğünde bağlılık, cezbetmek, ilgisini çekmek ve ilgili olmak olarak tanımlanmaktadır ki bu duyuşsal bağlılık tanımıdır (Fredricks ve diğ., 2004).

Fred Newmann öğrenci bağlılığını, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapması olarak tanımlamaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulun sunduklarından daha fazlası için çabaladıklarını, sadece not için uğraşmadıklarını, öğrenilenleri içselleştirip uyguladıklarını belirtmektedir. Bu tanıma göre, bağlılık düzeyi yüksek öğrenci, öğrenmek için içsel motivasyon sağlamış, sadece iyi notlar almak, öğretmeninin takdirini kazanmak veya iyi bir okula kabul edilmek için değil; öğrenmeyi seven, anlamaya ve yeterli olma konusunda motive olmuş öğrencidir (Newmann, 1992: 2-3).

Friedman ise bağlılığı, ödev üzerinde harcanan zaman, sınıfta ders anlatımına verilen dikkat, soru sormak, cevap vermek ve derse hazırlık yapmak gibi akademik çalışmaya yönelik ayrı davranışlar bütünüdür şeklinde tanımlamaktadır (Bruyn, 2005: 16). Okul bağlılığının göstergeleri; okulla ilgili etkinliklere katılım, yüksek notlar alma, ödev yapmak için harcanan zaman ve ödevleri tamamlayabilme oranıdır (Sinclair ve diğ., 2001).

Sillins ve Mulford (2004: 451) katılımı, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmaları için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak tanımlarken, bağlılığı öğrencinin, öğretmenin kendisiyle ilgilenme şekli, arkadaş grubuyla ilişkisi, okulda öğrenilenlerin sonraki hayatında ne işe

yarayacağına ilişkin algısı ve okulla özdeşleşme düzeyi şeklinde tanımlamaktadırlar. Finn (1993) ise okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır.

Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu bir şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanmaktadır. Literatürde okula bağlılık kavramı, beş temel içerikle değerlendirilmektedir. Bunlar; sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumdur (school community), (Jimerson ve diğ., 2003: 9).

Bağlılık ölçütleri geliştirilirken bağlılık ile bir konu üzerinde geçirilen zamanın aynı şey olmadığı bilinmelidir. Bir şeyle ilgilenen insan konunun üzerine eğilir ve bazen bunu eğlenceli bulabilir. Bununla birlikte, bağlılık sadece durumu kurtarmak için gerekli olanın çok ötesinde bir enerji ortaya koymaktır. Bağlılık etkindir. Öğrencinin hazır bulunması kadar dikkatle izlemesini, kendini konuya adanmasını ve yapması istenen şeyi yapmaya değer bulmasını gerektirir. Bağlılık duyan öğrenci sadece verilen görevi yapmaz, aynı zamanda bu görevi şevkle ve özenle yapar. Dahası öğrenci işi yapar çünkü bu çalışmayı değer verdiği kısa dönemli hedefleriyle ilgili bir iş olarak algılar (Schlechty, 2001: 68).

1.1.2. Okul Bağlılığı Çeşitleri

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç tip okul bağlılığından bahsetmekte ve yapılan çalışmalarda okul bağlılığı çok yönlü bir yapı olarak incelenmektedirler.

Davranışsal Bağlılık (Behavioral engagement)

Davranışsal boyut öğrencinin spor, dans ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını ve dolayısı ile gözlenebilen davranışlarını ve performansını içerir. Davranışsal bağlılık katılım kavramıyla ilgilidir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönlerden ders dışı sosyal etkinliklere dâhil olmasını içermektedir. Davranışsal bağlılık okul terkinin önlemeyi, pozitif akademik sonuçlar elde etmeyi önemli kabul etmektedir. Davranışsal bağlılık, çalışmada harcanan süreyi, çaba göstermeyi, yoğunlaşmayı

görevde kalma eğilimini ve imkân verildiğinde girişimciliği içermektedir (Fredricks ve diğ., 2004: 62).

Davranışsal bağlılık çoğunlukla üç şekilde tanımlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997:64). Birinci tanım, kurallara uyma, sınıf içi normlara bağlılık, zarar verici davranışlarda bulunmama gibi olumlu davranışları içermektedir. İkinci tanım, akademik görevler, öğrenmeye katılım, sorular sorma, sınıfta dikkatli olma, konsantrasyon sağlama ve enerji harcama gibi davranışları da içermektedir. Üçüncü tanım, yönetim ve spor etkinlikleri gibi okulla ilgili etkinliklere katılımı içermektedir.

Davranışsal bağlılık gözlenebilen davranışları içerir. Yani, öğretmen öğrencinin çaba sarf edip etmediğine, öğrenirken yardım isteyip istemediğine ve anlamak için ısrarcı olup olmadığına bakarak davranışsal bağlılığı kolayca görebilir. Öğrenci verilen görev için yoğun bir şekilde çalışıyor mu yoksa minimum çaba gösterdikten sonra dikkati başka yöne dağılıyor mu? Öğrenci zorluk karşısında ısrarcı mı yoksa kolaylıkla vazgeçebiliyor mu şeklinde değerlendirmelerle öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyi de ortaya çıkar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 123).

Duyuşsal Bağlılık (Affective engagement)

Duyuşsal bağlılık öğrencinin, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna karşı pozitif tepkisini kapsamaktadır ve kuruma bağlılığı ve işe istekliliğe işaret etmektedir. Duyuşsal bağlılık, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, coşku gösterme, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve diğ., 2004: 63).

Finn (1989) duygusal bağlılığı okulla özdeşleşme kavramıyla açıklarken, davranışsal boyutu ise katılım (participation) kavramıyla açıklamaktadır. Duyuşsal bağlılık öğrencinin sınıf içindeki sıklığına, derse karşı ilgi düzeyine, mutlu, kaygılı ve hüzünlü olması gibi hissi tepkilerine işaret etmektedir (Connell ve Welborn, 1991).

Bilişsel Bağlılık (Cognitive engagement)

Bilişsel bağlılık ise öğrencinin okula psikolojik yatırımını, karışık ve zor konulara karşı gerekli enerjiyi harcamada istekliliğini ve özenli olmasını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini niçin ve nasıl yaptıkları konusunda anlayış geliştirmesi olarak tanımlanmıştır.

Bu konu ile ilgili araştırmalar, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapmasını, öğrenmede stratejik olmayı, öğrencinin öğrenme yöntemlerini kendisinin belirlemesine işaret etmektedir. Bununla ilgili tanımlar, gerekenin ötesinde öğrencinin fazladan enerji harcamasına ve zorluklar karşısında yılmaması üzerine odaklanmaktadır (Newman ve diğ., 1992). Örneğin Connell ve Wellborn' un bilişsel bağlılık tanımları, problem çözmeye esnek olmayı, zorluklarda tercihte bulunmayı, zorluklarla karşılaşınca pozitif olmayı içermektedir. Newmann (1981) akademik çalışmalarda bağlılık tanımı, öğrencinin psikolojik yatırımı ve öğrenmeye yönelik harcadığı enerji, bilgide uzmanlaşma ve bilgiyi elde etme şeklindedir. Wehlage' de benzer şekilde bilişsel bağlılığı öğrencinin, okulda verilen bilgi ve beceride uzmanlaşmaya çalışması ve gelişimi için psikolojik yatırımı olarak görmektedir.

Schlechty (2001: 72), öğrencinin okuldaki çalışma ve ödevleri içselleştirme durumuna göre okul bağlılığını beşe ayırmıştır. Bunlar özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyandır.

1- Özgün Bağlılık (Authentic engagement): Özgün bağlılık sağlayan öğrenciler beklentilere uygun davranırlar. Çünkü öğretimin onların gereksinimlerini karşıladığına inanırlar. Aynı zamanda uygun araç ve yöntemleri kabul ederler. Çünkü bu araç ve yöntemleri kişisel ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun bulurlar. Bir öğrencinin gerçekten kişisel olarak ilgisini çektiği için bir kitabı okuması veya ilgisini çeken bir konuda bir problemin çözümü için bilgiye ulaşmaya çalışması buna örnek olarak verilebilir.

2- Sembolik Bağlılık (Ritual engagement): Öğrencinin ne gerekiyorsa onu yapmasıdır. Fakat yapılan şey etkinliğin kendisinde bulunan anlam için yapılmaz. Otoriteye aşırı derecede uyan öğrenciler, kendilerine anlamsız gelse de uyumlu davranırlar, fakat bunu adanmışlıktan ziyade itaatten yaparlar. Onlar gereken şeyi yapar, hatta gerekliliklerin ötesine bile geçebilirler, fakat burada öğrenci için amaç sadece verilen görevden kurtulmaktır. Bir testi sadece geçmek için kitap okumak veya bir koleje kabul edilmek için iyi not almaya çalışmak örnek olarak verilebilir.

3- *Pasif Uyuma (Passive compliance)*: Pasif olarak uyan öğrenciler çalışmalardan veya ödevlerden kurtulmak için gereken en az şeyi yaparlar. Bir konuya bu şekilde katılan öğrenciler ayrıntılara çok az dikkat ederler. Bu öğrenciler, çalışmayı doğru yapmaktan ve ona saygı duymaktan öte çalışmanın kabul edilmesi ile ilgilenirler.

4- *Geri Çekilme (Retreatism)*: Hem resmi hedefleri hem de bu hedefleri başarmak için gerekli araç ve yöntemleri reddetmeyi içerir. Bazen öğrenciler geri çekilirler çünkü kendilerinden istenen şeyi yapamayacaklarını hissederler. Bazen kendilerinden ne istenildiğinden emin olamadıkları için bazen de kendileri akademik çalışmaların kendi hayatları ile çok fazla ilgili olduğunu düşünmedikleri için ciddi akademik çalışmalardan geri çekilirler.

5- *İsyan (Rebellion)*: Bu öğrenciler verilen hiçbir çalışma ve görevi kabul etmez, bunların yerine yeni araçlar ve amaçlar koymaya çalışırlar. Örneğin, notlar resmi olarak başarı düzeylerini gösteren semboller olarak düşünülür. Bazı öğrenciler, öğrenme ve notların ilişkili olması gerektiği fikrini reddederler ve öğrenmenin yerine iyi notları koyarlar. Bazen de kendi koydukları amaçlara ulaşmak için ya kopya çekerler ya da öğretmenleri, kendilerinden daha az şey beklemeye zorlarlar. Katılım ve bağlılık bu çalışmada zaman zaman bir birinin yerine geçecek şekilde kullanılsa da daha çok bağlılığın davranışsal boyutuna vurgu yapacak şekilde kullanılmıştır. Katılım (participation) öğrencinin sınıf ve okul etkinliklerine düzenli olarak iştirak etmesidir. En temel seviyede katılım, öğrencinin sınıfta bulunması, öğretmenini dikkatle dinlemesi, ödevleri yaparak, sorulara cevap vererek ve kurallara uyararak program etkinliklerinde yer almasıdır. Burada önemli olan, başarılı bir okul sonucu için, bu davranışların okul yılları boyunca devamlılık arz etmesidir (Finn ve Voelkl, 1993: 249). Çünkü araştırmalar öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin ilkokuldan liseye doğru azaldığını göstermektedir. Gerek kent merkezinde, gerek banliyöde ve gerekse de kırsal kesimdeki öğrencilerin % 40 ile % 60 kadarı liseye geldiğinde okul bağlılık düzeyleri azalmaktadır (Marks, 2000).

1.1.3.Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri

Fred Newman'a göre (1992:2-3) okula bağlılık duyan öğrenci, öğrenmeye karşı 'psikolojik bir yatırım' yapar. Dolayısı ile bu öğrenciler, sadece iyi notlar almakla gurur duymazlar, öğretilenleri anladıkları ve hayatlarının bir parçası yapıp

içselleştirdikleri için de gurur duyarlar. Bu tanıma göre bağlılık duyan öğrenci öğrenmeye içsel olarak motive olmuştur, yani sadece öğretmenin onayını almak veya bir koleje kabul edilmek için değil, yeterlik kazanmak ve bir alanda uzmanlaşabilmek için istek duyan ve bunun için motive olmuş öğrencidir.

Voke (2002) araştırmasında okula bağlılık sağlayan öğrencilerin, okuldaki deneyimlerinden doyum sağladıklarını, bu durumun da öğrencilerin okulu tamamlama oranlarında artışa, devamsızlık oranlarında ve hatta zarar verici davranışlarında düşüşe sebep olduğunu göstermiştir (www.k12.wa.us; Akt. Can, 2008).

Stipek (1996), bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, verilen göreve şevkle sarıldıklarını ve zorluklar karşısında hemen yılmayıp çözmek için ısrarlı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu öğrenciler formal sürede sağlanan imkânların dışında, fırsatları değerlendirme konusunda da isteklidirler (www.k12.wa.us).

Bağlılık durumu aynı zamanda yüksek kalitede öğrenmeyi de artırır. Bu konuda Sheldon ve Biddle'a (1998) göre içsel motivasyon sağlayan öğrenciler, yaptıkları etkinlikleri özümser ve bağlılık duyarlar. Fakat yine de öğrenciler öğrenmeye karşı içsel motivasyon sağlasalar bile bağlılık durumları okul yıllarıyla beraber azalmaktadır (www.k12.wa.us).

Okula karşı bağlılık duyan öğrencilerde (Klem ve Connell, 2004);

- Yüksek akademik başarı
- Ders dışı sosyal etkinliklere katılım
- Okula devam
- Okuldaki çoklu sosyal gruplarla olan ilişkiler gibi özellikler saptanmıştır.

Voke'ye (2002) göre okula bağlılık duyan öğrenciler, okul faaliyetlerinden daha çok doyum sağlar ve dolayısı ile daha az disiplin olaylarına karışılır ve devamsızlık oranları da düşüktür (www.k12.wa.us). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci öğrenmeye ilgi duyar, zorlukları sever, görevi tamamlamak için ısrarcıdır (Osterman, 2000: 339).

Finn ve Voelkl'a (1993: 250) göre ise okula bağlılık duyan öğrenciler, sınıfta sorular sorar, öğretmenlerle diyaloga girer, öğrenmek için fazladan zaman harcar, coşkunluk gösterir veya gerektiğinden daha çok ev ödevi ve sınıf içi çalışma yapabilir. Bu özellikler düşük gelire sahip azınlık öğrencileri arasında daha yaygındır Ayrıca bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha olumlu bir yeterlik, özerklik ve ait olma algılamasına sahip oldukları bulunmuştur. Okula, sınıf içi çalışmalara, öğretmenlerine ve arkadaş grubuna karşı daha pozitif duyguları mevcuttur. Okul aktivitelerine daha çok katılırlar ve öğrenme sürecine daha çok odaklanırlar (Osterman, 2000: 341).

Risk içerikli davranışlardan sakınan (düşük devamsızlık, düşük notlar, düşük test sonuçları, ara verme gibi) bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, liseyi tamamlama olasılıklarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Osterman, 2000, 341). Yüksek başarıya sahip öğrencilerin, öğretmenler ve akranları ile daha çok olumlu ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Osterman, 2000: 352). Bruyn (2005: 16) sınıf içi davranışları öğretmeni tarafından olumlu bulunan öğrencinin notlarının da yüksek olacağını vurgulamıştır.

1.2. Sosyal Destek İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

1.2.1. Sosyal Destek Kavramı

Literatürde sosyal desteği oluşturan faktörlerin neler olduğu konusunda bir anlaşmanın olmaması, değişik araştırmacıların sosyal destek ihtiyacının değişik boyutlarına vurgu yapmalarına sebep olmuştur. Bu durum ilgili kavramın tanımında farklılıklar ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Aşağıda bu tanımlamaların başlıcaları üzerinde durulmuştur.

Cobb (1976), sosyal desteği bireyin ilgilenildiğini, sevildiğini sayıldığını ve karşılıklı bağlılıklardan oluşan bir sosyal ilişki ağının üyesi olduğunu hissetmesini sağlayan bilgi olarak tanımlamaktadır (Akt. Yardımcı, 2007).

Walker ve arkadaşları (1977), sosyal desteği bireylerin sosyal kimliklerini olumlu yönde etkileyen ve kişisel ilişkiler sayesinde aldıkları duygusal destek, maddi yardım ve hizmetler ile aldıkları bilgi ve kurulan yeni sosyal ilişkiler olarak tanımlamışlardır (Akt. Yardımcı, 2007).

Shumaker ve Brownel sosyal desteği, en az iki birey arasında, alıcı ve verici olarak yardımların değişimi olarak tanımlamaktadır. Cohen ve arkadaşları (1985) ise bu tanıma, desteğin, olumlu ve olumsuz etkilerinin de olabileceğini eklemişlerdir (Akt. akır, 1993).

Kahn (1978) sosyal destek kavramını, çevredeki bireylere yönelik olumlu duygu ifadelerini içeren, bu bireylerin bazı davranışlarının veya tutumlarının onaylanmasını, onlara maddi ve manevi yardımda bulunulması gibi durumları içeren kişiler arası bir ilişki olarak ifade etmiştir (Akt. Yardımcı, 2007).

Thoits (1986), sosyal desteği genellikle stres altındaki ya da g durumdaki bireye çevresindeki insanlar tarafından sağlanan yardım olarak tanımlamaktadır (Akt. Yardımcı, 2007).

Kohut (1984; Akt. Baştürk, 2002)'un kuramına göre kişinin hayatı boyunca değerinin fark edilmesine, beğenilmeye, kendisinden daha güçlü algıladığı kişilerle özdeşleşmeye, korktuğu veya telaşlandığı zamanlarda teskin ve teselli edilmeye ve kendisi gibi algıladığı insanlarla duygusal ve düşünsel paylaşımlarda bulunmaya ihtiyaı vardır.

Greenberg (1993; Akt. Baştürk, 2002) sosyal desteği, arkadaşları tarafından ait olma, kabul görme, sevilme ya da ihtiyaç duyulması olarak tanımlamaktadır. Wallston ve arkadaşları(1983), sosyal desteğin kişilerin birey veya gruplarla olan resmi ya da gayri resmi temaslarıyla edinilmiş olan rahatlama, yardım sağlama ve bilgi olduğunu ifade etmektedir.

Sarason ve arkadaşları sosyal desteği; bizi sevdiğini, önemsediğini ve değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması olarak tanımlamaktadır (Akt. akır, 1993).

Liebermen (Akt. Sorias, 1986), sosyal desteği kısaca kişini çevresinden edindiği, kabul edildiği ve sayıldığı düşüncesi olarak değerlendirmiştir (Akt. Karadağ, 2007).

Lambert (1989; Akt. Baltaş, 1999), sosyal destek aynı zamanda kişinin sahip olduğu kaynakların sayısı, desteğin doğası ve sağlanan desteğin şekli açısından tanımlanmıştır. Aile ve yakın çevrenin sağlayacağına inanılan destek özellikle hayatın g ve krizli dönemlerinde büyük önem taşımaktadır. Sosyal destek insanları hayat

değişkenlerinin stres dolu etkilerinden koruyabilmektedir. Bu noktada önemli olan kişinin sevildiğine ve grup tarafından kabul edildiğine olan inancıdır. Greenberg (1993; Akt. Baştürk, 2002) sosyal desteği, arkadaşları tarafından ait olma, kabul görme, sevilme ya da ihtiyaç duyulması olarak tanımlamaktadır. Wallston ve arkadaşları (1983) sosyal desteğin kişilerin birey veya gruplarla olan resmi ya da gayri resmi temalarıyla edinilmiş olan rahatlama, yardım sağlama ve bilgi olduğunu ifade etmektedir.

Caplan (1976)'a göre sosyal destek insanın stresli bir olaya hâkim olmasını ve onunla basa çıkmasını kolaylaştıran sosyal çevreden gelen bir geri bildirimdir. Sosyal destek, ilgi ve duygusal yakınlık kavramlarını içerir. Yapılan işin ya da düşüncenin doğru veya yanlışlığını belirler. Para, zaman ve çaba gibi yardımların kullanılmasında kişiye yol göstermektedir (Akt. Bayram, 1999).

Wallston ve arkadaşları (1983), sosyal desteğin kişilerin birey veya gruplarla olan resmi ya da gayri resmi temalarıyla edinilmiş olan rahatlama, yardım sağlama ve bilgi olduğunu ifade etmektedir.

Antonucci ve arkadaşları (1986)'na göre sosyal destek, kişinin mutluluğunu ve yaşam kalitesini artırmakta ve stresli yaşam olayları ve kronik rahatsızlıklar üzerinde pozitif olarak etki etmektedir. Sosyal desteğin eksikliği, sevilen birinin ölümü, hastalık veya iş kaybı gibi önemli hayat krizlerine yol açmaktadır. Ayrıca depresyonla mücadele ve bağımsız kalma kabiliyeti ile bağdaştırılmıştır. Araştırmalarında; bireyin aile üyelerinden arkadaşlarınınkine oranla daha fazla faydalı destek sağladıklarını bulmuşlardır.

Cohen ve Syme (1985), bireyin stresli yaşam olayları ve hayat değişiklikleri ile mücadelesi açısından sosyal destek oldukça önemlidir. Eğer birey ailesinin, yakın destek grubundaki kişilerin ve profesyonel uzmanların destek gerektiğinde, orada olacaklarını bilirse, yaşamındaki zorluk ve değişikliklerle daha başarılı mücadele edebilmektedirler. Böylece sosyal destek ağlarının varlığının bilinmesi problemin sebep olduğu kaygı ve stresi azaltmaktadır.

Bazı araştırmacılar sosyal desteği, “bizi sevdiğini, önemsemediğini, değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması olarak tanımlamaktadır” (Sarason ve diğ., 1983; Akt. Sürücü, 2005).

Sosyal destek, bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisinde var olan ait olma, sevgi, takdir ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlarının başka bireylerle (arkadaşları, ailesi, üstleri veya profesyonel danışmanlar vb.) kurduğu etkileşim sonucunda tatmin edilmesi anlamına gelmektedir (Ekinici ve Ekici, 2003:1). Rodriguez ve Cohen (1998) ise sosyal desteği bireyin sosyal ve zihinsel sağlığını olumlu yönde etkileyen bireyin çevresinden erişebildiği sosyal veya maddi olabilen çok boyutlu özelliklerden ve fonksiyonlardan oluşan bir yapı olarak tanımlamışlardır (Akt. Sencar, 2007).

1.2.2. Sosyal Destek Şekilleri

Sosyal destek tipleri farklı yazarlara göre farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır.

Kahn (1979)’a göre üç tipte destek vardır. Duygusal destek; sempati, hoşlanma, sevmeye, güven verme ve dinlemeyi kapsamaktadır. Bilgi desteği; bireyi dinleyerek, problemlerini tartışarak bireyin kendi kararlarını almasında sağlanan destektir. Yardım desteği ise kişiler arası ilişkilerde karşısındaki bireyin işlerini yapma, ona zaman ayırma ve ona maddi yardımlar sağlamaya yönelik destektir (Akt. Sağlam, 2007).

Jacopson (1986), sosyal destek şekillerini; sosyo-duygusal destek, fayda desteği ve bilişsel destek olarak tanımlamıştır. Duygusal destek, kişinin rahatlık hissini canlı tutan ve bireyin kendini takdir edildiğine, saygı duyulduğuna, sevildiğine ve güvende hissettiğine inandığı yardımdır. Fayda desteği, destek alıcılarının günlük sorumluluklarını yerine getirmede yardımcı olan materyal ve duygusal destektir. Bilişsel destek destekleyiciler tarafından destek alıcısına verilen tavsiye ve geri bildirimlerdir. Bilişsel destek, ayrıca bireyin kendi dünyasını da anlamasına yardımcı olmaktadır (Akt. Sağlam 2007).

House (1981), sosyal destek sistemlerinin bireye üç şekilde yardım ettiğini ileri sürmektedir. Bunlar;

1. Bireyin yaşam durumlarını olumsuz etkileyen bazı elementleri ortadan kaldırarak veya etkisini azaltarak,

2. Olumsuz yaşam durumları karşısında bireyin dayanma gücünü artırarak ve böylece sağlık durumunun daha iyileşmesine katkıda bulunmak,

3. Çevresel stres kaynaklarının etkilerine karşı kısmen veya tümüyle engelleme görevi yaparak bireye yardımcı olmaktadır (Akt. Yıldırım, 1991).

Dunst ve Trivette (1986), Kazak ve Marvin (1984), Sarason ve arkadaşları (1983)'na göre sosyal desteklerin pek çok işlevi vardır. Bunlar;

1. Bireylere gereksinim duydukları hizmetleri ve malzemeleri sağlayarak duygusal rahatlık verirler,

2. Sorunlarla ilgili olarak bireylere rehberlik ederek bu sorunlarla başa çıkma yolları sağlarlar,

3. Bireylerin performanslarını geliştirici geribildirimler sunarlar,

4. Olumlu uyuma ve kişisel gelişime katkıda bulunurlar,

5 Hem günlük yaşamda hem de gereksinimler ve krizler anında bireyler arası bağlantıları sağlayarak onları stresin olumsuz etkilerine karşı korurlar (Akt. Kaner, 2003).

Cohen ve Wills (1985), sosyal desteği dört boyutta ele almış ve şöyle açıklamıştır: Duygu Desteği: Sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, korunma ihtiyaçlarını kapsayan bu tür destek, literatürde ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır.

Araç Desteği: Para yardımı, materyal kaynakları, araç-gereç yardımı gibi somut yardımları içerir. Yardım; materyal ve somut yardım olarak da adlandırılmaktadır.

Bilgi Desteği: Sorun kabul edilen olaylarla başa çıkmada, tanımlayıcı ve sorunu anlamayı içeren destek biçimi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme desteği, bilişsel rehberlik olarak da tanımlanmaktadır.

Yaygın destek: Bos vakitlerde diğer insanlarla zaman geçirme, eğlenme, rahatlama, sosyal arkadaşlık olarak tanımlanmaktadır. Bu destek seklinin gruba dahil olma duygusuyla birlikte stresi azalttığı ve başkalarıyla problemler hakkında konuşmanın rahatlama sağladığı varsayılmaktadır (Akt. Başer, 2006).

1.2.3. Algılanan Sosyal Destek

Algılama; yaşantıların ve uyarıcıların farkında olmaktır. Rogers (Akt. Nelson- Jones, 1982), tüm algılama ve farkındalıkları, geçmiş yaşantıdan oluşan ve geleceğe ilişkin bir hipotez veya tahmini içeren karşılıklı bir etkileşim olarak görmektedir (Akt. Karadağ, 2007).

Algılanan destek bireylerin yaşamlarının çeşitli rol alanlarında geliştirdikleri kendilerine değer verildiği, özen gösterildiği, gereksinme duyduklarında başvurabilecekleri insanların bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kanıdır (Akt. Karadağ, 2007).

Sosyal destek işlevlerinin yeterli olup olmadığı konusunda kişinin kendi yargısı "Algılanan sosyal destek" olarak tanımlanmıştır (Procidano ve Heller, 1983; Akt. Başer, 2006).

Algılanan sosyal destek, bireyin diğerleri ile güvenilir bağlar olduğuna ve desteği sağlayacağına dair bilişsel algılamasıdır. Diğerlerinden elde edebildiği sevgi, saygı ve sosyal bağlanmanın subjektif bilişsel değerlendirmesidir. Algılanan sosyal destek, bizim değer verildiğimizi ve sevildiğimizi hissetmemizi ve önemli diğerleri ile ilişkilerimizde iyi olduğumuzu hissetmemizi içerir (Oktan, 2005). Bir başka deyişle algılanan sosyal destek ilişkiden sağlanan doyumdur.

Algılanan sosyal destekle ilgili önemli bir kavram da "sosyal ağ" kavramıdır. Sosyal ağ, bireylere sosyal desteği iletmek için temel araçtır. Sosyal ağ bireyin yaşamında önemli, hâlihazırda etkileşimde bulunduğu kişileri kapsamaktadır. Sosyal destek ağı çoğunlukla anne, baba ve arkadaşlardan meydana gelir. Algılanan arkadaş desteği kişinin kendini yeterli ve başarılı hissetme olanağını yakalayarak, yetenekleri geliştirmesine ve sağlıklı benlik algısı oluşturmaya yardım eder. Arkadaş desteği etkili baş etme stratejileri geliştirmeyi sağlayarak, aileden de sosyal destek alır (Taysi, 2000).

1.3. Özyeterlilik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

1.3.1. Özyeterlilik Kavramı

Özyeterlilik, ilk olarak Bandura'nın 1977 yılında yayımladığı "Özyeterlilik: Davranışsal Değişimin Birleşik Teorisine Doğru" adlı makalesinde öne çıkan kavramlarından biridir. Bu kavram sosyal bilişsel kuramla birlikte ortaya atılmasına rağmen sonradan birçok alanda araştırmalara konu olarak karşımıza çıkmıştır (Hazır-Bıkmaz, 2004).

Bandura (1997) özyeterliliği, bireylerin belirli eylemleri yapmak veya özel bazı işleri başarmak için, yeteneklerine duydukları güven düzeyleri olarak tanımlar (Akt. Eli 2007).

Bandura'ya göre özyeterlilik, bireyin belli bir performans göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır. Daha genel bir anlatımla ifade etmek gerekirse, özyeterlilik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Özyeterlilik genellikle, özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Örneğin bir 1. sınıf öğrencisi daha basit düzeydeki dört işleme ilişkin matematik problemlerini çözmeye karşın yüksek bir özyeterliliği varken karmaşık problemleri çözmeye karşı özyeterliliği düşük olabilir (Lee, 2005:490; Akt. Uzel, 2009).

Yeterlilik inançları insanların bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceklerini, karşılaşılan zorluklara ne kadar süre kararlılık göstereceklerini ve elverişsiz koşullarda nasıl esnek olabileceklerini belirlemeyi sağlarlar. Özyeterlilik ne kadar yüksekse gösterilen çaba, sebat ve esneklik de o kadar fazla olur (Pajares, 1996: 543). Herhangi bir konuda özyeterliliği yüksek olan bir kişi, o konuyla ilgili kendine güven duyar ve bu güveni de davranışlarına yansıtır. Örneğin fizik konusunda özyeterliliği yüksek olan bir öğrenci derse aktif olarak katılır, fizik konularını çalışmaya zaman ayırır, çeşitli öğrenme stratejileri geliştirir.

Yeterlilik inançları bireylerin düşünce kalıpları ile duygusal tepkilerini de etkiler. Düşük özyeterliliğe sahip insanlar, konuları gözlerinde büyütürler, onların gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanabilirler. Bu inanç da stresi ve depresyonu

arttırarak, problem çözme vizyonunu daraltır. Yüksek özyeterlilik ise zor işler ve etkinliklere huzur ile yaklaşılmasını sağlar. Bu etkilerin sonuçları olarak, özyeterlilik inançları bireylerin başarı düzeylerinin güçlü bir belirleyicisi ve yordayıcısıdır (Pajares, 1996: 544; Akt. Eli, 2007).

Özyeterlilik, algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile ne yapabilirim sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Yani; durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır. Aynı zamanda, özyeterlilik inancı davranış hakkında basit bir kestirim aracı da değildir ve özyeterlilik inançlar, nedensel özellikler değildir. Nedensel özellikler, olaylarla açıklanır. Oysa özyeterlilik inancında vurgulanan bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir. Lopez, özyeterlilik inancının bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı olmadığını da vurgulamıştır. Çünkü bir amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir demiş ve motivasyon aracı olmadığını, ancak motivasyonu artırıcı bir sebep olduğunu vurgulamıştır. Synder ve Lopez, özyeterlilik inancının, beklenen sonuçlarla ilgisi olmadığını, bir davranışın sonucuna ilişkin inancın, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranış olduğunu, bir özyeterlilik inancının, sonucun ortaya çıktığı davranışın icra edilmesi olduğunu belirtmişlerdir (Snyder ve Lopez, 2002: 278; Akt. Uzel, 2009).

Donald'a göre özyeterlilik, bir tür yetenek değildir. Yetenekler, insanların neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bireysel kapasiteyi içine alır. Özyeterlilik ise inançlardır ve belli alanlarda, durumlardaki bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir. Donald'a göre özyeterliliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime bu işi başarabilir miyim sorusu ile başlayan cümlelerdir (Donald, 2003: 219). Öyle ki özyeterliliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar (Hazır-Bıkmaz, 2004). Özyeterliliği düşük olan öğrenciler ise öğrenme durumundan, görevden kendilerini alı koyarlar (Schunk, 2000:109; Akt. Uzel, 2009).

Öz yeterlilik, bireyin kendine duyduğu güvendir. Güven kavram ile ilişkilidir. Özyeterlilik, daha çok -e bilmek fiili ile başlayan yargıları ifade eder. Örneğin, çok iyi araba kullanabilir miyim? Bu problemi çözebilir miyim? gibi (Schunk Frank, 2002).

Öz yeterlilik kavramı bir bireyin bir işi, görevi başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki bir yargısı olarak da açıklanabilir (Dembo, 2004:152; Akt. Uzel, 2009).

1.3.2. Özyeterliliğin İnanç Kaynakları

Bandura, özyeterlilik inançlarını belirleyen dört temel deneyim ve bilgi kaynağı tanımlamıştır (Akt. Mutlu, 2003). Bunlar:

1. Performans Başarıları (Yapılan işler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının deneyimleri): Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlilik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. Duyusal Durum: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Bu kaynaklardan en etkili olan bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öyle ki gözleme yoluyla edinilen deneyimlerden daha fazla etkilidir. Özyeterlilik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçlar, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004).

1.3.3. Yüksek ve Düşük Özyeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (1993), araştırma bulgularına dayanarak, yüksek ve düşük özyeterliliğe sahip insanların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemektedir.

Düşük özyeterliliğe sahip olanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına konsantre olmak yerine

kendilerini tahlile odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatırlar ve zorluklar karşısında hemen vazgeçerler.

Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine başarılması gerekli zorluklar olarak görürler. Bu tip bir yeterlik bakışı ilgiyi artırır ve etkinliklere derin olarak dalmalarını sağlar. Önlerine uğraştırıcı, zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerine devam etmekte kararlı olurlar. Başarısızlık durumlarında çabalarını artırır. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güveni ile yaklaşır. Bu tip bir yeterlik bakış açısı kişisel başarıya götürerek, stresi ve depresyona açıklığı azaltır (Akt. Eli, 2007).

1.3.4. Özyeterlilik Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bandura (1994)'ya göre hayat boyu öz yeterlilik gelişimini etkileyen bazı faktörler aşağıdaki gibidir:

Kişilik Algısı: Yeni doğanlar öz kavramıyla doğmazlar. Onlar çevresel tepkileri doğurmak için değişik etkiler geliştirirler. Örneğin, bebek süt istediğinde ağlar ve süt verilir. Ağladığında ve süt verilmediğinde başka yollara başvurur. Çevreyi kontrol etmede başarılı olan bebekler hayatın ileriki bölümlerinde öz kavramını oluşturmada daha başarılı olurlar.

Aile Etkisi: Bireyler yapabileceklerinin farkına ancak uygulayarak varabilirler. Fiziksel ve sosyal yeterliliklerini, mantık ve dil becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bunları yapabilmeye oyun aktivitelerinin, uykunun, boş zaman değerlendirme şekillerinin önemi büyüktür. Özyeterliliği geliştirmede ailenin bu olanakları sunması veya ne şekilde sunduğu çok önemlidir. Bu nedenle, ailelerin bireylerin özyeterlilik algısını geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.

Arkadaş Çevresi Etkisi: Bireylerin yapabileceklerini uygulama çevrenin genişlemesi ile paraleldir. Sosyal öğrenmenin ve deneyim sahibi olmanın en önemli yollarından biri arkadaş çevresidir. Bundan dolayı, bireyler buldukları ortamda popüler olma ve prestij kazanma peşindedirler. Bireylerin bu arkadaş çevresi seçimi ilgi alanına göre

şekillenmektedir. Bireylere arkadaş seçmek, bireylerin gerçek ilgilerinden uzak bir yaşam sürmesini ve özyeterlilik algılarının kontrollü gelişimine sebep olmaktadır. Bireylerin kendi arkadaş seçimi ise onların gerçek ilgileri doğrultusunda özyeterlilik algısı geliştirmesini beraberinde getirmektedir.

Okul Etkisi: Bireyin yaşantısının en etkili çağında, okullar kültürlenme ve sosyalleşme sürecini aktif kılmaktadırlar. Okul bireylerin bilişsel becerilerini geliştirdikleri, bireylere bilgi akışının ve toplumda daha etkin yaşayabilmeleri için gerekli kişilik donanımının sağlandığı yerdir. Bununla birlikte, bireyin bu özellikleri kazanıp kazanmadığının değerlendirildiği yerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bireyleri değerlendirmeleri ve onların yetenekli olup olmadıkları kanaatini taşımaları, bireylerin sınavdaki durumları, diğer bireylerle ilişkileri, okul derslerindeki konumları bireyin özyeterlilik algısını doğrudan ilgilendirmektedir. Bu da, bireylerin akademik başarıyı yakalamaya olan inancının okulda oluşabileceğini göstermektedir. Akademik başarı inancı ve inançsızlığı da bireyin diğer özyeterlilik inançlarını etkilemektedir.

Deneyimler Süresince Özyeterliliğin Gelişimi: Her deneyim kişinin yeterlilik algısını geliştirmesini zorunlu kılmayı beraberinde getirmektedir. Ergenlerin yetişkin pozisyonunda yaşayabilmeleri için gereklilikleri ve hayatlarının tüm sorumluluğunu alacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu gereklilikler birçok yeni beceriyi ve yetişkin toplumunda yaşayabilme yollarını edinmelerini beraberinde getirmektedir. Bu gelişme evresinde karşılaştıkları problemlerle baş etme yollarını öğrenerek bireyler özyeterlilik inançlarını arttırmaktadırlar.

Olgunluğun Beraberinde Getirdiği Özyeterlilik İhtiyacı: Genç yetişkinlik dönemi, bireylerin, son yaşadıkları ilişkilerden aile ilişkilerinin değişiminden ve kariyerlerinden kaynaklanan yeni gereksinimlerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini gerekli kılan bir süreçtir. Bu süreçte var olan bireyin özyeterlilik inancı, gereksinimleri karşılamadaki başarısını doğrudan etkilemektedir. Yetişkinliğe düşük özyeterlilik inancıyla giren bir birey stresli bir yaşantıya sahip olmaktadır. Becerilerine karşı bireyin geliştirdiği özyeterlilik algısı onun yetişkinlik dönemini ne şekilde geçireceğini belirlemektedir.

Geçmiş Yaşantılar: Biyolojik olarak bireyin olgunlaşması becerilerinin de düşmesini beraberinde getirmektedir. Fiziksel becerilerin bu düşüşü beraberinde getirmesi

bireyin, bu olumsuz etkiyi aza indirmek için, fiziksel aktivitelerin yerini doldurabilecek farklı becerilerde özyeterlilik algıları oluşturmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, bireyin bunu sağlayabilmesi geçmiş dönemlerinde edindiği becerilere ilişkin özyeterlilik algılarıyla paraleldir.

1.3.5. Özyeterlilik İnançlarının Birey Üzerindeki Etkisi

Bandura'ya göre özyeterlilik inançlarının birey üzerinde etkisi dört şekildedir:

1. Bilişsel Sürece Etkisi: Özyeterlilik inançlarının bilişsel sürece etkisi değişik yollarla açıklanabilir. Bireysel amaç belirleme bireyin özyeterlilik inançlarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, yüksek bir özyeterlilik ihtiyacı daha yüksek amaçlar belirlemeyi beraberinde getirmektedir. Yani, yüksek bir özyeterlilik inancı olan bir birey amaçları belirlemede güçlük çekmiyor ve amaçlarına ulaşmada başarılı olabiliyorken, düşük özyeterlilik inancı olan bir birey amaçlarından emin olamıyor ve denedikleri her işte başarısız olabiliyorlar.

2. Motivasyona Olan Etkisi: Özyeterlilik inançları bireyin motivasyonunda çok önemli bir role sahiptir. Bireyler kendilerini amaçlarına ulaşmak adına alıştırma yaparak motive ederler. Ne yapabilecekleri hakkında inançlar edinirler. Amaçlar belirler ve amaçlara ulaşmak için plan yaparlar. Bu amaçlara ulaşmak için üç değişik yapısal motive ediciler bulunmaktadır. Bunlar; sıradan girişimler, dış beklentiler ve oluşturulan amaçların ulaşılabilirliğidir. Özyeterlilik inancı bunların her birini ayrı ayrı etkilemektedir. Bireyler bir girişimde bulduklarında yüksek özyeterlilik inancına sahiplerse girişimleri uygularken yüksek bir motivasyona sahip olmaktadır. Beklentilerin karşılanmasına yönelik duyulan özyeterlilik inancı beklentilerin karşılanmasındaki motivasyonun güçlü olmasını beraberinde getirmektedir. Oluşturulan amaçlara ulaşma motivasyonunu sahip olunan özyeterlilik ihtiyacı doğrudan etkilemektedir.

3. Olumsuzluklarla Baş Etmeye Etkisi: Problemlerle karşılaşan bireyin problemi çözmeye yönelik özyeterlilik inancı yüksek ise birey problemle baş etmeyi rahatlıkla başarabilmektedir. Bireyin problemi çözmeye ilişkin düşün özyeterlilik inancı problemin çözümünü imkânsızlaştırmaktadır. Bu özyeterlilik inancı sadece problemi çözmeye yönelik duyulan bir özyeterlilik inancı değil aynı zamanda olumsuz

düşünceleri kontrol etmeye yönelik duyulan özyeterlilik inancıdır. Bunu bir özdeyişle açıklayalım: Bir kuşun, başının üstünde uçmasını engelleyemezsin ama başına bir kuş yuvası kurabilirsin.

4. *Hayatı Yaşayış Biçimine Etkisi:* Özyeterlilik inançları bireyi sosyal çevresini oluşturmada doğrudan etkilemektedir. Hayatına hangi insanları alıp almayacağını sahip olduğu özyeterlilik inançları belirlemektedir. Bireyler onları aştığına inandıkları bir çevrede bulunmak veya onların yapamayacaklarına inandıkları aktivitelerde bulunmaktan kaçınırlar. Onları aştığına inandıkları bir çevrenin varlığına algıladıkları özyeterlilik inancı dolayısıyla inanırlar. Onların yapamayacaklarını hissettikleri aktivitelerin varlığı algıladıkları özyeterlilik inançlarıyla paraleldir.

BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Bağlılığı İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. İlgili araştırmalar ve önemli bulguları aşağıda verilmiştir.

Balkıs ve diğ., (2005) yaptıkları araştırmada, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyet duygusu, özyeterlik inançları, şiddete yönelik inançlar, medya ve arkadaş grubu ile olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ve Denizli illerinde ilköğretim II. kademedeki öğrenim gören, yaşları 11 ile 15 arasında değişen, 257’si kız ve 260’ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 517 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları şiddete yönelik tutumun, şiddete kaynaklık eden nedenlerden medya, arkadaş grubu ve şiddete inanç ile pozitif yönde ilişkili olduğu, buna karşın aidiyet duygusu ve öz yeterlik inancı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde de, yaşça daha büyük olan, cinsiyet açısından bakıldığında erkek olan, okula aidiyet duygusu ve öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek olabileceği belirtilmiştir.

Arastaman (2006), yüksek lisans tezinde lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde, 17 devlet lisesinde öğrenim gören 408 lise birinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ve bu liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula bağlılık durumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula bağlılık durumunda azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okula karşı davranışsal olarak bağlılık gösterdikleri ancak bilişsel olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri bulunmuştur.

Ocak (2004), yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarındaki öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin (sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) gösterdikleri istenmeyen davranışlarla

ilişisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Osmaniye ilinin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki sekiz ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, okuldaki aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, erkek öğrencilerin, anaokuluna gitmemiş öğrencilerin, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin de yüksek düzeyde istenmeyen davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin doğum sıralarının ve sahip oldukları kardeş sayılarının istenmeyen davranış göstermelerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Yurt dışında okula bağlılık ve onun alt değişkenleri olan öğretmene bağlanma, okul sorumluluğu, okul aktivitelerine katılma ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazılarının önemli bulguları vurgulanarak aşağıda verilmiştir.

Cernkovich ve Giordano (1992), Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin suç işleme davranışlarının okula bağlılıklarından nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, farklı etnik grupların bulunduğu okullarda yaşları 12 ile 19 arasında değişen 942 öğrenciyle çalışmışlardır. Bu araştırmada, ayrıca okula bağlılığın cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır ve Afrika kökenli Amerikalı kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, hem Afrika kökenli Amerikalı erkek öğrencilerinkinden hem de beyaz kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, alt boyutlarda cinsiyetlere göre farklılaşma olup olmadığına bakıldığında; 'okula bağlanma' ve 'okul sorumluluğu' boyutlarında kız öğrencilerin aldığı puanların, 'okul aktivitelerine katılım' boyutunda ise erkek öğrencilerin aldığı puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Simons-Morton ve diğ., (1999), öğrencilerin okula bağlılıkları ile problemli davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı bölgelerdeki yedi ortaokuldan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinden toplam 4263 öğrencinin katıldığı araştırmanın cinsiyet ve yaşa ilişkin bulguları, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu ve okula bağlılığın yaş arttıkça azaldığını ortaya koymuştur.

Eggert ve diğ., (1994) yaptıkları deneysel araştırmada, yoğunlaştırılmış okul temelli bir program uygulayarak bu programın öğrencilerin okula bağlılıklarına olan etkisini

belirlemeye çalışmışlardır. Şehir merkezindeki dört liseden 259 öğrenci seçilmiş ve 101 öğrenciden oluşan deney grubu beş hafta botunca çatışma çözümü ve kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik bir kişisel gelişim programından geçirilmiştir. Uygulama öncesi, uygulamadan beş ay ve on ay sonra toplanan verilerin izleme sonuçları deney grubundaki öğrencilerde okula bağlılığın istikrarlı bir şekilde yükseldiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın cinsiyetle ilgili bulguları her iki cinsiyetin okula bağlılık düzeylerinde yükselme olduğunu göstermiştir.

Bonny ve diğ., (2000), yaptıkları araştırmada, riskli davranışları azaltmak amacıyla öğrencilerin okula bağlılıklarında fark yaratan faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya yaş ortalamaları 15 olan 3491 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında, erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu, ayrıca yaşı sınıf düzeyinde olunması gereken yaşa göre daha büyük ya da daha küçük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine uygun yaşta olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmaktadır.

McNeely ve diğ., (2002), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmanın yollarını belirlemek amacıyla okula bağlılık ve okul çevresinin ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın verileri 127 okulda 7-12 sınıf düzeyindeki 71.515 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları kız öğrencilerin okula bağlılıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin yaşı büyüdükçe okula bağlılıklarının azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin devam edilen okulun özel okul ya da devlet okulu olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Eith (2005), yaptığı araştırmada, bireysel özelliklerin (ırk, yaş, cinsiyet, aile yapısı, akademik başarı, madde kullanımı, suç işleme davranışı ve suç işleyen/aykırı davranan akranlarla arkadaşlık) ve okul düzeyindeki (ilkokul, ortaokul ve lise) farklılıkların öğrencilerin okula bağlılık düzeyini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Eith'in (2005), araştırmasının ilkokul düzeyindeki sonuçlarına bakıldığında, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden düşük olduğu görülmüştür. Aile yapısına ilişkin bulgular da, her iki ebeveyniyle yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle ya da üvey ebeveynle yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca yaşı sınıf seviyesine göre daha büyük olan

öğrencilerin daha küçük olanlara göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı araştırmanın ortaokul ve lise düzeyindeki bulguları ise ilkokul düzeyinden farklı olarak kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yaşı sınıf düzeyine göre daha büyük olan 8. sınıf öğrencilerini okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Aile yapısına ilişkin bulgulara bakıldığında ise ilkokul düzeyindeki bulgularla benzer olarak iki ebeveynle yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle ya da üvey ebeveynle yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ortaokul ve lise düzeyinde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Okula bağlılığın alt boyutlarından biri olan öğretmene bağlanma ile ilgili yapılan araştırmaların bulguları aşağıda özetlenmiştir.

Murray ve Greenberg (2000), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri 289 ilkokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerini olumlu ve duygusal olarak destekleyici algılayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yine Murray ve Grenberg (2001), 5. ve 6. sınıf seviyesindeki 289 öğrencinin öğretmenlerle ilişkisini ve okula bağlılık düzeylerini ölçmeye çalıştıkları çalışmada, engelli öğrencilerin engelli olmayanlara göre öğretmenleriyle daha az tatminkâr ilişkileri olduğunu ve okul bağlılıklarının da daha zayıf olduğu bulunmuştur.

Okula bağlılığın diğer bir boyutu olan okul sorumluluğu ile ilgili yapılan araştırmanın bulguları aşağıda özetlenmiştir.

Jenkins (1995), öğrencinin okul sorumluluğunun, bireysel özelliklerine göre (aile yapısı, annenin eğitim düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailenin okul sürecine katılımı) farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 7. ve 8. sınıf düzeyinden 754 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve 8. sınıftaki öğrencilerin 7. sınıftaki öğrencilere göre okulun sorumluluğunu daha çok aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin okul sorumluluğunun aile yapısına göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Yurt dışında okula bağlılık kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okula bağlılık ile suç işleme davranışı, madde kullanımı, problemli davranışlar ve okul kurallarına uygun olmayan davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Aşağıda bu araştırmaların bazılarının önemli bulguları vurgulanmıştır.

Cernkovich ve Giordano (1992), Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin suç işleme davranışlarının okula bağlılıklarından nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ırktan bağımsız olarak okula bağlılıklarıyla suç işleme davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ırklarındaki farklılığın suç işlemelerinde etkili olmadığı, ancak okula bağlılıklarının arttıkça suç işleme davranışlarının azaldığı belirtilmiştir.

Ayers ve diğ., (1999), %52'si erkek,% 48'i beyaz, % 23'ü Afrika kökenli Amerikalı, % 18'i Asya kökenli Amerikalı ve diğ er etnik kökenden olan 566 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, cinsiyetten bağımsız olarak suç işleme davranışı ile okula bağlılık arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okula bağlılıkları yüksek olan bireylerin daha az suç isledikleri bulunmuştur.

Stewart (2003), yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin okul kurallarına uygun olmayan davranışlarını bireysel özelliklerinin ve okulla ilgili özelliklerin ne oranda açıkladığını belirlemeye çalışmıştır. Bireysel özellikler olarak öğrencinin okula bağlanması, okul aktivitelerine katılımı, okul sorumluluğu, okul kurallarına olan inancı, olumlu akranlarla arkadaşlığı, ailenin öğrencinin okul sürecine katılımı, öğrencinin not ortalaması ve demografik bilgiler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 528 liseden 10. sınıfa devam eden 10.578 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları ele alındığında incelenen bireysel özelliklerden öğrencinin okula bağlanması, okul sorumluluğu ve okul kurallarına olan inancı ile öğrencinin okul kurallarına uygun olmayan davranışları arasında negatif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Shears ve diğ., (2006), kırsal toplumlarda okula bağlılık ve madde kullanımı ile ilgili yaptıkları çalışmada, ergenlerin yaşadığı bölgenin kırsallığına bağlı olarak okula bağlılık ile alkol ve madde kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri, 1996 ve 2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin dört farklı bölgesindeki ve 9. sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar olan

181.351 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda kırsallık düzeyine bakmazsınız, okula bağlılık ve madde kullanımı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.2. Sosyal Destek İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Sosyal destek ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmaların ilgili bulguları tarihî sıraya uygun olarak aşağıda verilmiştir.

Mosselam ve diğ., (1990) tarafından okul başarısı ile anne, baba iletişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 92 ergenin oluşturduğu sosyo-ekonomik düzeyi farklı iki ayrı grup ele alınmıştır. Aile içi iletişimin iyi olduğu ve ergen açısından çok elverişli olan dengeli aileler, ergen için başarıyı destekleyici olumlu bir faktör oluşturmaktadır. Buna karşı dengesiz ilişkilerin olduğu ailelerde ergen yeterli duygusal destek ve güven duygusundan yoksun olduğu için bu durum ergenin başarısı için olumsuz bir faktör oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ergenin okul başarısının düşmesiyle aile ilişkilerindeki bozulma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Banaz, 1992).

Windle (1990), ergenlerde aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve mizacın suçlu davranış ve depresif belirtilerle ilişkisini, yaş ortalaması 15, 5 olan 975 ergen üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda, aile ve arkadaş desteğini yüksek algılayan ergenlerde suça yönelik davranışların ve depresif belirtilerin daha düşük olduğu bulunmuştur (Akt. Sağlam, 2007).

Greenberg (1993), akademik başarı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiye dönük yaptığı araştırmasında sınıf değişikliği yasayan, sınıf öğretmeni ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilerin başarı grafiklerinde önemli bir düşüş olduğu gözlenmiştir (Akt. Elbir, 2000).

Levitt ve diğ., (1994) sosyal desteğin, öğrencilerin başarılarını arttırmada ya da engellemedeki etkisini bulmaya yönelik yaptıkları çalışmaların da sosyal destek üyelerinden elde edilen desteğin başarıyı doğrudan etkilemediği ancak destek kaynaklarının tutumu ile etkileşim içinde olduğunu bulmuşlardır. Sosyal destek üyelerinden sağlanan güçlü destek ve olumlu tutum bütünlüğünün okul başarısında itici güç olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Sağlam, 2007).

Taris ve Bok (1996), çalışmalarında çocukların ileride eğitimde başarılı olmalarını ebeveynlerinin sevgi ve ilgi gösterip göstermemesine ve koruyucu olup olmamasına bağlı olduğunu belirtmektedirler. Ebeveynlerini sevgi dolu ve sıcak algılayanlar, koruyucu olarak algılayanlara göre daha başarılı oldukları, eğitimlerini kesintisiz tamamladıklarını bulmuştur (Akt. Nazlı, 2000).

Furukawa ve Sarason (1998), lise öğrencilerinde (n=242), yeni sosyal çevreye uyum sürecinde, sosyal desteğin önemi üzerine çalışmışlardır. Araştırma sürecinde Japonya'dan ayrılmadan önce ve ayrıldıktan ve koruyucu bir ailenin yanına yerleştikten altı ay sonra duygusal sıkıntı ve başa çıkma davranışlarını ve kişisel özellikleri belirlemek için, kişisel anket raporları kullanılmış ve algılanan sosyal destekteki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Algılanan sosyal desteğin yüksek olması, duygusal sıkıntıları azaltmaya katkıda bulunmuştur. Sosyal desteğin yüksek olarak algılanmasının, sağlıklılık halinin devam etmesinde destekleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Akt. Sağlam, 2007).

Lapan ve diğ., (1999), kırsal bölgede yaşayan lise öğrencilerinin ana babalarından algıladıkları sosyal destek, kariyer ilgi ve değerleri, kariyer özyeterkinlik beklentileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulguları bu öğrencilerin ana babalarından algıladıkları sosyal desteğin kariyer ilgi ve değerlerinin, kariyer özyeterkinlik beklentilerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Akt. Sürücü, 2005).

Natving ve diğ., (2003), öğrencilerin ders çalışma metotlarını incelemiş ve hangi tür çalışmanın stres yarattığı, hangi tür çalışma metodunda öğrencilerin sosyal destek alabildikleri konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 13-15 yaşları arasında toplam 957 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; bireysel çalışmanın stresi beraberinde getirdiği, grup ya da katılımlı çalışmaların stresi azaltıp, öğrenmeyi beraberinde getirdiği ve sosyal desteğin öğrenme açısından çok önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin grup olarak çalıştıkları zaman öğretmenlerinden ve arkadaşlarından daha fazla destek aldıkları tespit edilmiştir (Akt. Yamaç, 2009).

Caneles ve diğ., (2008) Eczalık fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin stres değerlendirmelerini incelemiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin stres kaynakları olarak, ödevler ve ekonomik kaygılar olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, stresle baş etme

en çok ailelerinden aldıkları desteği, ikinci sırada fakülte çalışanlarından aldıkları yardım ve üçüncü sırada da arkadaşlarından aldıkları desteği belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin stresi azaltmak için kullandıkları tekniklerin başında spor yapma, dinlenme ve müzik dinleme olduğu tespit edilmiştir (Akt. Yamaç, 2009).

Benhorin ve McMahan (2008), yetişkinler ve akranları tarafından şiddete maruz kalanlarda sosyal desteğin etkilerini incelemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Söz konusu araştırmaya 127 siyah Amerikalı genç üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sosyal destek alanların almayanlara oranla şiddete maruz kalmaktan dolayı oluşan negatif etkilerde azalma olduğu görülmüştür. Ancak, olumsuz etkilerin hiçbir zaman ortadan kalkmadığı gözlemlenmiştir. Bir başka sonuç ise, sosyal destek alanların hayatlarındaki önemli kişilerden (anne-baba, öğretmen ve arkadaş) zaten şiddete maruz kalmadıkları görülmüş ve sosyal destek alımıyla şiddet arasında ters bir ilişki saptanmıştır (Akt. Yamaç, 2009).

Sosyal destek ile ilgili yurt içinde yapılan bazı araştırmaların önemli sonuçları aşağıda verilmiştir.

Banaz (1992), lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal desteğin ruh sağlığını olumlu yönde ve doğrudan etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, sosyal desteğin stresi tamponlayıcı özelliğe de sahip olduğu ve stresin etkisini hafifleterek ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Çakır (1993) tarafından 12-22 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda yaş ve ergenlik evrelerine göre oluşturulan gruplar arasında algılanan sosyal destek düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermiştir. Ayrıca, sosyo-kültürel düzey (alt, orta, üst) ve yaş değişkenlerinin algılanan sosyal desteği etkilediği de saptanmıştır. Algılanan sosyal desteğin çekirdek ailede etkili iken geniş ailelerde etkili olmadığı belirlenmiştir. 12-24 ve 18-22 yaş gruplarında en fazla desteğin aileden, 15-17 yaş grubunda diğer önemli kişilerden algılandığı görülmüştür. Sosyal desteğin kaynağının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Güngör (1996), üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi, kendini suçlama ile fiziksel sağlık ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerde, sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi, kendini suçlama değişkenlerinin hepsinin fiziksel sağlık ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal destek ile öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda sosyal desteğin gerek fiziksel sağlık, gerekse sosyal uyum üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çakır ve Palabıykoğlu (1997), Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin (ÇYASD) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını, 12-22 yaş grubunda yatılı, yatsız toplam 960 normal genç üzerinde yapmışlardır. Çalışma grubu ergenlik dönemi evrelerine göre yaş gruplarına ayrılmıştır. Örneklem grubu yaş, cinsiyet ve sosyokültürel düzey değişkenleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yaş grupları arasında algılanan sosyal destek açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 15-17 yaş grubu, 12-14 ve 18-22 yaş gruplarına göre desteklerinin yetersiz olduğunu algılamaktadır. Ayrıca sosyokültürel düzeyin algılanan sosyal desteği etkilediği de saptanmıştır. Yaş gruplarına göre desteğin en çok hangi kaynaktan algılandığı araştırılmıştır. 12-14 ve 18-22 yaşları en fazla desteği aileden, 15-17 yaş grubu ise diğer önemli kişiden algılamaktadır. Cinsiyete göre bakıldığında, kızlar ve erkekler arasında destek kaynakları açısından fark bulunmamıştır.

Güçray (1998), Fen Lisesi ve Akademik Liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde bazı sosyo-demografik değişkenlerle, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları; a) algılanan sosyal destek ve atılganlık değişkenleri uyumsuz karar verme stilleri ile negatif yönde, uyumsal seçicilik stili ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, b) aileden algılanan sosyal desteğin karar verme davranış biçimlerinin belirlenmesinde önemli olduğunu, c) uyumlu karar verme biçimi olan seçicilik üzerinde hem aileden algılanan sosyal desteğin hem de atılganlık düzeyinin anlamlı bir düzeyde bir etki oluşturduğunu, d) uyumsuz karar biçimlerinde ise atılganlıktan çok arkadaşlardan ve aileden algılanan sosyal desteğin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özen (1998), anne-baba arasında çatışmanın olmadığı aileler ile anne-baba çatışmasının çok fazla yaşandığı aileler ve boşanmış anne-babaların çocuklarının gösterdikleri davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinde yaş ve cinsiyete bağlı olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma 10-13-16 gibi farklı yaş gruplarından oluşan 421 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulguları; a) çatışmasız ailelerin çocuklarının, çatışmalı ve boşanmış ailelere göre çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıklarını, b) çatışmasız ailelerin 13 yaş çocuklarının çatışmasızların aynı yaş grubu çocuklarına, boşanmışların 16 yaş çocuklarının da çatışmalıların aynı yaş grubu çocuklarına oranla daha az sosyal destek algıladıklarını, c) kızların çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları, d) çocukların yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek algıladıkları, e) çocukların algıladıkları sosyal destekteki artış ile toplam problem, depresyon ve kaygı düzeylerindeki azalma arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Okanlı (1999), hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi düştükçe, kaygı düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek puanlarının; yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın eğitimi, işi ve ailenin yıllık geliri gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Budak (1999), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerisinin de arttığı bulunmuştur. Problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Elbir (2000), lise birinci sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında algılanan arkadaş desteği, kızlarda daha yüksek bulunmuştur. Aylık gelir düzeyine göre aileden algılanan sosyal destek artmaktadır. Karşı cinsten arkadaşı olanların daha fazla arkadaş desteği algıladıkları bulunmuştur.

Taysi (2000), benlik saygısı, aile ve arkadaşlardan sağlanan sosyal destek konulu araştırmasında, Ankara'da çeşitli üniversitelerde, yurttan ve ailesi yanında kalan 201

öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sosyal destek algıladıkları bulunurken, her iki cinsiyette en fazla sosyal destek algılanan kaynağın aile olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2000), ana-baba tutumları ile ergenlerin davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, lise öğrencilerinin anne, baba algısı arttıkça kendi davranış biçimlerinden daha çok hoşnut oldukları ortaya çıkmıştır.

Erim (2001), yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan 14-18 yaşlarındaki ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin aileleri yanında yaşayan ergenlere göre daha yalnız ve daha depresif oldukları, benlik saygılarının daha düşük ve sosyal desteklerin de daha az olduğu bulunmuştur. Yalnızlık ve sosyal destek boyutlarında kız ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Elmacı (2001), parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan ailelerden gelen lise öğrencilerinin sosyal destek algılarının depresyon ve uyum düzeyi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada algılanan sosyal destek düzeyi yükseldikçe öğrencilerin uyum düzeylerinin de yükseldiği, depresyon düzeylerinin ise düştüğü, algılanan sosyal destek ve uyum arasında doğrusal bir ilişki olduğu, depresyon ile ters yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin, parçalanmış aileye sahip ergenlere göre, kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin parçalanmış aileye sahip ergenlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırmada ileri sürüldüğü gibi hem parçalanmış hem de bütünlüğü bozulmamış ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek algı düzeylerinin uyum ve depresyon üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Uzman (2004), sosyal destek düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin kimlik statüleri adlı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerine göre kimlik statülerini incelemiştir. Örneklem 1653 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencileri kimlik statülerinin aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal destekten etkilendiği görülmüştür. Başarılı kimlik ve bağımlı kimlik statüsündeki öğrenciler, ailelerini yüksek düzeyde destekleyici olarak algılamışlardır. Ayrıca başarılı kimlik

statüsündeki öğrenciler tarafından arkadaşlar da yüksek düzeyde destekleyici olarak algılanmıştır.

Başer (2006), üniversite öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin kendini kabul düzeyini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmaya Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okuyan 418 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ilişkiyel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Uygulanan analizler sonucunda aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin aldığı eğitim ile cinsiyetin sosyal desteği etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak bireyin aldığı eğitim, cinsiyet ile kendini kabul arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aileden algılanan sosyal destek düzeyinin kendini kabul düzeyini etkilemede önemli bir etken olduğu ve ailelerin üniversite öğrencilerine yaklaşımlarında bu etkene dikkat etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kozaklı (2006), üniversite öğrencilerinin çeşitli kaynaklardan algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmaya Mersin Üniversitesinde okuyan, farklı sınıf düzeylerinden tesadüfi yöntemle seçilen 195'i kız, 190'si erkek olmak üzere toplam 385 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyal destek düzeylerinin cinsiyet, ailenin ikâmet merkezi ve eğitim giderlerini karşılama yollarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Ailesi daha az nüfus yoğunluğu olan merkezlerde ikâmet eden, eğitim giderlerini kendisi karşılayan veya ailesinden temin eden, yurtta barınım öğrenciler içinde yurttta kalma süresi uzun olanların sosyal destek düzeylerinin diğer öğrencilerden anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür. Cinsiyet farklılıklarına göre, kız öğrencilerin sosyal destek düzeyleri ve aileden aldıkları sosyal destek düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri arasında negatif korelasyon ilişkisi olduğu ve yalnızlık düzeyi ile sosyal destek kaynakları (aile, arkadaş ve özel biri) arasında ki korelasyon ilişkisinin de negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir.

Eldeleklioğlu (2006), üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 325 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; sürekli kaygı ve depresyon puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, arkadaştan ve aileden algılanan sosyal destekle

depresyon puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerinin ailelerinden aldıkları sosyal destek ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki anlamlı değilken, erkek öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından aldıkları sosyal destek arasındaki ilişki olumlu ve anlamlıdır.

Demirtaş (2007), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin stresle başa çıkma, yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeylerini; cinsiyet, ana babanın evli boşanmış olması, ana babanın hayatta olup olmaması, ana babanın öz-üvey olması, ana babanın çalışıp çalışmaması, ana babanın öğrenim durumu, ailelerin ekonomik durumu, öğrencilerin kardeş sayısı, öğrencilerin akademik başarısı ve algılanan ana baba tutumları gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyete göre yalnızlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada annesi çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre stresle başa çıkma ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Annenin çalışma durumu ile yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babanın çalışma durumu ile yalnızlık, stresle başa çıkma düzeyleri, sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ailelerin ekonomik durumu düşük olanların yalnızlık ölçeğinden daha yüksek, stresle başa çıkma ve sosyal destek ölçeğinden daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin kardeş sayısı ile yalnızlık, sosyal destek arama ve stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin orta ve yüksek olanlara göre yalnızlık ölçeğinden yüksek, sosyal destek aile ve arkadaş alt ölçeklerinden düşük puan aldıkları görülmüştür. Akademik başarı ile öğretmenden algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ana baba tutumları ile yalnızlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Duru (2008), üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılık değişkenlerinin rollerini araştırmaktır. Çalışma, Pamukkale Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 404 öğrenci (212 bayan, 192 erkek) üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda; arkadaş desteği, aile desteği, özel insan desteği ve sosyal bağlılığın, yalnızlıkla olumsuz (negatif) ilişkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal bağıllık, arkadaş desteği, aile desteği ve özel insan desteği arttıkça yalnızlıklarının azaldığı, bu nedenle arkadaş desteği, özel insan desteği ve sosyal bağıllık yalnızlığın önemli yordayıcıları olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Yine aynı bulgular, aile desteğinin yalnızlığı yordamadığını göstermiştir. Analiz sonuçları ayrıca, öğrencilerin yalnızlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Terzi (2008), üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerin sahip oldukları sosyal destek kaynakları ile aktif başa çıkma stratejilerini kullanırken, dayanıklılık düzeyi düşük olan bireyler sosyal destek eksikliğini hissettiklerini ve kaçınma başa çıkma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda, psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çeçen (2008), üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeylerini incelemiştir. Araştırma, Çukurova Üniversitesinde farklı fakültelerde (Eğitim, Mühendislik, İdari Bilimler, Fen Edebiyat) öğrenim gören toplam 521 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Analiz sonuçları, cinsiyet ana etkisine göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin farklılaşmadığını, kız ve erkek öğrencilerin birbirine benzer düzeyde yalnızlık ve sosyal destek algılarının olduğunu göstermektedir. Ana-baba tutumları ana etkisine göre ise yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Ebeveynlerini demokratik algılayan ebeveynlerin çocuklarının kendilerini daha az yalnız hissettikleri ve daha fazla arkadaşlarından ve ailelerinden sosyal destek aldıklarını algıladıkları görülmektedir. Sonuç olarak; araştırma sonuçları cinsiyet ana etkisine göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin farklılaşmadığını, algılanmış ebeveyn tutumlarına göre ise yalnızlık ve algılanmış sosyal destek düzeylerinin farklılaştığını göstermiştir.

Ünsar ve diğ. (2009), üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda; Öğrencilerin sınıf ile toplam, aile ve özel insan alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal desteğin yaş, sınıf, arkadaşlarla ve aile ile olan ilişkiler, sağlık sorunları, ekonomik durum gibi değişkenlerden etkilendiği saptanmıştır. Çalışmada ayrıca, 4'üncü sınıf öğrencilerinin genel olarak algılanan sosyal destek düzeyleri diğer

sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar bu çalışma sonucunda, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere sosyal destek düzeylerini geliştirmeye yönelik eğitim ve danışmanlık programlarının düzenlenmesinin ve ekonomik durumu kötü olan öğrencilere burs olanaklarının sağlanmasının uygun olacağını değerlendirmişlerdir.

2.3. Öz Yeterlilik İle İlgili Araştırmalar

Bandura (1993), özyeterlilik ile akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu saptamıştır (Akt. Garduno, 1997). Bireylerin hedeflerine ulaşmasında yeteneklerinin yanı sıra bu yeteneklerini kullanabilmeleri için inançları ve özyeterlilikleri de bulunmalıdır. Olumsuz deneyimler bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarına engel olan önemli bir nedendir (Wood ve Bandura, 1986:366; Akt. Ural, 2007).

Özyeterlilik yüksek olduğunda (Roediger III, Deutch, Scott , Polivy, Herman, 1996): Daha yüksek hedefler belirlenir ve bunların gerçekleştirilmesi için daha çok bağlı olunur; Kompleks karar verme durumlarında daha etkili ve görev merkezli olunur; Davranışlar için yapıcı yol göstericiler sağlanır; Daha fazla denenir ve ısrarcı olunur; Gelecek için daha olumlu bir görüş açısına sahip olunur. Öz yeterliliği düşük olan bireyler için ise bu maddelerin tersi söz konusudur (Akt. Mutlu, 2003).

Ekici (2005), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlilik inançlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlilik inançları oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik inançları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlilik inançlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlilik inançları sınıflarına göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik inançları, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlilik inançlarının, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlilik inançlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ekici, 2005: 811-815).

Say (2005), fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenleri özyeterlilik inanışları açısından kendilerini üst düzeyde başarılı görmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu; erkek öğretmenlerin öz-yeterlilik inanışları açısından kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışlarıyla mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; mesleki kıdemin artmasıyla öz-yeterlilik inanışlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışlarıyla yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin yaşının artmasıyla öz-yeterlilik inanışlarının da yükseldiği sonucu bulundu (Say, 2005: 84-88).

Somay (1998), üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentilerinin belirlenmesini saptamaya çalışmışlardır. Üstün akademik yetenekli öğrencilerle normal öğrencilerin yetkinlik beklentileri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark üstün yetenekli öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir (Somay, 1998:1).

Chase (1998), beden eğitiminde ve sporda öz-yeterliliğin kaynağını araştırmıştır. Araştırma sonucu, öz-yeterliliğin kaynak seçiminde yaşa göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Başkalarından, akranlarından ve antrenörlerinden alınan övgü ve cesaretler tüm yaş grubu için önemli olduğu bulundu. Performans çocukların öz-yeterlilik inançlarının kaynağı olarak saptandı. 13 ila 14 yaş grubu, performans başarısını tanımlamada çok farklılık gösterdiği belirlendi. Araştırma sonuçları, sözlü ikna tekniklerinin öz-yeterlilik algısı üzerinde etkisi olduğuna dair bulgu bulundu (Chase, 1998:76-89).

Zengin (2003), öğretmenlerin özyeterlilik algıları, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Batman il sınırları içerisinde yer alan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 508 öğretmen üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda özyeterlilik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Buna ilave olarak sınıf-içi gözlemler sonucunda genel olarak, özyeterlilik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlarda buldukları belirlenmiştir.

Ay (2005), sınıf öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarını incelemiş ve bu algıların hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında, Ankara ilinde Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapmakta olan 509 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarının; yüksek olduğunu, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olduğunu, cinsiyet, yüksek öğrenim süreleri, mezuniyet alanları ve matematik öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Fen öğretimi özyeterliliği üzerinde çalışan Savran (2002), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlilik ve sınıf yönetimi inançlarını üniversite, cinsiyet ve sınıf farkı değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Buna ek olarak fen bilgisi aday öğretmenlerinin özyeterlilik inançları, sınıf yönetimi inançları, alınan eğitim dersleri ve akademik başarı arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Çalışma 2001- 2002 bahar döneminde sekiz farklı üniversitenin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 584 (357 kız ve 227 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen öğretimi özyeterlilik ölçeğinin kişisel özyeterlilik ve sonuç beklentisi alt boyutlarındaki inançlarının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançları incelendiğinde, ders yönetimi alt boyutlarında disiplinli bir yaklaşıma sahip oldukları, insan yönetimi alt boyutunda ise disiplinli olmayan bir yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca çözümlenme sonuçları, özyeterlilik inançları yüksek olan fen bilgisi öğretmen adaylarının insan yönetim boyutunda disiplinli olmayan bir yaklaşıma sahip olurken, ders yönetimi boyutunda ise disiplinli bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir.

Özenoğlu (2006), öğretmen adaylarının fen bilgisi kapsamındaki biyoloji öğretimine yönelik özyeterlilik inanç düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla 2004-2005 öğretim yılında Muğla, Pamukkale ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalının 1. ve 4. sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarına özyeterlilik inanç ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının yaşları ve sınıf seviyeleri arttıkça biyoloji öğretimine yönelik özyeterlilik inanç düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca lise türü, cinsiyet ve araştırmanın yürütüldüğü üniversitelere göre öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik özyeterlilik inançlarında anlamlı farklılıklar da tespit edilmiştir.

Bütün (2005), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik inancı ve bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş) açısından incelemiştir. Bilgisayar özyeterliliğine ilişkin araştırma sonuçları, öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik inançlarının oldukça yüksek olduğunu, bilgisayar özyeterlilik inançlarının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar özyeterlilik inancı ortalamalarının düştüğü ve bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmış öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik inanç ortalamaları ile bu konuda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmamış öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik inanç ortalamaları arasında hizmet-içi eğitime katılmış öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Öğretmenler üzerinde yürütülen bir diğer araştırmada Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlilik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretmen özyeterlilik inanç düzeylerini belirlemek amaçlarıyla 7 meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmene, 8 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçek uygulamıştır. Araştırma verileri incelendiğinde; meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlilik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlilik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olan bir farklılıktır. Diğer taraftan, öğretmenlerin öğretmen özyeterlilik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Orhan (2005), 8 farklı üniversiteden, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencilerinin (n=296), bilgisayar özyeterlilik inançları ile bilgisayar öğretmenliği özyeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlilik inançları ile öğretmenlik özyeterlilik inançları arasında pozitif ve oldukça yüksek bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin özyeterlilik ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve kararsız olan gruba ait olduğu görülmektedir.

İlköğretim II. kademe öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada da Vardarlı (2005), öğrencilerin genel özyeterlilik düzeylerini cinsiyet, yaş, algılanan başarı düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, algılanan ana baba tutumu, algılanan gelir düzeyi, özsaygı düzeyi, sosyal beceri düzeyi ve denetim odağı değişkenleri açısından yordamıştır. Araştırma, İzmir il merkezinde üç farklı sosyo-ekonomik bölgede yer alan altı resmi ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında yer alan 571 öğrenci (266 kız, 305 erkek) üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin genel özyeterlilik düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizinde yüksek özsaygı, sosyal beceri, algılanan başarının zayıf olması, algılanan gelirin yüksek olması, orta düzeyde özsaygı, algılanan başarının zayıf olması, annenin okur-yazar ya da ilköğretim mezunu olması, 12 yaşında olmak ve babanın ortaokul mezunu olması değişkenleri önemli yordayıcılar olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları genel özyeterliliğin en önemli yordayıcısının özsaygı olduğunu, bunu ikinci önemli yordayıcı olarak sosyal becerinin, daha sonra da algılanan başarı düzeyi, algılanan gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin izlediğini göstermiştir.

İsaoğlu (2004), özel sektör çalışanlarında iş güvencesizliğinin özyeterlilik ve iş performansı ile ilişkisini araştırmıştır. Çözümleme sonuçlarına göre, iş güvencesizliği algısının ve özyeterliliğin iş performansını yordamaya katkıda bulunduğu saptanmıştır. İş performansının; iş güvencesizliği algısı ile olan ilişkisi negatif, özyeterlilikle olan ilişkisi ise pozitif yönde bulunmuştur. Araştırmada ayrıca özyeterliliğin, iş güvencesizliği algısını yordamada etkili olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın hangi yöntemle yapıldığı, çalışma grubunun kimlerden oluştuğu, hangi veri toplama araçlarının kullanılarak ne tür istatistikî yöntemlerin kullanıldığına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okula bağlılık düzeyleri ile sosyal destek algıları ve özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik 'karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli' kullanılmıştır. Araştırmada farklı sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerine sahip 10. ve 11. sınıf orta öğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Ayrıca demografik özelliklerine göre de öğrencilerin okula bağlılık, sosyal destek ve özyeterlilik düzeyleri değerlendirilmiştir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Bu modellerden biri olan 'karşılıklı ilişkisel tarama', gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir (Karasar,1998:77-86).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu orta öğretim okulları 10. ve 11. sınıflarında okuyan 317'si erkek, 306'sı kız olmak üzere toplam 623 öğrenciden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle araştırmaya katılanların % 49,1'i kız, % 50,9'u erkek öğrencidir. Ayrıca öğrencilerin 335'i 10. sınıfa, 288'i 11. sınıfa devam etmektedir.

Örnekleme oluşturan kişilerin okul türlerine göre dağılımı %30,7'si "Genel Lise", % 22,2' si "Anadolu Lisesi", % 16,6'sı "İmam Hatip Lisesi", % 17,1'i "Teknik Lisesi", % 13,4'ü "Ticaret Meslek Lisesi" oluşturmaktadır. 139 Anadolu Lisesi, 189 Genel Lise, 295 Meslek Lisesi öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin algıladıkları sosyo-ekonomik durumlarına bakıldığında dağılım % 6,9' unun düşük, % 88,1'inin orta, % 5,0'inin yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahip oldukları şeklindedir. 43 kişi düşük, 549 kişi orta, 31 kişi de yüksek sosyo- ekonomik düzey algısına sahiptir.

Öğrencilerin % 7,2'si tek çocuk, % 40,6'sı iki kardeş, % 30,7'si üç kardeş, % 13,0'ü dört kardeş, % 4,6'sı beş kardeş olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplam Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için 'Kişisel Bilgi Formu (KBF), Öğrenme ve Performansla İlgili Özyeterlilik Ölçeği (ÖPIÖÖ), Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), öğrencilerin sosyal destek algılarını belirlemek için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan 'Kişisel Bilgi Formu' öğrencilere ait okul ve aile bilgilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Bu formda öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti, alan adı, 2009–2010 eğitim yılı 1. dönem başarı durumu, anne-babanın birlikte olma durumu, anne-babanın çalışma durumu, ailedeki kardeş sayısı, ilgili öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğu ve ailenin algılanan ekonomik durumuna dair sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Öğrenme ve Performansla İlgili Özyeterlilik Ölçeği (ÖPIÖÖ)

Öğrenme ve performansla ilgili özyeterlilik ölçeği, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ)'nin bir alt ölçeğidir. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ), Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri bir ölçeğin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Türkçe'ye uyarlanmış halidir. Uyarlama çalışması bir ekip tarafından gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Güdülenme Ölçeği (GÖ) ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) olmak üzere iki ana bölümden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ikinci, üçüncü ve son sınıfta okuyan 852 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak iki ana bölüm için ayrı ayrı yapılmıştır.

Ölçeğin uygulama süresi 20–30 dakika arasında değişmektedir. Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini “benim için kesinlikle yanlış” (1) ile “benim için kesinlikle doğru” (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. İki ayrı boyutta toplam 15 alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve diğerleri, 1993). Ölçeğin herhangi bir faktöründen alınan yüksek puan, öğrencinin sözü edilen faktörle ilgili özelliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrenme ve performansla ilgili özyeterlilik ölçeği ise 8 maddeden oluşmaktadır.

3.3.3. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan okula bağlılığı ölçmek amacıyla “Okula Bağlılık Ölçeği” (School Bonding Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (Can, 2008) tarafından yapılmıştır.

OBÖ, beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ancak okul aktivitelerine katılma alt boyutundaki maddeler için öğrencilerden katıldıkları gün sayılarını belirten kategoriye; okul sorumluluğu alt boyutunun bir maddesi için de derslerinden aldıkları notları belirten kategorilerden birini seçmeleri istenmektedir. Bu maddeler de beşli olarak derecelendirilmiştir.

Olumlu maddeler “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıtlandığında 5 puanla değerlendirilirken, “Hiç Katılmıyorum” yanıtı 1 puanla değerlendirilmektedir. Ortada bulunan yanıtlar ise 4, 3 ve 2 puanlarına karşılık gelmektedir. Negatif ifade içeren 1, 4, 7, 8, 9 ve 12. maddeler ise ters olarak puanlanmaktadır.

3.3.4. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Yıldırım (2004), tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) bireyin ailesinden, akraba, arkadaş ve öğretmenlerinden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde yaşadığı toplumdan elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1995 yılından itibaren geliştirilmeye başlanan ASDÖ istatistiksel yollarla sınanmıştır. Ölçeği cevaplandırın birey ölçeğin ‘ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim’ üç alt ölçek boyutunda tepkide bulunmaktadır.

Tepkiler üçlü derecelendirme biçiminde verilmektedir (Hiç Uygun Değil=1, Kısmen Uygun=2, Oldukça Uygun=3). Ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutuna ait 17., 29. ve 44. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel sosyal destek düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir (Yıldırım,1997, 82).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2009–2010 Eğitim- Öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler ve Bakırköy İlçelerindeki ortaöğretim okullarından rastgele seçilen Genel Lise, Meslek Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Liselerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra ilgili okullarla görüşülerek uygulama zamanı belirlenmiş, belirlenen zamanda sınıflara girilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve tek oturumda hazırlanan dört ölçek uygulanmıştır.

Uygulama esnasında soruların tamamen kendileriyle ilgili olduğu, isimlerinin yazılması gerekmediği, doğru ya da yanlış cevap bulunmadığı, araştırmanın amacı özellikle belirtilmiş, katılmak istemeyenler ayrılarak gönüllülük esası gözetilmiştir. Uygulamadan önce ve uygulama esnasında sorulan soruların tamamı cevaplandırılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin anketleri dikkatli ve samimi cevaplandırdıkları gözlenmiştir.

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Testler, öğrencilere uygulandıktan sonra sırayla gözden geçirilmiş ve eksik bırakılan ya da yanlış dolduran testler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Kabul edilen testlerin veri girişleri SPSS istatistik paket programında yapılmıştır. Daha sonra istatistikî analizleri yapılmış, sonuçlar tablolastırılarak bulgular kısmında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada verilerin analizi için kullanılan teknikler ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

1. **Frekans ve Yüzelik:** Var olan durumları var olduğu şekliyle betimlemek.
2. **Bağımsız Gruplarda t Testi:** İki ortalama puan arasındaki farkı test etmek yani birbirinden bağımsız iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek.
3. **Varyans Analizi (tek yönlü):** İki den fazla grubun puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek, puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek.
4. **Kolerasyon:** Bağımsız değışkenin bağımlı değışken için bir faktör olup olmadığını belirlemek.
5. **Tukey- B Testi:** Çoklu karşılaştırma, birbirinden bağımsız ikiden fazla grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark varsa bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek.

BÖLÜM 4: BULGULAR

4.1. Çalışma Grubuna Ait Bulgular

4.1.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	317	50,9
Kız	306	49,1
Toplam	623	100,0

Çalışma grubunu oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Yapılan incelemede çalışma grubunu oluşturan bireylerin % 50,9 unun erkek, % 49,1’inin kız olduğu bulunmuştur.

4.1.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Lise Türlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Lise Türlerine Göre Dağılımları

Lise Türü	N	%
Teknik Lise	107	17,1
İmam Hatip Lisesi	104	16,6
Anadolu Lisesi	139	22,2
Genel Lise	189	30,7
Ticaret Meslek Lisesi	84	13,4
Toplam	623	100,0

Tablo 2’ de görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin % 30,7’si Genel Lise, % 22,2’si Anadolu Lisesi, % 17,1’i Teknik Lise, % 16,6 sı İmam Hatip Lisesi, % 13,4 ü Ticaret Meslek Lisesinde eğitim görmektedir

4.1.3. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Sınıfına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları

Sınıfı	N	%
10.	335	53,8
11.	288	46,2
Toplam	623	100,0

Çalışma 10. ve 11. sınıf lise öğrencilerine uygulanmıştır. Bunların % 53,8'si onuncu sınıf, % 46,2'ide on birinci sınıf öğrencisidir.

4.1.4. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Alanlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Alanlarına Göre Dağılımları

Alan Adı	N	%
Bilişim teknolojisi	107	17,1
Sosyal bilimler	158	25,5
Fen bilimleri	240	38,6
Türkçe-matematik	34	5,4
Muhasebe	84	13,4
Toplam	623	100,0

Çalışma grubu öğrencileri okudukları alanlar itibariyle incelendiğinde ilgili öğrencilerin % 38,6'ü "Fen Bilimleri" alanında % 25,5'ü de "Sosyal Bilimler" alanında eğitim görmektedir. Bunları oran itibariyle sırasıyla % 17,1 ile "Bilişim Teknolojisi", % 13,4 ile "Muhasebe", % 5,4 ile de "Türkçe-Matematik" alanını okuyan öğrencilerin izlediği anlaşılmaktadır.

4.1.5. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Başarı Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Başarı Durumuna Göre Dağılımları

Başarı Durumu	N	%
En az bir zayıfım var	360	57,8
Takdir-Teşekkür aldım	96	15,4
Zayıfım yok	167	26,8
Toplam	623	100,0

Öğrencilerin başarı durumu incelendiğinde 2009–2010 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi karne notlarına göre % 57,8' sının en az bir zayıfının olduğu, %26,8' sinin hiç zayıfının olmadığı, % 15,4'ünün ise takdir ya da teşekkür belgesi aldığı görülmektedir.

4.1.6. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Anne-Babasının Birlikte Yaşama Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumlarına Göre Dağılımları

Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumu	N	%
Birlikte	580	93,1
Ayrı	43	6,9
Toplam	623	100,0

Öğrencilerin % 93,1'inin anne ve babası birlikte yaşarken % 6,9'unun ayrı olduğu (ölüm ya da boşanma) anlaşılmaktadır.

4.1.7. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Anne-Babasının Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 7. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Annesinin Çalışma Durumu

Anne Çalışıyor mu?	N	%
Çalışıyor	114	18,2
Çalışmıyor	509	81,8
Toplam	623	100.0

Çalışma grubu öğrencilerin annelerinin sadece % 18,2'sinin çalıştığı görülmektedir.

Tablo 8. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Babasının Çalışma Durumu

Baba Çalışıyor mu?	N	%
Çalışıyor	549	88,2
Çalışmıyor	74	11,8
Toplam	623	100.0

Çalışma grubu öğrencilerinin % 88,2'sinin babasının çalıştığı görülmektedir.

4.1.8. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Kardeş Sayısı Durumu

Kardeş Sayısı.	N	%
1	45	7,2
2	252	40,6
3	192	30,7
4	81	13,0
5	29	4,6
6	12	1,9
7	7	1,1
8	3	,5
9	1	,2
11	1	,2
Toplam	623	100,00

Çalışma grubu öğrencilerinin en çok % 40,6 ile iki çocuklu, % 30,7 ile üç çocuklu bir aileden oldukları görülmektedir.

4.1.9. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Kaçınıcı Çocuk Olduklarına İlişkin Bulgular.

Tablo 10. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Kaçınıcı Çocuk Olduklarına İlişkin Durumları

Kaçınıcı Çocuk	N	%
1.	289	46,6
2.	195	31,2
3.	73	11,7
4.	37	5,9
5.	18	2,9
6.	4	,6
7.	4	,6
8.	2	,3
9.	1	,2
Toplam	623	100,00

Çalışma grubundaki bireylerin yarıya yakın kısmı; % 46,6 ile ailenin birinci çocuğu olurken % 31,2'lik kısmı da ailesinin ikinci çocuğu konumundadır.

4.1.10. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Aile Ekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Çalışma Grubunu Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Aile Ekonomik Durumları

Ekonomik Durum	N	%
Düşük	43	6,9
Orta	549	88,1
Yüksek	31	5,0
Toplam	623	100,0

Çalışmaya dâhil bireylerin % 88,1'i ailelerini orta düzeyde ekonomik imkânlara sahip olduğu algısına sahipken, % 6,9'u düşük, % 5,0'i de ailelerinin yüksek ekonomik seviyede olduğunu düşünmektedir.

4.2. Problem Durumuna Ait Bulgular

4.2.1. Sosyal Destek, Öz-Yeterlilik İnançları İle Okula Bağlanma Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 12. Sosyal Destek, Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Okula Bağlanma Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri.

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Okula Bağlılık-1	1.00				
2. Algılanan Sosyal Destek (Aile)	.280**	1.00			
3. Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	.458**	.328**	1.00		
4. Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	.167**	.289**	.280**	1.00	
5. Özyeterlilik İnançları	.321**	.221**	.309**	.120**	1.00
Ortalama	43,56	51,27	35,55	33,26	40,84
Standart sapma	7,56	6,42	8,66	4,53	9,33
N	623	623	622	623	623
Aralığı	12-60	20-60	17-51	13-39	8-56
**p<.01					

Okula bağlılık, sosyal destek ve öz-yeterlilik puanları arasındaki ilişki Tablo 12'de incelenmiştir.

Yapılan incelemeye göre çalışma grubunu oluşturan bireylerin okula bağlılık puanları ile aile, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek puanları arasında ($p<0,01$) önem düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle kişinin aile, okul ve arkadaşlarından algıladığı sosyal destek düzeyi arttıkça okula bağlılığı da artmaktadır.

Özyeterlilik puanları ile okula bağlılık puanları arasında ($p<0,01$) önem düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle kişinin özyeterlilik düzeyi yükseldikçe okula bağlılığı da artmaktadır.

Algılanan sosyal destek puanları ile özyeterlilik puanları arasında ($p< 0,01$) önem düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle bireyin sosyal destek (aile, arkadaş, öğretmen) algıları yükseldikçe özyeterlilik inancı da yükselmektedir.

4.2.2. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Okul Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 13. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik Ve Okula Bağlılıkları Yönünden Okul Türüne Göre Varyans Analiz Değerleri

<i>Değişkenler</i>		<i>Kareler toplamı</i>		<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Sosyal Destek (Aile)	Gruplar Arası	309,38	4	77,34	1,886	,111
	Gruplar İçi	25338,22	618	40,00		
	Toplam	25647,61	622			
Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	Gruplar Arası	1569,36	4	392,34	5,367	,000
	Gruplar İçi	45108,38	617	73,10		
	Toplam	46677,74	621			
Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	Gruplar Arası	116,42	4	29,10	1,416	,227
	Gruplar İçi	12700,27	618	20,55		
	Toplam	12816,69	622			
Özyeterlilik İnancı	Gruplar Arası	444,67	4	111,16	1,277	,278
	Gruplar İçi	53811,91	618	87,07		
	Toplam	54256,58	622			
Okula Bağlılık I	Gruplar Arası	460,67	4	115,17	2,028	,089
	Gruplar İçi	35090,81	618	56,78		
	Toplam	35511,49	622			

Tablo 13'te "Okul Türüne" göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılıkları arasındaki farklar incelenmiştir. Okul türüne göre öğretmenlerden algılanan sosyal destek puanları farklılaşmışken, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılık puanları arasında fark bulunmamıştır.

Tablo 14. Okul Türüne Göre Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Okul Adı	N	Alfa = .05		
		1	2	3
Anadolu Lisesi	139	33,81		
Genel Lise	189	34,81	34,81	
İmam-Hatip Lisesi	103	35,00	35,00	
Ticaret Meslek Lisesi	84		37,61	37,61
Teknik Lise	107			38,02

Öğretmenlerden algılanan sosyal destek yönünden Anadolu Lisesi öğrencileri en düşük puan ortalamasına sahip olurken Teknik Lisede okuyan öğrencilerin puan ortalaması en yüksek olmaktadır.

Bu durum Anadolu Lisesi öğrencilerinin sınavı kazanıp, kendi çabalarıyla başarılı olma duygusunu tatmış ve bu duyguya sahip olmalarının, kendilerine güvenmelerinin bir sonucu olarak daha az öğretmen desteği bekledikleri anlayışında oldukları şeklinde düşünülebilir. Diğer taraftan meslek ve teknik lise öğrencilerinin öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarının yüksek olması ilgili okulların yapısı gereği öğretmenle daha sosyal ilişkiler geliştirebilmelerine dayalı olması şeklinde yorumlanabilir. Teknik ve meslek liselerin programlarında yer alan uygulama dersleri öğretmenle birebir çalışma gerektirmesi, öğrenci- öğretmen ilişkisine öğrencilerin daha farklı anlam yüklemesi, daha önemsemesine yol açtığı düşünülebilir.

4.2.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okula Bağlılık, Sosyal Destek ve Özyeterlilik İnançları Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.

Tablo 15. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Sınıf Düzeyine İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.

<i>Değişken</i>	10. Sınıf (N =335)		11. Sınıf (N =288)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>		
1.Okula Bağlılık-I	44,98	7,42	41,89	7,38	5,189	,000
2. Algılanan Sosyal Destek (Aile)	52,08	5,99	50,32	6,76	3,454	,001
3. Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	36,70	8,72	34,21	8,42	3,604	,000
4. Algılanan Sosyal Destek (Arkadaş)	33,31	4,48	33,21	4,60	,259	,795
5. Özyeterlilik İnanç	40,80	8,91	40,89	9,82	-,123	,902

10. ve 11. sınıf öğrencilerin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları arasındaki farklara ilişkin bulgular Tablo 15’te incelenmiştir

Elde edilen bulgulara göre 10. sınıf öğrencilerin okula bağlılık puan ortalaması ($\bar{x} = 44,98$), 11. sınıf öğrencilerin okula bağlılık puan ortalaması ($\bar{x} = 41,89$) olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda 10. sınıf öğrencilerin okula bağlılık puan ortalamalarının 11. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu yani 10. sınıf öğrencilerin okula 11. sınıf öğrencilerden daha bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır ($t = 5,189$; $p < 0,001$).

Aileden algılanan sosyal destek puan ortalamaları 10. sınıflarda ($\bar{x} = 52,08$), 11. sınıflarda ($\bar{x} = 50,32$) bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda 10. sınıf öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal desteğin 11. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t=3,454$; $p<0,001$).

Öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamaları 10. sınıflarda ($\bar{x} = 36,70$), 11. sınıflarda ($\bar{x} = 34,21$) bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda 10. sınıf öğrencilerin öğretmenden algıladıkları sosyal desteğin 11. sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t = 3,604$; $p<0.001$).

Arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile özyeterlilik inançları yönünden 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0.001$).

4.2.4. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Cinsiyete İlişkin Bulgular

Tablo 16. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Cinsiyete İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.

Değişken	Erkek (N=317)		Kız (N=306)		T	P
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
1.Okula Bağlılık-I	41,75	7,13	45,42	7,54	-6,24	,000
2. Algılanan Sosyal Destek (Aile)	51,44	6,17	51,09	6,67	,66	,505
3. Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	34,32	8,83	36,82	8,31	-3,62	,000
4. Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	32,12	5,07	34,45	3,54	-6,59	,000
5. Özyeterlilik İnancı	40,97	9,02	40,70	9,66	,36	,713

Kız ve erkek öğrencilerin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular Tablo 16’da incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin okula bağlılık puan ortalaması ($\bar{x} = 45,42$), erkek öğrencilerin okula bağlılık puan ortalaması ($\bar{x} = 41,75$) olarak bulunmuştur. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda kız öğrencilerin okula bağlılık puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu yani kız öğrencilerin okula erkek öğrencilerden daha bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır ($t = -6, 24; p < 0.001$).

Öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamaları erkeklerde ($\bar{x} = 34,32$), kızlarda ($\bar{x} = 36,82$) bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin öğretmenden algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu yani kız öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları sosyal desteğin erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir ($t = -3,62; p < 0.001$).

Arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamaları erkeklerde ($\bar{x} = 32,12$), kızlarda ($\bar{x} = 34,45$) bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu yani kız öğrencilerin arkadaşlardan algıladıkları sosyal desteğin erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir ($t = -6, 59; p < 0.001$).

Aileden algılanan sosyal destek ve öz yeterlilik inançları yönünden kız ve erkek öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0.001$).

4.2.5. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Alan Adına İlişkin Bulgular

Tablo 17. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Alan Adına Göre Varyans Analiz Değerleri

<i>Değişkenler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>		<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Sosyal Destek (Aile)	Gruplar Arası	949,94	4	237,48	5,943	,000
	Gruplar İçi	24697,67	618	39,96		
	Toplam	25647,61	622			
Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	Gruplar Arası	2638,60	4	659,65	9,242	,000
	Gruplar İçi	44039,14	617	71,37		
	Toplam	46677,74	621			
Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	Gruplar Arası	11,65	4	27,91	1,358	0,247
	Gruplar İçi	12705,04	618	20,55		
	Toplam	12816,69	622			
Özyeterlilik İnancı	Gruplar Arası	1840,38	4	460,09	5,425	,000
	Gruplar İçi	52416,19	618	84,81		
	Toplam	54256,58	622			
Okula Bağlılık 1	Gruplar Arası	678,26	4	169,56	3,005	,018
	Gruplar İçi	34873,23	618	56,42		
	Toplam	35551,49	622			

Tablo 17’de “Alan Adına” göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılıkları arasındaki farklar incelenmiştir. Alan adlarına göre aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılık puanları arasında farklılık bulunurken arkadaşlardan algılanan sosyal destek puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 18. Alan Adına Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Alan Adı	N	Alfa = .05	
		1	2
Sosyal Bilimler	158	49,72	
Muhasebe	84	49,92	
Bilişim Teknolojisi	107	51,47	51,47
Fen Bilimleri	240		52,47
Türkçe-Matematik	34		52,64

Aileden algılanan sosyal destek yönünden; Sosyal Bilimler alanda okuyan öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek en düşük seviyede olduğu görülürken (Tablo 18) Türkçe-Matematik alanda okuyan öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek en yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum okullarda sosyal bilimlerde okuyan öğrenciler genel olarak sayısal bölümlere gidemeyen, bir tercih olarak değil de akademik nedenlerle bir zorunluluk olarak bu bölümlere yönelen, dolayısıyla akademik problem yaşayan öğrenciler olması ile açıklanabilir. Bu öğrencilerin düşük akademik başarılarının aile ile de probleme yol açabileceği ve bunun da aileden alınan sosyal desteği olumsuz olarak etkileyeceği düşünülebilir. Diğer taraftan Türkçe-Matematik alanını seçen öğrencilerin bilinçli alan seçimi yapan, hangi bölümde okumak istediğini bilen bilinçli öğrencilerin tercih ettiği alan olduğu bu durumda aile ile ilişki biçiminin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19. Alan Adına Göre Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-B Değerleri.

Alan Adı	N	Alfa = .05		
		1	2	3
Türkçe-Matematik	34	30,55		
Sosyal Bilimler	157	33,36	33,36	
Fen Bilimleri	240		35,86	35,86
Muhasebe	84			37,61
Bilişim Teknolojisi	107			38,02

Öğretmenlerden alınan sosyal destek algısı yönünden Türkçe-Matematik alanında okuyan öğrenciler grup içinde en düşük algıya sahipken Bilişim Teknolojisi alanındaki öğrenciler öğretmenlerden en yüksek algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum meslek lisesi öğrencisi olarak bilişim teknolojisi öğrencilerinin öğretmenlerle daha fazla bireysel iletişimde bulunmalarını gerektirdiğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 20. Alan Adına Göre Öz-yeterlilik İnancına İlişkin Tukey-B Değerleri.

Alan Adı	N	Alfa= .05	
		1	2
Türkçe-Matematik	34	34,26	
Sosyal Bilimler	158		40,43
Bilişim Teknolojisi	107		40,76
Muhasebe	84		40,97
Fen Bilimleri	240		42,03

Öz yeterlilik inancı yönünden bakıldığında Fen Bilimleri alanda okuyan öğrenciler en yüksek öz-yeterliliğe sahipken Türkçe-Matematik alanı öğrencileri grup içinde en düşük öz-yeterlilik inancına sahip olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri öğrencilerinin genelde akademik başarıları yüksek öğrenciler olması onların öz-yeterlilik inançlarının da yüksek olmasını sağlayabileceğini düşündürülebilir.

Tablo 21. Alan Adına Göre Okula Bağlılıklarına İlişkin Tukey-B Değerleri

Alan Adı	N	Alfa = .05	
		1	2
Türkçe-Matematik	34	41,23	
Sosyal Bilimler	158	42,58	42,58
Muhasebe	84	43,22	43,22
Bilişim Teknolojisi	107	43,37	43,37
Fen Bilimleri	240		44,73

Okula bağlılık açısından Fen Bilimleri öğrencilerinin okuluna en bağlı öğrenci olarak ortaya çıkarken Türkçe-Matematik öğrencileri okullarına en az bağlı öğrenciler oldukları görülmektedir. Fen Bilimleri öğrencilerinin daha net hedefler ortaya koyabilen ve hedeflere ulaşma konusunda daha aktif olan öğrenciler olması onların okullarına bağlılığına etki eden faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 22. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Başarı Durumuna Göre Varyans Analiz Değerleri

<i>Değişkenler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>		<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Sosyal Destek (Aile)	Gruplar Arası	829,213	2	414,606	10,357	,000
	Gruplar İçi	24818,399	620	40,030		
	Toplam	25647,612	622			
Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	Gruplar Arası	484,119	2	242,060	3,244	,040
	Gruplar İçi	46193,630	619	74,626		
	Toplam	46677,749	621			
Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	Gruplar Arası	61,059	2	30,529	1,484	,228
	Gruplar İçi	12755,638	620	20,574		
	Toplam	12816,697	622			
Özyeterlilik İnancı	Gruplar Arası	827,273	2	413,636	4,800	,009
	Gruplar İçi	53429,312	620	86,176		
	Toplam	54256,584	622			
Okula Bağlılık 1	Gruplar Arası	1393,359	2	696,679	12,645	,000
	Gruplar İçi	34158,134	620	55,094		
	Toplam	35551,493	622			

Tablo 22’te “Başarı Durumuna” göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılıkları arasındaki farklar incelenmiştir. Başarı durumuna göre aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılık puanları arasında farklılık bulunurken arkadaşlardan algılanan sosyal destek puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 23. Başarı Durumuna Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

1. Dönem Başarı Durumu	N	Alfa = .05	
		1	2
En az bir zayıfım var	360	50,30	
Zayıfım yok	167		52,35
Takdir-Teşekkür aldım	96		53,02

Aileden algılanan sosyal destek puan ortalamalarının öğrencinin akademik başarısına paralel olarak arttığı Tablo 23’de görülmektedir. Bu sonuç velilerin akademik başarıyı ön planda tuttuğu ve öğrenci ile ilişkisinde ders başarı durumunun etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 24. Başarı Durumuna Göre Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

1. Dönem Başarı Durumu	N	Alfa=.05
		1
En az bir zayıfım var	360	34,80
Zayıfım yok	167	36,50
Takdir-Teşekkür aldım	95	36,72

Öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamalarının öğrencinin akademik başarısına paralel olarak arttığı Tablo 24’de görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin başarıyı ön planda tuttuğu ve öğrenci ile ilişkisinde ders başarı durumunun etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25. Başarı Durumuna Göre Özyeterlilik İnancına İlişkin Tukey-b Değerleri

1. Dönem Başarı Durumu	N	Alfa = .05	
		1	2
En az bir zayıfım var	360	39,91	
Takdir-Teşekkür aldım	96	41,29	41,29
Zayıfım yok	167		42,57

Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça öz-yeterlilik inanç puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca ortalama bir akademik başarı durumunun üstün akademik başarıya göre öz-yeterlilik açısından daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum üst akademik başarı durumunda beklentilerin de artacağını bununda öz-yeterliliği olumsuz etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26. Başarı Durumuna Göre Okula Bağlılıklarına İlişkin Tukey-b Değerleri

1. Dönem Başarı Durumu	N	Alfa = .05	
		1	2
En az bir zayıfım var	360	42,28	
Takdir-Teşekkür aldım	96		45,16
Zayıfım yok	167		45,38

Akademik başarının okula bağlılıkla doğru orantılı olduğu görülmektedir. Ancak normal bir akademik başarının üst akademik başarıya göre okula bağlılıkta daha etkili olduğu görülmektedir. Bu durum üst akademik başarının sürdürülebilir olması şeklinde yorumlanmasından ve bu durumda strese yol açabilecek olmasından kaynaklanabilir şeklinde değerlendirilebilir.

4.2.7. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Ailenin Ekonomik Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 27. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analiz Değerleri

<i>Değişkenler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>		<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Sosyal Destek (Aile)	Gruplar Arası	368,95	2	184,47	4,525	,011
	Gruplar İçi	25278,65	620	40,77		
	Toplam	25647,61	622			
Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	Gruplar Arası	771,14	2	385,57	5,199	,006
	Gruplar İçi	45906,60	619	74,16		
	Toplam	46677,74	621			
Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	Gruplar Arası	40,03	2	20,01	,971	,379
	Gruplar İçi	12776,66	620	20,60		
	Toplam	12816,69	622			
Özyeterlilik İnancı	Gruplar Arası	885,07	2	442,53	5,141	,006
	Gruplar İçi	53371,51	620	86,08		
	Toplam	54256,58	622			
Okula Bağlılık 1	Gruplar Arası	305,35	2	152,67	2,686	,069
	Gruplar İçi	35246,14	620	56,84		
	Toplam	35551,49	622			

Tablo 27’de “Ailenin Ekonomik Durumuna” göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılıkları arasındaki farklar incelenmiştir. Ailenin Ekonomik Durumuna göre aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik inançları arasında farklılık bulunurken arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve okula bağlılık puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 28. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Ailenin Ekonomik Durumu	N	Alfa = .05	
		1	2
Düşük	43	48,46	
Yüksek	31	51,09	51,09
Orta	549		51,50

Düşük ekonomik algının aile açısından düşük sosyal desteğe sebep olacağı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yüksek ekonomik algının yüksek aile sosyal desteğine karşılık gelmediği görülmektedir. Yüksek gelirin aileden gelen sosyal destek ihtiyacını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğretmenden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Ailenin Ekonomik Durumu	N	Alfa = .05
Düşük	43	32,16
Yüksek	31	33,09
Orta	548	35,95

Düşük ekonomik algının öğretmenden algılanan sosyal destek açısından düşük sosyal desteğe sebep olacağı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yüksek ekonomik algının yüksek öğretmen sosyal desteğine karşılık gelmediği görülmektedir. Yüksek gelirin öğretmenden sosyal destek ihtiyacını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 30. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öz-yeterlilik İnancına İlişkin Tukey-b Değerleri

Ailenin Ekonomik Durumu	N	Alfa = .05	
		1	2
Düşük	43	36,55	
Orta	549		41,10
Yüksek	31		42,22

Ailenin algılanan ekonomik düzeyinin kişinin öz-yeterlilik inancına olan etkisi belirgin şekilde olduğu görülmektedir. Ekonomik algı ne kadar yüksekse öz-yeterlilik inancı o kadar artmaktadır. Ekonomik güvencenin kişinin kendine olan güvenini ve bu durumda yeterliliğini artırdığı şeklinde düşünülebilir.

4.2.8. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 31. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.

Değişken	Çalışıyor (N =114)		Çalışmıyor (N =509)		t	p
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
OKULA BAĞLILIK-1	42,92	7,35	43,70	7,60	-,999	,318
ASD-AİLE	50,95	7,03	51,34	6,28	-,582	,561
ASD-ÖĞRT.	32,70	8,67	36,19	8,54	-3,930	,000
ASD-ARKD.	32,83	4,92	33,36	4,44	-1,136	,257
ÖZ-YET.	39,06	9,97	41,24	9,15	-2,260	,024

Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları arasındaki farklara ilişkin bulgular Tablo 31’de incelenmiştir.

Öğretmenden algılanan sosyal destek puan ortalamaları annesi çalışanlarda ($\bar{x}=32,70$), çalışmayanlarda ($\bar{x}=36,19$) bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda annesi çalışmayan öğrencilerin öğretmenden algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları annesi çalışanların puan ortalamalarından yüksek olduğu yani annesi çalışan öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek annesi çalışmayan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır ($t = -3,930 ; p < 0.001$) .

Okula bağlılık, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile özyeterlilik inançları yönünden annesi çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,001$).

4.2.9. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 32. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.

Değişken	Çalışıyor (N=549)		Çalışmıyor (N=74)		t	P
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
OKULA BAĞLILIK-1	43,64	7,67	42,93	6,66	,761	,447
ASD-AİLE	51,69	5,94	48,14	8,63	4,528	,000
ASD-ÖĞRT.	35,52	8,76	35,72	8,01	-,187	,852
ASD-ARKD.	33,29	4,55	33,06	4,43	,408	,684
ÖZ-YET.	41,09	9,22	38,95	9,98	1,851	,065

Babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları arasındaki farklara ilişkin bulgular Tablo 32’de incelenmiştir.

Aileden algılanan sosyal destek puan ortalamaları babası çalışanlarda ($\bar{x} = 51,69$), babası çalışmayanlarda ($\bar{x} = 48,14$) bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda babası çalışan öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek puan ortalamalarının babası çalışmayan öğrencilerin puan ortalamasından yüksek olduğu yani babası çalışan öğrenciler babası çalışmayan öğrencilerden daha fazla aile desteği aldıkları bulunmuştur ($t = 4,528$; $p < 0,001$). Ailede rol model olan babanın çalışmaması onun öğrenci üzerindeki sosyal destek algısını önemli ölçüde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Okula bağlılık, öğretmenden algılanan sosyal destek, arkadaştan alınan sosyal destek ile öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,001$).

4.2.10. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Anne-Babanın Birlikte Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 33. Öğrencilerin Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Açısından Anne-Babanın Birlikte Olma Durumuna İlişkin Farklara Ait T –Testi Değerleri.

Değişken	Birlikte (N =580)		Ayrı (N =43)		t	P
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
OKULA BAĞLILIK-1	43,59	7,60	43,09	7,04	,420	,675
ASD-AİLE	51,41	6,38	49,37	6,67	2,017	,044
ASD-ÖĞRT.	35,53	8,65	35,83	9,01	-,223	,824
ASD-ARKD.	33,24	4,52	33,60	4,76	-,501	,616
ÖZ-YET.	40,91	9,31	39,83	9,67	,731	,465

Anne-babanın birlikte olma durumuna göre öğrencilerin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları arasındaki farklara ilişkin bulgular Tablo 33’de incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre okula bağlılık, aile-öğretmen ve arkadaşan algılanan sosyal destek ile öz yeterlilik inançları yönünden anne-babanın birlikte veya ayrı olmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0,001$).

4.2.11. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo 34. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Kardeş Sayısına Göre Varyans Analiz Değerleri

<i>Değişkenler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>		<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Sosyal Destek (Aile)	Gruplar Arası	630,67	5	126,13	3,111	,009
	Gruplar İçi	25016,93	617	40,54		
	Toplam	25647,61	622			
Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	Gruplar Arası	651,70	5	130,34	1,744	,122
	Gruplar İçi	46026,04	616	74,71		
	Toplam	46677,74	621			
Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	Gruplar Arası	243,78	5	48,75	2,393	,037
	Gruplar İçi	12572,91	617	20,37		
	Toplam	12816,69	622			
Özyeterlilik İnancı	Gruplar Arası	208,60	5	41,72	,476	,794
	Gruplar İçi	54047,97	617	87,59		
	Toplam	54256,58	622			
Okula Bağlılık-1	Gruplar Arası	449,39	5	89,88	1,580	,164
	Gruplar İçi	35102,09	617	56,89		
	Toplam	35551,49	622			

Tablo 34’te “Kardeş Sayısına” göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılıkları arasındaki farklar incelenmiştir. Başarı durumuna göre aile ve arkadaşan algılanan sosyal destek puanları arasında farklılık bulunurken öğretmenden algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılık puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 35. Kardeş Sayısına Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Sizinle birlikte kardeş sayınız?	N	Alfa = .05		
		1	2	3
5	29	48,10		
6+	24	48,54	48,54	
4	81	50,66	50,66	50,66
2	252	51,51	51,51	51,51
3	192		51,72	51,72
1	45			52,57

Kardeş sayısının fazla olması aileden algılanan sosyal desteği düşürürken az kardeşli öğrencilerde bu desteğin daha yüksek olduğu görülmektedir. Az kardeş ailenin çocukla daha fazla ve derinlikli ilgilenme ihtimali ve bunun sonucu aile desteğinin önem kazanması olarak düşünülebilir.

Tablo 36. Kardeş Sayısına Göre Arkadaştan Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Sizinle birlikte kardeş sayınız?	N	Alfa = .05	
		1	2
1	45	31,93	
6+	24	32,79	32,79
2	252	32,99	32,99
4	81	33,28	33,28
3	192	33,71	33,71
5	29		35,13

Tablodan tek çocuklu ve çok kalabalık (6 ve üstü) ailelerde arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin düşük olduğu görülmektedir. Tek çocuklu ailelerde akran eksikliğinden dolayı yeterince sosyal uyarıcının olamaması arkadaş ilişkilerinin içeriğini de etkilediğine inanılabilir.

4.2.12. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Bulgular

Tablo 37. Sosyal Destek, Öz Yeterlilik ve Okula Bağlılıkları Yönünden Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Varyans Analiz Değerleri

<i>Değişkenler</i>		<i>Kareler Toplamı</i>		<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Algılanan Sosyal Destek (Aile)	Gruplar Arası	655,81	5	131,16	3,238	,007
	Gruplar İçi	24991,79	617	40,50		
	Toplam	25647,61	622			
Algılanan Sosyal Destek (Öğretmen)	Gruplar Arası	304,91	5	60,98	,810	,543
	Gruplar İçi	46372,83	616	75,28		
	Toplam	46667,74	621			
Algılanan Sosyal Destek (Arkadaşlar)	Gruplar Arası	101,29	5	20,25	,983	,427
	Gruplar İçi	12715,40	617	20,60		
	Toplam	12816,69	622			
Özyeterlilik İnancı	Gruplar Arası	415,45	5	83,09	,952	,447
	Gruplar İçi	53841,12	617	87,26		
	Toplam	54256,58	622			
Okula Bağlılık-1	Gruplar Arası	651,13	5	130,22	2,302	,043
	Gruplar İçi	34900,35	617	56,56		
	Toplam	35551,49	622			

Tablo 37’te “Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna” göre öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, öz-yeterlilik inançları ve okula bağlılıkları arasındaki farklar incelenmiştir.

Öğrencinin ailede kaçınıcı çocuk olduğu durumuna göre aileden algılanan sosyal destek ve okula bağlılık puanları arasında farklılık bulunurken öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik inançları puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 38. Kaçınıc Çocuk Olduğu Durumuna Göre Aileden Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Tukey-b Değerleri

Ailenizde kaçınıc çocuksunuz?	N	Alfa = .05	
		1	2
5.	18	47,22	
6.+	11	48,36	48,36
2.	195	50,62	50,62
4.	37	50,81	50,81
1.	289		51,88
3.	73		52,24

5 ve üstü sıralamada olan çocuklar ailelerinden aldıkları algılanan sosyal destek puan ortalaması en düşük olmaktadır. Diğer bir deyişle çok çocuklu ailelerin küçük çocukları ailelerinden yeterince sosyal destek alamamaktadırlar. Üçüncü çocuk için aileden algılanan sosyal destek puan ortalamasının ise en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 39. Kaçınıc Çocuk Olduğu Durumuna Göre Okula Bağlılığına İlişkin Tukey-b Değerleri

Ailenizde kaçınıc çocuksunuz?	N	Alfa = .05
		1
5.	18	39,44
4.	37	42,29
3.	73	42,86
2.	195	43,15
6.+	11	43,36
1.	289	44,43

Okula bağlılık en çok tek çocuklu ile çok kalabalık kardeş sayısına sahip ailelerde bulunan öğrencilerde görülmektedir. Bu durum tek çocuklu ve çok kalabalıklı ailelerde bu öğrencilerin aileden yeterli doyumunu alamadıkları ve bu açığı okuldan karşılamaya yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılıp yorumlanmıştır.

1. Sosyal destek, özyeterlilik inancı ve okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle kişinin özyeterlilik inancı ile aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek puanları arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin okula bağlı olma durumu özyeterlilik inançları ile aile, öğretmen ve arkadaş sosyal çevrelerinden algıladıkları sosyal destekten bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği anlaşılmaktadır.

2. Meslek türü liselerde öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyleri en yüksek düzeyde algılanırken Genel ve Anadolu Liselerinde öğretmenden algılanan sosyal destek puanları en düşüktür. Meslek türü liseler yapısı gereği öğretmenlerle daha çok birebir ilişki gerektiren, daha yoğun sosyal ilişkilere dayanan derslere sahip olması bu durumun önemli sebebi olarak görülebilir. Anadolu liselerinde öğrencilerin dersane ve özel ders imkânlarından yoğun olarak faydalanmaları öğretmene olan ihtiyacı ve bir yönüyle bağlılığı azaltabilmektedir. Bu durum da ilişkinin içeriğini ve beklentileri etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

3. Okula bağlılık düzeyleri kız öğrencilerde erkeklerden daha fazladır. Erkek öğrenciler okul dışı sosyal faaliyetlere daha çok katılma imkânlarının olması kızları bu konuda daha kısıtlayıcı bir durumda olmaları bu sonucun önemli bir faktörü olmasına sebebiyet verdiği şeklinde düşünülebilir.

Arastaman (2006), 408 lise birinci sınıf öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda kız öğrencilerin okula bağlılık durumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu bulması da bu araştırma sonucunu destekler mahiyettedir.

4. Sosyal bilimler öğrencileri aileden en az sosyal destek alırken Türkçe-matematik öğrencileri en fazla sosyal destek almaktadır. Sosyal bilimler bölümüne genel olarak akademik başarısı düşük öğrenciler bir mecburiyet olarak yönelmektedir. Bu durum aileler tarafından da kabul edilmiş görülmektedir.

Alan adına göre öğretmeden sosyal destek algısına en fazla Bilişim Teknolojisinde okuyan öğrenciler sahiptir. Bu durum çağımızın en belirgin unsuru durumuna gelen bilgisayar ve internet teknolojilerinde öğrencilerin öğretmene daha çok ihtiyaç duyması ve bunun sonucunda daha yoğun işbirliğinin doğmuş olması şeklinde düşünülebilir.

Fen bilimleri öğrencileri zyeterlilik inançları en yüksek ğrenci grubudur. Bu durum ilgili öğrencilerin ne istediklerini daha net ortaya koyabilen öğrenciler olmasından kaynaklanabilmektedir.

Fen Bilimleri alanındaki öğrenciler okullarına en bağlı öğrencilerdir. Hedefler konusunda daha net olabilen öğrencilerin okula bağlılığı da yüksel olması beklenir.

5. Akademik başarı arttıkça aileden ve öğretmeden algılanan sosyal destek artmaktadır. Bu durum başarı odaklı bir anlayışa sahip toplum olduğumuzu gösterebilmektedir.

Normal akademik başarıya sahip öğrencilerin okula bağlılıkları ve zyeterlilik inançları daha yüksektir. Bu ğrenciler üzerinde toplumsal baskının daha az olduğu ve bu durumunda kendilerinin daha raht hissettikleri, kendileri olarak kalabildikleri ve bunun sonucunda da okula daha bağlı ve zyeterlilik inançlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

6. Orta ekonomik seviye algısına sahip öğrencilerin aileden ve öğretmeden aldıkları sosyal destek en yüksektir. Yüksek veya düşük ekonomik seviye aile ve ğretmen desteğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ekonomik seviye yükseldikçe zyeterlilik inancı artmaktadır. Ekonomik durumun öğrencilerin kendilerine olan güven duygularını etkilediği görülmektedir.

7. Babası alışmayan öğrencinin aileden algıladığı sosyal destek düşüktür. Babanın alışmıyor olması ergen için rol model olacak olan babanın bu durumunu olumsuz etkilemekte dolayısıyla aile sosyal desteği düşmektedir.

Annesi alışan öğrencinin öğretmeden algıladığı sosyal destek düşük olmaktadır.

8. Tek çocuklu ailelerde aile desteği en yüksek olmaktadır. Kardeş sayısı beşi geçen durumlarda ise bu destek en az olmaktadır. Tek çocuk ailenin bütün ilgisine mazhar olduğu için aile desteği en yüksek olmaktadır. Çok çocuklu ailelerde ise bu desteğin kardeş sayısıyla birlikte bölünerek azaldığı anlaşılmaktadır.

Tek çocuklar arkadaştan en az sosyal destek almaktadır. Bu durum tek çocukların asosyal yetişme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Ailelerde birinci çocuklar okullarına en bağlı çocuk olmaktadır.

9. Okula bağlılık düzeyleri bakımından 10. sınıf öğrencilerinin bağlılıkları 11. sınıf öğrencilerinden daha fazladır. Okullarda sınıf seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin üniversite hazırlık olarak dersane ve diğer alternatif imkânlarla yönelmeleri artmaktadır. Bu durum öğrencilerin okulla olan ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öneriler

1. Genel olarak eğitimde özelde de Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde öğrenciler sadece bir birey olarak değil; onların aile, arkadaş ve öğretmenleriyle bir bütün oldukları düşünülerek gerekli planlama ve etkinlikler yapılmalıdır.
2. Okula bağlılıkla ilgili olarak ülkemizde daha çok, daha fazla değişkenin kullanıldığı daha derinlikli araştırmalar yapılmalıdır. Okula bağlılığı ölçmeye yönelik kültürümüze ve ülkemiz şartlarına uygun test ve envanterler geliştirilmelidir.
3. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını artırmasını sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır.
4. Öğrencilerin okula bağlılıkları bir üst sınıfa geçtikçe azalmaktadır. Bunun nedenlerini bulmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Kız öğrenciler okula erkek öğrencilerden daha bağlı olduğu görülmektedir. Bunun hangi nedenlerden kaynaklandığını tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
6. Ailelerin sosyal bilimlere olumsuz bakışının değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

7. Beş ve daha fazla kardeşli çocukların ailelerinden düşük destek aldıklarından okullarda bu öğrenciler önceden tespit edilerek önleyici hizmetlerin yapılması gerekmektedir.
8. Babası çalışmayan öğrenciler aileden daha düşük destek almalarından dolayı bu öğrenciler önceden tespit edilerek gerekli tedbirler alınmalı ve takipleri sağlanmalıdır.
9. Annesi çalışan öğrencilerin öğretmenlerden düşük destek almalarının sebepleri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ANTONUCCI, T. C. (1986), "Veridicality of Social Support", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 54: 432-438.
- ARASTAMAN, Gökhan (2006), *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AY, M. (2005), *Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYERS, R. L., J. H. Hawkins, J. D. Peterson, P. L. Catalona, R. F. Abbott (1999), "Assessing Correlates Of Onset, Escalation, Deescalation and Desistance of Delinquent Behavior", *Journal of Quantitative Criminology*, 15, 227-307.
- BALKIS, M., E. Duru ve M. Buluş (2005), "Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlilik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi", *Ege Üniversitesi Dergisi*, 2, 81-97.
- BALTAŞ, Acar (1999), *Üstün Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BANAZ, Mürvet (1992), *Lise Öğrencilerinde Sosyal Destek Kaynakları ve Stres ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BANDURA, A. (1977), *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
- BANDURA, A. (1982), "Self-efficacy Mechanism in Human Agency", *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1993), "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

- BANDURA, A. (1994), "Self-efficacy", V. S. Ramachaudran (Der.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York, Academic Press.
- BANDURA, A. (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*, New York, NY: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*, New York, Freeman.
- BAŞER, Zülfikâr (2006), *Aileden Algılanan Sosyal Destek İle Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAŞTÜRK, Derya (2002), *Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerde Algılanan Sosyal Desteğin Akademik Başarıya Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAYRAM, Derya (1999), *Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti ile Sosyal Destek İlişkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BONNY, A. E., M.T. Britto, B.K Klostermann, R. W. Hornung, G. B. Slap (2000), "School Disconnectedness: Identifying Adolescents At Risk", *Pediatrics*, 106 (5), 1017–1021.
- BUDAK, B. (1999), *Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜTÜN, Burcu (2005), *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik inançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., E.Ö. Akgün, F. Demirel, Ö. Özkahveci (2004), "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- CAN, Sevgi (2008), *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- CERNKOVICH, S. A. (1992), "School Bonding, Race and Delinquenc", *Criminology*, 30, 261–291.
- CHASE, M. A. (1998), "Sources of Self-Efficacy İn Psysical Education and Sport", (Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier), *Journal of Teaching İn Physical Education*, 18 (1): 76-89.
- COHEN, S. Wills, T.A. Stress (1985), "Social Support and the Buffering Hypothesis", *Psychological Bulletin*, 98(2): 310-357.
- COHEN, S., Syme, S. L. (1985), "*Issues In the Study and Application of Social Support*", Newyork, Newyork Academic Pres.
- ÇAKIR, H. Yelda (1993), *12-22 Yaş Grubundaki Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇAKIR, H. Yelda ve Refia Palabıyıkoglu (1997), "Gençlerde Sosyal Destek- Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", *Kriz Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s.15–24.
- ÇEÇEN, A. Rezan (2008), "Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Ana Baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 415–431).
- DEMİRTAŞ, Ayşe Sibel (2007), *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DURU, Erdinç (2008), "Üniversiteye Uyum Sürecinde Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Doğrudan ve Dolaylı Rollerini", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Sayı 29, Mart, s.13–22.
- EGGERT, L. L., E. A. Thompson, J. R. Herting, L. J. Nicholas, B. G. Dicker (1994), "Preventing Adolescent Drug Abuse And High School Dropout Through An

- Intensive School-Based Social Network Development Program”, *American Journal Of Health Promotion*, 8, 202–215.
- EİTH, C. (2005), *Delinquency, Schools and the Social Bond*, New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- EKİCİ, Gülay (2005), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlilik İnançlarını Etkileyen Faktörler”, *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.811-815), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- EKİCİ, Gülay (2006), “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlilik İnançları Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 24, s.87-96.
- ELBİR, Nilgün (2000), *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ELDELEKLİOĞLU, Jale (2006), “The Relationship Between The Perceived Social Support and The Level of Depression and Anxiety In University Student”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), Eylül, 727–752.
- ELİ, İsrail (2007), *Özdüzenleme Eğitimi Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ELMACI, Figen (2001), *Parçalanmış ve Bütünlüğünü Koruyan Aileye Sahip Ergenlerin Depresyon ve Uyum Düzeylerinde Sosyal Desteğin Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERİM, Banu (2001), *Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FREDRİCKS, J.A., P. C. Blumenfeld, A. H. Paris (2004), “School Engagement: Potential of the Concept, State of The Evidence”, *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

- FURUKAWA, T., Sarason, I. G. (1998), "Social Support and Adjustment to A Novel Social Environment", *International Journal Of Social Psychiatry*, 44 (1): 56-61.
- GÜÇRAY, S. Sonay (1998), "Bazı Kişisel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Karar Verme Stilleri ile İlişkisi", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 9, s.7-16.
- GÜNGÖR, Ayşegül (1996), *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi ile Kendini Suçlamanın Fiziksel Sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İletişiminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HAZIR-BIKMAZ, Fatma (2004), "Özyeterlilik İnançları", Editörler: KUZGUN, Y. ve D. Deryakulu, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara s. 289-314.
- İSAOĞLU, Fitnat Gözde (2004), *Özel Sektör Çalışanlarında İş Güvencesizliğinin Özyeterlilik ve İş Performansı ile İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- JACOBSEN, D. E. (1986), "Types and Timing of Social Support", *Journal of Health and Social Behavior*, 27: 250–265.
- JENKİNS, P. (1995), "School Delinquency and Commitment", *Sociology of Education*, 63, 221–239.
- KANER, Sema (2003), "Aile Destek Ölçeği: Faktör Yapısı, Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışmaları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 57-72.
- KARADAĞ, İmer (2007), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOZAKLI, H. (2006), *Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- MARKS, H. M. (2000), "Student Engagement In Instructional Activity: Patterns In Elementary, Middle, and High School Years", *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- MCNEELY, C.A., Nonnemaker, J. M., Blum, R. W. (2002), "Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health", *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- MURRAY, C., Greenberg, M. (2000), "Children's Relationship With Teachers and Bonds With School: An Investigation of Patterns and Correlates In Middle Childhood" *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- MURRAY, C., Greenberg, M. (2001), "Relationships With Teachers and Bonds With School: Social Emotional Adjustment Correlates For Children With and Without Disabilities", *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- NAZLI, Serap (2000), *Aile Danışması*, Nobel Yayınları, Ankara.
- NELSON-JONES, R. (1982), *Danışma Psikolojisi Kuramları*, (Çev: Füsün Akaya), Casbell Educational Limited.
- NEWMANN, F. (1992), *Higher-Order Thinking and Prospects For Classroom Thoughtfulness. Student Engagement And Achievement In American Scondary Schools*, Teachers College press, New York.
- OCAK, Betül (2004), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OKANLI, Ayşe (1999), *Hemşirelik Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek ile Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- OKTAN, Vesile (2005), "Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Ergenlerdeki Öfkenin Gelişimine Etkisi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 21, s.183-192.

- ORHAN, Feza (2005), “Bilgisayar Öğretmenliği Adaylarının Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 21, s.173-186.
- OSTERMAN, F. K. (2000), “Students Need for Belonging in the School Community”, *Review of Educational Research*, Vol: 17, No:3, 323-367.
- ÖZEN, Dilek Şirvanlı (1998), *Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZENOĞLU, Hatice (2006), *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- PAJARES, F. (1996), “Self-efficacy Beliefs in Academic Settings”, *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- PINTRICH, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1991), *A Manual For The Use Of The Motivated Strategies For Learning*, Michigan: School of Education Building, The University of Michigan, ERIC Veritabanı Numarası: ED338122.
- PROCİDANO, M., Heler, K. (1983), “Measures Of Perceived Social Support From Friends and From Family: Tree Validation Studie”, *American Journal of Commumty Psychology*, n(1);24.
- RODRÍGUEZ, M., S. Cohen (1998), *Social Support, Encyclopedia of Mental Healt*, New York, Academis Press.
- SAĞLAM, Sema (2007), *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba İletişimi Sosyal Destek ve Ana-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAVRAN, A. (2002), *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi İnançları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- SAY, Murat (2005), *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SCHUNK, D. H. (1996), *Self-Efficacy For Learning and Performance*, Paper Presented At Theannual Conferance Ofthe American Educational Research Association, April 8- 12, Newyork.
- SENCAR, Burcu (2007), *Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SCHLECHTY, P. C. (2001), *Shaking Up the Schoolhouse: How to Support and Sustain Educational Innovation*, Jossey-Bass Wiley Imprin, San Francisco.
- SHEARS, J., Edwards, R. W., Stanley, L. (2006), “School Bonding and Substance Use Inrural Communities”, *Social Work Research*, 30, 6-18.
- SİLİNS, H., Mulford, B. (2002), “Schools As Learning Organisations: Effects On Teacher Leadership and Student Outcome”, *Schooll Effectiveness and School Improvemen*, 15, (3-4), 443-466.
- SİMONS-MORTON, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., Saylor, K. E. (1999), “Student School Bonding and Adolescent Problem Behavior”, *Health Education Research*, 14, 99- 107.
- SİNCLAİR, M. F., Hurley, C. M., Evelo, D. L., Christenson, S. L., Thurlow, M. L. (2001), “Making Connections That Keep Students Coming To School”, In R. Algozzine, P. Kay (Eds.), *Preventing problem behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (162–182).
- SOMAY, Arzu Çatalbaş (1998), *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yetkinlik Beklentileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- STEWART, E. A. (2003), “School Social Bonds, School Climate and School Misbahavior: A Multilevel Analysis”, *Justice Quarterly*, 20, 575-604.

- SÜRÜCÜ, Mustafa (2005), *Lise Öğrencilerinin Meslekî Olgunluk ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TAYSİ, Ebru (2000), *Benlik Saygısı, Aile ve Arkadaşlardan Sağlanan Sosyal Destek: Üniversite Öğrencileriyle Yapılan Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TERZİ, Şerife (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Sayı 29, Mart, s.1-9.
- URAL, Alattin (2007), *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UZEL, Aycan (2009), *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Özyeterlilik Algularının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UZMAN, Ersin (2002), *Sosyal Destek Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Kimlik Statüleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜNSAR, Serap, S.K. Sadırlı, M. Demir, R. Zafer, Ö. Erol (2009), “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(1), 17-29.
- VARDARLI, Gülseren (2005), *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Düzeylerinin Yordanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VOKE, H. (2002), “Motivating Students to Learn”, *Journal of Developmental Psychology*, 28.
- YAMAÇ, Önder (2009), *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- YARDIMCI, Figen Kayhan (2007), *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz-Yeterlilik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- YAVUZER, Haluk (1999), *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YILDIRIM, İbrahim (1991), “Stres ve Stresle Başa Çıkmada Gevşeme Teknikleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, s. 175-189.
- YILDIRIM, İbrahim (1997), “Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliliği”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, s. 81-87.
- YILMAZ, Ayşen (2000), *Eşler Arası Uyum ve Çocuğun Algıladığı Ana-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- WALLSTON, B. S., Alagna, S. N. (1983), “Social Support and Physical Health”, *Health Psychology*, 2: 367-391.
- WINDLE, M (1990), “Temperament and Social Support in Adolescence: Mterrlations With Depressive Symptoms and Delingent Behaviors”, *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (1):19-24.
- ZENGİN, Umut Kapıcı (2003), *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Alguları ve Sınıf-içi İletişim Örüntüleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

“Orta öğretim öğrencilerinin okula bağlılıklarının algıladıkları sosyal destek ve özyeterlilik düzeyiyle ilişkisi” konusunda bilimsel bir araştırma yapılmaktadır. Bu amaçla size kişisel bilgi formuyla birlikte 8, 24 ve 50 maddeden oluşan üç ölçek uygulanacaktır.

Ölçeklerde yer alan sorulara verdiğiniz cevaplar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru cevapları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen bütün soruları dikkatle okuyarak hepsini cevaplayınız, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

1.KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Sınıfınız :
2. Cinsiyetiniz :
3. Alanınızın adı :
4. I. Dönem başarı durumunuz: En az bir zayıfım var ()
Takdir -teşekkür aldım ()
Zayıfım yok ()
5. Anne-baba: Birlikte () Ayrı () Anne: Sağ () Ölü ()
Baba: Sağ () Ölü ()
6. Anne: Çalışıyor () Çalışmıyor ()
7. Baba : Çalışıyor () Çalışmıyor ()
8. Sizinle birlikte kardeş sayınız:
9. Ailenizde kaçınıcı çocuksunuz:
10. Sizce ailenizin ekonomik durumu: Düşük () Orta () Yüksek ()

EK-2: Öğrenme ve Performansla İlgili Öz-Yeterlilik Ölçeği

ÖĞRENME VE PERFORMANSLA İLGİLİ ÖZ-YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Soruları cevaplamak için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru** ise (7)'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa** (1)'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

Benim için Kesinlikle Yanlış. 1 2 3 4 5 6 7 Benim için Kesinlikle Doğru.

Soru
No

1	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Bu dersteeki ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK-3: Okula Bağlılık Ölçeği

III. OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ (OBÖ)

Aşağıda okul hayatınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri okuduktan sonra kendiniz için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen **her ifadeye** mutlaka **tek cevap** veriniz ve **bos bırakmayınız**. Cevaplarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtebilirsiniz.

No		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Kendimi okula ait gibi hissetmiyorum	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerimi severim	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerimin çoğu bana adaletli davranır.	()	()	()	()	()
4	Yüksek notlar almak benim için hiç önemli değil.	()	()	()	()	()
5	Okulda çok çaba gösteriyorum.	()	()	()	()	()
6	Okulla ilgili akademik etkinlikler (ödev, sınav, proje)çok önemlidir.	()	()	()	()	()
7	Ödev yapmak bir zaman kaybıdır.	()	()	()	()	()
8	Başarılı olmak için hiçbir zaman çevremdeki diğer çocuklar kadar fırsatım olmayacak	()	()	()	()	()
9	Hayatta yükselme ve başarılı olma fırsatım pek yok	()	()	()	()	()
10	Ailem okulda ne yaptığımı sık sık sorar	()	()	()	()	()
11	Okulu severim	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlerimin benim hakkımda ne düşündüğünü umursamam	()	()	()	()	()

No		0	1	2	3	4	5	6	7
13	Okul saatleri dışında haftada kaç gün spor takımlarında zaman geçirirsiniz?								
14	Haftada kaç gün spor faaliyetleri, tiyatro veya dans çalışmalarına katılırsın?								
15	Haftada kaç gün toplum hizmeti çalışmalarına (okul ve çevresinin güzelleştirilmesi, ihtiyaç sahibi insanlara yardımcı olmak vb.) katılırsın?								
16	Haftada kaç gün okul gazetesi/ yıllık faaliyetlerine katılırsın?								
17	Haftada kaç gün müzik/koro çalışmalarına katılırsın?								
18	Haftada kaç gün öğrenci meclisi çalışmalarına katılırsın?								
19	Haftada kaç gün okul kulüplerine katılırsın?								

No		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
20	Okuldaki problemler hakkında ailenle ne sıklıkla konuşursun?	()	()	()	()	()
21	Öğretmenlerinle ilişkilerin hakkında ailenle ne kadar sıklıkla konuşursun?	()	()	()	()	()
22	Gelecekteki meslek planlarınla ilgili ailenle ne kadar sıklıkla konuşursun?	()	()	()	()	()

No		Çok engeller	Engeller	Biraz engeller	Engellemez	Hiç engellemez	Bilmiyorum
23	Eğer bir suç işleyip tutuklanırsan, bu durum istediğin kadar eğitim alma şansını ne kadar engeller?	()	()	()	()	()	()
24	Eğer bir suç işleyip tutuklanırsan, bu durum istediğin bir işe girme şansını ne kadar engeller?	()	()	()	()	()	()

EK-4: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

IV. ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak “Bana uygun”, “Kısmen uygun”, “Bana uygun değil” ifadelerinden size uygun birini işaretleyiniz. Lütfen boş seçenek bırakmayınız.

AİLEM

	Bana Uyg.	Kıs- men	Bana Uyğ. Değil
1. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
4. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
6. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
7. Davranışlarımı takdir eder	()	()	()
8. İlgi duyduğum şeyleri yapmama yardım eder	()	()	()
9. Hatalarımı nazikçe düzeltir	()	()	()
10. Beni gerçekten anlar	()	()	()
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir	()	()	()
12. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder	()	()	()
14. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	()	()	()
15. İyi ve kötü yönlerimle beni sever	()	()	()
16. Başarılı olmam için bana destek olur	()	()	()
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
18. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler	()	()	()
20. Başarılarımı takdir eder	()	()	()

ARKADAŞLARIM

	Bana Uyg.	Kıs- men	Bana Uyğ. Değil
21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()
23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
25. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
26. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder	()	()	()
28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder	()	()	()
29. Beni gerçekten anlamaz	()	()	()
30. Gerekğinde harçlığını benimle paylaşır	()	()	()
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	()	()	()
32. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
33. Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	()	()	()

ÖĞRETMENLERİM

	Bana Uyg.	Kıs- men	Bana Uyg. Değil
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
35. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
37. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
38. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
39. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
40. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
41. Hatalarımı nazikçe düzeltir	()	()	()
42. Beni gerçekten anlar	()	()	()
43. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	()	()	()
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
45. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
46. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	()	()	()
47. Çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över	()	()	()
48. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar	()	()	()
49. Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir	()	()	()
50. Bana karşı genellikle adil davranır	()	()	()

EK-5: İzin ve Anket Onay Belgesi

T.C
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 33331
Konu :Anket (Savtekin MENGİ)


25../03/2010

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 24.03.2010 tarih ve 580/32662 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurum-
larda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama
Yönergesi.
c) Sakarya Üniversitesi'nin 25.02.2010 01.03.2010 tarih 465 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Savtekin MENGİ'nin**, ek listede isimleri ortaöğretim öğrencilerine uygulanmak üzere "**Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

- EKLER :**
Ek-1. İlgi (a) Valilik Oluru.
2. Liste
3. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

ÖZGEÇMİŞ

1975 yılında Kelkit'te doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gümüşhane'de yaptı.1993'te girdiği İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 1997 de mezun oldu. 1998-2002 yıllarında Erzincan'da, 2002-2007 yılları arasında İstanbul Tuzla Kâşif Kalkavan Lisesinde görev yaptı.

2007 yılından beri ise halen çalışmakta olduğu İstanbul "Bakırköy Hasan Polatkan Anadolu Lisesi"nde Psikolojik Danışman olarak çalışmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.