



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON BİLİM DALI

ÖZ-YETERLİLİĞİN ÖĞRENCİ TUTULMASI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE
SOSYAL DESTEĞİN DÜZENLEYİCİLİK ROLÜ: ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MOHAMMED AFZAL MOHAMMEDİ

NİĞDE
Eylül, 2019

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON BİLİM DALI

ÖZ-YETERLİLİĞİN ÖĞRENCİ TUTULMASI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE
SOSYAL DESTEĞİN DÜZENLEYİCİLİK ROLÜ: ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MOHAMMED AFZAL MOHAMMEDİ

Danışman : Doç. Dr. Onur KÖKSAL
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Metin OCAK
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Murat GÜLER

NİĞDE
Eylül, 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Öz-Yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Rolü: Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 02/09/2019



Mohammed Afzal Mohammedi

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Onur KÖKSAL danışmanlığında **Mohammad Afzal MOHAMMADİ** tarafından hazırlanan “**Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Rolü: Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **İşletme** Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tarih: 02/09/2019

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Metin OCAK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Murat GÜLER



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Emin Hüseyin ÇETENAK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Uluslararası öğrenciler, kendi ülkelerinden uzakta bir yerde eğitim almak için pek çok bakımdan hazırlanmış ve finansal sorunlarını çözmüş olsalar dahi eğitim süreci bitinceye kadar söz konusu yeni hayata tutulma ve uyum sağlama hususunda, kültürel farklılıklar, kültür şoku ve ayrımcılık gibi sosyal engellerin yanında akademik zorluklar ve dil engelleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda, sosyal destek alamayan veya öz-yeterlilik inancı düşük öğrencilerin akademik performansları azalabilmekte, mutsuzluk ve karamsarlık hissi, gerginlik, derslere karşı ilgi ve motivasyon düşüklüğü, eğitim kurumundan ve akademik görevlilerden hoşnut olmama, özgüven eksikliği, arkadaş edinme zorluğu ve yalnızlık hissi, üniversite kültürüne yabancı hissetme, kendini değersiz veya bazen suçlu hissetme gibi semptomlar ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, yeterince sosyal destek alan, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan, çevresiyle iyi iletişim kurabilen ve böylece üniversite hayatına uyum sağlayabilen öğrenciler daha mutlu ve sağlıklı hissetmektedirler. Bunun yanında, öz-yeterlilik inancının özellikle yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme aktivitelerinde belirleyici bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Bunun temel nedeni, üniversite hayatının, bireylerin kendilerini gerçekleştirme adına önemli bir yaşam dönemi olmasından kaynaklanmaktadır.

Hayatım boyunca beni en iyi şekilde yetiştiren, her şeyin en iyisine layık olan aileme çok teşekkür ederim. Geniş bilgi birikimi, yol göstericiliği ve tecrübeleriyle çalışmamız sürecinde desteğini ve yardımını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Onur KÖKSAL'a sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, Ömer Halisdemir Üniversitesi İşletme Bölümünde bizlere kimlik kazandıran, hayata dair zorlukları görmemizi sağlayan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZ-YETERLİLİĞİN ÖĞRENCİ TUTULMASI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE SOSYAL DESTEĞİN DÜZENLEYİCİLİK ROLÜ: ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

MOHAMMEDİ, Mohammed Afzal

İşletme Anabilim Dalı

Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Eylül 2019, 109 Sayfa.

Başka bir ülkede üniversite hayatına başlayan ve böylece farklı bir hayata uyum sağlamak durumunda kalan uluslararası öğrencilerin öz-yeterlilik inancına ve sosyal desteğe duyacakları ihtiyaç daha önemli bir hal almaktadır. Bu ihtiyacını karşılayabilen bireylerde, özellikle kişisel başarı duygusu ön plana çıkmakta ve öğrenciler üniversite ortamında kalmalarını sağlayacak şekilde kendilerini motive olmuş hissetmektedirler. Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğrenim hayatlarını sürdüren uluslararası öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının öğrencilik rollerine tutulma (student engagement) düzeylerine etkisinin ve bu etkide sosyal desteğin düzenleyicilik rolünün araştırılması amaçlanmıştır.

Anket yöntemiyle elde edilen veri üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması ve alt boyutları (dinçlik, adanmışlık, özümseme) üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Analiz bulguları incelendiğinde, öz-yeterlilik ile öğrenci tutulması arasındaki ilişkinin sosyal destek tarafından belirli bir düzeyde biçimlendiği anlaşılmıştır. Bunun yanında, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından dinçlik, adanmışlık ve özümseme üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarından özel biri desteğinin düzenleyicilik rolünün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlilik, Öğrenci tutulması, Sosyal destek, Uluslararası öğrenci.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE MODERATING ROLE OF SOCIAL SUPPORT ON THE EFFECT OF SELF-EFFICACY ON STUDENT ENGAGEMENT: A RESEARCH ON INTERNATIONAL STUDENTS

MOHAMMEDİ, Mohammed Afzal

Department of Business Administration

Department of Management and Organization Science

Supervisor: Onur KÖKSAL, PhD.

September 2019, 109 Pages.

The need for self-efficacy and social support by international students who have started university in another country and thus have to adapt to a different life is becoming more important. Individuals who are able to meet those needs come to the forefront of personal accomplishment and feel motivated to stay in the university environment. In this study, it was aimed to research the effect of self-efficacy beliefs of international students who continued their education in different regions of Turkey, on their student role engagement levels and the moderating role of social support on that effect.

As a result of statistical analysis of the data obtained by a survey, it was found that self-efficacy had a positive effect on student engagement and its sub-dimensions (vigor, dedication, absorption). According to analysis results, it was understood that the relationship between self-efficacy and student engagement was moderated by social support at a certain level. In addition, it was found that support from significant other, a sub-dimension of social support, moderated the effect of self-efficacy on vigor, dedication and absorption which are sub-dimensions of student engagement. The findings were discussed in the context of literature.

Key Words: Self-efficacy, Student engagement, Social support, International student.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ONAY SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
ÇALIŞMANIN ÖNEMİ	2
ÇALIŞMANIN AMACI	3
ÇALIŞMADA İZLENEN YÖNTEM	3
ÇALIŞMANIN PLANI.....	3

İKİNCİ BÖLÜM

ÖZ-YETERLİLİK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz-Yeterlilik Kavramının Tanımı ve Kapsamı.....	5
2.1.1. Öz-yeterliliğin Önemi.....	7
2.1.2. Öz-yeterliliğin Kaynakları.....	9
2.1.2.1. Başarılı Deneyimler	10
2.1.2.2. Model Alma	11
2.1.2.3. Sözel İkna.....	13
2.1.2.4. Fizyolojik ve Duyuşsal Durum.....	13
2.1.3. Öz-yeterliliği Etkileyen Diğer Faktörler.....	14
2.1.4. Öz-yeterliliği Yüksek Bireylerin Özellikleri	17
2.1.5. Öz-yeterliliğin Dayandığı Teoriler	19
2.1.6. Öz-yeterliliğin Ölçülmesi	21

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENCİ TUTULMASI İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Öğrenci Tutulması Kavramının Tanımı ve Kapsamı	22
3.1.1. Öğrenci Tutulmasının Boyutları.....	25
3.1.2. Öğrenci Tutulmasını Etkileyen Faktörler	29
3.1.3. Öğrenci Tutulmasının Sonuçları	36
3.1.4. Öğrenci Tutulmasının Ölçülmesi	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYAL DESTEK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

4.1. Sosyal Destek Kavramının Tanımı ve Kapsamı	39
4.1.1. Algılanan Sosyal Destek	41
4.1.2. Sosyal Ağ	42
4.1.3. Sosyal Desteğin İşlevleri	43
4.1.4. Sosyal Destek Türleri	45
4.1.5. Sosyal Destek Kaynakları	49
4.1.6. Sosyal Destek Modelleri	52
4.1.6.1. Temel Etki Modeli	52
4.1.6.2. Tampon Etkisi Modeli	53
4.1.7. Sosyal Desteğin Dayandığı Teoriler.....	54
4.1.8. Sosyal Desteğin Ölçülmesi.....	54

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZ-YETERLİLİĞİN ÖĞRENCİ TUTULMASI ÜZERİNDEKİ İNCELEMeye SOSYAL DESTEĞİN DÜZENLEYİCİLİK ROLÜNÜ TESPİT ETMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

5.1. Araştırmanın Kısıtları.....	57
5.2. Benzer Konularda Daha Önce Yapılmış Araştırmalar	58
5.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri	60
5.4. Araştırmanın Yöntemi.....	62
5.4.1. Araştırmanın Katılımcıları	62
5.4.2. Veri Toplama Aracı.....	63
5.4.2.1. Öz-yeterlilik Ölçeği.....	63

5.4.2.2. Öğrenci Tutulması Ölçeği	63
5.4.2.3. Sosyal Destek Ölçeği	64
5.4.3. Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri	64
5.5. Araştırmanın Bulguları.....	65
5.5.1. Ölçeklere İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi Bulguları	65
5.5.2. Hipotezlere İlişkin Bulgular	66
5.5.2.1. Öz-yeterlilik ile Öğrenci Tutulması Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	68
5.5.2.2. Öz-yeterlilik ile Öğrenci Tutulması Arasındaki İlişkide Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Rolüne Yönelik Bulgular.....	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
KAYNAKÇA	86
Ek-1: Anket Formu	105
Ek-2: İzin yazısı.....	108
Ek-3: Özgeçmiş.....	109

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1: Cutrona ve Suhr'un Beş Sosyal Destek Türü ile İlgili Örnekleri	49
Tablo 4.2: Erikson'un Gelişim Dönemleri İtibarıyla Sosyal Destek Kaynakları.....	52
Tablo 5.1: Ölçüm Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 5.2: Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alfa ve Korelasyon Katsayıları	67
Tablo 5.3: Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 5.4: Öz-yeterliliğin Dinçlik Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 5.5: Öz-yeterliliğin Adanmışlık Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 5.6: Öz-yeterliliğin Özümseme Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 5.7: Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Analizi Sonuçları	72
Tablo 5.8: Öz-yeterliliğin Dinçlik Üzerindeki Etkisinde Sosyal Destek Boyutlarının Düzenleyicilik Analizi Sonuçları	74
Tablo 5.9: Öz-yeterliliğin Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Sosyal Destek Boyutlarının Düzenleyicilik Analizi Sonuçları	76
Tablo 5.10: Öz-yeterliliğin Özümseme Üzerindeki Etkisinde Sosyal Destek Boyutlarının Düzenleyicilik Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 5.11: Öz-yeterlilik, Öğrenci Tutulması ve Sosyal Destek Arasındaki İlişkilere Yönelik Desteklenen ve Desteklenmeyen Hipotezler.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Öz-yeterlilik Kaynakları.....	10
Şekil 5.1: Araştırma Modeli	61
Şekil 5.2: Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi.....	73
Şekil 5.3: Öz-yeterliliğin Dinçlik Üzerindeki Etkisinde Özel Biri Desteğinin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi.....	75
Şekil 5.4: Öz-yeterliliğin Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Özel Biri Desteğinin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi.....	77
Şekil 5.5: Öz-yeterliliğin Özümseme Üzerindeki Etkisinde Özel Biri Desteğinin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi.....	79

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Anket Formu.....	105
Ek-2: İzin Yazısı.....	108
Ek-3: Özgeçmiş	109



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dünya genelinde gözle görülür biçimde artan uluslararası öğrenci dolaşımı; toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik katkıları bakımından yükseköğretimle ilgili alanda günden güne daha da önem kazanmaktadır (Günay ve Günay, 2011; Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Uluslararası öğrenciler, gittikleri ülkelere beşeri sermaye bakımından olduğu gibi ekonomik açıdan da önemli katkılar sunmaktadır. Sınırları içinde en fazla uluslararası öğrenci bulunan ABD, Avustralya, Kanada ve İngiltere gibi ülkelere dikkat edildiğinde, uluslararası öğrencilerin ülkelerin genel ekonomik yapılarına önemli düzeyde katkıları olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, uluslararası öğrencilerin Kanada’da yapmış oldukları harcamaların toplamı, ülkenin önde gelen ihracat alanlarından elde edilen gelirin üzerindedir. Avustralya’da ise uluslararası eğitim faaliyetlerinden sağlanan gelir, hizmet sektörü ihracatında ilk sırayı almaktadır. Türkiye’de Orta Asya, Afrika ve Balkan ülkelerinden gelen uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olmuştur. Uluslararası öğrenci sayısının artış göstermesi, bir ülkede özellikle hizmet sektöründe önemli ölçüde yeni istihdam alanları açılmasına imkân vermektedir. Uluslararası nitelik taşıyan lisansüstü öğrencilerin yükseköğretim kurumlarının bilimsel araştırma ve çalışma kapasitelerine sağladığı katkılar, söz konusu ülkelerin uluslararası rekabet ortamında güçlü olmalarına katkı sunmaktadır (Roslyn Kunin and Associates, Inc., 2009).

Diğer yandan farklı ülkelerden gelen öğrencilerin yerel öğrencilere kıyasla daha çok uyum ve öz-yeterlilik sorunu yaşamaları kuvvetle muhtemeldir. Nitekim Kıröglü ve arkadaşlarının (2010) uluslararası öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada en önemli sorunun kültürel uyum olduğu ortaya çıkmıştır (Kıröglü, vd, 2010: 26). Özellikle öğrencinin yeni ortama uyumundan kaynaklanan sorunlar, öğrencinin öz-yeterlilik

inancında düşüşe ve okulla ilgili kaygı durumunda artışa sebep olabilmektedir. Bu durumda öğrencinin sosyal desteğe olan ihtiyacı iyice artmaktadır. Sosyal destek yalnızca öğrencinin öz-yeterlilik inancını tetiklemekte kalmamakta, aynı zamanda öğretim hayatına, derslerine ve genel olarak okula tutulması açısından da önem arz etmektedir. Yeterince sosyal destek alan üniversite öğrencisinin bir işi başarabilme konusunda kendine olan güveni artmaktadır. Sosyal desteğin de katkısıyla öz-yeterlilik hissi artış gösteren öğrenciler, sosyal ilişkiler ve akademik çalışmalar gibi karmaşık ve problemlerle dolu ortamlarda doyuma ulaşabilmekte; fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kendilerini sorumluluklarına ve görevlerine adanarak yaptıkları işten zevk alabilmektedirler. Bu ifadeler çerçevesinde, mevcut çalışmada, öğrencinin hissettiği sosyal destek ve öz-yeterlilik inancı ile öğrencilik rollerine tutulma düzeyleri arasındaki ilişkiler inceleme konusu yapılmaktadır.

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Üniversite öğrencilerinin öğrencilik rollerine tutulmalarının örgütsel anlamda birçok olumlu sonuca neden olduğunu ifade etmek mümkündür. Öyle ki, bireylerin kendilerinden beklenenden çok daha yüksek performans sergilemeleri, üniversitelerin amaçlarına ulaşmada katkıda bulunmaları, üniversite içinde yaşanabilecek çeşitli iletişim sorunlarının asgari düzeye indirgenmesi, örgüt ikliminde pozitif bir ortam oluşturulması, örgüt ortamında daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesi gibi olumlu sonuçlardan bahsetmek mümkündür. Öğrencilik rolüne tutulmanın getirdiği bireysel sonuçlar ise öğrencilerin görev ve sorumluluklarını severek icra etmeleri, gerçekleştirilen faaliyetler sonucunda bir tatmin hissi yaşanması, bireylerin üniversite hayatlarında, sosyal hayatlarında ve aile içi ilişkilerde daha mutlu olmalarının sağlanması gibi arzulanan sonuçlardır (Köse, 2015). Öğrencilik rolüne tutulmanın yukarıda ifade edilen önemi ve bu kavrama ilişkin yerli yazında çok fazla araştırmaya rastlanmaması dikkate alındığında, bu kavramla ilgili bu çalışmada yer verilen teorik çerçevenin yanı sıra, bu kavramın öz-yeterlilik ve sosyal destekle ilişkisinin incelenmesinin yazın ve uygulama bağlamında önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda, araştırma sonucunda elde edilen bulguların konuyla ilgili yapılabilecek sonraki araştırmalar için bir temel oluşturacağı ve onlara belli ölçüde katkı sağlayacağı kabul edilmektedir. Ayrıca, bu çalışmayla uluslararası öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasında izlenen stratejilerin olumlu ve

olumsuz yönlerinin ortaya konması, uluslararası öğrencilere sahip pek çok eğitim kurumunda gereken düzenlemelerin yapılması için bir örnek oluşturmaktadır. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin eğitim aldıkları süreçte, eğitim kurumlarının ve diğer paydaşların duyarlılıklarının artırılması noktasında alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının öğrencilik rollerine tutulma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek ve bu etkide sosyal desteğin düzenleyicilik rolünü araştırmaktır.

ÇALIŞMADA İZLENEN YÖNTEM

Bu çalışmanın temel kavramları öz-yeterlilik, öğrenci tutulması ve sosyal destektir. Çalışma kapsamında bu kavramlara ilişkin kavramsal çerçevenin ele alındığı teorik kısım bulunmaktadır. Çalışmanın teorik kısmının oluşturulması için ihtiyaç duyulan kaynaklara çoğunlukla üniversite kütüphaneleri ve internet aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu bağlamda; kitaplar, kitap bölümleri, tezler, makaleler ve çeşitli internet kaynakları kavramsal çerçevenin ortaya çıkarılmasında başvurulan kaynaklardır. Çalışmanın uygulama kısmında ise öz-yeterlilik, öğrenci tutulması ve sosyal destek kavramlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, Türkiye’nin farklı bölgelerinde hali hazırda üniversite öğrencisi sıfatını taşıyan uluslararası öğrencilerden veri toplanmış ve çeşitli istatistiksel analizler yapılarak araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin biçimi, yönü ve şiddeti tespit edilmeye çalışılmıştır.

ÇALIŞMANIN PLANI

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; giriş, çalışmanın önemi, amacı, çalışmada izlenen yöntem ve çalışmanın planı başlıkları yer almaktadır.

Sonraki üç bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesini meydana getiren kavramlar belli bir akış sırası izlenerek ele alınmıştır. İkinci bölümde; öncelikle öz-yeterlilik kavramının tanımı ve kapsamı ele alınmış, devamında kavramın önemi,

kaynakları, öz-yeterliliğe etkileyen faktörler, öz-yeterliliğin dayanak noktası olan teoriler ve öz-yeterliliğin ölçümü başlıkları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, öğrenci tutulması kavramının tanımı ve kapsamı, boyutları, öncülleri, sonuçları ve öğrenci tutulmasının ölçümüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, sosyal destek kavramının tanımı, kapsamı, işlevleri, türleri, kaynakları, modelleri, dayandığı teoriler ve ölçümü üzerinde durulmuştur.

Uygulama bölümü olan beşinci bölümde ise Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde konuşlanmış diğer üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma bölümüne yer verilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın kısıtları, modeli, hipotezleri, yöntemi, bulguların tartışılması ve benzer konularda daha önce yapılmış araştırma bulguları incelenmiştir.

Son olarak, sonuç ve öneriler kısmında, çalışmanın teorik kısmında bahsi geçen kavramsal ifadeler ile araştırma bulgularına dayalı tespit, değerlendirme, yorum ve tartışmalar yer almaktadır. Bunun yanında, ileride yapılacak çalışmalara dair bazı önerilerde bulunulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖZ-YETERLİLİK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öz-yeterlilik inancı, bireylerin günlük hayatlarından iş ve sosyal ortamlarına kadar birçok alanda başarıya ulaşabilmeleri için gerekli olan içsel bir dinamiktir. Günümüze kadar bu kavram psikoloji, örgütsel davranış, sosyal öğrenme vb. birçok bilim dalında incelenmiştir. Tezin bu bölümünde öncelikle öz-yeterlilik kavramı tanımları ile ele alınacak olup devamında kavramın önemi, özellikleri, kaynakları, öz-yeterliliğe etki eden faktörler, öz-yeterliliğin dayandığı teoriler ve ölçümü ayrıntısı ile incelenecektir.

2.1. Öz-Yeterlilik Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Öz-yeterlilik (self-efficacy) kavramı ilk olarak Bandura'nın 1977 yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar ile ortaya atılmıştır. Sosyal öğrenme teorisinin önemli bir unsuru olan öz-yeterlilik kavramı ile ilgili yaklaşık 40 adet makale yayımlamış olan Bandura'nın çalışmalarını takiben özellikle, eğitim, psikoloji, tıp, spor, işletme, uluslararası ilişkiler vb. birçok bilim dalında bu kavram ayrıntısı ile ele alınmıştır (Kurbanoglu, 2004). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlilik, bireyin arzu ettiği performans standartlarına ulaşmak için gerçekleştirmesi gereken davranışlara yol açacak alternatif yolları organize etme yeteneğine ilişkin sahip olduğu yargıları ifade etmektedir. Daha özet bir tanımla öz-yeterlilik, bireylerin hayatlarında karşılaştıkları olaylarda ve durumlarda gerçekleştirilmesi gereken eylemler için kendi kapasitelerine olan inançlarıdır. Diğer bir bakış açısıyla öz-yeterlilik, bireylerin sahip oldukları becerileri kullanarak ulaşabilecekleri olumlu sonuçlar için kendi kendilerine geliştirdikleri yargıdır ve bireylerin kendi becerilerine olan güven duygusudur (Kartopu, 2016; Senemoğlu, 1998). Genel öz-yeterlilik, bireylerin zorluklarla veya ilk defa karşılaştıkları durumlarda genel olarak kendilerine olan özgüven duygularının derecesi

olarak nitelendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle genel öz-yeterlilik, bireylerin birçok alanda karşılaştıkları ve başa çıkılması zor olan ya da alışık olmadıkları yeni durumlar karşısındaki genel güveni olarak da tanımlanmaktadır. Bu durum genellikle bireylerin daha önce yaşadıkları başarı ve başarısızlık tecrübeleri ile oluşmaktadır (Aypay, 2010) Bandura (1977b) öz-yeterlilik teorisinde iki tip beklenti tanımlamaktadır. Bunlar; öz-yeterlilik beklentisi ve sonuç beklentisidir. Öz-yeterlilik beklentisi bireyin, X davranışını gerçekleştirme becerisine sahip olma potansiyelini değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Sonuç beklentisi ise bireyin X davranışının yol açtığı Y sonucunu değerlendirmesidir. Genel olarak, öz-yeterlilik ve sonuç beklentisinin aynı anda işlediği varsayılmaktadır. Bandura (1977b) bireyin elde ettiği birçok sonucu tesadüf değil, onu elde etmeye yönelik davranışların ürünü olarak görmektedir. Bireyin öz-yeterlilik inancı, istediği davranışı sergilemesinde ona yardımcı olan temel unsurdur. Sonuç olarak, bireylerin sahip olduğu öz-yeterlilik inancının derecesi bilindiği takdirde, sonuç beklentilerinin de tahmin edilebileceği vurgulanmıştır (Oğuz, 2008).

Öz-yeterlilik, bireyin bir işi yapıp yapamayacağı konusunda kendisine olan inancıdır. Her ne kadar bir işi başarmak için bireylerin o iş ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin yüksek olmasına ihtiyaç duyulsa da, başarının sadece bu unsurlara bağlı olduğunu düşünmek doğru değildir. Buna rağmen, bireylerin o işi başarmak için kendilerine olan güvenlerinin tam olması, diğer bir ifadeyle, bireylerde öz-yeterlilik bilincinin yerleşmiş olması gereklidir (Bandura, 1977b). Öz-yeterlilik bireylerin sahip oldukları becerilerden daha çok başarabilme inancı ile ilgilidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Bu inanç, çoğunlukla bireylerin önceki deneyimlerinden ve çevresinden elde ettiği izlenimlerden, sözlü etkileşimlerden ve bireylerin içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durumlardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bireylerde öz-yeterlilik inancının gelişimine bireyin sosyal çevresi, ailesi, okul ortamı vb. oldukça önemli ölçüde etki etmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Buradan hareketle, öz-yeterlilik inancı bireyin kendisi için bir davranış şeklini benimsemesini ifade etmektedir. Bu inanç, bireyin söz konusu davranış için ne kadar çaba sarf edeceğini veya herhangi bir olay ile karşılaştığında söz konusu davranışı ne kadar süre ile devam ettireceğini ve herhangi bir şekilde başarısız olduğu takdirde tepkisinin ne olacağını belirlemektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlilik inancı, bireylerin kendilerine olan inançlarının bir göstergesidir. Bu amaçla, bireylerin herhangi bir problem veya durum ile karşılaştıklarında, kendi kendilerine sıklıkla sordukları “*acaba bu işi başarabilir miyim*” sorusuna verdikleri

işsel cevap bireyin o işi başarabilmesine etki eden öz-yeterlilik inancının bir göstergesi olacaktır. Bu soruya verilen cevap bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla bireyler, aynı bilgi ve beceri düzeyine sahip olsalar da söz konusu bilgi ve becerilerini kullanma şekilleri farklı olmaktadır. Örneğin, öz-yeterliliği düşük olan bireyler, sorunların çözümü için gerekli olan tüm unsurlara sahip olsalar da kendilerini yetersiz olarak görecektir ve en nihayetinde başarısız olacaklardır. Buna karşılık, öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler, kendine güven hissi ile birlikte bilgi ve becerilerini geçmişten gelen deneyimleri ve izlenimleri ile bir süzgeçten geçirip söz konusu işi başarı ile gerçekleştireceklerdir (Kartopu, 2016). Tüm bunların yanı sıra, öz-yeterliliğin insan psikolojine ve fizyolojisine olumlu katkıları olduğu değerlendirilmiştir. Öz-yeterlilik, esasen bireylerin belirli bir stres düzeyi ile başa çıkabilmek için gerekli olan özgüvenini ifade etmektedir. Örneğin, sınava girecek bir öğrencinin sınav kapsamındaki konuları anlayabilecek kapasitede olduğuna dair, bilmediği konuları öğrenmek için ise gerekli olan tüm gayreti göstereceğine dair inancı öğrencinin öz-yeterliliğinin bir göstergesidir. Bununla birlikte, bireylerin öz-yeterlilik düzeylerinin artması ile birlikte yaşamdan aldıkları doyumun da arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, bireylerin çeşitli fiziksel, kronik ve akut hastalıklardan kurtulmalarında öz-yeterliliğin önemli bir etkisi olduğu ispatlanmıştır (Aydiner, 2011).

2.1.1. Öz-yeterliliğin Önemi

Belirli bir amaca ulaşmada, gerekli olan davranışların kazanılması ve bu davranışların sürdürülebilmesi oldukça önemlidir. Motivasyon olarak adlandırılan bu süreçte, bireylerde amacı gerçekleştirmek adına bir ihtiyaç veya istek uyanması gerekmektedir. Motivasyon, bireylerde enerji üreten, ilgi uyandıran ve bireyi harekete geçiren birtakım etkiler meydana getirmektedir. Bu anlamda motivasyon, *işsel motivasyon* ve *dışsal motivasyon* olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin öğrenme süreci ele alındığında, öğrencinin öğrenmeye meraklı olması ve kendisini geliştirme ihtiyacı öğrencinin işsel motivasyonu olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan, öğrenciye sorumluluklarını yerine getirmesi sonucunda çevresinden verilen ödüller ise öğrenci için dışsal bir motivasyon kaynağıdır (Ergün, 2002). Dolayısıyla, bireylerin kendi kişilikleri ile ilgili olan durumlarda işsel motivasyon, çevresel etkilerin söz konusu olduğu durumlarda ise dışsal motivasyon etkilidir. Öz-yeterlilik bireylerin işsel motivasyonlarını artırarak ve devamlılığı sağlayarak başarıya ulaşmada oldukça

önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte, öz-yeterliliğin bireylerin inancını, bilgi ve becerilerini birbirlerine bağlayan bütünleştirici bir özelliği vardır. Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlilik inancının, diğer duygular için bir katalizör ve bağdaştırıcı özelliği olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öz-yeterlilik, karşılaşılan problemlerin çözümünde, yeni bir bilginin öğrenilmesinde ve edinilen bilgilerin uygulamaya konulmasında kritik bir işleve sahiptir (Kotaman, 2008).

Bireyler, günlük hayatlarında karşılarına çıkan problemlerin çözümüne ilişkin çeşitli kararlar vermek durumunda kalmaktadırlar. Söz konusu kararlar verilirken bireyler, var olan birden çok alternatif seçenek arasından en yararlı olanını seçmeyi hedeflemektedir. Bireylerin sahip oldukları öz-yeterlilik inancı, onların karar verme süreçlerini de etkilemektedir. Dolayısıyla, öz-yeterliliğin insanların en iyi karar vermesinde anahtar bir role sahip olduğu düşünülebilir (Oğuz, 2008). Şöyle ki, karar verme sürecinde bireyler, geçmiş deneyimlerini ve sezgilerini kullanmaktadır. İyi sonuçlar doğuracak alternatifi belirlenmesinde önceden tanımlanmış bazı düşünsel eylemler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu eylemler; ölçme, tartma, karşılaştırma, çaba sarf etme vb. eylemlerdir ve söz konusu eylemlerin uygulanmasını takiben birey, en iyi olduğunu düşündüğü alternatifi seçmektedir. Dolayısıyla, söz konusu düşünsel eylemlerin başarı ile gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Öz-yeterlilik ise karar vermede uygulanan bu düşünsel eylemlerin bireyler tarafından etkin bir şekilde kullanılabilmesi için önemli bir altyapı sunmaktadır. Böylece, öz-yeterliliği yüksek bireylerin bu düşünsel eylemleri daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri ve genellikle daha iyi alternatifleri seçtikleri görülmüştür (Öneren ve Çiftçi, 2013). Öz-yeterliliği yüksek bireylerin en önemli özelliklerinden biri, bireylerin zorlu görevlerle karşılaşmaları halinde, bu durumu görevden uzaklaşmak olarak değil, görevi üstesinden gelinmesi gerekli bir iş olarak nitelendirilmeleridir. Böylelikle, öz-yeterlilik bireylerin örgüt içindeki performanslarını pozitif etkileyen bir özelliğe sahiptir. Bu yönüyle öz-yeterlilik, örgüt içinde bireyleri yenilik yapmaya, risk almaya, yeni şeyler öğrenmeye ve girişimci davranışlar sergilemeye sevk etmektedir. En nihayetinde öz-yeterliliği yüksek bireyler, üyesi oldukları örgütün nihai başarısına olumlu katkılar sağlamaktadır (Meydan, 2011). Diğer taraftan, alan yazında, öz-yeterliliğin öğrenme üzerinde pozitif etkileri olduğunu ileri süren birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Esasen öğrenme sürecinde iki temel algısal perspektif bulunmaktadır. Bunlar, öz-yeterlilik (self-efficacy) ve fayda sağlamak (instrumentality) olarak sıralanabilir. Öz-yeterlilik inancı, bireylerin

öğrenme sürecinde başarılı olacaklarına dair içsel bir inançtır. Fayda sağlamak ise bireylerin gerekli olan bir sonucu elde edebileceklerini düşünmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1977b). Dolayısıyla, her iki algısal perspektifin öğrenme sürecinde olumlu etkileri olduğu açıktır.

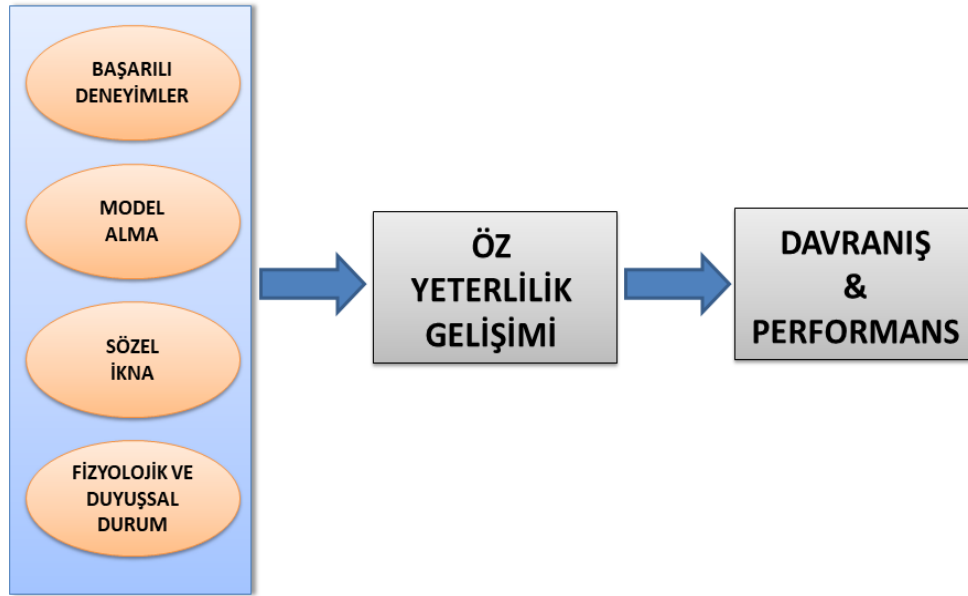
2.1.2. Öz-yeterliliğin Kaynakları

Öz-yeterlilik inancı, bireylerin zorluklarla veya ilk defa karşılaştıkları durumlarda “*ben bu işin üstesinden gelebilir miyim*” sorusuna verdikleri cevaba göre anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla öz-yeterlilik, bireylerin zorluklarla mücadele etmelerinde sahip oldukları içsel motivasyonu koordine etme ve yapabileceğine dair bir özgüven duygusuna sahip olmasını ifade etmektedir (Bandura, 1977b). Öz-yeterlilik inancının doğrudan ya da dolaylı deneyimler aracılığıyla elde edilen çeşitli bilgi kaynaklarından meydana geldiği ve bu kaynaklar yolu ile geliştiği bilinmektedir. Bunlar (Bandura, 1977b; Kotoman, 2008):

- Başarılı deneyimler,
- Model alma,
- Sözel ikna,
- Fizyolojik ve duyuşsal durum şeklinde sıralanmaktadır.

Söz konusu kaynaklara ilişkin model Şekil 1.1’de gösterilmiştir.

ÖZ YETERLİLİK KAYNAKLARI



Şekil 2.1: Öz-yeterlilik Kaynakları

Kaynak: Bandura, 1977b

Takip eden alt bölümlerde bu kaynaklar ayrıntısı ile incelenmiştir.

2.1.2.1. Başarılı Deneyimler

Bireyler günlük hayatlarında sıklıkla çeşitli problemlerle yüzleşmek zorunda kalmakta ve bu problemler karşısında her bireyin verdiği tepki farklı olmaktadır. Probleme dair uygun ve etkin çözüme karar verilmesinde bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyinin yanı sıra, geçmiş deneyimlerle şekillenen sezgilerin kullanılması da önemli bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede, geçmişte yaşanan olumlu deneyimler bireylerin problemin çözümüne olumlu yaklaşmasını sağladığı gibi bireylerin öz-yeterlilik inancının şekillenmesinde de etkilidir. Bireyin başarılı deneyimleri öz-yeterlilik inancını artırırken, üst üste ve özellikle işin ilk safhalarında karşılaşılan olumsuzluklar öz-yeterlilik inancını düşürmektedir. Yinelenen başarılarla sürekli gelişen öz-yeterlilik inancına, ara sıra yaşanan olumsuzlukların fazla bir etkisi olduğu söylenemez. Diğer bir ifadeyle, birey sürekli bir çaba ile en zor engellerin dahi üstesinden gelinebileceği deneyimini yaşamışsa, daha sonra ancak azimle başarılı olunabilecek bir konuda yaşadığı başarısızlık bireyin öz-yeterlilik düzeyini düşürmemekte, aksine sabrını güçlendirmektedir. Bu anlamda, öz-yeterliliğin gelişmesindeki en önemli kaynağın bireylerin yaşadığı başarılı deneyimler olduğu kabul

edilmektedir. Yazında, bazen *başarılmış yaşantılar ya da performans başarısı* olarak da adlandırılmış olan bu kaynak öz-yeterliliğin gelişmesinde kilit bir rol üstlenmektedir. Bireylerin sahip olduğu bilgi belirli bir yaşantı sonucunda oluşacağından, bilgi de başarılı bir deneyim olarak addedilebilmektedir. Başarıların tekrar etmesi durumda güçlü bir öz-yeterlilik inancı oluşmaktadır. Güçlü öz-yeterlilik inancına sahip bireyler, daha sonra karşılaşacakları başarısızlık durumlarında olaylara daha olumlu ve akılcı bakabilmektedir. Bu bireyler, genellikle başarısızlık durumunda kendi yetersizliğini düşünmemekte, aksine yeterli gayreti sarf etmediği veya uygun stratejiyi kullanmadığını düşünmektedirler. Bireyin sahip olduğu başarılar, yeterliliği hakkında sağlam bir inanış geliştirmesini sağlamaktadır. Bireyin başarılı deneyimleri, onun değişen hayat şartlarına uygun bilişsel ve davranışsal kontrol yetisi kazanmasına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977b, Oğuz, 2008). Konu hakkında ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırma ile öz-yeterliliğin yaşanılan başarılı deneyimlerden oldukça fazla etkilendiği ortaya konulmuştur (Arslan, 2012). Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yaklaşık bin öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri üzerinde etkili olan en önemli iki kaynağın doğrudan yaşantılar ve sözel ikna olduğu görülmüştür (Sakız, 2013). Başarı ile sonuçlanmış olan deneyimlerin öz-yeterliliğe ne ölçüde etki ettiğini inceleyen diğer bazı araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Kotaman, 2008).

2.1.2.2. Model Alma

Bireyler, günlük hayatlarında çoğunlukla diğer bireylerin davranışlarını gözlemlene eğilimindedir. Bu gözlem işlemi, bireyin kendisine rol model olarak aldığı diğer bireyin davranışlarına yönelik olarak gerçekleştirildiğinde, gözlem yapan bireyin öz-yeterlilik inancında çeşitli değişimlere neden olmaktadır. Dolayısıyla, model alma öz-yeterliliği etkileyen ve geliştiren kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir (Arseven, 2016). Yazında, bazen *dolaylı deneyim* olarak da adlandırılan model alma kaynağı, diğerlerinin yaşantılarının değerlendirilmesi ile anlam kazanmaktadır. Buna karşılık, model alınan bireyin, model alan birey ile ne ölçüde benzerlik gösterdiği önemlidir. Bireyler, kendilerine veya kendi durumlarına en çok benzeyen durumlarla karşılaşan bireyleri model alma eğilimindedir. Dolayısıyla, bireylerin öz-yeterlilik inancı, bireylerin kendilerine örnek olarak aldıkları rol modeli ne kadar benimsemekte

oldukları ile doğru orantılıdır. Diğer bir ifadeyle, model alınan bireylerin benimsenmesi oranında ikna edici veya tam tersi olarak yıkıcı tesirler görülebilmektedir (Oğuz, 2008).

Bandura'nın (1977a) Sosyal Öğrenme Teorisine göre bireyler model aldıkları bireylerin davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme eğilimindedir. Bu kapsamda, karşılaşılan problemlere yönelik olarak model alınan bireyin başarılı veya başarısız deneyimleri, gözlem yapan bireyin aynı problemlere yönelik olarak başarılı veya başarısızlık yargılarını etkilemektedir. Bunun temel sebebi, bireylerin rol model aldıkları bireylerin çeşitli problemlerle yüzleşme şekillerini gözlemleyerek, kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirmeleridir. Diğer bir ifadeyle, bireyler "*bunu ben de onun gibi yapabilirim*" şeklinde bir yargıya varmaktadır. Bununla birlikte, modelin gözlemci üzerindeki etkisi gözlemcinin öz-yeterlilik inancına bağlıdır ve gözlemciler genellikle kendilerinden daha üstün ve daha tecrübeli bireyleri model alma ve onların davranışlarını takip etme eğilimindedir (Ulusoy vd., 2011).

Akademik alanda model alma ve öz-yeterlilik inancı arasında benzer bir ilişki söz konusudur. Öğrenciler sosyal çevrelerinde bulunan diğer bireyleri (örneğin, öğretim elemanı) gözlemleyerek öz-yeterliliklerini geliştirme eğilimindedir. Bu süreçte, model alınan bireyin sosyal statüsü model alan birey için oldukça önemlidir. Bireyler genellikle kendilerine yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan benzerlik gösteren bireyleri rol model olarak kabul etmektedir. Model alınan bireyin belirli bir görevin sonucunda başarılı olması, öğrencinin kendi yapabilirliğine ilişkin inancını da yükseltmektedir. Diğer taraftan, model alınan bireyin zorlanması ya da başarısız olması, model alan öğrencinin öz-yeterlilik inancını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sakız, 2013). Toplumsal hayatta birey, diğer bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonucunda elde edilen çıktıları gözlemleyerek öğrenebilir. Sosyal Öğrenme Teorisine göre gözlem yoluyla öğrenme pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi şeklinde basitçe açıklanamaz. Çünkü çoğu davranış şekli sadece deneme yanılma yolu ile öğrenilmektedir (örneğin; yüzmeyi öğrenmek, bisiklete binmeyi öğrenmek, araba kullanmayı öğrenmek vb.). Ayrıca insanlar gözledikleri davranışlardan çıkardıkları sonuçlara göre kendileri için yararlı olacak şekilde davranma eğilimindedir. Model alınan davranış saklanabildiği ve belirli ölçülerde değişikliğe uğrayabildiğine göre, gözlenen davranışların bireyin belleğine kodlanması ve gerektiği

zaman hatırlanması gerekmektedir. Bu özelliklerinden ötürü gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemlidir (Bayrakçı, 2007).

2.1.2.3. Sözel İkna

Bireyler genellikle kendilerinden statü olarak üstün veya daha tecrübeli olan diğer insanların tavsiyelerinden etkilenmekte ve bu tavsiyelere göre davranışlarını şekillendirmektedir. Dolayısıyla, tavsiyelerin bireylerin öz-yeterlilik inancını etkilediği söylenebilir. Ayrıca, bireylerin herhangi bir problemin çözümüne yönelik olarak teşvik edilmesi de bireylerin öz-yeterlilik inançlarını etkilemektedir. Buna karşılık, teşvikin yersiz ve tutarsız, tavsiyelerin ise gerçekçi olmaması durumunda bireylerin öz-yeterlilik inancında hızlı bir düşüş gerçekleşmektedir. Genellikle, negatif ikna yoluyla öz-yeterlilik inancının zayıflatılmasının, pozitif ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olduğu belirlenmiştir (Arseven, 2016). Yazında bazen *sosyal ikna* olarak da adlandırılan bu kaynak, bireylerin öz-yeterlilik inançlarının gelişmesinde (ilk iki faktöre nispeten daha düşük oranda olsa da) etkilidir. Karşılaşılan problemleri bireylerin kendi başlarına çözemeyeceklerini düşünmeleri halinde, sözel ikna ile söz konusu problemleri çözebilecekleri yönünde bireylere içsel bir motivasyon aşılanabilir. Buna karşılık, sözel ikna kullanılmasının oldukça tehlikeli bir boyutu mevcuttur. Bireyin gerçekten yapamayacağı bir görevi yapabilir şeklinde ikna yoluna gidilmesi durumunda, bireyin başarısız olması ve böylece öz-yeterlilik inancının ciddi şekilde zarar görmesi mümkündür (Oğuz, 2008). Dolayısıyla, sözel ikna yöntemi oldukça tecrübeli bireylerce gerçekleştirilmedi.

Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde öğrencilere iletilen geri bildirim ve takdirlerin sözel ikna için önemli unsurlar olduğu değerlendirilmektedir. Öğrencileri sözel olarak ikna etmenin öz-yeterliliğin gelişiminde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, öğrencileri sözel olarak ikna etmeye çalışanların bilgi düzeyinin öğrencilerden yüksek olması, kendine güvenmesi ve verdiği geri bildirim tutarlı ve yerinde olması gerekmektedir. Aksi takdirde, verilen geri bildirimlerin öğrencilerde olumsuz tesirler bırakması söz konusu olabilmektedir (Bandura vd., 2001). Öğrencilere iletilen geri bildirimlerin olumlu şekilde tesir etmesi için geri bildirimlerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerin hemen akabinde iletilmesi önemlidir. Ayrıca, geri bildirimlerin öğrencinin kişilik özelliklerine ait olumlu atıflar yapması ve genellemeden uzak bir şekilde sadece öğrenciyi hedef alacak şekilde yapılması

önerilmektedir. Bu kapsamda, geri bildirimlerin öğrencinin öz-yeterlilik inancında bir gelişmeye neden olması bekleniyor ise geri bildirimlerin mutlaka gerçekçi olması ve öğrencinin kendisini geliştirmesine yönelik tavsiyeler içermesi gerekmektedir. Gerçekleştirilen birçok araştırmada, geri bildirimlerde istenen etkinin elde edilebilmesi için hem çabaya hem de beceriye atıf yapan söylemlerin kullanılmasının daha doğru olacağı ortaya konulmuştur (Sakız, 2013).

2.1.2.4. Fizyolojik ve Duyuşsal Durum

Öz-yeterlilik inancını olumsuz yönde etkileyen faktörler incelendiğinde, bireylerin içinde bulunduğu stres ve kaygının önemli derecede etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, umutsuzluk ve depresif bir ruh halinin bulunması, bireylerde öz-yeterliliğin gelişiminde çok büyük bir engel teşkil etmektedir. Bunun temel sebebi, söz konusu ruh halinin insanların başarıya azmini köreltmesi ve kendilerine olan güven duygusunu yok etmesidir. Örneğin, bireyler yoğun kaygı yaşadıklarında daha az başarı beklentisine sahip olmaktadır. Buna karşılık, psikolojik açıdan sağlıklı bireylerde öz-yeterlilik inancının çok daha olumlu ve hızlı bir şekilde geliştiği görülmektedir. Dolayısıyla, fizyolojik durumun iyileştirilmesi, stres, kaygı düzeyi ve negatif duyguların azaltılması öz-yeterliliği pozitif yönde etkilemektedir. (Bayrakçı, 2007). Sonuç olarak, öz-yeterlilik inancının, stresten ve olumsuz duygulardan uzak durarak ve fizyolojik sıkıntıların doğru şekilde yorumlanması ile geliştirileceği bilinmektedir. Bununla birlikte, bireylerin fizyolojik ve duygusal durumlarının diğer öz-yeterlilik kaynaklarına göre bireylerde daha az etkili olduğu tespit edilmiştir (Bandura, 1977b). Bu durum, gerçekleştirilen birçok araştırma bulgusu ile desteklenmiştir (Sakız, 2013).

2.1.3. Öz-yeterliliği Etkileyen Diğer Faktörler

Bandura (1997) tarafından tanımlanan ve öz-yeterlilik inancının gelişimine katkıda bulunan yukarıdaki kaynaklara ek olarak çeşitli faktörler de mevcuttur. Esasen öz-yeterlilik, bireylerin hayatlarında başarılı olmalarını sağlayan içsel duyguların başında gelmektedir. Bireylerde öz-yeterlilik inancının gelişmemesi halinde, günlük hayatta karşılaşılan sorunlarda ve tevdi edilen görevlerin ifasında başarılı olma şansı oldukça düşüktür. Öz-yeterlilik inancının gelişmesinde ve şekillenmesinde çeşitli içsel ve dışsal faktörler mevcuttur. Bu faktörlere örnek olarak bireylerin ailesi, arkadaşları, okul ortamı, içerisinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısı vb. verilebilir.

Bireylerin toplum içinde karşılaştıkları zorlukları aşmada belirleyici bir özelliği olan öz-yeterlilik inancının başlangıç olarak aile ortamında şekillendiği kabul edilmektedir. Gerçekleştirilen birçok araştırmada bireylerin ailelerinden aldıkları sosyal desteğin öz-yeterliliğin gelişmesinde oldukça önemli bir role sahip olduğu bulunmuştur (Erol ve Temizer, 2016). Bireylerin öz-yeterlilik inançlarının gelişmesinde önemli bir rol üstlenen aile ortamı üç farklı şekilde ele alınmıştır. Bu aile modelleri (Kağıtçıbaşı, 2005):

- Geleneksel aile,
- Bağımsız aile,
- Bağımlı ailedir.

Geleneksel aile tipinde kuşaklar arasında gerek ekonomik gerekse duygusal olarak bir bağımlılık mevcuttur. Bu tür ailelerde aile fertleri birbirleri ile oldukça yakın ilişki içindedir. Bağımsız ailelerde, aile fertlerinin ekonomik ve duygusal alanlarda birbirlerinden bağımsız olduğu görülmektedir. Bağımlı aileler ise diğer iki aile modelinin diyalektik bir bileşkesini oluşturan psikolojik karşılıklı bağımlı aile modelidir. Dolayısıyla bu tür ailelerde, aile fertleri arasında karşılıklı duygusal bağımlılık ve ekonomik bağımsızlık mevcuttur. Kâğıtçıbaşı'na (1996) göre, bu farklı aile modelleri farklı benlik tiplerinin gelişmesine yol açmaktadır. İlk benlik tipi, özerkliğin düşük, ilişkiselliğin yüksek olduğu bağımlı ilişki benliktir. İkinci benlik tipi, özerkliğin yüksek, ilişkiselliğin düşük olduğu özerk-ayrışık benlik tipidir. Üçüncü benlik tipi, hem özerkliğin hem de ilişkiselliğin yüksek olduğu özerk-ilişki benlik tipidir. Son olarak, dördüncü benlik tipi, ana baba ihmali ya da ilgisizliğini yansıtan bağımlı-ayrışık benliktir (Erol ve Temizer, 2016). Kısacası her bir aile modeli kapsamında oluşan farklı benlik tipleri, bireylerin öz-yeterlilik gelişmelerine farklı ölçülerde katkı sağlamaktadır. Örneğin, Kartopu (2016) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerinin eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, Erol ve Temizer (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik inançları üzerine yapılan araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlilik inançlarının, “yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yeri”, “algılanan anne tutumu”, “algılanan baba tutumu” ve “lise eğitimi ve yaşantısı yeterlilik inancı” açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öz-yeterliliğin gelişimine etki eden faktörlerin bir diğeri bireylerin okul çevresidir. Örneğin, ilköğretim öğrencileri açısından bakıldığında, öğrencilerin belirli bir alanda geçmişte yaşadıkları başarılı deneyimlerin, aynı alanlarda benzer durumlarla karşılaştıklarında öğrencilerin beklentisini arttırdığı ve öz-yeterlilik inançlarını pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir (Bandura, 1977b). Benzer şekilde, ilkokul birinci sınıfı tamamlayan bir öğrencinin karnesindeki matematik notunun “pekiyi” olması durumunda, matematik alanı için öz-yeterlilik inancının artması ve ikinci sınıf matematik derslerinde daha başarılı olması muhtemeldir. Tersine, öğrencinin bu dersten ard arda başarısız olması durumunda öz-yeterlilik inancı azalacak ve öğrenci kendisini başarmak için yetersiz görmeye başlayacaktır. Bu noktadan hareketle, matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin geometri dersleri için öz-yeterlilik inançlarının genel olarak yüksek olduğu, aksi durumlarda ise düşük seyrettiği gözlenmiştir (Sakız, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde, öz-yeterlilik inancının özellikle yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme aktivitelerinde belirleyici bir unsur olduğu ve bu çerçevede birçok araştırmanın gerçekleştirildiği görülmüştür. Bunun temel sebebi, üniversite hayatının, bireylerin kendilerini gerçekleştirme adına önemli bir yaşam dönemi olmasından kaynaklanmaktadır. Ergenliğini henüz tamamlamakta olan ve yetişkinliğe doğru ilk adımlarını atan bireyler, çeşitli sosyal ve çevresel faktörlerle yüzleşmek durumunda kalabilirler. Bu faktörlere örnek olarak; yeni bir şehirde kendi ayakları üzerinde durabilmek, etnik ve kimlik farklılıklarından kaynaklanan problemlerle yüzleşmek, yaşanan biyolojik değişimler ile beraber karşı cinsle olan etkileşimler vb. verilebilir (Ünal ve Şahin, 2013). Dolayısıyla, üniversite hayatının bireylerin daha sonraki hayatlarının şekillenmesinde önemli bir belirleyici rolü vardır. Diğer taraftan, üniversite hayatı boyunca bireylerin kendi başlarına hareket etmeleri gerektiğinden kendilerine güvenmeleri ve doğru kararlar almaları gerekmektedir. Bu çerçevede, öz-yeterlilik inancı yüksek bireyler, üniversite hayatına daha kolay adapte olabilmektedir (Erol ve Temizer, 2016).

Günümüzde genel olarak eğitim sistemlerinin ortak amaçlarından biri, öğrencilere kendi kendilerine öğrenebilme ve bu maksatla gerekli olan tüm yardımcı unsurları etkinlikle kullanabilme kabiliyeti kazandırmaktır. Öğrencilerin kendi öğrenme aktivitelerini ve motivasyonunu şekillendirmede öz-yeterlilik inançlarının oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Hızla gelişen eğitim ve bilim teknolojilerine ayak

uydurabilmek için öğrenciler bu değişimlere ancak kendilerine olan güven ve içsel bir motivasyon ile ayak uydurabilirler. Bu çerçevede öz-yeterlilik inancı, öğrencilerin “*ben bunu başarabilirim*” duygusunu kazanabilmeleri adına gereklidir. Ayrıca, önceki başlıklarda değinildiği üzere öz-yeterliliğin gelişiminde gözlem yapma ve model alma etkilidir. Bu kapsamda, model alınan öğretmenin de kendi öz-yeterlilik inancının yüksek olması, öğrencileri sürekli desteklemesi ve onları motive etmesi öğrencilerin öz-yeterliliklerinin gelişimi açısından değerlidir. İlgili alan yazında öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının öğrencilerin akademik öğrenmesine olan etkileri sıklıkla incelenmiştir (Bayrakçı, 2007). Bu anlamda, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının; öğrenci başarısı, performansı ve motivasyonun yanı sıra alandaki yeni gelişmelerin öğretilmesi ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Barut, 2011: 25).

Bireylerin öz-yeterlilik inancının gelişmesinde arkadaş çevresinin etkisi büyük önem taşımaktadır. Bireylerin öz-yeterlilik inancı daha geniş bir sosyal çevreye girince arkadaş desteği değişebilmektedir. Sosyal öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve deneyim kazanabilmek için en önemli yöntemlerden biri arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkileri, bireylerin, düşünme ve davranış biçimlerine etkili modeller sağladığı için öz-yeterlilik gelişiminde önemli bir bileşendir. Bireyler, kendileri ile benzer eğilime ve değerlere sahip diğer bireyler ile arkadaş olma eğilimindedir. Dolayısıyla, bu seçici arkadaş ilişkileri öz-yeterliliği geliştirmektedir. Aksi halde, arkadaş seçimi, bireylerin gerçek ilgilerinden uzak bir yaşam sürmesine ve öz-yeterlilik algılarının sağlıklı gelişimine sebep olmaktadır (Uzun, 2016: 29). Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin içinde buldukları gençlik döneminde, arkadaşlarından veya çevresinden aldığı destek öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını pozitif yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin ailelerinden ve yakın akrabalarından sağladığı destek de öğrencilerin öz-yeterliliklerinin gelişmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrenciler, hem daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilmekte hem de zorlayıcı yaşam olayları ile kolaylıkla başa çıkabilmektedir.

2.1.4. Öz-yeterliliği Yüksek Bireylerin Özellikleri

Bireyin sahip olduğu motivasyonun düzeyi, ulaşmayı arzu ettiği hedef için ne kadar çaba sarf edilebileceğinin bir göstergesidir. Öz-yeterlilik inancı ise bireylerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde ve sarf edilen çabanın sürdürülmesinde önemli bir etkidir. Örneğin, öz-yeterliliği yüksek bireylerin belirli bir göreve ilişkin

karşılaşılan zorluklarla mücadelede kendinden daha düşük öz-yeterliliğe sahip bireylerden daha fazla devamlılık gösterdikleri ifade edilmektedir. Bu anlamda, bireyin zorlukları aşmak için güçlü bir inanca sahip olması mücadele için devamlılığı ve çabayı arttırmaktadır. Öz-yeterliliği yüksek bireyler, görevle ilgili ortaya çıkan sorunları kendini geliştirmek için bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Böylece, öz-yeterliliği yüksek bireyler amaçlara ulaşmak için yeni yollar belirlerken, bu amaçlara ulaşmak konusundaki ısrarlarını sürdürmektedir (Kotaman, 2008). Diğer taraftan, öz-yeterliliği düşük olan bir öğrencinin ihtiyaç duyduğu durumlarda dahi akademik yardım talep etmemesi ilginç bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bunun sebebi, bu öğrencilerin zaten düşük olarak hissettikleri özsaygılarının yardım talebinde bulunarak daha fazla yaralanacağı düşüncesidir. Söz konusu öğrenciler, yardım istemekten çekinmekte veya zaten başaramayacaklarını düşündüklerinden yardım almayı gereksiz bulmaktadır. Buna karşılık, çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin gerektiğinde öğretim elemanlarından veya arkadaşlarından yardım talep etmeleri ile derste başarılı olmaları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmalar sonucunda, öz-yeterlilik inancı yüksek öğrencilerin daha çok yardım talebinde bulunduğu ve akademik olarak daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Kotaman, 2008). Öz-yeterlilik inancı düşük bireylerde gözlenen bir diğer özellik ise karşılaşılan herhangi bir başarısızlık durumunda bu bireylerin başarısızlığı kendilerine mal etmeleri ve bu düşüncenin de tükenmişlik hissini tetiklemesidir. Diğer yandan, öz-yeterliliği yüksek bireyler başarısızlık için kendilerini suçlamaktan ziyade uyguladıkları stratejinin yanlış olduğunu düşünmektedir. Bu bireyler hızlı bir şekilde kendilerini toparlamakta, amaca ulaştıracak alternatif stratejiler oluşturmakta ve başarıyı elde etmek için daha azimli bir şekilde çalışmaya gayret etmektedir (Uysal, 2013).

Gerçekleştirilen bir araştırmada öz-yeterlilik inancının yüksek olduğu bireylerde görülen özellikler incelenmiştir. Buna göre, öz-yeterlilik inancı yüksek bireylerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu görülmüştür (Oğuz, 2008):

- İçsel motivasyonları yüksektir,
- Zor durumlarla karşılaşmaları halinde daha kararlı ve mücadelecî şekilde davranmaktadır,
- Kendilerine güven duyguları gelişmiştir,

- Stresle daha kolay başa çıktıkları görülmektedir,
- Yeni davranış şekilleri geliştirebildikleri görülmektedir.

Diğer bir araştırmada ise öz-yeterliliği yüksek bireylerle ilgili aşağıdaki tespitlere yer verilmiştir (Kartopu, 2016):

- Öz-yeterlilik inancının yüksekliğinin veya düşüklüğünün cinsiyete bağlı olmadığı,
- Geçmiş yaşantılarında baskı altında kalan bireylerin öz-yeterlilik inançlarının genellikle düşük olduğu,
- Ebeveynlerinin eğitim seviyesi yüksek bireylerin öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu,
- Fiziksel olarak daha güzel ve çekici bireylerin öz-yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öz-yeterlilik inancı yüksek bireylerin, öz-yeterlilik inancı düşük bireylere kıyasla hayata bakışlarının daha olumlu olduğu ve zorluklarla daha etkin şekilde baş edebildikleri görülmektedir.

2.1.5. Öz-yeterliliğin Dayandığı Teoriler

Öz-yeterlilik inancının teorik temelleri Sosyal Öğrenme Teorisi ile Sosyal Bilişsel Teori bağlamında açıklanabilir. Sosyal Öğrenme Teorisi ile ilgili alan yazın incelendiğinde ilk olarak 1947’de Julian Rotter tarafından konunun çeşitli açılardan ele alındığı görülmektedir. Sosyal Öğrenme Teorisinin bir parçası olarak ileri sürülen Sosyal Bilişsel Teori ise Bandura (1977a) tarafından Dollard ve Miller’ın 1941 yılında yayımladığı “Sosyal Öğrenme ve Taklit” adlı eserinden esinlenilerek geliştirilmiştir (Uzun, 2016: 14). Bandura (1977a) Sosyal Bilişsel Teoriyi detaylı bir şekilde ilk kez 1986 yılında yayımladığı “Düşünce ve Etkinliğin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Teori” adlı eserinde ele almıştır. Buna göre Sosyal Bilişsel Teori, hem Davranışçı hem de Bilişsel Öğrenme Teorilerinden farklı bir yapıya sahip olmakla birlikte her iki teorinin özelliğini taşımaktadır.

Bandura'ya (1977a) göre öğrenmenin temelinde, mutlaka her davranışı organizmanın yapması ve elde ettiği sonuçlara bağlı olarak davranışı şekillendirmesi yer almamaktadır. Sosyal Öğrenme Teorisine göre, öğrenmenin temelinde diğer insanların sergilediği davranışları gözleme yoluyla öğrenme bulunmaktadır. Bandura, davranışın içinde meydana geldiği sosyal çevreyi ve bu çevredeki bireylerin birbiriyle olan etkileşimlerini dikkate alarak Sosyal Öğrenme Teorisinin önemini vurgulamaktadır (Barut, 2011: 4). Bu bağlamda, Bandura (1977a) sosyal etkileşimde bulunan bireylerin çeşitli deneyimler edinirken hissettikleri yapabilme ve yeterlilik duygusunu içine alan öz-yeterlilik inancını ileri sürmüştür (Akgündüz, 2012: 40). Sosyal Öğrenme Teorisine göre, öz-yeterlilik inancının gelişiminde yalnızca bireyin kendi deneyimleri sonucunda öğrendikleri değil, aynı zamanda rol model aldıkları bireyleri gözlemleyerek edindikleri deneyimler de etkilidir. Diğer tarafından, Sosyal Bilişsel Teori, bireylerin yaptıkları işleri etkileme ve yaptıkları işlerde farklılık yaratma gücüne sahip olduklarını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, birey ve çevre birbirinden etkilenecek şekilde bireyin bir sonraki davranışını belirlemektedir (Baltacı, 2008). Sosyal Bilişsel Teoriye göre, davranışın kaynağı, gücünü bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin inançlarından alan bir tür özdenetim düzeneğine yönlendirilmekte ve bireylerin, içinde buldukları çevre ve toplumsal sistemin hem girdisi hem de çıktısı olduklarını ileri süren bir bakış açısını ortaya koymaktadır (Demirbaş, 2014: 7). Bu teoriye göre, öz-yeterlilik inancı kapsamındaki birey davranışları, birçok teorisin varsaydığı aksine, tek başına çevresel etmenler ya da tek başına davranışta bulunan bireyin özellikleri tarafından değil, çevresel etmenler, davranışta bulunan bireyin bilişsel özellikleri, diğer özellikleri ve davranışların kendisi arasındaki karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak şekillenmektedir (Uzun, 2016: 14).

Bireyin içinde bulunduğu ortamın beklenti ve istekleri, kendisi için koyduğu hedefleri ve kendisine ilişkin algıları arasındaki etkileşim davranışlarını etkilemekte, davranışlar ise çevrenin beklentileri ile bireyin hedef ve algılarını biçimlendiren ortamı etkilemektedir. Bu anlamda, birey bir taraftan çevresi tarafından şekillendirilirken, diğer taraftan da kendisi çevresini şekillendirmektedir (Uzun, 2016: 14). Sosyal Bilişsel Teoriye göre bireylerin davranışlarında rol oynayan önemli mekanizmalardan biri de öz-yeterlilik inançlarıdır. Bandura'ya (1994) göre algılanan öz-yeterlilik, bireylerin hayatlarını etkileme gücüne sahip olay ya da durumlara ilişkin olarak beklentileri ölçüsünde performans sergileyip sergileyemeyecekleri konusunda kendi yeterliliklerine

duydıkları inanç olarak tanımlanabilir. Buna göre, öz-yeterlilik inançları bireylerin ne hissettiklerini, ne düşündüklerini, nasıl motive olduklarını ve davranışlarını belirlemektedir (Baltacı, 2008). Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlilik, bilişsel, sosyal ve davranışsal yeteneklerin yönetilerek çeşitli amaçlarla kullanımını sağlamakta ve böylece farklı davranış şekillerine dönüştürülmesi için üretici bir kapasite görevi görmektedir (Demirbaş, 2014: 8).

2.1.6. Öz-yeterliliğin Ölçülmesi

Tarihsel gelişimi içinde öz-yeterlilik kavramı birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu anlamda öz-yeterlilik, bireyin birden çok alanda sergileyeceği davranış biçimlerini anlamlandırmayı sağlayan ölçülebilir bir özelliktir. İlk olarak, 1979 yılında Schwarzer ve Jerusalem tarafından Genel Öz-yeterlilik Ölçeği (General Self-efficacy Scale) adıyla geliştirilen ölçek 28 farklı dile uyarlanmıştır (Schwarzer ve Jerusalem, 1995). Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Yeşilay (1996) tarafından Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği adıyla yapılmıştır. Ölçek bireylerin yeni ve zor görevlerle başa çıkma yeterliliği inancını test etmektedir. Tümü olumlu ve 10 maddeden oluşan ölçek “*doğru değil*” ve “*tümüyle doğru*” dereceleriyle sınırlanan 4'lü Likert Ölçeği ile cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa cinsinden iç tutarlılık katsayısı tüm ülkeler üzerinde yapılan çalışmayla $\alpha=.86$ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldığı yüksek puanlar yüksek öz-yeterlilik inancına, düşük puanlar ise düşük öz-yeterlilik inancına işaret etmektedir (Uysal, 2013). Yeşilay (1996) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye uyarlanan ölçek, üç farklı üniversiteden toplam 693 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma ile test edilmiştir. Çeviri-tekrar çeviri tekniği ile Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin yapı geçerliliği için Temel Bileşen Analizi ve Varimax Döndürme Teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik değeri için bulunan korelasyon katsayısı yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=.80$, $p<.001$)'dir (Yeşilay, 1996; Uysal, 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENCİ TUTULMASI İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenci tutulması, genel olarak pozitif örgütsel davranış alanında ortaya çıkmış bir kavramdır. Örgüt odaklı olmaktan çok birey odaklı bir kavram olarak tanımlanan öğrenci tutulması, eğitimi boyunca bireyin kendisini iyi hissettiği ruhsal bir durum olarak görülmektedir. 2000'li yılların başında ortaya çıkan öğrenci tutulması kavramı, kısa süre içinde yazında yer bulmuş ve birçok araştırmacı bu kavramı incelemiştir. Bu bölümde, öğrenci tutulması kavramının tanımı ve kapsamı, boyutları, öncülleri, sonuçları ve ölçülmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Öğrenci Tutulması Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Yazında çoğunlukla psikoloji, yönetim ve örgütsel davranış alanlarında incelenmiş olan tutulma (engagement) kavramı, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kendini yaptığı işe vermesi ve kendini yaptığı işe adayarak zevk alması şeklinde tanımlanmıştır (Özkalp ve Meydan, 2015). Esasen tutulma kavramı iki boyutta incelenmektedir. Bunlar, bireylerin yürüttükleri işleri ile olan ilişkiyi tanımlayan işe tutulma (work engagement) ve bireylerin örgüt ile olan ilişkilerini tanımlayan çalışanların tutulması (employee engagement) olarak sınıflandırılabilir (Schaufeli, 2013). İlgili alan yazında tutulma kavramı yerine sıklıkla angaje olma, cezbolma, tutkunluk, bütünleşme, adanma gibi kavramlar kullanıldığı görülmektedir (Doğan, 2002; Özkalp ve Meydan, 2015). Bir öğrencinin; derslere katılma, ödevlerini yapma, sorumluluklarını yerine getirme, sınavlardan başarılı olma gibi temel faaliyetleri birer görev olarak ele alınmakta ve bir çalışanın yerine getirmekle yükümlü olduğu görevleri ile eşdeğer bir anlam kazanmaktadır. Bu anlamda, fiziksel olarak örgüt, okul ya da sınıf ortamı ile eş tutulmakta, öğrencinin sınıf içi sorumluluklarını yerine getirmesi ise bir çalışanın üstlendiği görevleri yerine getirmesine benzetilmektedir (Schaufeli vd., 2002a,

Schaufeli vd., 2002b). Tutulma kavramı iş hayatına uyarlandığında işe tutulma (work engagement), eğitim hayatına uyarlandığında ise öğrenci tutulması (student engagement) olarak ele alınmaktadır. Öğrenci tutulması, Maslach ve Leiter (1997) tarafından tükenmişlik kavramının tersi olarak ortaya atılmış bir kavramdır. Yani öğrenci tutulması, bireylerin tükenmişlik belirtisi göstermemesi olarak ifade edilmektedir. Leiter ve Maslach (2004) öğrenci tutulmasının sağlanabilmesi için okul yönetiminin bazı iyileştirme ve müdahalelerde bulunması gerektiğini belirtmekte, bu müdahaleler sonucunda öğrenciler üzerinde az da olsa olumlu bir etkinin oluşacağını ifade etmektedir (Çakır, 2016: 9).

Günümüzde, üniversiteler ve diğer kuruluşlar bir yandan tükenmişliği önleme ve tutulmayı sağlamaya çalışırken, diğer yandan yöneticilerin tükenmişliğe karşı belirli düzeyde çaba göstermesine ve işlerini gurur hissiyle yapmalarına imkan tanıyan bir ortam oluşturmaktadır. Öğrenci tutulması, bireylerin derslerinde gereken hareketliliğe uyumlu olarak enerjik olması şeklinde tanımlanmıştır. Roberts ve Davenport (2002) tarafından öğrenci tutulması, öğrencinin, okula giderken, okul içinde veya dışında, ders çalışırken coşku ve heves duygularını hissetmesi ve derslerine yoğunlaşması şeklinde tanımlanmıştır (Ardıç ve Polatçı, 2009: 36). Öğrenciler, okul ve derslerine tutulduğunda kendilerini dersleri ve okullarıyla bütünleştirmekte ve motive olmuş bir şekilde çalışarak derslerinden tatmin olmaktadır. Pozitif okul ilişkileri ve güçlü kurumsal kültür, tükenmişliği azaltırken, öğrenci tutulmasını desteklemektedir. Daha önceden de ifade edildiği üzere, Maslach ve Leiter (2001) öğrenci tutulmasının tükenmişliğin tersi bir kavram olduğunu savunmaktadır. Buna karşılık, Schaufeli ve arkadaşları (2002b) tükenmişlik ile öğrenci tutulması arasındaki ilişkinin çok güçlü olmadığı görüşünü ortaya koymuş olsa da tutulma ve tükenmişlik arasındaki zıtlık ilişkisini savunan araştırmacılarla aralarında taban tabana karşıt bir durum oluşmamıştır (Çakır, 2016: 9). Rich ve arkadaşlarının (2010) yapmış oldukları çalışmada öğrenci ile okul değerlerinin örtüşmesi, algılanan örgütsel destek ve bireyin kendini değerlendirmesi faktörlerinin tutulmaya olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her bir değişkenin öğrenci tutulması üzerine pozitif etki yaptığı tespit edilmiştir. Maslach ve Leiter (2001) tükenmişliğin üç boyutunu; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olarak belirtirken, tutulmanın üç boyutunu; dinçlik, adanmışlık ve özümseme olarak ifade etmektedir. Bu iki araştırmacı duygusal tükenmenin yerine dinçlik,

duyarsızlaşmanın yerine adanmışlık ve düşük başarı hissini yerine özümsemeyi birbirlerinin aksi kavramlar olarak öne sürmektedir (Çakır, 2016: 9).

Öğrenci tutulmasının sağlanması, eğitim psikolojisi ve davranış bilimleri açısından oldukça zorlu bir süreçtir. İlkokuldan lise eğitimine kadar uzanan zaman diliminde öğrencilerin yaklaşık %60 oranında tutulma duygularının kaybolduğu gözlenmiştir. Bu düşünceye neden olan temel etmenlerin, çeşitli sosyo-ekonomik faktörler, tükenmişlik sendromu ve motivasyon olduğu belirtilmiştir. Konu ile ilgili çalışmalar göz önüne alındığında, öğrenci tutulmasının sağlanmasında eğitimcilerin ve sınıf ortamının önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Başarı elde etme ile öğrenci tutulmasının sağlanması arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmektedir. Söz konusu başarıda, öğrencilerin kendilerine model olarak gördükleri ve devamlı etkileşimde oldukları eğitimcilerin payı büyüktür. Öğrencilerin, kendilerine daha olumlu ve sevecen yaklaşan, daha planlı bir öğrenme imkânı sunan eğitimciler sayesinde tutulma duygularının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilere okul bünyesinde sağlanan çeşitli sosyal imkânların ve kendilerini daha iyi gösterebilecekleri bir ortamın sağlanması da tutulmaya pozitif katkılar sunmaktadır (Klem ve Connell, 2004; Newman, 1992).

Üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflardaki duygusal ortam, öğrenci tutulması ve akademik kariyer için önemli bir etkidir. Bahsi geçen ortamın oluşturulmasında öğretim elemanları önemli roller üstlenmektedir. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının, öğrencilerin taleplerine şefkatle yaklaşmaları, öğrencilerle olan ilişkilerinde olumlu bir tavır sergilemeleri, öğrencilere karşı negatif yaklaşımda bulunmamaları ve onlara karşı şiddet uygulamaktan uzak durmaları önemlidir. Buna karşılık, fikirlerine saygı duyulmayan ve alay edilen öğrencilerin öz-yeterlilik hisleri baskılanacak ve okula ya da sınıfına tutulmalarının sağlanması mümkün olmayacaktır. Esasen, öğrenci tutulmasının öz-yeterlilik inancı ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, bahsi geçen olumsuz davranışlara maruz kalan öğrencilerin, bu davranışların sebeplerini kendilerine yüklemeleri ve bu düşüncenin tükenmişlik hissini tetiklemesi kaçınılmaz olmaktadır (Shaufeli vd., 2002b). Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim faaliyetlerinde başarı elde etme konusunda, öğrenci tutulması ile öğrencilerin okulda gösterdikleri davranışlar arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademisyenlere göre okulda tükenmişlik, bıkkınlık, motivasyon eksikliği ve devam sorunu gibi davranışlar gösteren öğrenciler, çoğunlukla

eğitim-öğretim faaliyetlerine tutulmayan öğrencilerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin okula devamı, çeşitli yasal düzenlemeler ile sağlanabiliyor olsa da öğrenci tutulması yasal düzenlemeler ile tesis edilememektedir. Bu durum, öğrenci tutulmasının algısal ve ruhsal bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır (Köse, 2015).

3.1.1. Öğrenci Tutulmasının Boyutları

Schaufeli ve arkadaşları (2002a) öğrenci tutulmasının boyutlarını dinçlik (vigor), adanmışlık (dedication), özümseme (absorption) olarak sıralamaktadır. Aşağıda bu boyutlara ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

Dinçlik: İngilizce *vigor* sözcüğünden Türkçeye çevrilmiş olan bu bileşen, bireylerin enerji seviyelerinin yüksek olması, çalışma esnasında zihinsel olarak esnek ve rahat olmaları, zorluklarla karşılaşılsa bile işe devam etmeleri ve çaba göstermelerini ifade etmektedir (Schaufeli vd., 2002a; Schaufeli, 2013). Diğer bir tanımda ise dinçlik, fiziksel olarak enerjik hissetmeyi, duygusal olarak güçlü olmayı, çaba sarf etmeye gönüllü olmayı ve güçlüklerle mücadele etme ve karşı durma halini ifade etmektedir (Özkalp ve Meydan, 2015). Esasen, dinç olmak bireylerin gerek iş hayatında gerekse sosyal hayatlarında canlı/enerjik hissetmeleri ve böylece hayatlarının her safhasında başarıyı elde etmelerini sağlayan pozitif bir özelliktir. Ek olarak, dinç bir birey işinde yaratıcı, proaktif ve mesai gözetmeksizin çalışmaktadır. Dolayısıyla, dinçlik boyutu tutulma için vazgeçilmez bir unsurdur (Scott ve Judge, 2006).

Tutulmanın diğer boyutları gibi dinçlik boyutu da kalıtsal ve durumsal özellikler taşımaktadır. Bu özellikler, genel olarak, fiziksel güç, duygusal enerji ve algısal canlılık olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle dinçlik, fiziksel ve psikolojik olarak pozitif özellikleri yansıtmaktadır (Sonnertag ve Niessen, 2008). Dinçliğin bireysel bazda ve bireylerin diğer bireyler ile olan ilişkilerinde değişkenlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, dinçliğin sürekli olarak muhafaza edilmesinin özellikle fiziksel karakteristiklere dayandığı belirlenmiştir. Örneğin, yoğun ve stresli bir gün sonunda bazı insanların dinçlik düzeylerinin düştüğü, fakat karakter olarak sürekli dinç bir ruh halinde olan bireylerin aileler ile geçirdikleri bir akşamı takiben işlerine tekrar dinç bir şekilde devam ettikleri görülmüştür (Peterson ve Seligman, 2004). Dinçliğin diğer bir özelliği ise bireylerin motivasyonu ile ilişkili bir kavram olmasıdır. Bunun temel nedeni, ise

dinçliğin sağladığı içsel enerji ile bireylerde zorluklara karşı gelme gücünün bulunmasıdır (Shirom, 2010: 70).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin dinçliklerinin, öğrenci motivasyonu ile tutulmasının sürekliliğini sağlamak ve eğitimde başarı elde etmek için önemli bir faktör olduğu değerlendirilmektedir (Mensah ve Atta, 2015). Bu çerçevede, öğrencilere bir amaç yüklemek ve öğrencileri bu amaca yönelik olarak çalışmalara teşvik etmenin dinçliği arttırdığı gözlenmiştir. Buna karşılık, amaca yönlendirme işlemi, bünyesinde sosyal, kültürel ve çevresel ilişkiler barındıran oldukça karmaşık bir eylemdir (Wentzel ve Wigfield, 2007). Ayrıca, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı olan tutumları öğrenci motivasyonunun sağlanmasında oldukça önemli bir role sahiptir. İşine tutulmuş olan öğretim elemanları, eğitim faaliyetlerine daha enerjik bir şekilde müdahil olmaktadır. Dinçlik düzeyi yüksek öğretim elemanlarının kendilerinden beklenenden daha fazla performans sergilemeleri, görevlerini seyerek icra etmeleri, öğrencileri yetiştirmede bir tatmin duygusu yaşamaları vb. sonuçlar elde etmeleri mümkündür. Son olarak dinçlik boyutu, tükenmişlikteki duygusal tükenmenin tam karşıtı olarak görülebilmektedir (Köse, 2015). Dinçlik ile duygusal tükenme bireylerin sahip oldukları/olmadıkları içsel enerji ile ilgili kavramlardır.

Adanmışlık (dedication): Bir diğer tutulma boyutu olan adanmışlık bireylerin işlerine coşkulu ve şevkli bir şekilde yaklaşmaları, işlerine değer atfetme ve işleri ile gurur duyma halidir (Özkalp ve Meydan, 2015). Gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda adanmışlık boyutunun dinçlik ve özümseme boyutlarının ön koşulu olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, adanmışlığı teşvik eden ve çalışanların işlerine adanmasını sağlayan unsurlar incelendiğinde (Kuntsi, 2014):

- Çalışanların takdir edilmesi,
- Üst yönetimden sağlanan destek,
- Üst yönetimin çalışana bire-bir ilgisi ve ihtimam göstermesi,
- Sosyal ilişkiler ve iş birlikleri,
- İnovatif fikirlerin ve düşüncelerin desteklenmesi,

➤ Çalışanların faaliyetlerden başarı elde etmesi vb. unsurların işe adanmışlığın sağlanmasında olumlu katkıları olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, işe adanmanın işin bizzat içerisinde yer almayı gerektirdiği görülmektedir. Ayrıca, Mauno, Kinnunen ve Ruokolainen'e (2007) göre işe adanma ile işe müdahil olma arasında kavramsal bir benzerlik mevcuttur. İşe adanmanın bireylerin işleri ile ilgili genel psikolojik bir bağı olmasını, işe müdahil olmanın ise bireylerin belirli işlerle veya işin alt unsurları ile ilgili psikolojik bir bağının olmasını ifade etmektedir. Buna karşılık, işe adanma kavramı, bünyesinde şevk, ilham, gurur gibi duyguları barındırmasından ötürü işe müdahil olma kavramından farklılık göstermektedir (Mauno vd., 2007). Adanmışlık, tükenmişlik sendromunun temel unsurlarından olan duyarsızlaşma ile zıt anlamlıdır. Bu anlamda, adanmışlık ve duyarsızlaşma bireylerin özdeşleşmesi/özdeşleşmemesi ile ilgili kavramlardır (Kuntsi, 2014).

İlgili alan yazındaki çalışmaların ortak noktası adanmışlık boyutunun işe tutulma için bir sacayağı niteliğinde olmasıdır. Buna karşılık, işine aşırı şekilde adanmış olan bireylerin, diğer çalışanlar ve örgüt üzerinde çeşitli olumsuz etkileri de olabilmektedir. Örneğin işverenler, işyerindeki tüm çalışanlardan işine adanmış olan çalışanın örnek alınmasını beklemekte ve tevdi edilen işe karşı direnci kabul etmemektedir. Ayrıca, işine fazlası ile adanmış bireylerin sosyal ilişkilerinde sıklıkla bozulmalar görülmekte ve bazı durumlarda bu bireyler çeşitli sağlık sorunları ile karşılaşabilmektedir (Spreitzer, 2010). Adanmışlık boyutu, öğrenme yönelimi ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrenmeye adanmışlık kavramının örgütsel değerlerden biri olduğu kabul edilmektedir. Bu değer, örgütün öğrenmeye ne kadar değer verdiği, öğrenme faaliyetlerini geliştirmek için ne kadar çaba gösterdiği ve öğrenme faaliyetlerinin hangi yoğunlukta olduğuyla ilişkilendirilmektedir. Öğrenmeye adanmışlık, örgüt çalışanlarının ve yöneticilerinin örgütteki öğrenme faaliyetlerine katılma istek ve kararlılığını ifade etmektedir (Kızrak ve Yeloğlu, 2016). Meseleye öğretim elemanları ve okul faaliyetleri açısından bakıldığında, öğrencilerin tutulmalarını sağlamadaki en önemli faktörlerden biri, öğretim elemanlarının öğrencilerin gelişimi için kendilerini adanmış olmaları ve öğrencilere bu duyguyu hissettirmeleridir. Ayrıca, kendini işine adanmış olan bir öğretim elemanına sahip olan bir öğrencinin çalışmalarını daha ciddi bir şekilde ele aldığı, öğrenci ile öğretim elemanı arasında saygı ilişkisinin kolaylıkla tesis edildiği ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında artış olduğu sıklıkla gözlenmiştir (Mart, 2013). Benzer şekilde, öğrenciler açısından değerlendirildiğinde,

adanmışlık duygusu öğrencilerin derslere ve ödevlere şevkle katılmaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerini anlamlı olarak değerlendirilmelerini ifade etmektedir. Adanmışlık duygusuna sahip olan öğrenciler genellikle zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmekte ve okulu öz hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Derslerine sıkı bir şekilde bağlanmış olup, yüksek düzeyde katılım gösteren bu öğrenciler, hem dersleri hızlıca öğrenmekte hem de ders dışı faaliyetlere etkin bir şekilde katılmakta ve bu şekilde kendilerini geliştirmektedir. Bir araştırma yüksek adanmışlık seviyesinin akademik başarı ile pozitif ilişkili, depresyon semptomları ve tükenmişlik duygusu ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek adanmışlık, ayrıca, öğrencinin olumlu duygularını ve hayattan tatmin olma katsayılarını da artırmaktadır. Aynı araştırmaya göre aile etkisi, öğretmen desteği ve sınıfa hakimiyeti gibi bazı faktörler, öğrencinin okula adanmışlığını ve dolayısıyla yukarıda bahsedilen tüm olumlu etkileri artıran ve sürdürülebilir hale getiren bir sinerji yaratmaktadır (Upadyaya ve Salmela, 2014).

Özümseme (absorption): Özümseme bireylerin tümüyle konsantre olma ve kendini derinlemesine çalışmaya verme halidir. Zamanın hızla geçtiği, çalışanın başını işinden kaldırmak istemediği ve çalışmayı bırakmakta zorlandığı bir hali ifade etmektedir (Özkalp ve Meydan, 2015; Schaufeli vd., 2002a). Her ne kadar başlı başına bir boyut olarak değerlendiriliyor olsa da özümsemenin, dinçlik ve adanmışlık boyutlarının bir sonucu olduğu yönünde yaygın bir düşünce hakimdir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013). Örgüt yönetimi açısından incelendiğinde özümseme, örgütlerin bir değer yaratması ve örgüt içinde yaratılan bu değer ne ölçüde kabul gördüğünün benimsenmesi ile ilgili bir kavramdır. Özümseme duygusunun eksikliği durumunda örgütler, dış bağlantılarından değer elde etme noktasında zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla özümseme duygusu, örgüt performansı ve faaliyet verimliliğinin artırılması açılarından kaynakların özümseme becerisini sağlamaktadır (Lee, Liang ve Liu, 2001).

Özümseme boyutu örgütlere aşağıda maddeler halinde sıralanan çeşitli faydalar sağlamaktadır (Valentina ve Passiante, 2012):

- Örgütlerin yeni bilgiler elde etmesi ve bu bilgileri kullanmasına yardımcı olmaktadır. Özümseme kabiliyeti ne kadar yüksek ise bireylerin öğrenebilme kabiliyeti de o oranda yüksek olacaktır.

- Örgütlerin yeni bilgileri kullanabilmeleri, edinilen bilginin paylaşılması ve örgüt içinde aktarılmasını gerektirmektedir.
- Örgütler, dışsal çevreyi tarayarak bilgiyi tanımlama becerisine sahip olmak zorundadır. İhtiyaç duyulan bilgiyi tanımlama ve elde etme ise işi özümseme kabiliyeti ile ilgilidir. Dolayısıyla örgütler, bu bilgiler ile yeni pazarlar, teknolojiler ve rekabet tehditleri hakkında haberleri alabilir, yorumlayabilir ve örgütün çevresi ile bağlantı kurmasını sağlayarak akıllıca yatırımlarda bulunabilir.

Özümseme boyutuna eğitim-öğretim faaliyetleri açısından bakıldığında özümsemenin öğrenciler için tatmin duygusunu tetikleyen en önemli unsurların başında yer aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda bu boyuta verilen önemin öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağladığı görülmüştür (Hilali vd., 2015). Yukarıda vurgulandığı üzere, özümseme kavramı bilgi, bilgi edinme ve bilgiyi kullanabilme ile yakından ilişkilidir. Buna karşılık, öğrenme için sadece öğrencilerin var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa edilerek, bilginin özümsemasının sağlanabileceği yanlış bir düşüncedir. Bunun yanı sıra, eğitim faaliyetlerinde bilginin takım çalışması halinde elde edilmesinin, aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının ve öğrencinin bilgiyi inşa etme süreçlerine katılmasının sağlanması da önem arz etmektedir. Schaufeli ve arkadaşlarına (2002a) göre öğrenci tutulmasının temel boyutlarının dinçlik ve adanmışlık olduğu ifade edilmektedir. Bu olumlu özelliklerin yanı sıra öğrenci tutulmasının boyutlarından olan özümseme boyutunun, olumsuz davranışlara da yol açabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin kendilerini derslerine vermesi, kişisel ilişkilerde zorluk yaşaması, dinlenmeye ve rahatlamaya zaman ayıramaması olarak ifade edilebilir (Çakır, 2016).

3.1.2. Öğrenci Tutulmasını Etkileyen Faktörler

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel amacı, öğrenim sağlamanın yanı sıra öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin artırılmasının sağlanmasıdır (Taylor ve Parsons, 2011). Bu amacın gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin tutulması önemli bir role sahiptir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin tutulması, öğrencilerde özellikle kişisel başarı ve aidiyet duygularının tetiklenerek onların okul ortamında sürekliliklerini sağlamak ile ilgilenebilir. Başlangıçta, çeşitli sosyo-ekonomik nedenlerden

tükenmişlik sendromu ve motivasyonsuzluk yaşadıklarından dolayı okul ortamından uzaklaşmış olan öğrencilerin yeniden okula adapte olabilmelerini sağlamak için ortaya çıkmış olan öğrenci tutulması kavramı, daha sonra çok daha geniş bir uygulama alanı bulmuş ve üzerinde birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Devam eden süreçte, öğrenci tutulmasına ilişkin araştırmalar, öğrencilerin sahip oldukları kabiliyetlerin geliştirilmesi ve öğrencilere “öğrenmenin öğretildiği” bir yaklaşımla bilgi temelli bir toplum oluşturulması hedefine yoğunlaşmıştır (Gilbert, 2007). Kahn’a (1990) göre tutulma, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kendilerini gerçekleştirmiş oldukları faaliyetlere vermeleri ve bu faaliyetlere özen göstermeleri şeklinde tanımlanabilmektedir. Bireyin gerçekleştirdiği faaliyeti ne kadar içselleştirdiği, kendini bu faaliyetlere ne kadar verdiği ile çevresindeki diğer insanların tutum ve davranışları tutulma açısından önemli hususlardır. Ayrıca, bireylerin kendilerini gerçekleştirdikleri faaliyetlere adayabilmeleri için üstlendikleri role değer atfetmesi, bu rolün bireylerin kişisel imajına, kariyerine ve statüsüne olumsuz tesirlerde bulunmayacağına inanması ve amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyacağı fiziksel, duygusal, sosyal ve örgütsel imkanlara sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kahn, 1990; Özkalp ve Meydan, 2015).

Tarihsel süreç içinde eğitim yaklaşımları incelendiğinde eğitim kavramının, yaşam için bir hazırlık süreci veya insanın doğaya uyumlu olması için yetiştirilmesi süreci olarak tanımlandığı görülmektedir. Çağdaş yaklaşımlarda ise eğitim, yaşam için çeşitli hazırlıkların yerine getirilmesinden öte yaşamın tam içinde bulunan bir süreçtir. Eğitim faaliyetlerinin temel olarak iki süreçten oluştuğu ileri sürülmektedir. Bunlar, davranışları yönlendirme ve farkındalık yaratma süreçleridir. Davranışların yönlendirilmesi sürecinde bireylerin tüm davranışları ve tutumlarının olumlu biçimde şekillendirilmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin özünde bireylerin davranışlarının olumlu bir şekle evrilmesi yer almaktadır. Bu süreç, gerek okul idarecileri gerekse eğiticiler tarafından birlikte yürütülmesi gereken bir süreçtir. Farkındalık yaratma sürecinde ise bireyin kendisinin ve toplum içindeki varlığının farkına varması sağlanmaktadır. Bu süreçte birey, hem kendine hem de içinde bulunduğu topluma karşı çeşitli sorumluluklarının bulunduğunun ve davranışlarında bu bilinç ile hareket etmesi gerektiğinin farkına varmaktadır (Yayla, 2005). Buradan hareketle, genel olarak eğiticiler öğrencilerin iyi öğrenen bireyler olmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin eğitim faaliyetlerine tutulması konusunda

son yıllarda oldukça yoğun çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Buna karşılık, öğrenci tutulmasına dair yazında ortak bir tanımın geliştirilmemiş olduğu görülmektedir (Taylor ve Parsons, 2011). Bu tartışmaların, öğrencilerin iyi notlar almasının sağlanması mı, yoksa daha olumlu davranışlar sergilemelerinin başarılmasının mı daha önemli olduğuna dair görüşlerde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir (Harris, 2008). Söz konusu tartışmalar kapsamında, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkili şekilde tutulmalarının sağlanması da oldukça önemli bir husustur. Windham'a (2005) göre, öğrencilerin eğitim faaliyetlerine tutulmasını etkileyen bazı temel faktör bulunmaktadır. Bunlar; eğitim yöntemleri, karşılıklı etkileşim, araştırmaya teşvik, aidiyet duygusu kazandırma ve multimedia (çoklu ortam) tekniklerinin kullanımını içermektedir. Bu genel ifadeler doğrultusunda, eğitim-öğretim hayatları boyunca öğrencilerin tutulma düzeylerini olumlu yönde etkileyen faktörler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Windham, 2005):

Öğrenciler ile Karşılıklı Etkileşimin Sağlanması: Günümüzde öğrencilerin eskiye nazaran çok daha sosyal ve interaktif bireyler olduğu gözlenmektedir. Bu çerçevede, öğrenciler ile gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında geliştirilecek etkileşim kanallarının öğrencilerin tutulmasında oldukça önemli bir rolü olduğu değerlendirilmektedir (Willms, 2009). Öğrenciler, genel olarak eğitimciler, arkadaşları ve kendi ülke vatandaşları ile etkileşime girerek sosyalleşmek istemektedir. Ayrıca, özellikle yükseköğretimdeki öğrenciler, öğretim elemanlarından kendilerini yetişkin birer birey olarak görmelerini ve konuları ne ölçüde idrak edip edemediklerine hassasiyetle yaklaşmalarını beklemektedir (Taylor ve Parsons, 2011). Bunun yanında, günümüz öğrencileri daha fazla iletişim ve etkileşim içinde kalarak öğrenmeyi bu iletişim kanalı üzerinden gerçekleştirmeyi arzulamaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi, öğrencilerin eğitimcilerle sosyal ve duygusal bağlar kurmasıyla ilişkilendirilmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan en önemli faktörün bu bağ vasıtası ile kurulan etkileşim olduğu savunulmaktadır. Gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin kendilerinden yaşça daha büyük ve tecrübeli olan eğitimcilerin kendilerine empati, cömertlik, saygı ve sevgi duyguları ile yaklaşmaları halinde, öğrencilerin adaptif kapasitelerinin, kendine güven duygularının ve öğrenmeyi öğrenmenin kolaylaştığı belirlenmiştir (Taylor ve Parsons, 2011).

Öğrencilerin Araştırmaya Teşvik Edilmesi: Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine sürekli olarak tutulmalarının sağlanması amacı ile izlenmesi gereken bir diğer yöntem ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin araştırma odaklı olarak tasarlanmasıdır. Bu çerçevede günümüz öğrencilerinin, daha fazla araştırma unsurları içeren eğitim yöntemlerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Windham, 2005). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte dünya bir küreselleşme sürecine girmiştir. Bunun sonucunda, dünyada belirgin bir şekilde tesis edilen sınırlar ortadan kalkmış ve sınırlar artık sanal hale gelmiştir. Bu çerçevede, üretilen bilgilerin paylaşılması ve bilgiye erişim oldukça kolaylaşmış, en nihayetinde bireylerin eğitim seviyeleri önemli ölçüde artış göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, özellikle internet üzerinden sağlanan çeşitli hizmetlerle eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler, konuları daha ziyade araştırarak öğrenme eğilimine girmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler konuları sadece okullarda verildiği kadarıyla değil, aynı zamanda kendi araştırmaları sayesinde kavrama ihtiyacı hissetmektedir (Taylor ve Parsons, 2011). Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, günümüzdeki öğrenci profilinin, bilgilerin kendi önlerine hazır olarak konulmasından ziyade bir bilgisayar oyunu analogisi ile bilgiyi araştırma ve elde etmeyi arzuladıkları görülmektedir (Windham, 2005). Ayrıca öğrenciler, teorik konuların pratik olarak uygulanmasının çok daha eğlenceli ve öğretici olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin Aidiyet Duygularının Geliştirilmesi: Eğitim-öğretim ortamları olarak okullar toplumun bir parçasıdır. Dolayısıyla, toplumsal çalışmalarda ortaya çıkan tüm sonuçların okul ortamı için de geçerli olduğu düşünülebilir. Bireylerin ait oldukları sosyal çevrede kendi varlıklarını hissetmeleri ve toplum içinde sorumluluklarının bilincinde olması beklenmektedir. Okul ortamının da bir toplum kesimi olduğu değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerini okulun ve dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir aktörü olarak hissedebilmeleri önem arz etmektedir. Böylece, öğrencilerin söz konusu faaliyetlere devamının sağlanması ile okulun korunması ve gelişmesine katkıda bulunabilecekleri değerlendirilmektedir (Akar-Vural vd., 2013).

Öğrencilerin okul için bir aidiyet duygusu beslemeleri ve öğrencilerin okulun önemli bir parçası olarak kabul görmesi öğrencinin varlığına saygı duyulmasına bağlıdır. Bu kapsamda, kendisini okula ait olarak hisseden öğrencilerin okula

tutulmaları ve eğitim- öğretim faaliyetlerinde sürekliliklerinin sağlanabilmesi mümkündür. Bununla birlikte, okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin eğitim- öğretim faaliyetlerinde geçerli olan kurallarla uyumlu oldukları ve disiplinli davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca bu duygunun yüksek olmasının akademik başarıyı da beraberinde getirmekte olduğu ve öğrencilerin eğitime devam etmesi, derslere hazırlanması, verilen görevleri ve ödevleri tamamlamak için gayret sarf etmesi, okulda sunulan çeşitli sosyal kollara ve sportif aktivitelere katılım sağlaması gibi çeşitli faaliyetlere olumlu katkılarının olduğu bilinmektedir (Akar-Vural vd., 2013). Dolayısıyla, öğrencilerin okulda tutulmalarının sağlanması ve eğitim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için öğrencilerin buldukları okulda varlıklarının anlamlandırılması, kendilerini okula ait hissetmeleri ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip olmaları oldukça önemlidir.

Çoklu Ortamların ve Teknolojinin Kullanılması: Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmelere paralel olarak, günümüz eğitim-öğretim yöntemlerinde de çeşitli değişimlerin olması kaçınılmazdır. Bu kapsamda, gelişen çoklu ortam teknolojileri, sözlü ya da basılı metinlerin, resimlerin, formüllerin, kavramların vb. bilgisayar ortamında çeşitli şekiller, fotoğraflar, animasyonlar veya videolar vasıtasıyla sunulması olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 2011). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise çoklu ortamlar, bilgisayarda metin, grafik, ses ve canlandırma öğelerini birleştirerek sunan ortam olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Elin (2001) ise çoklu ortamı; ses, metin, veri ve her tür grafiğin tek bir dijital bilgi ortamında bütünleştirilmesi olarak tanımlamış ve etkileşimli bir şekilde kullanılma ifadesini ekleyerek çoklu ortamın etkileşim yönünü ön plana çıkarmıştır. Günümüzde, eğitim- öğretim faaliyetlerinde kullanılan etkileşimli çoklu öğrenme ortamları, öğrenenlere, bilgileri görüp işitebilecekleri bir şekilde sunmanın yanı sıra sunumun akışını etkileyebilecek kontrol olanakları sağlamaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Çoklu ortam materyallerine örnek olarak bilgisayar, tablet, kamera, projeksiyon cihazı, akıllı tahtalar, hoparlörler, mikrofon ve ses kayıt üniteleri, animasyon ve oyun yazılımları vb. verilebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, söz konusu materyallerin öğrencilerin eğitim faaliyetlerine tutulmalarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Söz konusu materyallerin kullanımı ile öğrenmenin kolaylaştığı, öğrencilerin öğrendikleri konuları daha rahat şekilde ifade edebildikleri ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol

edebildikleri sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, çoklu ortam kullanımı ile öğrencilerin derse daha aktif katıldıkları ve daha çok sorumluluk üstlendikleri belirtilmiştir (Taylor ve Parsons, 2011). Dolayısıyla, okullarda çoklu ortamların kullanılmasının öğrencilerin okula tutulmasını pozitif yönde etkilediğini ifade etmek mümkündür. Tutulma sürecinde öğrencilerin çeşitli problemlerle karşılaşabileceği ifade edilmektedir. Bu problemlerin başlıcaları arasında öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik sendromu ile motivasyonsuzluk yer almaktadır. Eğitimde öğrenci tutulmasını olumsuz yönde etkileyen faktörler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Genel olarak tükenmişlik sendromu; bireylerin herhangi bir faaliyet sonucunda başarısızlık yaşamaları, faaliyeti gerçekleştirirken maddi ve manevi olarak yıpranmaları, enerjilerinin/güçlerinin bittiğini hissetmeleri ve beklentilerinin karşılanmaması sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumudur (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik sendromu problemine her ne kadar tüm faaliyet alanlarında rastlanıyor olsa da genel olarak insanlarla yüz yüze iletişim gerektiren alanlarda daha fazla görüldüğü bilinmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Bu ilişkilerde birey yoğun bir şekilde duygusal taleplerle karşı karşıyadır. Ayrıca, tükenmişlik hisseden bir insan uzun süreli yorgunluğa, çaresizliğe, umutsuzluğa ve fiziksel olarak enerjisizliğe maruz kalmıştır. En nihayetinde ise tükenmişlik sendromu çoğunlukla, bireylerin gerçekleştirdikleri faaliyete, sosyal hayata ve toplumdaki diğer bireylere karşı çeşitli olumsuz davranışlar sergilenmesi şeklinde ortaya çıkarmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik hissini aksine tutulma, bireyleri tatmine ve mutluluğa sevk eden önemli bir histir. Tükenmişlik sendromu yaşayan insanlar genel olarak bir bitkinlik ve enerjisizlik hissederken, tutulma yaşayan bireyler daha enerjik, işin gerektirdiği sorumluluk bilincine tam vakıf olan ve işini severek yapan bireylerdir. Buna karşılık, tükenmişlik sendromu yaşamayan her bireyin de tutulma yaşadığı söylenemez (Özsoy vd., 2013). Tükenmişlik hissi bireylerin çevresi ile olan ilişkilerini etkileyen sosyal bir sorundur. Bu sorun, tüm faaliyet alanlarında olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin sağlanmasında da dikkat edilmesi gereken bir sorundur. Tükenmişlik hissini tam karşıtı olarak değerlendirilen tutulma hissi ise bireylerin sürdürülebilir bir başarıyı elde etmelerinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Arslan ve Demir, 2017). Meseleye öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine tutulmalarının sağlanması açısından bakıldığında öğrencilerin okul hayatında karşılaştıkları problemlerin dikkatlice incelenip gerekli değişiklikler yapıldığında tükenmişliğin önlenebileceği

açıktır. Dolayısıyla, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefleri ile öğrencilerin beklentileri arasındaki fark ne kadar büyükse, diğer bir ifadeyle okul ile öğrenci arasındaki uyumsuzluk ne kadar fazla ise, öğrencilerin tükenmişlik sendromu yaşama eğilimleri o denli yüksek olmaktadır. Öte yandan, söz konusu uyumun azami derece sağlanması durumunda öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine tutulma eğilimleri o denli fazla olmaktadır (Maslach, 2001).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde en çok karşılaşılan sorunların başında öğrencilerin derse karşı veya karşılaşılan soruna çözüm üretmede isteksiz olmaları gelmektedir. Motivasyon eksikliği olarak da tanımlanan bu sorun hâlihazırda eğitim araştırmacıları tarafından sıklıkla incelenmektedir. Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden biri olarak dikkat çekmektedir (Akbaba, 2006). Bu anlamda motivasyon, bireyde belirli bir davranışa neden olan ihtiyaç ya da istek uyandırılması şeklinde ifade edilebilir. Motivasyon; enerji üreten, ilgi uyandıran, harekete geçiren ve yönlendirme yapan çabaları kapsayan genel bir kavramdır (Woolfolk, 1998). Buradan hareketle motivasyon, genel olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki şekilde ele alınabilir. İçsel motivasyon; kaynağı bireyden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı ve gelişme duygusu olarak ele alınabilirken; dışsal motivasyon bir görevin tamamlanmasında öğrenciye eğitimci veya bir diğeri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur (Ergün, 2002). Diğer bir ifadeyle, bireylerin iç dünyalarının söz konusu olduğu durumlarda içsel motivasyon, çevresel etkilerin söz konusu olduğu durumlarda ise dışsal motivasyon etkilidir. Bu kapsamda, öğrencilerin motivasyonun sağlanmasında en önemli rol eğitimciye aittir. Öğretme esnasında eğitimci, öğrencilerin merakını uyandırmalı ve öğrettiklerini daha iyi anladıklarını onlara hissettirerek onları içsel olarak güdülemelidir. Eğitimci, dışsal motivasyon araçlarını öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kullanmalı ve öğrencinin içsel bir şekilde derse motive olması için ortam yaratmalıdır (Woolfolk, 1998). Motivasyon öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince motive edilmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenebilir. Dolayısıyla öğrenci, motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Günümüzde öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine tutulmalarının sağlanamamasındaki önemli etkenlerden biri öğrencilerdeki motivasyon eksikliğidir. Araştırmalar, motivasyon ve başarı arasında pozitif ve güçlü

bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani motivasyondaki artış, öğrencilerin okuldan memnun olmalarını ve okula tutulmalarını sağlamaktadır (Öncü, 2004).

Eğitimcilerin öğrencileri yeterince motive ederek, onların okula ve eğitim-öğretim faaliyetlerine tutulmalarını sağlayabilmek için aşağıdaki önerileri dikkate alması gerekmektedir (Woolfolk, 1998):

- Öğretim elemanı, öğrencilerin yaratıcı bir şekilde derse katılmalarını sağlamalı, onları o anki aktiviteye motive etmelidir.
- Özellikle uzun dönemli hedeflerde, öğrencilerin hedeflerine motive olmalarını sağlamalıdır. Aynı zamanda, bu özelliğiyle onların tüm hayatları boyunca kendilerini yönetmelerine, hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin çalıştıkları konu üzerinde yüzeysel değil, daha kapsamlı şekilde derinlemesine düşünmelerini sağlamalıdır.

3.1.3. Öğrenci Tutulmasının Sonuçları

Okullarda verimlilik elde etmek ve öğrencilik hayat standartlarını yükseltmek için tükenmişlik sürecini pozitif yöne çevirerek öğrencilerin okul hayatına tutulmalarını sağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin okula tutulmaları, eğitimin verimlilik ve kalitesine olumlu katkı sağlayacaktır. Okula tutulma davranışı, öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarını düşürmektedir (Köse, 2015). Okuluna tutulmuş öğrencilerin eğitim faaliyetlerine karşı daha duyarlı, okul arkadaşlarına karşı daha cana yakın ve yardımsever olmaları beklenmektedir. Öğrenci tutulması yaşayan bireyler, okul ortamında genellikle mutluluk, iyimserlik ve yardımseverlik gibi olumlu duygulara sahip olmakta, bu olumlu duygular verimliliğin artmasında, öğrencinin yeni bilgi ve beceriler elde etme isteği duymasında önemli rol oynamaktadır (Çakır, 2016). Bu olumlu atmosferin okul içinde diğer öğrencileri de olumlu etkilediğine dair görüşler bulunmaktadır. Tutulma sağlayan öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla okul ortamına daha fazla uyum sağlamaktadır. Bunun yanında, araştırmacılar okula tutulma sağlanmasının öğrencilerin ruh sağlıkları üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır (Ardıç ve Polatçı, 2009). Ayrıca, okula tutulma sağlayan öğrencilerin öğrenmeye daha yatkın oldukları ve devamsızlık oranlarının düştüğü gözlenmiştir. Okula tutulma sağlayan bireyler okula karşı pozitif tutumlara sahip

olmakta, okulla özdeşleşmekte, olumlu duyguları daha fazla yaşamakta ve tükenmişlik yaşama eğilimleri azalmakta, iyi performans sergilemekte ve içsel motivasyonları artmaktadır (Özkalp ve Meydan, 2015). Dolayısıyla, akademik olarak tutulmaya yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin okul haricindeki yaşamlarında olumsuzluklar yaşıyor olsalar dahi okula tutulmalarının sağlanması için belirleyici bir etken olmaktadır (Kuh vd., 2008). Öğrenci tutulmasının akış teorisi (flow theory) bağlamında incelendiği bir araştırmada, konsantrasyon, ilgi ve eğlence unsurlarının kullanılarak öğrenciler ile paylaşılması halinde tutulma düzeyinin artış gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilere verilen ödevlerin zorluk derecesinin kapasiteleri ile doğru orantı olarak ayarlanmasının, verilen görevlerin konuların kavranması için konuyla alakalı olmasının ve takım çalışmasına yönelik ödevlerin verilmesinin öğrenci tutulmasına olumlu etki yaptığı gözlenmiştir. Söz konusu hususların gerçekleştirilmesinde eğitimcilerle oldukça önemli görevler düşmektedir (Skinner ve Belmont, 1993). Sonuç olarak, okullar öğrencilerin okula tutulmalarını önemsemeli, tutulmanın önündeki engelleri ortadan kaldırma yolunu aramalıdır. Aksi halde, öğrencilerin bireysel gereksinimleri karşılanmamış olacak, kurumsal amaçlara ulaşmada zafiyete düşülecek, bu durum bireyi, okulu ve ilgili tüm paydaşları zamanla olumsuz olarak etkileyecektir.

3.1.4. Öğrenci Tutulmasının Ölçülmesi

Öğrenci tutulmasının ölçülmesi hususunda ilk olarak 24 maddeden oluşan ve UWES (Utrecht Work Engagement Scale) olarak adlandırılan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, çeşitli analizler sonucunda 17 madde ile sınırlandırılmış, günümüzde de yaygın olarak kullanılan UWES-17 ölçeğine dönüştürülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerden dinçlik boyutu 6 madde ile, adanmışlık boyutu 5 madde ile, özümseme boyutu ise toplam 6 madde ile ölçülmektedir. Söz konusu ölçümlerde 7'li Likert ölçeği (0-Hiç bir zaman...6-Her zaman) kullanılmaktadır (Schaufeli vd., 2002b; Schaufeli ve Bakker, 2004). UWES-17 ölçeğinin kullanıldığı birçok araştırmada ölçeğin iyi psikometrik değerlere sahip olduğu görülmüştür. Örneğin, iç tutarlılık katsayısının Cronbach Alfa cinsinden .80 ile .90 arasında değerler aldığı söylenebilir. Bunun yanında, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, üç faktörlü modelin tek faktörlü modele kıyasla daha iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu doğrulamıştır. Diğer taraftan, Maslach ve arkadaşlarına (2001) göre tutulma, tükenmişliğin tersi olarak

kavramsallaştırıldığından iki kavramın negatif ilişkili olması beklenmektedir. Bu bağlamda yapılan birçok araştırmada, Maslach Tükenmişlik Envanteri kapsamında ölçeğin üç tükenmişlik boyutunun (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma) tutulmanın üç boyutu ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Schaufeli vd., 2006).

Her ne kadar öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine olan tutulmalarının işe tutulma kavramıyla benzer özellikleri taşıdığı düşünülüyor olsa da gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde UWES-17 ölçeğinin öğrenciler için yeterli korelasyon değerlerini sağlamadığı görülmüştür. Bu maksatla, sadece öğrenci kitlesini hedef alan ve tutulma boyutlarının ölçümünde yaygın olarak kullanılan UWES-9 ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte; dinçlik, adanmışlık ve özümseme boyutları 3'er madde ile ölçülmektedir. Söz konusu ölçek, öğrencilerin motivasyonlarını, sorumluluk bilinçlerini ve erteleme alışkanlıklarını değerlendirmek için yazında en çok kullanılan ölçek olarak göze çarpmaktadır (Çapri vd., 2014). Schaufeli ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan 1999-2003 yılları arasında 10 farklı ülkede (Avustralya, Belçika, Kanada, Finlandiya, Fransa gibi) farklı meslek gruplarına mensup (mavi-beyaz yakalı, öğretmen, polis, yönetici vb.) 14.000'dan fazla birey üzerinde yapılan 27 çalışmanın incelendiği araştırmada, 17 maddelik UWES-17 ölçeğinin 9 maddeye (UWES-9) kısaltılabildiği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, üç alt boyutlu ölçeğin (her bir boyut için 3'er madde) içsel tutarlılık ve test-tekrar test değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırma verisinin, tükenmişlik ölçeğinin iki faktörlü yapısı (duygusal tükenme, duyarsızlaşma) ile ve tutulma ölçeğinin genişletilmiş dört faktörlü yapısı (dinçlik, adanmışlık, özümseme, kişisel başarı hissinde azalma) ile uyduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, tutulmanın, tükenmişliğin tersi olarak kavramsallaştırılabileceği düşüncesini doğrulamıştır. Schaufeli ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre UWES-9 ölçeği kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip bir ölçektir ve pozitif örgütsel davranış çalışmalarında rahatlıkla kullanılabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYAL DESTEK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; sosyal destek kavramının tanımı, kapsamı, işlevleri, türleri, kaynakları, modelleri, dayandığı teoriler ve ölçümüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Sosyal Destek Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Bireyler arasındaki yakın ilişki ve bağların bireylerin yaşamında ne kadar önemli olduğunun vurgulanmasına yönelik çalışmalar, yaklaşık bir buçuk yüzyıl öncesine dayanmaktadır (Yanıklar, 2011). Bireyler arasındaki yakın sosyal bağların önemini ortaya koyan, kimi çevrelerce Modern Sosyolojinin kurucusu olarak kabul edilen Durkheim'in 1897'de yazdığı "İntihar" isimli eseri, birçok sosyal bilimcinin dikkatini çekmiş ve bilimsel araştırmalara dayanak olmuştur (Doğan, 2008). Durkheim bu eserinde toplumlardaki dayanışma tiplerini mekanik ve organik olarak gruplandırmıştır. Daha önceki toplumlarda imcece tarzı mekanik bir dayanışma modeli görülürken, toplum değerlerine aşırı sahip çıkılırken ve aykırılıklar şiddetle cezalandırılırken; modern toplumlarda birey sayısı ve yoğunluğu arttıkça bu tür bir dayanışmayla hayatı devam ettirmek imkânsız hale gelmektedir. Buna göre, böyle bir dayanışma modeli nüfusun yoğunluğuna yeterli gelmediği için ya çatışma meydana gelmekte ya da yeni bir işbölümü ve dayanışma düzenine geçilmektedir. Organik dayanışma denilen bu düzenin hakim olduğu toplumlarda bireyler birbirinden farklılaştığı için artık aralarındaki dayanışma, az sayıda ortak işi beraberce yapma kültürü değildir. Toplum karmaşıklaşmış, ihtiyaçlar çeşitlenmiş, bireyler daha az sayıda ama çok çeşitli yetenekte uzmanlaşmıştır. Organik dayanışma modelinin hüküm sürdüğü modern şehir hayatında, bireyler arasındaki doğrudan bağlılık azalmış ve bireyler birbirinden farklılaşmıştır. Bu çerçevede ortak değerlere sahip çıkılsa da bunlara karşı gelinmesi durumunda cezalandırma çok şiddetli olmamaktadır. Daha çok verilen zararın tazminine yönelik bir

hukuk anlayışı gelişmiştir. Zaman zaman küçük arkadaş grupları arasında imece usulü mekanik dayanışma örnekleri görülse de, Türkiye ve batılı ülkelerdeki üniversite hayatı da artık organik dayanışma anlayışını mecbur kılmaktadır. Yani az sayıda bireyle mekanik bağ yerine, daha geniş bir arkadaş ve profesyonel/akademik çevrede daha çok bireyle organik bir dayanışma bağı kurmak gerekmektedir. Organik dayanışma modeli ile birlikte sosyal desteğin önemi artmıştır (Bayraktar, 2011).

Bireylerarası ilişkilerin destekleyici yönleri açısından 1950'ler yazınında sıklıkla sosyal desteğe yönelik tanımlar yapılmaya başlamıştır. John Cassel (1974) insan sağlığının sürdürülebilmesi için bireylerarası ilişkilerin önemli olduğunu vurgulamış, hastalıkta psiko-sosyal süreçlerin önemli bir rol oynadığını belirtmiş, olumsuz dış çevre koşulları nedeniyle bireylerin hayatlarında ortaya çıkabilecek sosyal ilişki bağlarının zayıf düşmesi durumunda hastalanma durumunun maksimuma çıkabileceği hipotezini ortaya atmıştır. Sosyal destek teorilerinde genel olarak sosyal desteğin hayat boyunca gerekli olduğu, ait olma ihtiyacının bireylerarası ilişkileri kapsadığı ve pozitif yönde bir etkileşim olduğu genel kabul görmektedir. Diğer bir ifadeyle, sosyal desteğin öz-saygı, şefkat, sevgi ve bir gruba ait hissetme gibi sosyal ihtiyaçları karşılayarak, fiziksel sağlık ile ruh sağlığını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir (Bayraktar, 2011).

Sosyal destekle insan psikolojisi arasındaki ilişki konusunda 1970'li yıllardan günümüze kadar yapılan birçok araştırmada sosyal desteğin temelinde, bireylerin ailesi ve çevresi tarafından güvenilme, sevilme, saygı duyulma, ilgi görme ve değer verilme gibi gereksinimler bulunduğu hipotezi ortaya atılmıştır. Bu gereksinimlerin değişik boyutlarının vurgulanmasından dolayı, kavramsallaştırılmasında çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Yamaç, 2009). Örneğin, Lin'den alıntı yapan Örs (2013), sosyal desteği, toplum, sosyal ağ veya bireyler tarafından algılanan araçsal ve açık yardımlar olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanımda Lin sosyal desteği, bireylere yardımda bulunma, sevdiklerine, himaye altına alındıklarına, inandıkları bir sosyal sisteme ait olma veya değerli bir sosyal gruba aidiyet duygusunu geliştirme olarak tanımlamıştır (Örs, 2013: 280-283). Bu tanıma göre, sosyal destek, alınan ve algılanan sosyal destek olarak iki şekilde ortaya çıkan yardım davranışları olarak ifade edilmiştir. Algılanan sosyal destek, bireyin diğer bireylerin, güvenilir olduklarına ve destek sağlayacaklarına ilişkin inancıdır. Alınan destek gerçek yardımları, algılanan destek ise bu yardımlardan bireyin kendi benliğinde çıkardığı sonuçları nitelendirmektedir. Bir başka tanıma göre sosyal

destek; bireylerin sevildiğini, sayıldığını, ilgilenildiğini ve karşılıklı sinerjilerden oluşan bir sosyal ağın elemanı olduğunu hissetme ortamı yaratan bir bilgidir (Yamaç, 2009). Walker ve arkadaşları (1977) ise sosyal desteği, bireylerin sosyal ilişki ağını olumlu etkileyen, bireylerarası ilişkiler sayesinde aldıkları duygusal destek, maddi/manevi yardım ve hizmetler elde ettikleri bilgi ve yeni kurulan sosyal ilişkiler olarak tanımlamıştır (Bayraktar, 2011). Sarason ve arkadaşları (1983) sosyal destek kavramını, sevilen, sayılan, önem verilen, değer verilen, güven duyulan bireylerin var olması ve yardıma hazır bulunması olarak ifade etmiştir (Bayraktar, 2011). Tardy (1985) sosyal desteğin beş boyutu bulunduğunu ve bunların kavramı tanımlarken kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Arıcıoğlu, 2008). Bu boyutlar:

- Desteğin yönü (alınması, verilmesi),
- Eğilim (destek kaynaklarının hazır bulunuşu, kullanılabilirliği),
- Desteğin tanımı ve değerlendirilmesi,
- Desteğin içeriği (bilgisel, duygusal, araçsal destek gibi),
- Sosyal ağın desteğidir.

Jonason ve Sarason'a (1979) göre sosyal destek, bireyin güven yoluyla sosyal kaynaklardan istifade edebilme derecesidir. Bunun yanında, House'ya (1981) göre sosyal destek, araçsal, duygusal ve bilgisel destek şeklinde ele alınmıştır (Banaz, 1992). Rosa (1987) sosyal desteği bireylerin bakış açılarının olumsuz etkilerini azaltan olaylar olarak tanımlamıştır. Richman, Rosenfeld ve Bowen, G.L (1998) ise sosyal desteğin tek yönlü değil, çok yönlü bir şekilde ele alınmasının daha uygun olacağını, çünkü sosyal desteğin içinde birçok unsuru kapsadığını, bireylere maddi, bilişsel ve duygusal desteğin sağlanmasıyla bireylerin daha başarılı olabileceğini ya da hissedeceğini ifade etmiştir (Doğan, 2008).

4.1.1. Algılanan Sosyal Destek

Algılama dış dünyanın duyularla gelen imgesinin bilinçte gerçekleşen tasarımıdır. Rogers, çevreden gelen tüm uyarıcıları, geçmişten gelen ve geleceğe dair bir hipotez veya tahmini içeren karşılıklı bir sinerji olarak açıklamaktadır. Algılanan sosyal destek ise insanların hayatlarının bir takım rol alanlarında geliştirdikleri, kendilerine

değer verildiğini düşündükleri, gereksinim duyduklarında başvurabilecekleri bireylerin bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kavramdır (Karadağ, 2007). Algılanan sosyal destek, sosyal destek fonksiyonlarının yeteri kadar olup olmadığı konusunda bireyin kendi yargısı olarak da tanımlanmıştır (Başer, 2006). Diğer taraftan, Oktan (2005) algılanan sosyal desteği, insanın diğer bireyler ile güvенеbileceği bağları olduğuna ve desteği sağlayacağına dair bilişsel algısı olarak açıklamıştır. Bu anlamda, algılanan sosyal destek, insanların diğer bireylerden gördüğü sevgi, saygı ve sosyal bağlanmanın subjektif bilişsel değerlendirmesini, insanların kendilerine değer verildiğini, sevildiğini bilmesini ve önem verdikleri diğer bireyler ile kaliteli ilişkiler geliştirmesini içermektedir (Özdemir, 2013).

Algılanan sosyal destek ile ilgili diğer bir olgu sosyal ağıdır. Sosyal ağ, bireylere sosyal desteği ulaştırmak için önemli bir elemandır. Sosyal destek ağı, çoğunlukla sosyal çevre ve aileden oluşmaktadır. Örneğin, algılanan aile ve arkadaş desteği, bireyin kendisini yeterli ve başarılı hissetmesine, yeteneklerini geliştirmesine ve sağlıklı benlik algısı oluşturmaya imkan vermektedir (Taysi, 2000).

4.1.2. Sosyal Ağ

Sosyal ağ bireyin yakın gördüğü, anlam yüklediği ve önemli ilişkilerde bulunduğu bireyler ile arasındaki özel bir bağıdır. Sosyal ağ, sosyal destek kaynaklarını temel alan araştırmalarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel olarak, aile ve arkadaşların sosyal ağ içinde her zaman yer edindiği görülmektedir (Budak, 1999). Surra (1988) sosyal ağı, bireyin bağlı olduğu çevredeki insanlarla ilişkileri olarak tanımlamıştır. Sosyal ağı, Mitchell (1974), sosyal bağlantı içinde bulunan belirli bir birey ile çevresinde bulunan insanlar arasındaki düzgün bağlantılar, yakınlık derecesi, ne kadar sıklıkla bir araya geldiği, fiziksel yakınlığı, ağda bulunan bireylerin birbirlerine benzer yönlerinin olması şeklinde ifade etmiştir. Mohon ve Yarchheski (1998) ise sosyal ağı bireyin yardıma muhtaç olduğunda elini uzatabilecek bireylerin sayısı olarak tanımlamıştır. Sosyal ağ, birey ile çevresinde bulunan diğer bireyler arasındaki bağılıkları ve bu bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerini açıklamak için kullanılan bir kavramdır. Sosyal ağ; genişliği, sosyal ilişkilerin sıklığı, ağ üyelerinin birbirleriyle olan bağları, üyelerin yaş, cinsiyet, ırk, kültürel özellikleri yönünden birbirleri ile olan ortak yönleri, üyeler arasındaki ilişkilerin olumlu ya da olumsuz oluşu gibi bazı değişkenleri kapsamaktadır (Öztürklü, 2011).

Sosyal ağ kavramı, bireyin gereksinimlerini karşılması bakımından sosyal destek kavramıyla birlikte anılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, sosyal ağ ve sosyal destek birbirleri ile iç içe geçmiş olduğu için birbirlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, sosyal ağ aitlik duygusunu geliştirmekte ve ait olma duygusunun etkisi ile bireye sosyal destek sağlamakta, bireyin yaşamına önem katmakta, tutumlar açısından yön göstererek ruh sağlığını pozitif etkilemektedir (Özdemir, 2013). Birey ağın yapısı içinde iletişim sürecine girmekte ve ağ üyelerinden sosyal destek almaktadır. Cohen ve arkadaşları (2009), sosyal ağın niteliksel ve niceliksel özelliklerinin önemine dikkat çekmiştir. Sosyal ağ çevresinin kapsamlı ve çeşitli oluşunun, insanların yaşam sürelerini uzattığı ve hastalıkların iyileşme sürecini pozitif etkilediği belirtilmiştir (Özdemir, 2013). Bireyin ihtiyacı olduğu durumda ulaşabileceği diğer bireyler, sosyal destek sistemleri veya sosyal ağ olarak nitelendirilmektedir. Sosyal ilişkiler içinde bulunan bireylerle ilgili niceliksel yaklaşımların daha fazla sosyal ağ kavramını kullandığı ifade edilmiştir. Sosyal destek kavramının ise sosyal ilişkilerde niteliksel özellikler ile öne çıkan bir kavram olarak görüldüğü ileri sürülmüştür (Bursa, 2010). Örneğin niceliksel bir değerlendirme yapmak gerekirse, ilgili alan yazında, normal bireyler ile patolojik bireylerin sosyal destek anlamında farklılaşan özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Pattison ve arkadaşları (1975), psikolojik yönden sağlıklı bireylerin sosyal ağlarını ortalama yirmi beş kişiden oluşturduğunu, nevrotik patolojiye sahip bireylerde ortalama on kişi olduğunu, psikotik bireylerde ise bu sayının dört-beş kişiye kadar düştüğünü belirtmişlerdir (Özdemir, 2013).

4.1.3. Sosyal Desteğin İşlevleri

Sosyal destek işlevsel olarak, bireyin çevresindeki insanlardan aldığı desteğin ne kadar yararlı ve tatmin edici olarak nitelendirildiği ile ilgili bir durumdur. Bireyin sıkıntılarını paylaştığı, güvendiği ve önemseydiği bireylerle kurduğu yakın ilişkiler sosyal desteğin yönünü oluşturmaktadır. Bireyin olumsuz bir durum yaşadığında sıkıntısını paylaşabileceği ve güven duyduğu arkadaşlarının bulunması bireyin psikolojik olarak metanetli olmasını sağlamaktadır (Ateş, 2012). Örneğin, arkadaş desteği, okul ortamında bireylerin yalnızlığını en fazla etkileyen değişkendir. Böylece, algılanan sosyal desteğin en önemli işlevlerinden biri yalnızlık duygusunu azaltmasıdır (Çeçen, 2008). Yardımcı (2007), sosyal desteğin etkisi ile bireylerin mutluluk düzeyleri ile yaşam kalitelerinin artacağını ve kendilerini iyi hissedeceklerini belirtmiştir. Ancak,

bireyin sevdiği birinin vefat etmesi, işinden çıkarılması, yakınlarından birinin hastalığı ve doğal afetler gibi olumsuz durumlar sosyal destek algısında zayıflığa neden olmaktadır. Bireyin sosyal destek algılaması, bu tür olumsuz olaylardan etkilenme düzeyini minimuma düşürerek, başa çıkmasını daha da kolaylaştıracaktır (Arıcıoğlu, 2008). İnsan yaradılışı gereği sosyal bir varlık olduğundan, olumlu ya da olumsuz her türlü durum için çevresindeki diğer insanlara ihtiyaç duymaktadır. İnsanın yaşamında özellikle ailesi ve yakın arkadaş çevresinin rolü büyüktür. Aynı zamanda insanlar, ihtiyaç hasıl olduğunda anne-babasına, kardeşine, arkadaşına ve diğer yakın olarak gördüğü bireylere yardımda bulunmaktadır (Karaca vd., 2011). Bu karşılıklı yardımlaşma anlayışı, bireyleri daha güçlü hale getirmekte, problemlere karşı dirençlerini ve çözüm önerisi getirme yeteneklerini artırarak onları daha mutlu ve başarılı kılmaktadır. Bireyler çevrelerinden yeterli düzeyde sosyal destek gördüklerinde, güçlü yanları öne çıkmakta, gücünün farkına varmakta, kapasitesinin gerektirdiği işlerle meşgul olarak hem başarılı hem de daha üretici olabilmektedir. Benzer şekilde, tek başlarına başarılı olan bireyler araştırıldığında, geçmişlerinde, özellikle de çocukluk yıllarında güçlü ve yetenekli olduğu yönlerini ön plana çıkaran bireyler tarafından desteklendikleri görülmektedir (Örs ve Önder, 2014). Yani, dengeli, düzenli ve yeterli düzeyde sosyal destek alımı, bireylerin başarılı olmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Sosyal destek, stres verici yaşam olaylarının nedenlerini ortadan kaldırmasa bile, bireylerin kaygı, korku ve çaresizlik duygusunu azaltarak ya da dengeleyerek, stresin üstesinden gelmek için farklı stratejiler geliştirme yolunda adımlar atmasını sağlamakta, bireylerin kendilerine olan güvenlerini artırmakta ve stresi daha kolay aşmalarını mümkün hale getirmektedir (Kahriman, 2003). Sosyal destek, aynı zamanda, stres yaratan ortamlardan bireyin uzak durmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal destek, bireylerin kaygı düzeyini minimuma indirerek daha iyimser olmalarına, sıkıntı yaratan durumlarla başa çıkmaları için stratejiler üretmelerine ve çaresizlik duygularını minimuma indirmelerine yardımcı olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2004: 75). Yeterli düzeyde ve dengeli bir biçimde sosyal destek alınması, bireyleri mutlu kılmakta, beden ve ruh sağlığı açısından güçlendirmektedir. Böyle bir sosyal desteği almaktan yoksun kalan bireyler ise tam tersine sosyal ve psikolojik sorunlarla karşılaşabilmektedir. Sosyal desteğin hiç olmaması veya azlığı durumunda, bireyler yaşadığı destek gereksiniminden dolayı kendilerini başka taraflara yönlendirmekte ve farklı arayışlar içine girmektedir. İnsanların ergenlik dönemi bir dönüm noktası olduğu için ergenlik

dönemindeki sorunların artmasıyla bu dönemde sosyal destek ihtiyaçları giderilemeyen bireylerin böyle bir arayış içine girme eğilimleri yüksektir (Cüceloğlu, 2016). Bu dönemde, sosyal onay görme ve birey olarak kabul edilme ihtiyaçları çok arttığından ergen, yoğun bir şekilde bir gruba ait olma ihtiyacı hissetmektedir. Uygun arkadaş ortamı ve çevre edinemediği zaman ise uygun olmayan grupların içine girebilmekte ve bu durumda topluma, çevresindeki insanlara veya kendisine zarar verebilmektedir.

Yukarıdaki ifadeler ışığında sosyal desteğin işlevlerini aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Ateş, 2012):

Sosyal destek:

- Bireylerin ihtiyaç duyduğu hizmetleri vererek, duygusal yönden rahatlık sağlamaktadır,
- Problemleri durumlarda kılavuzluk ederek, sorunu çözme yolunda destek olmaktır,
- Bireylerin kendilerini değerlendirerek, performanslarını geliştirmelerine fırsat sağlamaktadır,
- Normal hayat şartlarında ve kriz durumlarında bireylerarası ilişkilerden kaynaklanan stresin olumsuz etkilerine karşı bireyleri korumaktadır.

4.1.4. Sosyal Destek Türleri

Sosyal destek türleri birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve farklı şekillerde açıklanmıştır. Örneğin, sosyal destek, Cohen ve Wills'e (1985) göre dört tür olarak ele alınmıştır. Bunlar (Güngör, 1996):

1. Duygusal Destek: Anlayış, kabul görme, değer görme, saygı, sevgi, hoşgörü gibi kavramları kapsayan bu destek türü yakın destek olarak da adlandırılmaktadır.

2. Araçsal Destek: Bireyin çevresinden sağladığı ve ihtiyaç duyduğu parasal yardım, araç-gereç gibi bireye karşı açık ve gözle görülür şekilde yapılan işlevsel yardımları kapsamaktadır.

3. Bilgisel Destek: Bireyin hayatındaki sorunların çözülmesine yardımcı olacak

bilgi paylaşımının yapılmasıdır. “Bilgisel rehberlik” adıyla da ifade edilebilen bu destek türü, özellikle bu çalışmanın teması olan üniversite öğrencilerinin sosyal destek ihtiyaçları ve algıları açısından önemli bir yer tutmaktadır.

4.Yaygın Destek: Boş zamanlarda diğer insanlarla birlikte eğlenme, vakit geçirme veya sosyal arkadaşlık ortamı oluşturma olarak tanımlanan sosyal destek türüdür. Bu destek türü ile bireyler arkadaşları ile vakit geçirdiğinde stresten uzaklaşma imkânı bulmakta ve böylece olumlu duygular yaşamaktadır (Bayraktar, 2011).

Richman ve arkadaşlarına (1988) göre sosyal destek türleri sekiz başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar (Ceran, 2010):

1. Dinleyerek Destek Verme: Bireyin ailesi ve çevresi tarafından yargılamadan ve nasihat verilmeden dinlendiği algısıdır.

2. Duygusal Destek: Bireyin çevresi tarafından önemsendiğini ve yanında olduğunu anımsatan algıdır.

3. Duygusal Meydan Okuma: Bireyin dünyaya karşı tutumu, değer ve duygularının değerlendirilmesine meydan okuyarak destek olmadır.

4. Gerçekliği Doğrulama Desteği: Bireylerin kendisi ile aynı fikirde olan ve kendi fikirlerine benzer yönleri olan bir birey tarafından fikirlerini doğrulama yönünde destek vermedir.

5. İş Takdir Desteği: Bireyin yaptığı çalışmaların fark edildiği ve beğenildiği yönündeki algı zinciridir.

6. İşe Meydan Okuma Desteği: Bireyi motive etmek, yaratıcılığını yükseltmek, işe karşı heyecanını ve bağlılığını maksimuma çıkarmak için zorlamak, mücadele etmek üzere meydan okumaktır.

7. Gözle Görülen Destek ve Yardım: Bireyin maddi değeri olan, gözle görülen ürünler için geçerli destektir.

8. Kişisel Yardım: Destek görenin ihtiyacının giderilmesi hususunda aldığı destektir.

Krepsi (1993) sosyal destek türlerini nicel ve nitel olarak iki başlık altında incelemiştir. Yapısal destek olarak da ifade edilen nicel ölçümlerle birey, etrafında yardım edebilecek birey sayısını belirlemekte ve bu bireylerle görüşme durumunu ele almaktadır. İşlevsel destek de denilen nitel ölçümlerde ise çevreden alınan desteğin ne kadar tatmin edici etkisinin olduğu, duygusal, bilgisel ve maddi destek gibi destek boyutları yönünden belirlenmektedir (Gökdağlı, 2014).

House, sosyal desteği; duygusal sosyal destek, değerlendirici sosyal destek, bilgisel sosyal destek ve araçsal sosyal destek olarak dörde ayırmıştır. Duygusal sosyal destek, genel olarak aile veya yakın arkadaşlardan elde edilmekte olup, sosyal destekten bahsedildiği zaman ilk akla gelen çeşidi olarak tanımlanırken; değerlendirici sosyal destek, herhangi bir değerlendirme sonucunun onay, geri bildirim veya karşılaştırma olarak aile, arkadaşlar ve çalışma arkadaşlarınca verilen çeşidi olarak ifade edilmiştir. Bilgisel sosyal destek ise nasihat, tavsiye veya emir şeklinde bireylerin karşı karşıya geldikleri kişisel veya durumun gerektirdiği isteklere yardımcı olarak verilen sosyal destek türü olarak tanımlanmıştır. Son olarak, araçsal sosyal destek sosyal destek çeşitleri arasında en somut olanı olmakla birlikte, para ve zaman gibi destek çeşitlerini kapsamaktadır (Taşdan ve Yalçın, 2010).

Caplan ve arkadaşları sosyal desteği, duygusal destek ve somut destek olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Duygusal destek, bireyin karşısındakinin duygularını anlayarak dinlemesi, sevgisini, ilgisini belli etmesi ve sosyal açıdan beğenilmesi durumudur. Somut destek ise bilgi elde etmek, yardım etmek ve edilmeye açık olmak ile işle ilgili sorunların çözümüne destek olmak şeklinde ifade edilmiştir (Şencan, 2009).

Budak (1999) çalışmasında sosyal desteğin dört farklı türü olduğunu ifade etmiştir. Bunlar (Akkaya, 2011):

1. Duygusal Destek: Sevgi, hoşlanma, anlayış, karşısındakini içten dinleme, sırlarını paylaşma, özen gösterme, şefkat gösterme gibi tutum ve davranışlar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Duygusal destek, pozitif duygular ile desteklenen nitelikte olduğu için bireyin psikolojik sağlığını pozitif yönde etkilemektedir.

2. Bilgisel Destek: Bilgi birikimi yüksek insanların diğer insanlarla bilgisini paylaşması, öğüt vermesi ve rehberlik etmesi gibi davranışları kapsamaktadır. Birey, bir

stres durumuyla karşılaştığında sorunları aşmak için pek çok çözüm yolu düşünüp bu yollar arasında kararsız kalabilir veya bu yollar çözüm için yetersiz kalabilir. Böyle bir durumda sosyal çevre, sunduğu bilgilerle sorunu aşmak için yardımcı bir rol üstlenebilir.

3. Yansıtıcı Destek: Bireyin davranışları, düşünceleri, hisleri hakkında geri bildirim sağlamaktadır. Bireyler, kendi başarıları için yeterli objektif ölçütün olmadığı, yeni ve belirsiz durumlarda kendilerini başkalarıyla kıyaslamak istemektedir. Bu destek türü, bireyin kendisini yeterli biçimde değerlendirmesine ve sonuç olarak davranışlarını kendi yararına olabilecek şekilde değiştirmesine yardımcı olmaktadır.

4. Materyal Destek: Diğer destek türlerinden farklı olarak başkalarına maddi destek sağlamak veya ihtiyacı olan eşyaları vermek örnek olarak gösterilebilir. Bu destek türünün bireyin sorunları ile doğrudan onun adına ilgilenme ve çözüm yollarını bulma gibi yararları vardır. Buna ek olarak, bireyin üzerindeki iş yükünü en aza indirme ve diğer etkinliklere daha fazla zaman ayırmasını sağlama gibi faydaları vardır (Gökdağlı, 2014).

Cutrona ve Suhr (1994) ise Tablo 3.1'de sunulan beş sosyal destek türüne (bilgisel, duygusal, maddi-somut destek, saygı ve sosyal ağ desteği) ilişkin örnekler gösteren bir çalışma gerçekleştirmiştir (Ceran, 2010).

Tablo 4.1: Cutrona ve Suhr'un Beş Sosyal Destek Türü ile İlgili Örnekleri

Bilgisel Destek	
Öneri/Öğüt	Fikir ya da önerilerde bulunmak
Durum Tahmininde Bulunmak	Durumu yeniden değerlendirmek
Öğretmek	Bir şeyin nasıl yapılacağını öğretmek
Duygusal Destek	
İlişki Kurmak	Yakınlığı ve beraberliği ifade etmek
Fiziksel Yakınlık	Sarıma, öpme, elini tutma, dokunma vb.
Gizlilik	Kimseye söylemeyeceğine dair verilen söz/Sır saklama
Sempati	Üzülmediğini belli etmek
Empati/Anlamak	Anladığını açıkça ifade etmek
Dua etmek	Kişiyi beraber dua etmek
Umursadığını Göstermek	İyi olduğunu bildikten sonra bile arayıp, sormak
Reasürans/Temin Etmek
Saygı Desteği	
Övgüde Bulunmak	Yetenekleri vurgulamak, önemli geribildirimler yapmak
Doğrulamak	Kişinin yanında olmak ve onu tasdik etmek
Suçtan Arınmak	Başkalarının suçunun olmadığını anlatmak
Maddi-Somut Destek	
Ödünç Vermek	Para gibi şeyleri ödünç vermek
Dolaysız Görev Vermek	Problemlerle ilgili bir şeyler yapmasını tavsiye etmek
Dolaylı Görev Vermek	Problemlerle ilgisi olmayan bir şeyler yapmasını tavsiye etmek
Ricayı Yerine Getirmek	Stresli olan bireyin isteğini yerine getirmek
Aktif Katılımda Bulunmak	Bireyin stresini azaltmak için yanında olmak
Sosyal Ağ Desteği	
Varlık	Bireyin yanında olmak ve onunla zaman geçirmek
Ulaşılabilirlik	Yeni arkadaşlara ulaşabilmek
Arkadaşlık	Aynı ortamdan arkadaşlarla bir arada olmak

Kaynak: Ceran, 2010

4.1.5. Sosyal Destek Kaynakları

Dayanışma içinde bulunan bireyler, sosyal destek olgusunun temel unsurlarıdır. Bu olgunun temel kaynakları; aile üyeleri, arkadaşlar, akrabalar, doktor, hemşire, psikolog, psikolojik danışman, din adamı, avukat, öğretmen ya da öğretim elemanı gibi profesyoneller olabilir. Özellikle evlilik ve aile kurumu, kriz düzeyindeki ağır sıkıntılı dönemlerde, tüm toplumlarda en önemli ve en yaygın sosyal destek kaynağıdır. Ailenin diğeri üyeleri, desteğe ihtiyacı olan aile üyesinin doğal olarak en önemli destekçisi konumundadır (Yardımcı, 2007). Aileden alınan desteğin birey için temel olduğu bilinmektedir. Erken yaşlarda birey gününün büyük bölümünü ailesiyle birlikte geçirdiği için aile, birey üzerinde sosyal destek açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü bireyin her şeyden önce içinde bulunduğu ortam aile ortamıdır ve bu destek de ailesi

tarafından sağlanmaktadır. Örneğin, bireyin ailesinden önemli ölçüde sosyal destek görmesi hayata bakış açısını, kaygı düzeyini ve okul başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Aksi halde, birey eğer ailesinden yeterince sosyal destek görmüyorsa stres oranı artacak ve bu da bireyin kişisel gelişimine, akademik başarısına ve eğitim hayatına olumsuz etkileri beraberinde getirecektir (Gökdağlı, 2014).

Dinamik bir süreç olan sosyal destek, tüm hayat boyunca bazı değişiklikler gösterebilir. Bireyin kendisinde ya da sosyal destek kaynaklarında ortaya çıkan değişimler nedeniyle sosyal destek düzeyinin veya sosyal destek niteliğinin değişiklik göstermesi mümkündür. Örneğin, eşler arasında veya diğer aile üyeleri ile ortaya çıkan çatışmalar, anne ya da babanın işinden ayrılması, bireyde görülen cinsel sapmalar ya da sosyal beceri eksikliği, hastalık ve göç hareketleri gibi durumlar sosyal destek sisteminde birtakım zayıflamalara yol açabilir (Demirdüzen, 2013). Çocukluk ve özellikle ergenlik dönemlerinde bireylerin en önemli sosyal destek kaynaklarının kimler olduğunu bilmeleri büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler, özellikle ergenlik dönemindeki gençler bakımından en dikkate değer destek ve bilgi kaynağıdır. Öğrenciler, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından sağlanan bu desteği görmediklerinde akademik niteliği bulunmayan problemlerinin çözümünde arkadaşlarından yardım almakta, kendi başlarına çözmeye çalışmakta ya da çok sağlıklı olmayan çözüm yöntemlerine başvurmaktadır (Merel, 2018). Bireylerin farklı kaynaklardan sosyal destek almaları, psikolojik durumlarına olumlu olarak yansımaktadır. Bireylerin sosyal destek almak amacıyla hangi kaynağa yönelecekleri yaşlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Genel olarak çocukluk döneminde ebeveynlerinin sosyal desteğini almak için çaba gösteren birey, ergenlik döneminde öncelikle arkadaşlarını sosyal destek kaynağı olarak görmektedir (Özbesler, 2001). Büyüdüğü çevredeki arkadaşlıklarından, ilkokul, lise, üniversite ve meslek hayatındaki arkadaşlıklarına kadar her dönemde kurulan sosyal etkileşim, bütün bireyler için sosyalleşmenin en önemli parçalarından biridir (Uyan, 2014). Arkadaşlık ilişkileri çocuklara iletişim yeteneklerini, kültürel değerler, toplumsal statüler gibi birçok sosyal yapı biçimini kullanıp geliştirebilecekleri imkânlar sağlamaktadır. Arkadaşlık ilişkileri, aile tarafından karşılanamayan önemli bir ihtiyaç ve sosyal destek kaynağıdır. Belirli bir olgunluğa ulaşamayan bireyler arkadaş kazanmakta zorlanmaktadır. Bunun sonucu olarak, iyi arkadaşlık bağları kuramayan bir kimsenin psikolojik problemlerinin artması kaçınılmazdır. Arkadaş ilişkilerinin; kendini kıymetli görme, benlik tatmini, hassasiyet,

rehberlik ve destek, güvenilirlik ve teşvik etme gibi çeşitli etkileri söz konusudur. Bireyin stresli zamanlarda aileden çok arkadaşlarının destekte bulunmasını istemesi muhtemeldir ve böyle zamanlarda arkadaşlarının vereceği destek sayesinde birey stresli dönemini daha çabuk atlatabilmektedir (Gökdağlı, 2014). Üniversite öğrencisi olan bir bireyin eğitim hayatının da sosyal destek üzerinde önemli etkisinin olacağı unutulmamalıdır. Okulun sadece eğitim sağlanan, ders yapılan, devamlılığı şart olan bir yer olarak görülmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin akranlarıyla, kendinden büyük ve küçük öğrencilerle, öğretim elemanları ile ilişki kurdukları, farklı kültür ve anlayışla yetişmiş pek çok bireyin bir arada, uzun zamanlar paylaştıkları bir kurum söz konusudur. Akademik ve sosyal anlamdaki pek çok başarının okulla bağlantılı olduğu, özellikle öğretim elemanlarından alınan desteğin motivasyon artırıcı ve okulu daha cazip bir yer haline getirici etkisi olduğu bilinmektedir (Uyan, 2014:30).

Psikoanaliz ve Gelişim Psikolojisi alanlarında yaptığı çalışmalar ve özellikle Toplumsal Gelişim Teorisiyle tanınan Amerikalı psikolog Erik Erikson, “kimlik bunalımı” kavramını ilk kullanan psikologdur. Çağdaş batı eğitim felsefesini önemli ölçüde etkileyen Erikson’un çalışmaları, deneyimler bakımından bireylerin öğrenme sürecini ve iletişim yöntemlerini tespit etmeye odaklanmıştır. Düşüncelerini, çocuğun yaratılışından kaynaklanan bazı güçleriyle yetişkinlerin olgunlukları arasında belirgin bir ilişki bulunduğu esasına göre şekillendiren Erikson, çocukluk ve ergenliğin gelişim dönemlerindeki deneyimlerin yetişkinlik dönemi üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüştür. Erikson, bireyin bilişsel, ahlaki ve dinî gelişiminin tamamlanması sürecinde diğer bireylerle karşı karşıya kalması, onlarla iletişim içinde olması ve çeşitli çatışmalar yaşamasının önemli etkilerinin bulunduğunu ifade etmiştir (Erikson, 1984: 39). Erikson’un psiko-sosyal gelişim dönemleri anlayışı çerçevesinde, her bir gelişim döneminde bireylerin sahip olduğu farklı özellikler nedeniyle farklı kaynaklardan sosyal destek aldıkları görülmüştür. Bu duruma ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.2: Erikson'un Gelişim Dönemleri İtibarıyla Sosyal Destek Kaynakları

Erikson'a göre, Gelişim Dönemleri ve Gelişimsel Özellikler	Önemli Sosyal Destek Kaynakları
Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)	Anne-baba veya onun yerine geçecek bireyler
Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş)	Anne-baba veya onun yerine geçecek bireyler
Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş)	Anne-baba, okulöncesi öğretmeni
Çalışmaya ve başarılı olmaya (yeterliliğe) karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş)	Anne-baba, ilköğretim öğretmeni
Kimlik, karşı kimlik karmaşası (12-18 yaş)	Aile, okul, akranlar
Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (20-40 yaş)	Eş, yakın arkadaş, öğretim elemanları
Üretkenliğe karşı durgunluk (40-65 yaş)	Aile, arkadaş, iş dünyası
Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş ve üstü)	Aile, arkadaşlar

Kaynak: Erikson, 1984

4.1.6. Sosyal Destek Modelleri

Lambert, Klipe, Lambert, (1989), sosyal destek kavramını bireyin sahibi bulunduğu kaynakların sayısı, söz konusu desteğin biçimi ve desteğin doğası bakımından ele almıştır. Özellikle hayatın zor ve kriz yaşanan dönemlerinde ailenin ve yakın çevrenin vereceği kabul edilen destek, çok büyük bir öneme sahiptir. Sosyal destek, bireyleri yaşamın değişkenlerinden kaynaklanan streslerinden koruyabilmektedir. Bireyin diğerleri tarafından sevildiğine ve gruplar tarafından benimsendiğine olan inancı, bu aşamada önem taşıyan bir olgudur (Baltaş, 1999). Hangi türde olursa olsun, sosyal destek, bireyler üzerinde olumlu etkilerde bulunmakta ve bireyin ruh sağlığını yakından ilgilendirmektedir. Sosyal destek, korumaya dayalı ve olumlu bir denge oluşturarak uyumlu bir ortam kurulmasını ve bireyin kendisini değerli olarak algılayabilmesini sağlamaktadır (Cohen ve Wills, 1985). Bireyin sağlık durumu ile sosyal destek ilişkisini açıklayan iki temel model bulunmaktadır. Bunlar, temel etki modeli ve tampon etkisi modelidir.

4.1.6.1. Temel Etki Modeli

Temel etki modeli genel olarak, sosyal desteğin fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde her şartta pozitif etkisinin olduğunu öne sürmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu

modele göre, olumsuz hayat şartları söz konusu olsun ya da olmasın, sosyal desteğin fiziksel sağlık ve ruh sağlığı üzerinde pozitif bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, sosyal destekten yoksun kalma, birey üzerinde negatif bir etki oluşturmaktadır. Diğer taraftan, sosyal destek bireyi stresli olayın patolojik etkisinden korumaktadır. Temel etki modelini savunanlara göre, stres arttığında sosyal destek, stresin akıl sağlığı ve fiziksel sağlık üzerindeki etkisini azaltmada daha faydalı olmaktadır (Taysi, 2000). Temel etki modeli, sağlık ile sosyal destek arasında doğrudan ilişki bulunduğunu iddia etmektedir. Birey, sosyal destek aldığı anda stres düzeyi hangi aşamada olursa olsun, bu destek nedeniyle kendini iyi hissetmekte, sosyal desteğin eksik olması durumunda ise bir takım ruhsal rahatsızlıklar yaşamaktadır. Bu model uyarınca, geniş bir sosyal ağa sahip olma, bireyin sağlığını pozitif etkileyerek huzurlu bir yaşam sunmaktadır. Temel etki modeli, sosyal destek kaynaklarının genellikle kapsamlı bir sosyal ağa sahip olan bireye sağlamış olduğu düzenli pozitif yaşantılarının toplum tarafından kabul edilen roller aracılığıyla etkili olduğunu ileri sürmüştür (Banaz, 1992). Bununla birlikte, bireylerin sosyal ağı ile bütünleşmesi durumu, fiziksel veya ruhsal sağlığının bozulmasına neden olabilecek olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınmalarına yardım etmektedir (Çakır, 1993; Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997).

4.1.6.2. Tampon Etkisi Modeli

Desteğin yapısal ölçümünün yapıldığı araştırmalarda sosyal desteğin temel etkisinin bulunduğu, destek fonksiyonu ölçümünün yapıldığı araştırmalarda ise sosyal desteğin tampon etkisinin bulunduğu belirtilmiştir. Fakat, yapılan kapsamlı araştırmalar hem temel etkinin hem de tampon etkinin stresle başa çıkma üzerinde etkisi olabildiğini göstermiştir (Taysi, 2000). Tampon etkisi modeli, temel etki modelinin tersine, sosyal desteğin en dikkate değer işlevinin strese neden olan yaşantıların yaratmış olduğu zararın azalmasını sağlayarak veya bu konuda bir denge kurarak bireyin ruh sağlığını korumak olduğunu savunmaktadır. Söz konusu modelde, çevresinden yeterince sosyal destek alan bireylerin, yaşadıkları sıkıntı ve stresin sağlıkları üzerindeki olumsuz etkisinin hafifleyeceği ve bir dengeye oturacağı ifade edilmektedir. Strese neden olan durumlar ortaya çıkmadıkça, sosyal destek eksikliğinin bireyin fiziksel ve zihinsel sağlığı ile ilgili negatif bir etkisi söz konusu değildir. Ne var ki, üst düzeyde strese neden olan durumlarda sosyal destek, bireyin denge haline girmesini ve çevresel şartlarla baş etmesini kolaylaştırarak stresten kaynaklı zararlı etkilerin azalmasını

sağlayan bir tampon görevine sahip olmaktadır (Cohen ve Wills, 1985). Temel etki modelinde bireyin stresli bir ortamda bulunmaması gerekmekte iken, tampon etkisi modelinde birey bariz bir stres ortamı içindedir. Çeşitli kaynaklardan algılanan sosyal destek, sözü edilen stresin azalmasında etkili olmaktadır (Banaz, 1992). Cohen ve Wills'in (1985) bu iki model kapsamında yaptığı meta-analiz araştırma bulguları incelendiğinde, bireylerin alabileceklerini düşündükleri sosyal desteğe yoğunlaşan çalışmalarda tampon etkisi modelinin; geniş sosyal ağ ortamları (arkadaş sayısı, üye olunan grup sayısı vb.) içindeki sosyal desteği araştıran çalışmalarda ise temel etki modelinin destek gördüğü görülmüştür. Ayrıca, insan sağlığının sürdürülebilmesi için bireylerarası ilişkiler önem taşımaktadır. Zorlanmalara neden olan çevresel şartlarda bireyin sosyal ağlarının zayıflaması veya kopması söz konusu olmakta ve böylece hastalanma riskinde artış olabilmektedir. Böyle zorlu yaşam hallerinde destek grupları bireyleri tampon mekanizma gibi korumakta ve sosyal desteğin harekete geçirilmesiyle sağlığın korunması daha kolay olmaktadır (Cassel, 1974).

4.1.7. Sosyal Desteğin Dayandığı Teoriler

Boldwin (1967) sosyal desteğin teorik temelini Kurt Lewin'in alan teorisine ve davranış tanımlamasına dayandığını ifade etmiştir. Lewin'in alan teorisi bireyi, kendisi ve psikolojik çevresinin bir fonksiyonu olarak ele almıştır. Buna göre, davranış belirlemede bireysel ve çevresel faktörlerin etkili olduğu ve her bir etkenin özel etkisine ilişkin bir yorumun söz konusu olduğu ifade edilmiştir. Lewin'in davranış tanımında yer alan çevre kavramı, fiziksel çevreden farklı, ama onun içinde yer alan psikolojik bir çevre olup, davranış bu psikolojik çevrede oluşan değişimdir. Çevre ruhsal olarak davranışa neden olmaktadır (Yıldırım, 1997). Lewin (1954) çevre kavramını belirli bir süreçte bireyin davranışına etki eden faktörlerin tümü; davranış kavramını ise birey ile çevrenin etkileşimi olarak tanımlamaktadır (Bozkurt, 2013). Buradan hareketle, bireyde görülen olumsuz davranışların ortadan kalkması ve yeni birtakım davranışlar kazanmasına yardımcı olmak amacıyla onun yaşadığı psikolojik çevresinde bazı değişikliklere gitmek gerekmektedir. Bu anlamda, bireyin sosyal destek sistemi, yine bireyin psikolojik çevresi kapsamında ele alınmaktadır (Şenel, 2001).

4.1.8 Sosyal Desteğin Ölçülmesi

Sosyal destek fonksiyonlarının yeterli olup olmadığı konusunda bireyin kendi

çıkartımı algılanan sosyal destek olarak isimlendirilmiştir. Stokes (1983) algılanan sosyal desteği, sosyal ağ listesi üzerinden değerlendirmeye almış olup, öncelikle sosyal ağı belirlemiş, daha sonra bireylerden hem tüm ağı hem de ağdaki arkadaşlarını dört boyut üzerinden değerlendirmelerini istemiştir. Bu boyutlar; ağın sağladığı genel haz, sosyal ağda istenen değişiklik miktarı, günlük etkinlikler sırasında ağın sağladığı yardımdan duyulan haz ve duygusal destekten alınan hazdır (Çeçen, 2008). Bunun yanında, Cohen ve Wills (1985), "Algılanan Destek Ağı Envanteri" ile algılanan desteğin bileşenlerini değerlendirmeye çalışmışlardır. Bunun için önce gerginlik verici bir durumda, bireyin yardım istediği bireylerin bir listesini yapmasını istemişlerdir. Daha sonra, deneğin her bir ağ üyesine hangi sıklıkla başvurduğunu, destek bulup bulmadığını ve bu bireyin sağladığı destekten ne denli mutlu olduğunu ayırt etmesi istenmiştir (Saygın, 2008).

Sosyal çevreden alınan yardımların içeriğini belirlemek için Barrera ve arkadaşları (1981) tarafından geliştirilen kırk maddelik "Sosyal Açıdan Destekleyici Davranışlar Envanteri"nde altı ayrı sosyal destek fonksiyonu yer almaktadır. Bu fonksiyonlar; maddi yardım, davranışsal yardım, yakın arkadaş etkileşimi, rehberlik, geri bildirim ve olumlu sosyal iletişimidir. Ayrıca, Russel ve Cutrona (1984), sosyal ilişkinin hangi ölçüde destekleyici olduğunu belirlemek için "Sosyal Yardımlar Ölçeği" olarak isimlendirdikleri ölçeği hazırlamışlardır. Ölçekte, sosyal ilişkilerin yeterliliği, Weiss'in, sosyallik ve duygusal yalnızlık görüşlerinden hareketle ortaya koyduğu altı fonksiyonun karşılanıp karşılanmamasıyla belirlenmiştir. Bu fonksiyonlar; bağlılık, sosyal katılım, bireyin değer, yetenek ve yeterliğinin onaylanması, maddi yardımlar için diğer bireylere güvenebilme, kılavuzluk, başka bir bireyin mutluluğundan sorumlu olma duygusudur (Çakır, 1993; Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997). Procidano ve Heller (1983) ise algılanan arkadaş ve aile desteğini küresel olarak değerlendiren ve yirmi maddeden oluşan "Algılanan Arkadaş Desteği" ve "Algılanan Aile Desteği" ölçeğlerini geliştirmiştir (Yamaç, 2009).

Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, farklı üç kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterlilik durumunu öznel olarak değerlendirmeye yarayan, kullanılması kolay ve basit bir ölçeكتir. Tavsiye edilen alt ölçek yapısı; aileden, arkadaşlardan ve özel bir bireyden alınan desteği kapsamaktadır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak

amacıyla iki farklı girişim olmuştur. Bunlardan ilkinde Eker ve Arkar (1995) tarafından ölçeğin yapı geçerliliği, depresyon ve anksiyete ölçümleriyle ilişkili olarak değerlendirilerek kullanılmıştır. Daha sonra, yine aynı ölçek, Eker, Arkar ve Yıldız tarafından 2001 yılında yapılan çalışmada kullanılmış, ölçeğin yapı geçerlik durumu bir başka sosyal destek ölçeği, bir belirti tarama listesi, bir umutsuzluk ölçeği ve bir yalnızlık ölçeği ile ilişkileri göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Ayrıca, bu çalışmayla söz konusu ölçeğin psikometrik niteliklerinin değerlendirilmesi ve orijinal ölçekte tespit edilen faktöriyel yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir (Eker vd., 2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Türkçe formunun faktöriyel yapısı, güvenilirlik ve yapı geçerlilik durumu, Türkiye'de kullanılması bakımından genellikle tatmin edici bulunmuştur. Ne var ki, "özel biri" alt boşluk ölçeğinin yapı geçerliliği bakımından en zayıf olduğu tespit edilmiştir. Türkçe uyarlanması ilk olarak Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılan 12 maddelik ölçek her birinde 50 katılımcının yer aldığı üç gruptaki katılımcılara ayrı ayrı uygulanmıştır. Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısından yararlanılmış ve üç örnekleme de ölçek ve alt ölçeklerin kabul edilmesi mümkün seviyede iç tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Batı kültüründe yer alan destek kaynaklarının Türkiye'ye de genellenmesinin mümkün olup olmadığını görmek, Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasının asıl amaçlarından biridir. Çalışmayla elde edilen bulgular, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği tarafından ölçümü yapılan destek kaynaklarının genellenmesinin mümkün olduğunu desteklemiştir. Batı kültüründe yer alan faktörlerin Türkiye'de de aynı şekilde bulunduğu tespit edilmiştir (Eker, vd., 2001: 22).

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZ-YETERLİLİĞİN ÖĞRENCİ TUTULMASI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE SOSYAL DESTEĞİN DÜZENLEYİCİLİK ROLÜNÜ TESPİT ETMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal destek algısının düzenleyicilik rolünü tespit etmeye yönelik bir saha araştırmasına yer verilmiştir. Bu anlamda, araştırmanın kısıtları, modeli, hipotezleri, yöntemi ve bulguların tartışılmasının yanı sıra, benzer konularda daha önce yapılmış araştırma bulguları bu bölümün konuları arasındadır.

5.1. Araştırmanın Kısıtları

Araştırmanın ilk kısıtı veri toplama yönteminden kaynaklanmaktadır. Anket yöntemi aracılığıyla yapılan bu çalışmada verinin tek bir kaynaktan (bireyin kendisi) toplanması yanlılığa, dolayısıyla sübjektif ölçümlere neden olabilmektedir. Bu durum, analiz sonucunda ortaya çıkan doğrusal ilişkilerin büyüklüğünü artırabilmektedir (Podsakoff vd., 2003).

Araştırmanın temel kısıtlarından bir diğeri araştırmanın kesitsel bir araştırma olmasıdır. Kesitsel araştırmalar belirli bir zaman zarfında gerçekleştirilen bir alan araştırması olduğundan, değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler güvenilirliğini yitirebilir.

Araştırma katılımcılarının yalnızca uluslararası öğrenciler olması araştırmanın bir diğeri kısıtı olarak ifade edilebilir. Bu durum, araştırma bulgularının genellenebilirliğini zorlaştırmaktadır.

5.2. Benzer Konularda Daha Önce Yapılmış Araştırmalar

Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrenciler; kendilerine daha yüksek hedefler koymakta, hedeflerine ulaşmak için yeni bilgiler elde etmekte ve böylece performans hedeflerine (iyi notlar, daha iyisini yapabilme çabası vb.) ulaşarak akademik açıdan başarı sağlayabilmektedirler. Çünkü öz-yeterliliği yüksek öğrenciler, davranışlarını izlemekte, onları kontrol etmekte, kendi kendini düzenlemekte ve zorluklar karşısında ısrar etmektedirler (Komarraju ve Nadler, 2013). Diğer bir ifadeyle, akademik görevleri yerine getirme konusunda yeterli olduğuna inanan öğrenciler, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere daha fazla başvurmakta ve daha uzun süreler çabalarını sürdürmektedirler (Pajares, 1996). Bu kapsamda, öz-yeterlilik algısı, eğitime dair yeterliliğin gelişimine katkı sağlayan öğrenme etkinliklerine tutulmayı teşvik ettiğinden akademik başarı düzeyini etkilemektedir (Zimmerman, 1995). Öyle ki, Britner ve Pajares (2006) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öz-yeterliliğin akademik başarının (not ortalaması itibarıyla) temel belirleyicilerinden biri olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir. Pozitif ve yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve motivasyonel açıdan sınıflarına ve okullarına tutulma eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Nitekim, Caraway ve arkadaşları (2003) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri ile okul tutulması (school engagement) arasındaki ilişki incelenmiştir. Analizler sonucunda, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin davranışsal (öğrencinin sınıfta öğretmenine konuyla ilgili sorular sorması, gerek öğretmeniyle gerekse sınıf arkadaşlarıyla tartışmalara girmesi, problemlere çözüm önerileri getirmesi), duygusal (öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili pozitif tutum ve değerlere sahip olması) ve bilişsel (öğrencinin yeni bilgiye ulaşmak için entelektüel çaba göstermesi) açıdan yüksek düzeyde okul tutulması yaşadıkları, aynı zamanda not ortalamalarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, Walker ve arkadaşları (2006) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öz-yeterliliğin bilişsel tutulma üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırma da benzer bulgular elde edilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990). Ayrıca, Pellas (2014) tarafından uzaktan eğitim alan

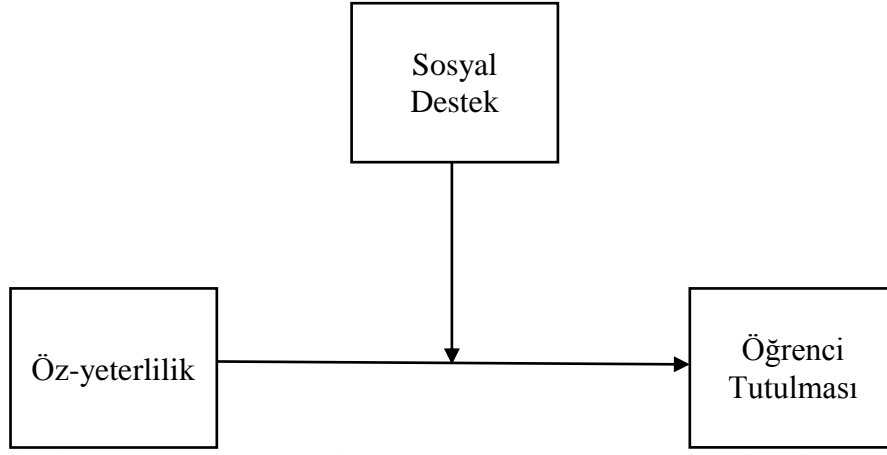
lisansüstü öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada bilgisayar kullanımına dair öz-yeterliliğin (insanın bilgisayar kullanım kapasitesine ilişkin değerlendirmesi) bilişsel ve duygusal tutulma faktörleri ile pozitif ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, benzer özellikteki katılımcılar üzerinde yapılan diğer bir araştırmada ise bilgisayar kullanımına dair öz-yeterliliğin uzaktan eğitim programına tutulma üzerinde herhangi anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır (Sun ve Rueda, 2012).

Öğrencilerin sahip oldukları öz-yeterlilik inançlarının, doğası gereği, üyesi oldukları sınıfın bağlamsal özelliklerine karşı duyarlı ve değişken olduğu söylenebilir. Bu öğrenci yeterliliği modeline göre, eğitimcilerin öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını etkilemesi beklenmektedir. Eğitimciler, öğretim metodlarını öğrencilerin öz-yeterlilikleri üzerinde, devamında ise sınıf içi öğrenme ve tutulma düzeyleri üzerinde pozitif etki yapacak şekilde tasarlamalı ve organize etmelidirler (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Her düzeydeki tüm eğitimcilerin, öğrenme ve tutulma düzeyleri yüksek öğrenciler istedikleri dikkate alındığında, pozitif öz-yeterlilik inancını teşvik etmenin, sınıf içinde başarıya ulaşmayı arzu eden tüm eğitimciler için önemli bir araç olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, başta öğretim üyesi desteği olmak üzere aile ve arkadaş gibi sosyal destek mekanizmalarının öncelikle öğrencilerin öz-yeterlilik inançları üzerinde etkili olduğu, öz-yeterlilik inançları artan öğrencilerin de kendilerini derslerine adanarak yaptıkları işten zevk aldıkları ifade edilebilir. Bu ifadelere istinaden, sosyal desteğin öz-yeterlilik ile öğrenci tutulması arasındaki ilişkiyi belirli bir düzeyde biçimlediği düşünülmektedir. Konuyla ilgili ulusal yazında yapılan pek fazla araştırmaya rastlanmasa da, uluslararası yazında yapılan araştırmalar yukarıdaki teorik ifadeleri destekler niteliktedir. Örneğin, Skinner ve arkadaşları (2008) tarafından temel eğitim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen desteğinin (pedagojik yaklaşım, öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi gibi değişkenler itibarıyla) ve öğrencinin özerklik algısının (bireyin kendi tercihlerine ve hislerine uygun hareket edebilmesi) davranışsal tutulmayı artırdığı ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada da öğretmen desteğinin önce öğrencinin algıladığı yeterlilik düzeyini etkilediği, ortaya çıkan bu durumun ise öğrencilerin tutulma düzeylerinde artışa neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Skinner ve Belmont, 1993). Bunun yanında, Leithwood ve Jantzi (1999) tarafından temel eğitim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada okul müdürünün liderlik kaynaklarının (öğrenciler ve diğer personel tarafından kolayca ulaşılabilmesi, öğrenci gelişimini takip

etmesi, etkililiği artırmak için öğretmenlerle birlikte çalışması vb.) öğrencilerin okula tutulma düzeyleri (öğrencilerin okul aktivitelerine katılma ve okulla özdeşleşme düzeyleri itibarıyla) üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Blumenfeld ve Meece (1988) tarafından temel eğitim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen davranışlarının (öğrencinin ders içeriğini anlaması ve öğrenme aktivitelerinde aktif rol üstlenmesini iletişim yoluyla sağlayan davranışlar) öğrencilerin bilişsel tutulma düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Roorda ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan meta-analitik çalışmada ise öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesinin öğrenci tutulması üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Tucker ve arkadaşları (2002) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen desteğinin (öğrencinin algıladığı yeterlik, özerlik, arkadaş ve öğretmenleri ile kurduğu ilişki itibarıyla) öğrenci tutulması üzerinde pozitif yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Walker ve arkadaşları (2006) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise akademisyenlerle özdeşleşen öğrencilerin (bireyin öz-saygısını akademik çıktılarla ilişkilendirmesi, kendisini akademik çevresine ait hissetmesi ve akademik başarıyı değerli bulması) bilişsel tutulma düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, Murray (2009) tarafından temel eğitim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada yalnızca öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesinin değil, aynı zamanda ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin kalitesinin (her iki ilişki düzeyi için yakınlık-güven, bağlılık, belirli olmayan beklentiler gibi değişkenler itibarıyla ölçüm yapılmıştır) okula tutulma düzeyi üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Fan ve Williams (2010) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ebeveynlerin çocukların eğitimine dair hedefleri ile okul yönetiminin ebeveynlerle okul konularına dair yararlı iletişiminin öğrenci tutulması üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

5.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Gerek kavramsal çerçevede yer alan hususlar, gerekse benzer konularda önceki araştırma bulguları çerçevesinde kurulan araştırma modeli Şekil 5.1’de yer almaktadır.



Şekil 5.1: Araştırma Modeli

Araştırma modeli doğrultusunda test edilecek hipotezler şu şekilde ifade edilebilir:

H₁: Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerinde pozitif yönde etkisi vardır.

H_{1a}: Öz-yeterliliğin dinçlik üzerinde pozitif yönde etkisi vardır.

H_{1b}: Öz-yeterliliğin adanmışlık üzerinde pozitif yönde etkisi vardır.

H_{1c}: Öz-yeterliliğin özümseme üzerinde pozitif yönde etkisi vardır.

H₂: Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal desteğin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2a}: Öz-yeterliliğin dinçlik üzerindeki etkisinde aile desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2b}: Öz-yeterliliğin dinçlik üzerindeki etkisinde arkadaş desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2c}: Öz-yeterliliğin dinçlik üzerindeki etkisinde özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2d}: Öz-yeterliliğin adanmışlık üzerindeki etkisinde aile desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2e}: Öz-yeterliliğin adanmışlık üzerindeki etkisinde arkadaş desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2f}: Öz-yeterliliğin adanmışlık üzerindeki etkisinde özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2g}: Öz-yeterliliğin özümseme üzerindeki etkisinde aile desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2h}: Öz-yeterliliğin özümseme üzerindeki etkisinde arkadaş desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

H_{2i}: Öz-yeterliliğin özümseme üzerindeki etkisinde özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü vardır.

5.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde; araştırmanın katılımcıları, veri toplama aracı ve kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

5.4.1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’de faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerdir. Uluslararası öğrencilerden, farklı ülkelerden Türkiye’ye öğrenim görmek üzere gelen yabancı uyruklu öğrenciler kastedilmektedir. YÖK verilerine göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla öğrenim hayatlarına halihazırda Türkiye’deki üniversitelerde devam eden uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık olarak 115.000’dir (<https://istatistik.yok.gov.tr>). Evren büyüklüğünün 1 milyon olduğu araştırmalar için gerekli örneklem büyüklüğünün %95 güvenirlilik düzeyinde en az 384 olması yeterli görülmektedir (Sekaran, 1992). Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye’nin farklı şehirlerinde yer alan üniversitelerde farklı bölümlerde öğrenim gören 600 uluslararası öğrencinin bazılarında mail aracılığıyla, bazılarında ise bizzat araştırmacı aracılığıyla anketler ulaştırılmıştır. Geri dönen anket formlarından 90’ı eksik veri içerdiğinden kapsam dışı tutulmuş, geri kalan 510 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirilebilir anket formlarının geri dönüş oranı %85’tir.

Araştırmaya katılan 510 uluslararası öğrencinin 163'ü (%32) kadın, 347'si (%68) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 23 yıldır (s.s.= 2.90).

5.4.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan temel veri toplama aracı ankettir. Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların öz-yeterlilik düzeylerini ölçmeye yönelik ifadeler; ikinci bölümde, katılımcıların tutulma düzeylerini ölçmeye yönelik ifadeler; üçüncü bölümde katılımcıların sosyal destek algılarını ölçmeye yönelik ifadeler; dördüncü ve son bölümde ise katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. İlgili bölümlerde kullanılan ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

5.4.2.1. Öz-yeterlilik Ölçeği

Katılımcıların öz-yeterlilik düzeylerinin ölçümü için Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin orijinali Jerusalem ve Schwarzer (1992) tarafından Genel Öz-yeterlilik Ölçeği (General Self-Efficacy Scale) adıyla geliştirilmiş, Yeşilay (1996) tarafından Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği adıyla Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, tek boyut ve 10 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadelerden bazıları “Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim”, “Ne olursa olsun, üstesinden gelirim”, “Her sorun için bir çözümüm vardır” şeklindedir. Katılımcılar ölçekte yer alan ifadelere “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde hazırlanan 5’li Likert Ölçeğine göre değerlendirme yapmışlardır. Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı. 82, Türkçe uyarlama çalışmasında. 83, bu çalışmada ise .87 olarak bulunmuştur.

5.4.2.2. Öğrenci Tutulması Ölçeği

Katılımcıların tutulma düzeylerini ölçmek için Schaufeli ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen Utrecht İşe Tutulma Ölçeğinin (Utrecht Work Engagement Scale) öğrenci versiyonu kullanılmıştır. Öğrenci Tutulması Ölçeğinin Türkçe uyarlaması Çapri ve arkadaşları (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 3 alt boyut ve 9 ifadeden oluşmaktadır. Dinçlik, adanmışlık ve özümseme alt boyutları 3’er ifade ile ölçülmüştür. Dinçlik alt boyutu için örnek ifade “Çalışırken ya da sınıfa giderken kendimi güçlü ve

dinç hissederim”, adanmışlık alt boyutu için örnek ifade “Derslerime çalışmak bana şevk verir”, özümseme alt boyutu için örnek ifade “Ders çalışırken tamamen çalışmalarına konsantre olur, dalar giderim” şeklindedir. Katılımcılar ölçekte yer alan ifadelere “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde hazırlanan 5’li Likert Ölçeğine göre değerlendirme yapmışlardır. Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısının tüm ölçek ve alt boyutlar için .85 ile .90 arasında, Türkçe uyarlama çalışmasında .72 ile .88 arasında, bu çalışmada ise .73 ile .88 arasında değerler aldığı görülmüştür.

5.4.2.3. Sosyal Destek Ölçeği

Katılımcıların sosyal destek algılarının ölçümü için Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 3 alt boyut ve 12 ifadeden oluşmaktadır. Aile desteği, arkadaş desteği ve özel biri desteği alt boyutları 4’er ifade ile ölçülmüştür. Aile desteği alt boyutu için örnek ifade “Kararlarımı vermemde ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir”, arkadaş desteği alt boyutu için örnek ifade “Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var”, özel biri desteği alt boyutu için örnek ifade “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor, üniversite hocası) var” şeklindedir. Katılımcıların bu ifadelere katılım derecesi 7’li Likert ölçeğiyle ölçülmüştür. Katılımcılardan “1: Kesinlikle hayır, 7: Kesinlikle evet” şeklinde hazırlanan 7 seçenekten kendilerine en doğru gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısının tüm ölçek ve alt boyutlar için .85 ile .91 arasında, Türkçe uyarlama çalışmasında .85 ile .91 arasında, bu çalışmada ise .80 ile .87 arasında değerler aldığı görülmüştür.

5.4.3. Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri

Uluslararası öğrencilerden elde edilen veri; doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi ve Hayes (2013) tarafından geliştirilen IBM SPSS programı üzerinde regresyon analizine dayalı olarak çalışan PROCESS 2.16.3 işlemi ile incelenmiştir.

5.5. Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizine ve hipotezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son bölümde ise araştırma bulguları ilgili alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

5.5.1. Ölçeklere İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve ölçüm modelinin yapısal geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, tek boyut ve 10 maddeden oluşan öz-yeterlilik ölçeğinin, üç alt boyut ve toplam 9 maddeden oluşan öğrenci tutulması ölçeğinin (dinçlik, adanmışlık, özümseme alt boyutları için 3'er madde), üç alt boyut ve toplam 12 maddeden oluşan sosyal destek ölçeğinin (aile, arkadaş, özel biri desteği alt boyutları için 4'er madde), son olarak ölçüm modelinin faktöriyel yapısı IBM SPSS Amos 23 programı kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.1'de sunulmuştur. Elde edilen uyum iyiliği değerleri, incelenen ölçek yapılarının veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Hu ve Bentler, 1999). Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verinin ölçeklerin öngörülen kuramsal yapısı ile uyumunu ortaya koymuştur.

Tablo 5.1: Ölçüm Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Ölçüm Araçları</i>	χ^2/sd	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>
1. Öz-yeterlilik	2.128	.98	.97	.047
2. Öğrenci Tutulması (Dinçlik, Adanmışlık, Özümseme)	2.761	.98	.96	.059
3. Sosyal Destek (Aile, Arkadaş, Özel Biri Desteği)	4.475	.92	.90	.083
4. Ölçüm Modeli	2.110	.93	.92	.047

χ^2/sd = Ki kare / serbestlik derecesi oranı, CFI= Doğrulayıcı uyum indeksi, TLI= Tucker Lewis indeksi, RMSEA= Yaklaşık hataların ortalama karekökü

Ölçeklerin güvenirliliği Cronbach Alfa katsayısı nezdinde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öz-yeterlilik ölçeğinin Cronbach Alfa cinsinden güvenirlik katsayısının $\alpha=.87$ olduğu görülmüştür. Üç boyutu da içeren öğrenci tutulması ölçeğinin

Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı $\alpha=.88$ olarak bulunmuştur. Öğrenci tutulması ölçeğini oluşturan alt boyutların Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayıları dinçlik için $\alpha=.82$, adanmışlık için $\alpha=.79$, özümseme için $\alpha=.73$ olarak bulunmuştur. Ayrıca, üç boyutlu sosyal destek ölçeğinin Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı $\alpha=.87$ olarak bulunmuşken, her üç alt boyut (aile, arkadaş, özel biri desteği) için $\alpha=.80$ şeklinde ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilimler alanında yapılan araştırmalarda $\alpha=.70$ ve üzerinde bulunan güvenilirlik katsayısının yeterli görüldüğü (Gürbüz ve Şahin, 2017) dikkate alındığında, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir.

5.5.2. Hipotezlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgulara geçmeden önce araştırma değişkenlerinin betimleyici istatistikleri ile değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.2 incelendiğinde, demografik değişkenlerden yaşın sosyal destek alt boyutlarından aile desteği ($r=.09, p<.05$) ve özel biri desteği ($r=.11, p<.05$) ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, öğrenci tutulması ($r=.58, p<.01$) ile pozitif yönde ilişkili bulunan öz-yeterliliğin aynı zamanda öğrenci tutulması alt boyutlarından dinçlik ($r=.46, p<.01$), adanmışlık ($r=.56, p<.01$) ve özümseme ($r=.50, p<.01$) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 5.2’de ortaya çıkan bir diğer bulguya göre öz-yeterlilik yalnızca sosyal destek ($r=.38, p<.01$) ile değil, aynı zamanda sosyal destek alt boyutlarından aile desteği ($r=.34, p<.01$), arkadaş desteği ($r=.35, p<.01$) ve özel biri desteği ($r=.25, p<.01$) ile pozitif yönde ilişkilidir.

Tablo 5.2’deki sonuçlar incelendiğinde, sosyal destek ile öğrenci tutulmasının ($r=.23, p<.01$) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal destek alt boyutları ile öğrenci tutulması alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, dinçlik, aile desteği ($r=.16, p<.01$), arkadaş desteği ($r=.16, p<.01$) ve özel biri desteği ($r=.12, p<.01$) ile pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca, adanmışlığın, aile desteği ($r=.21, p<.01$), arkadaş desteği ($r=.19, p<.01$) ve özel biri desteği ($r=.12, p<.01$) ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, özümsemenin aile desteği ($r=.21, p<.01$), arkadaş desteği ($r=.22, p<.01$) ve özel biri desteği ($r=.13, p<.01$) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5.2: Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alfa ve Korelasyon Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	<i>Ort.</i>	<i>s.s.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
1. Cinsiyet (1K, 2E)	1.68	.46	(-)										
2. Yaş	23.00	2.90	.00	(-)									
3. Öz-yeterlilik	3.67	.73	-.02	.01	(.87)								
4. Dinçlik	3.53	.99	-.04	.06	.46**	(.82)							
5. Adanmışlık	3.66	.91	-.01	.05	.56**	.72**	(.79)						
6. Özümseme	3.53	.90	-.04	.07	.50**	.51**	.62**	(.73)					
7. Öğrenci Tutulması	3.57	.80	-.04	.07	.58**	.87**	.90**	.82**	(.88)				
8. Aile Desteği	5.32	1.33	.01	.09*	.34**	.16**	.21**	.21**	.22**	(.80)			
9. Arkadaş Desteği	5.27	1.30	-.01	-.01	.35**	.16**	.19**	.22**	.22**	.53**	(.80)		
10. Özel Biri Desteği	5.10	1.42	-.02	.11*	.25**	.12**	.12**	.13**	.14**	.51**	.51**	(.80)	
11. Sosyal Destek	5.23	1.11	-.01	.07	.38**	.18**	.21**	.22**	.23**	.82**	.82**	.82**	(.87)

*
p
<
.0
5,
*
*
p

<.01, n= 510, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları parantez içinde verilmiştir.

5.5.2.1. Öz-yeterlilik ile Öğrenci Tutulması Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Çalışmanın, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H₁ temel hipotezini ve buna bağlı olarak kurgulanan öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutları (dinçlik, adanmışlık, özümseme) üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1a}, H_{1b} ve H_{1c} alt hipotezlerini test etmek üzere hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. H₁ temel hipotezini test etmek üzere yapılan analizde öğrenci tutulması bağımlı değişken, öz-yeterlilik ise bağımsız değişken olarak işleme alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde, ilk aşamada kontrol değişkeni olarak katılımcıların cinsiyeti ve yaşı girilmiştir. İkinci aşamada ise bağımsız değişken olan öz-yeterlilik analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.3’de sunulmuştur.

Tablo 5.3: Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Öğrenci Tutulması</i>			
	<i>1. Aşama Katsayılar</i>		<i>2. Aşama Katsayılar</i>	
	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>b</i>	<i>S.H.</i>
<i>Kontrol Değişkenleri</i>				
Cinsiyet	-.072	.077	-.043	.062
Yaş	.021	.012	.019	.010
<i>Temel Etkiler</i>				
Öz-yeterlilik			.648***	.039
F	1.857		91.572***	
ΔF			269039***	
R ²	.007		.352	
ΔR ²			.345	
Düzeltilmiş R ²	.003		.348	

b= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, S.H.= Standart hata, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.3 incelendiğinde, birinci aşamada analize dahil edilen cinsiyet ve yaşı regresyon modeline anlamlı katkı sağlamadığı, ancak ikinci aşamada analize dahil edilen öz-yeterliliğin ise regresyon modeline anlamlı katkı sağladığı ($F_{(3,506)} = 91.572$, $p < .001$) ve R² değerini .007’den .352 değerine çıkararak, .345 ($p < .001$) oranında artırdığı görülmüştür. İkinci aşamada yer alan öz-yeterlilik değişkeninin regresyona girilmesi öğrenci tutulmasındaki %34.5’lik ilave varyansı açıklamıştır. Öz-yeterlilik regresyon modeline girildiğinde öğrenci tutulması ($b = .648$, $p < .001$) üzerinde pozitif

yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_1 temel hipotezi desteklenmiştir.

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından dinçlik üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1a} alt hipotezini test etmek üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizinde dinçlik bağımlı değişken, öz-yeterlilik ise bağımsız değişken olarak işleme alınmıştır. Analizde, ilk aşamada kontrol değişkeni olarak katılımcıların cinsiyeti ve yaşı girilmiştir. İkinci aşamada ise bağımsız değişken olan öz-yeterlilik analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.4’de sunulmuştur.

Tablo 5.4: Öz-yeterliliğin Dinçlik Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Dinçlik</i>			
	<i>1. Aşama Katsayılar</i>		<i>2. Aşama Katsayılar</i>	
	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>b</i>	<i>S.H.</i>
<i>Kontrol Değişkenleri</i>				
Cinsiyet	-.101	.094	-.073	.083
Yaş	.024	.015	.022	.013
<i>Temel Etkiler</i>				
Öz-yeterlilik			.621***	.053
F	1.789		47.172***	
ΔF			136979***	
R^2	.007		.219	
ΔR^2			.212	
Düzeltilmiş R^2	.003		.214	

b= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, S.H.= Standart hata, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.4 incelendiğinde, birinci aşamada analize dahil edilen cinsiyet ve yaşın regresyon modeline anlamlı katkı sağlamadığı, ancak ikinci aşamada analize dahil edilen öz-yeterliliğin ise regresyon modeline anlamlı katkı sağladığı ($F_{(3,506)} = 47.172$, $p < .001$) ve R^2 değerini .007’den .219 değerine çıkararak, .212 ($p < .001$) oranında artırdığı görülmüştür. İkinci aşamada yer alan öz-yeterlilik değişkeninin regresyona girilmesi dinçlikteki %21.2’lik ilave varyansı açıklamıştır. Öz-yeterlilik regresyon modeline girildiğinde dinçlik ($b = .621$, $p < .001$) üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, öz-yeterliliğin dinçlik üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1a} alt hipotezi desteklenmiştir.

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından adanmışlık üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1b} alt hipotezini test etmek üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizinde adanmışlık bağımlı değişken, öz-yeterlilik ise bağımsız değişken olarak işleme alınmıştır. Analizde, ilk aşamada kontrol değişkeni olarak katılımcıların cinsiyeti ve yaşı girilmiştir. İkinci aşamada ise bağımsız değişken olan öz-yeterlilik analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.5’de sunulmuştur.

Tablo 5.5: Öz-yeterliliğin Adanmışlık Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Adanmışlık</i>			
	<i>1. Aşama Katsayılar</i>		<i>2. Aşama Katsayılar</i>	
	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>b</i>	<i>S.H.</i>
<i>Kontrol Değişkenleri</i>				
Cinsiyet	-.021	.087	.011	.071
Yaş	.017	.014	.015	.011
<i>Temel Etkiler</i>				
Öz-yeterlilik			.704***	.045
F	774		80.922***	
ΔF			240487***	
R^2	.003		.324	
ΔR^2			.321	
Düzeltilmiş R^2	-.001		.320	

b= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, S.H.= Standart hata, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 5.5 incelendiğinde, birinci aşamada analize dahil edilen cinsiyet ve yaştan regresyon modeline anlamlı katkı sağlamadığı, ancak ikinci aşamada analize dahil edilen öz-yeterliliğin ise regresyon modeline anlamlı katkı sağladığı ($F_{(3,506)} = 80.922$, $p < .001$) ve R^2 değerini .003’den .324 değerine çıkararak, .321 ($p < .001$) oranında artırdığı görülmüştür. İkinci aşamada yer alan öz-yeterlilik değişkeninin regresyona girilmesi adanmışlıktaki %32.1’lik ilave varyansı açıklamıştır. Öz-yeterlilik regresyon modeline girildiğinde adanmışlık ($b = .704$, $p < .001$) üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, öz-yeterliliğin adanmışlık üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1b} alt hipotezi desteklenmiştir.

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından özümseme üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1c} alt hipotezini test etmek üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizinde özümseme bağımlı değişken, öz-yeterlilik ise bağımsız değişken

olarak işleme alınmıştır. Analizde, ilk aşamada kontrol değişkeni olarak katılımcıların cinsiyeti ve yaşı girilmiştir. İkinci aşamada ise bağımsız değişken olan öz-yeterlilik analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.6’da sunulmuştur.

Tablo 5.6: Öz-yeterliliğin Özümseme Üzerindeki Etkisini İnceleyen Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Özümseme</i>			
	<i>1. Aşama Katsayılar</i>		<i>2. Aşama Katsayılar</i>	
	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>b</i>	<i>S.H.</i>
<i>Kontrol Değişkenleri</i>				
Cinsiyet	-.095	.086	-.067	.074
Yaş	.022	.014	.020	.012
<i>Temel Etkiler</i>				
Öz-yeterlilik			.618***	.047
F	1.859		58.938***	
ΔF			171843***	
R^2	.007		.259	
ΔR^2			.252	
Düzeltilmiş R^2	.003		.255	

b= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, S.H.= Standart hata, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.6 incelendiğinde, birinci aşamada analize dahil edilen cinsiyet ve yaşı regresyon modeline anlamlı katkı sağlamadığı, ancak ikinci aşamada analize dahil edilen öz-yeterliliğin ise regresyon modeline anlamlı katkı sağladığı ($F_{(3,506)} = 58.938$, $p < .001$) ve R^2 değerini .007’den .259 değerine çıkararak, .252 ($p < .001$) oranında artırdığı görülmüştür. İkinci aşamada yer alan öz-yeterlilik değişkeninin regresyona girilmesi özümsemedeki %25.2’lik ilave varyansı açıklamıştır. Öz-yeterlilik regresyon modeline girildiğinde özümseme ($b = .618$, $p < .001$) üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, öz-yeterliliğin özümseme üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öneren H_{1c} alt hipotezi desteklenmiştir.

5.5.2.2. Öz-yeterlilik ile Öğrenci Tutulması Arasındaki İlişkide Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Rolüne Yönelik Bulgular

Çalışmanın, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal desteğin düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_2 temel hipotezini ve buna bağlı olarak kurgulanan öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutları (dinçlik, adanmışlık, özümseme) üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarının (aile, arkadaş, özel biri

desteği) düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2a}, H_{2b}, H_{2c}, H_{2d}, H_{2e}, H_{2f}, H_{2g}, H_{2h} ve H_{2i} alt hipotezlerini test etmek üzere Hayes (2013) tarafından IBM SPSS programı üzerinde regresyon analizine dayalı olarak alışan PROCESS 2.16.3 işlemi uygulanmıştır. 5000 önyükleme (bootstrap) örnekleme ile yapılan analizlerin sonucu Tablo 5.7’de sunulmuştur.

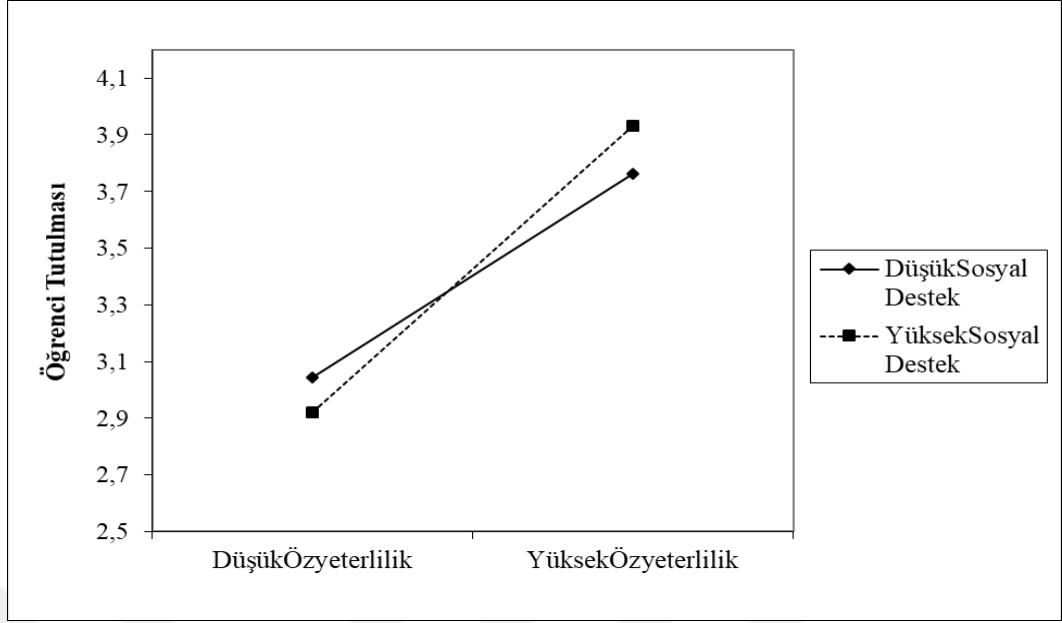
Tablo 5.7: Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Analizi Sonuçları

	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>YD 95% GA</i>	
			<i>Alt</i>	<i>Üst</i>
Sabit	2.923***	.652	1.6416	4.2052
Öz-yeterlilik	.128	.187	-.2400	.4964
Sosyal Destek	-.324**	.123	-.5666	-.0827
Öz-yeterlilik X Sosyal Destek	.096**	.034	.0291	.1636

Bağımlı değişken: Öğrenci tutulması, *b*= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, *S.H.*= Standart hata, *YD 95% GA*= Yanlılığı düzeltilmiş %95 güven aralığı, *n*= 510 (5.000 önyükleme örnekleme), **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

Tablo 5.7 incelendiğinde, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin bulunmadığı, buna karşılık sosyal desteğin (*b*= -.324, *p*<.01; -.5666 < *YD 95% GA* < -.0827) öğrenci tutulması üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve öz-yeterlilik X sosyal destek etkileşim değişkeni etkisinin de (*b*= .096, *p*<.01; .0291 < *YD 95% GA* < .1636) anlamlı olduğu görölmüştür. Öz-yeterlilik ile sosyal desteğin etkileşiminin çarpımsal sonucunun anlamlı olması, bu iki değişkenin öğrenci tutulması üzerinde etkileşim etkisinin (interaction effect) var olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlilik ve sosyal destek etkileşiminin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinin biçimi ve yönü grafiksel olarak Şekil 5.2’de sunulmuştur. Düşük sosyal destek algısına sahip olanlar için öz-yeterlilik ile öğrenci tutulması arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlüdür (*b*= .524, *p*<.001). Yüksek sosyal destek algısına sahip olanlar için ise bu ilişki daha kuvvetlidir (*b*= .740, *p*<.001). Bu sonuçlara göre, öz-yeterlilik ile öğrenci tutulması arasındaki ilişkinin sosyal destek tarafından belirli bir düzeyde biçimlendiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal desteğin düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H₂ temel hipotezi desteklenmiştir.



Şekil 5.2: Öz-yeterliliğin Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından dinçlik üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarının (aile, arkadaş, özel biri desteği) düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2a} , H_{2b} , H_{2c} alt hipotezlerini test etmek için PROCESS 2.16.3 işlemi uygulanarak 5000 önyükleme (bootstrap) örnekleme ile yapılan analizlerin sonucu Tablo 5.8’de sunulmuştur.

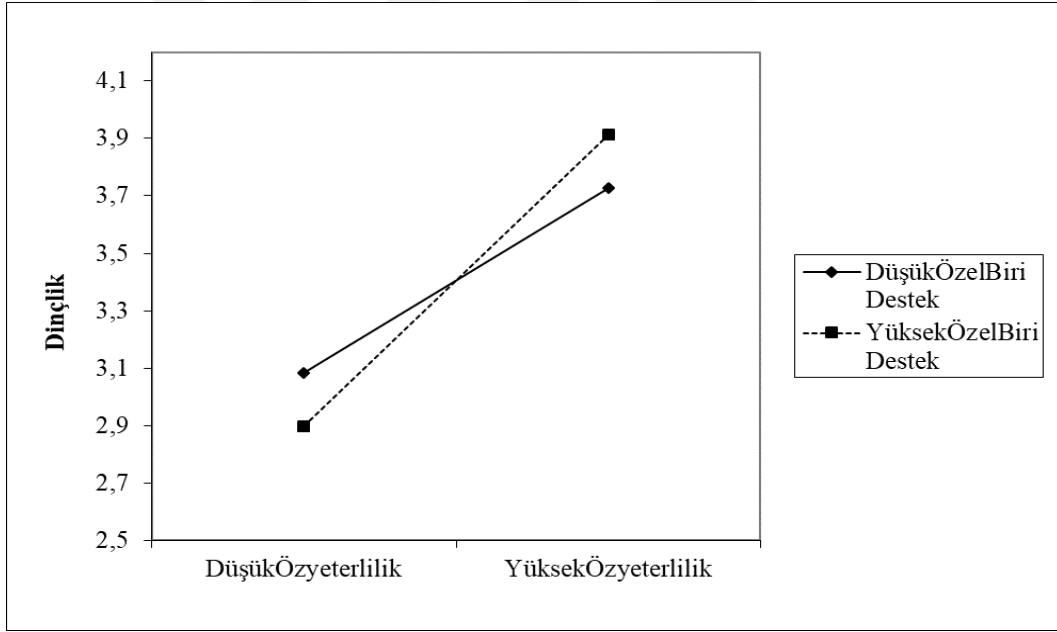
Tablo 5.8: Öz-yeterliliğin Dinçlik Üzerindeki Etkisinde Sosyal Destek Boyutlarının Düzenleyicilik Analizi Sonuçları

	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>YD 95% GA</i>	
			<i>Alt</i>	<i>Üst</i>
Sabit	2.299**	.786	.7544	3.8440
Öz-yeterlilik	.306	.224	-.1351	.7477
Aile Desteği	-.199	.148	-.4907	.0910
Öz-yeterlilik X Aile Desteği	.058	.041	-.0217	.1393
Sabit	2.652**	.840	1.0013	4.3031
Öz-yeterlilik	.214	.240	-.2574	.6873
Arkadaş Desteği	-.267	.157	-.5764	.0412
Öz-yeterlilik X Arkadaş Desteği	.076	.043	-.0096	.1617
Sabit	3.004***	.724	1.5808	4.4284
Öz-yeterlilik	.114	.203	-.2842	.5138
Özel Biri Desteği	-.337*	.136	-.6047	-.0703
Öz-yeterlilik X Özel Biri Desteği	.096*	.037	.0230	.1691

Bağımlı değişken: Öğrenci tutulması, *b*= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, *S.H.*= Standart hata, *YD 95% GA*= Yanlılığı düzeltilmiş %95 güven aralığı, *n*= 510 (5.000 önyükleme örnekleme), **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

Tablo 5.8 incelendiğinde, öz-yeterliliğin, aile desteğinin ve arkadaş desteğinin dinçlik üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin bulunmadığı, buna karşılık özel biri desteğinin (*b*= -.337, *p*<.05; -.6047 < *YD 95% GA* < -.0703) dinçlik üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öz-yeterlilik X aile desteği ve öz-yeterlilik X arkadaş desteği etkileşim değişkeni etkisinin anlamlı olmadığı, ancak öz-yeterlilik X özel biri desteği etkileşim değişkeni etkisinin (*b*= .096, *p*<.05; .0230 < *YD 95% GA* < .1691) anlamlı olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik ile özel biri desteğinin etkileşiminin çarpımsal sonucunun anlamlı olması, bu iki değişkenin dinçlik üzerinde etkileşim etkisinin var olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlilik ve özel biri desteği etkileşiminin dinçlik üzerindeki etkisinin biçimi ve yönü grafiksel olarak Şekil 5.3’de sunulmuştur. Düşük özel biri desteği algısına sahip olanlar için öz-yeterlilik ile dinçlik arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlüdür ($b= .467, p<.001$). Yüksek özel biri desteği algısına sahip olanlar için ise bu ilişki daha kuvvetlidir ($b= .741, p<.001$). Bu sonuçlara göre, öz-yeterlilik ile dinçlik arasındaki ilişkinin özel biri desteği tarafından belirli bir düzeyde biçimlendiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterlilik dinçlik ilişkisinde diğer sosyal destek alt boyutları olan aile desteği ile arkadaş desteğinin biçimleyici etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, öz-yeterliliğin dinçlik üzerindeki etkisinde özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2c} alt hipotezi desteklenirken, öz-yeterliliğin dinçlik üzerindeki etkisinde aile desteğinin düzenleyici rolü olduğunu öneren H_{2a} alt hipotezi ve öz-yeterliliğin dinçlik üzerindeki etkisinde arkadaş desteğinin düzenleyici rolü olduğunu öneren H_{2b} alt hipotezi desteklenmemiştir.



Şekil 5.3: Öz-yeterliliğin Dinçlik Üzerindeki Etkisinde Özel Biri Desteğinin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından adanmışlık üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarının (aile, arkadaş, özel biri desteği) düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2d} , H_{2e} , H_{2f} alt hipotezlerini test etmek için PROCESS 2.16.3 işlemi uygulanarak 5000 önyükleme (bootstrap) örnekleme ile yapılan analizlerin sonucu Tablo 5.9’da sunulmuştur.

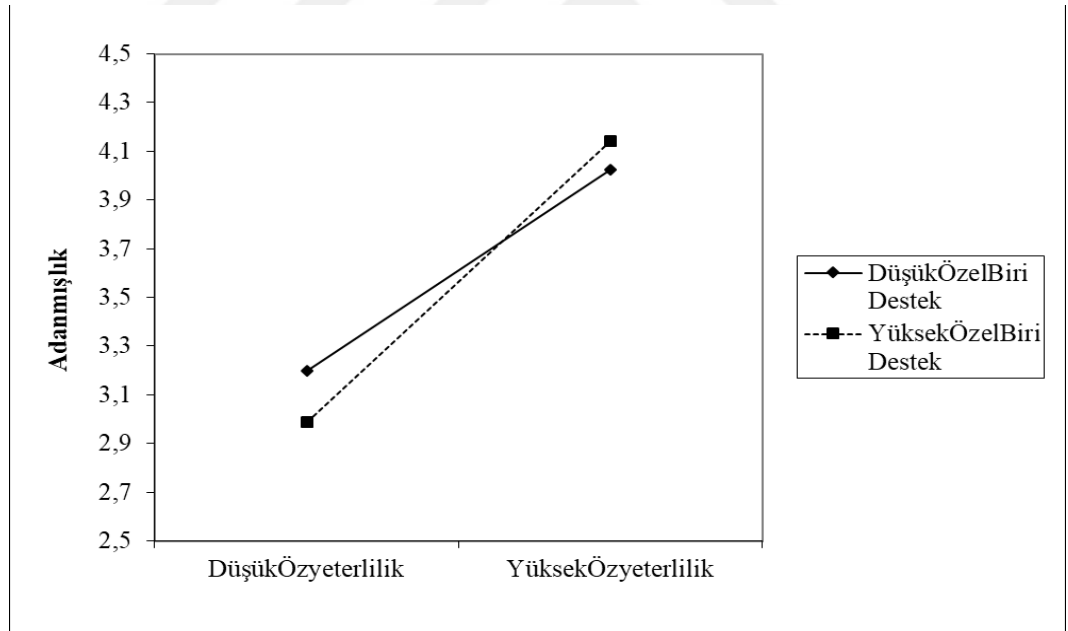
Tablo 5.9: Öz-yeterliliğin Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Sosyal Destek Boyutlarının Düzenleyicilik Analizi Sonuçları

	<i>YD 95% GA</i>			
	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>Alt</i>	<i>Üst</i>
Sabit	1.824**	.671	.5050	3.1449
Öz-yeterlilik	.462*	.192	.0858	.8401
Aile Desteği	-.136	.126	-.3852	.1119
Öz-yeterlilik X Aile Desteği	.043	.035	-.0252	.1123
Sabit	2.294**	.717	.8844	3.7051
Öz-yeterlilik	.356	.205	-.0472	.7599
Arkadaş Desteği	-.232	.134	-.4962	.0315
Öz-yeterlilik X Arkadaş Desteği	.652	.037	-.0080	.1384
Sabit	2.681***	.618	1.4655	3.8967
Öz-yeterlilik	.272	.173	-.0682	.6131
Özel Biri Desteği	-.315**	.116	-.5432	-.0869
Öz-yeterlilik X Özel Biri Desteği	.083**	.031	.0212	.1459

Bağımlı değişken: Öğrenci tutulması, b= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, S.H.= Standart hata, YD 95% GA= Yanlılığı düzeltilmiş %95 güven aralığı, n= 510 (5.000 önyükleme örnelemi), *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5.9 incelendiğinde, aile desteğinin ve arkadaş desteğinin adanmışlık üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin bulunmadığı, buna karşılık özel biri desteğinin (b= -.315, p<.01; -.5432 < YD 95% GA < -.0869) adanmışlık üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öz-yeterlilik, adanmışlık ve aile desteği ilişkisinin incelendiği modelde öz-yeterliliğin (b= .462, p<.05; .0858 < YD 95% GA < .8401) adanmışlık üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öz-yeterlilik X aile desteği ve öz-yeterlilik X arkadaş desteği etkileşim değişkeni etkisinin anlamlı olmadığı, ancak öz-yeterlilik X özel biri desteği etkileşim değişkeni etkisinin (b= .083, p<.01; .0212 < YD 95% GA < .1459) anlamlı olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik ile özel biri desteğinin etkileşiminin çarpımsal sonucunun anlamlı olması, bu iki değişkenin adanmışlık üzerinde etkileşim etkisinin var olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlilik ve özel biri desteği etkileşiminin adanmışlık üzerindeki etkisinin biçimi ve yönü grafiksel olarak Şekil 5.4’de sunulmuştur. Düşük özel biri desteği algısına sahip olanlar için öz-yeterlilik ile adanmışlık arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlüdür ($b = .579, p < .001$). Yüksek özel biri desteği algısına sahip olanlar için ise bu ilişki daha kuvvetlidir ($b = .818, p < .001$). Bu sonuçlara göre, öz-yeterlilik ile adanmışlık arasındaki ilişkinin özel biri desteği tarafından belirli bir düzeyde biçimlendiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterlilik adanmışlık ilişkisinde diğer sosyal destek alt boyutları olan aile desteği ile arkadaş desteğinin biçimleyici etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, öz-yeterliliğin adanmışlık üzerindeki etkisinde özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2f} alt hipotezi desteklenirken, öz-yeterliliğin adanmışlık üzerindeki etkisinde aile desteğinin düzenleyici rolü olduğunu öneren H_{2d} alt hipotezi ve öz-yeterliliğin adanmışlık üzerindeki etkisinde arkadaş desteğinin düzenleyici rolü olduğunu öneren H_{2e} alt hipotezi desteklenmemiştir.



Şekil 5.4: Öz-yeterliliğin Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Özel Biri Desteğinin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutlarından özümseme üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarının (aile, arkadaş, özel biri desteği) düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2g} , H_{2h} , H_{2i} alt hipotezlerini test etmek için PROCESS 2.16.3

işlemi uygulanarak 5000 önyükleme (bootstrap) örnekleme ile yapılan analizlerin sonucu Tablo 5.10'da sunulmuştur.

Tablo 5.10: Öz-yeterliliğin Özümseme Üzerindeki Etkisinde Sosyal Destek Boyutlarının Düzenleyicilik Analizi Sonuçları

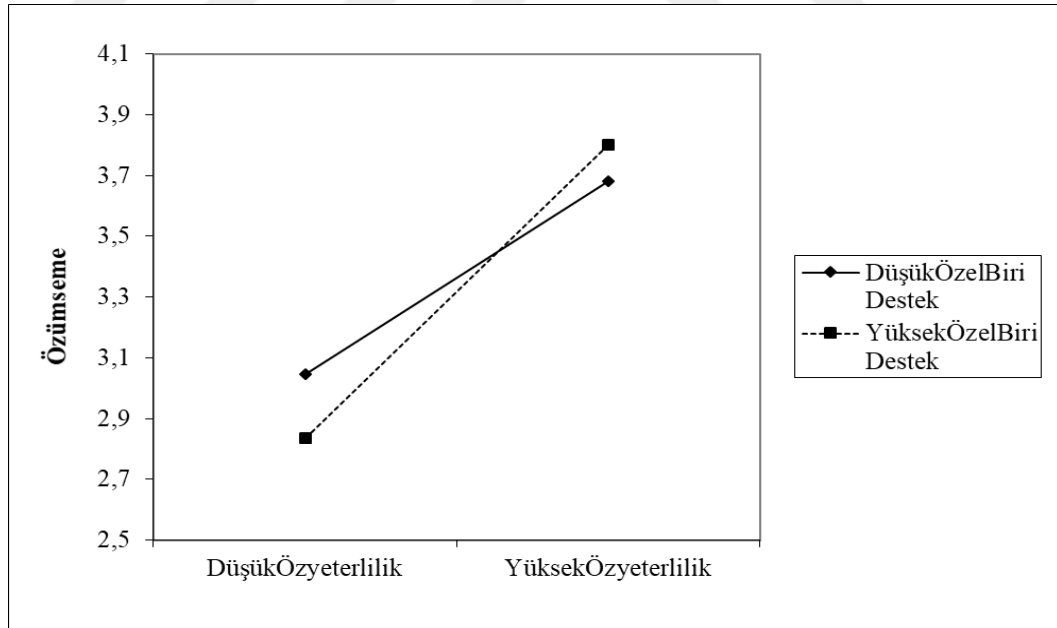
	<i>b</i>	<i>S.H.</i>	<i>YD 95% GA</i>	
			<i>Alt</i>	<i>Üst</i>
Sabit	2.289**	.697	.9181	3.6605
Öz-yeterlilik	.278	.199	-.1136	.6699
Aile Desteği	-.185	.131	-.4434	.0729
Öz-yeterlilik X Aile Desteği	.061	.036	-.0105	.1324
Sabit	2.554***	.7456	1.0897	4.0195
Öz-yeterlilik	.196	.213	-.2232	.6152
Arkadaş Desteği	-.231	.139	-.5052	.0428
Öz-yeterlilik X Arkadaş Desteği	.075	.038	-.0008	.1512
Sabit	2.912***	.644	1.6466	4.1773
Öz-yeterlilik	.148	.180	-.2064	.5028
Özel Biri Desteği	-.317**	.120	-.5549	-.0799
Öz-yeterlilik X Özel Biri Desteği	.089**	.033	.0246	.1544

Bağımlı değişken: Öğrenci tutulması, *b*= Standardize edilmemiş regresyon katsayısı, *S.H.*= Standart hata, *YD 95% GA*= Yanlılığı düzeltilmiş %95 güven aralığı, *n*= 510 (5.000 önyükleme örnekleme), **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

Tablo 5.10 incelendiğinde, öz-yeterliliğin, aile desteğinin ve arkadaş desteğinin özümseme üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin bulunmadığı, buna karşılık özel biri desteğinin (*b*= -.317, *p*<.01; -.5549 < *YD 95% GA* < -.0799) özümseme üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öz-yeterlilik X aile desteği ve öz-yeterlilik X arkadaş desteği etkileşim değişkeni etkisinin anlamlı olmadığı, ancak öz-yeterlilik X özel biri desteği etkileşim değişkeni etkisinin (*b*= .089, *p*<.01; .0246 < *YD 95% GA* < .1544) anlamlı olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik ile özel biri desteğinin

etkileşiminin çarpımsal sonucunun anlamlı olması, bu iki değişkenin özümseme üzerinde etkileşim etkisinin var olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlilik ve özel biri desteği etkileşiminin özümseme üzerindeki etkisinin biçimi ve yönü grafiksel olarak Şekil 5.5’de sunulmuştur. Düşük özel biri desteği algısına sahip olanlar için öz-yeterlilik ile özümseme arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlüdür ($b = .477, p < .001$). Yüksek özel biri desteği algısına sahip olanlar için ise bu ilişki daha kuvvetlidir ($b = .732, p < .001$). Bu sonuçlara göre, öz-yeterlilik ile özümseme arasındaki ilişkinin özel biri desteği tarafından belirli bir düzeyde biçimlendiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterlilik özümseme ilişkisinde diğer sosyal destek alt boyutları olan aile desteği ile arkadaş desteğinin biçimleyici etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, öz-yeterliliğin özümseme üzerindeki etkisinde özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü olduğunu öneren H_{2i} alt hipotezi desteklenirken, öz-yeterliliğin özümseme üzerindeki etkisinde aile desteğinin düzenleyici rolü olduğunu öneren H_{2g} alt hipotezi ve öz-yeterliliğin özümseme üzerindeki etkisinde arkadaş desteğinin düzenleyici rolü olduğunu öneren H_{2h} alt hipotezi desteklenmemiştir.



Şekil 5.5: Öz-yeterliliğin Özümseme Üzerindeki Etkisinde Özel Biri Desteğinin Düzenleyicilik Etkisinin Grafik Gösterimi

Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması ve alt boyutları üzerindeki etkisi ile bu etkide sosyal destek ve alt boyutlarının düzenleyicilik rolünü tespit etmeye yönelik kurulan hipotezlerin özet sonucu Tablo 5.11’de sunulmuştur.

Tablo 5.11: Öz-yeterlilik, Öğrenci Tutulması ve Sosyal Destek Arasındaki İlişkilere Yönelik Desteklenen ve Desteklenmeyen Hipotezler

Bağımsız ve Düzenleyici Değişkenler / Bağımlı Değişkenler	Öğrenci Tutulması	Dinçlik	Adanmışlık	Özümseme
<i>Temel Etki</i>				
Öz-yeterlilik	(+) H ₁ = DESTEK	(+) H _{1a} = DESTEK	(+) H _{1b} = DESTEK	(+) H _{1c} = DESTEK
<i>Birlikte Etki</i>				
Öz-yeterlilik X Aile Desteği		H _{2a} = DESTEK YOK	H _{2d} = DESTEK YOK	H _{2g} = DESTEK YOK
Öz-yeterlilik X Arkadaş Desteği		H _{2b} = DESTEK YOK	H _{2e} = DESTEK YOK	H _{2h} = DESTEK YOK
Öz-yeterlilik X Özel Biri Desteği		H _{2c} = DESTEK	H _{2f} = DESTEK	H _{2i} = DESTEK
Öz-yeterlilik X Sosyal Destek	H ₂ = DESTEK			

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bandura'nın (1997) geliştirdiği Öz-yeterlilik Teorisi temelinde, yüksek öz-yeterlilik inancı taşıyan bireylerin hedef veya görevleri gerçekleştirmede, öz-yeterlilik inancı düşük bireylere göre daha güçlü ve başarılı; bu konuda çaba göstermek için de daha istekli olduklarını iddia etmektedir. Bu anlamda, öz-yeterlilik inancının, davranışlara olduğu kadar; motivasyon, düşünce sistemlerinin düzenlenmesi, duygusal ve fizyolojik durumlar üzerinde de etkili olduğu ileri sürülmektedir. Bireylerin tutum, inanç ve davranışlarına destek olan, onların işlevlerini geliştirmesine yönelik veya negatif durumlara karşı tampon niteliği taşıyan anne-baba, sınıf arkadaşı, yakın arkadaş ya da öğretmen gibi sosyal ağlar (Malecki ve Demaray, 2006) sayesinde bireylerin rollerine tutulmaları ve böylece tüm enerjilerini rollerine kanalize etmeleri mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin öz-yeterlilik inançlarının rollerine tutulma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek ve bu etkide sosyal desteğin düzenleyicilik rolünü incelemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenciler üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın temel hipotezlerini test etmek üzere gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi bulgularına göre; öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerinde pozitif yönde etkisi vardır. Bunun yanı sıra öz-yeterlilik, öğrenci tutulması alt boyutlarını - dinçlik, adanmışlık, özümseme- pozitif yönde etkilemektedir. Öz-yeterlilik bu boyutlardan en çok adanmışlık üzerinde etkilidir. İlgili alan yazında, bu bulguyla örtüşen çeşitli araştırma bulgularına rastlamak mümkündür (Caraway vd., 2003; Hilali vd., 2015; Kızrak ve Yeloğlu, 2016; Pintrich ve De Groot, 1990; Walker vd., 2006). Buna göre; kendilerine yüksek hedefler koyan, bu hedeflere ulaşmak için çabalayan, kendini düzenleyen ve zorluklar karşısında ısrarcı tavrından vazgeçmeyen öğrencilerin öğrencilik sorumluluklarını yerine getirmede zihinsel açıdan daha dayanıklı oldukları,

öğrencilik rollerini anlamlı buldukları ve bu role tümüyle konsantre oldukları söylenebilir.

Düzenleyicilik analizi bulgularına göre, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal desteğin düzenleyicilik rolü üstlendiği görülmüştür. Öyle ki yüksek sosyal destek algısına sahip olan öğrenciler için öz-yeterliliğin öğrencilik rolüne tutulma üzerindeki etkisi düşük sosyal destek algısına sahip olanlara kıyasla daha kuvvetlidir. Bu anlamda, sosyal desteğin bireylerin kaygı düzeyini minimuma indirerek daha iyimser olmalarına, sıkıntı yaratan durumlarla başa çıkmaları için stratejiler üretmelerine ve çaresizlik duygularını minimuma indirmelerine yardımcı olduğu yönündeki araştırmalara (Baltaş ve Baltaş, 2004) uygun bir bulgu ortaya çıkmıştır.

Düzenleyicilik analizinden ortaya çıkan bir diğer bulguya göre; öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutları olan dinçlik, adanmışlık ve özümseme üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarından özel biri desteğinin düzenleyicilik rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bu anlamda, yüksek özel biri desteği algısına sahip bireyler için öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutları olan dinçlik, adanmışlık ve özümseme üzerindeki etkisi düşük özel biri desteği algısına bireylere göre daha kuvvetlidir. Alan yazında, öğrenci ile öğretmen/akademisyen arasındaki kaliteli ilişki ile her düzeydeki öğretmen/akademisyen desteğinin öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını teşvik ettiklerine, akademik performanslarını artırdıklarına, okul etkinliklerine katılma ve öğrencilik rollerine tutulma düzeylerine olumlu katkı sağladığına yönelik pek çok araştırma bulgusuna rastlamak mümkündür (Blumenfeld ve Meece, 1988; Leithwood ve Jantzi, 1999; Skinner ve Belmont, 1993; Skinner vd., 2008). Bu bağlamda; öğretim elemanlarının öğrencilerle etkili iletişim kurmaları, onların ihtiyaçlarını anladığını gösterecek şekilde davranmaları ve yol gösterici işlevlerini ön plana çıkarmaları, öğrencilerin kendilerini üniversiteye ait hissetmelerine, ortama uyum sağlamalarına ve kendilerine güven duymalarına kayda değer katkılar sağlamaktadır. Böylece, özellikle sınıf ortamında içten ve samimi davranarak öğrencileri derse katılmaları konusunda cesaretlendiren, arkadaşça davranarak onlara hemen hemen her konuda yardım etmeye hazır olduğunu hissettiren, ders dışında da ulaşılabilir olan öğretim elemanlarının, öğrencilerin sınıf ve yerleşke ortamında kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağladığı görülmektedir (Tuhanoğlu, 2017: 13). Bu şekilde kendini rahat hisseden ve

öz-yeterliliği artan öğrenciler akademik çalışmalara daha aktif olarak katılmakta ve akademik performansları artmaktadır (Blume, 2016: 37).

Düzenleyicilik analizi sonucunda; öz-yeterliliğin öğrenci tutulması alt boyutları olan dinçlik, adanmışlık ve özümseme üzerindeki etkisinde sosyal destek alt boyutlarından aile desteğinin ve arkadaş desteğinin düzenleyicilik rolünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, konuyla ilgili daha önce yapılan pek çok araştırma bulgusuyla (Fan ve Williams, 2010; Garcia-Reid vd., 2005) benzerlik göstermemektedir. Bunun yanında, Lysgaard'ın (1955) ortaya koymuş olduğu U teorisine göre, uluslararası öğrenciler yalnızlık, uyumsuzluk, çekingenlik, kültürel şok, psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu gibi sorunlar çoğunlukla, öğrencilerin istedikleri zaman ailesinden ve arkadaşlarından yeterince destek alamamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada, yazında yer alan araştırma bulgularıyla örtüşmeyen bir bulguya ulaşılmasının çeşitli nedenleri olabilir. Uluslararası öğrenciler çoğunlukla aynı üniversitede okumakta olan ve kendi ülkesinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurmaktadır (Derman, 2010: 228). Bu bağlamda; ülkelerinden, ailelerinden, arkadaşlarından ve alışık oldukları gündelik hayattan farklı bir ortama gelen uluslararası öğrencilerin; yeni bir gruba katılma, yeni bir kente, yeni eğitim sistemine ve nihayet yeni bir çevreye uyum sağlama arayışı öğrenciler için yeni sorunlar anlamına gelmektedir. Öğrencilerin aile ve arkadaş desteği olmadan bu sorunların üstesinden gelmesi gerekebilir. Ayrıca, öğrencinin taşradan veya büyük bir şehirden gelmiş olması, okulda aynı ülkeden gelen başka öğrenci bulunup bulunmaması, yakın akraba olan başka bir öğrencinin mevcudiyeti, yeni ülkedeki akranlarıyla kaynaşıp kaynaşamaması, arkadaş grubu tarafından kabul görüp görmemesi, öğrenci topluluklarına katılım sağlayıp sağlamadığı, ailenin yaşadığı yere uzaklık, ailenin öğrenciyi ziyarete gelip gelemediği, ailenin maddi durumu ve öğrenciye ayırdığı bütçe, öğrencinin yerleşke içinde veya dışında yaşaması, yerleşke içindeki sosyal, kültürel ve sportif imkânların durumu gibi birçok faktör öğrencinin yeni hayatına uyum sağlaması konusunda gösterge olarak ele alınmıştır (Özçetin, 2013; Allen vd., 2008). Özellikle yeni hayata uyum sorunu açısından ilk yılın çok önemli olduğu vurgulanmış ve uyum sorununa yönelik ilk belirtilerin en çok okul hayatının ilk yılında ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Rahat, 2014: 13). Oysa sonraki yıllarda uyum sorunları yaşansa dahi yoğunluğu ve etkileri daha hafif olabilmektedir. Yukarıdaki faktörlerden bir veya birkaçının

eksikliğinin yanı sıra öğrencinin yeni ülkede geçirdiği süre sosyal destek algısında zaafiyete yol açmış olabilir.

Demografik değişkenler ile araştırma değişkenlerinin birbirleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan korelasyon analizi bulgularına göre; yaşla birlikte sosyal destek alt boyutlarından aile desteği ve özel biri desteğine yönelik algının arttığı bulunmuştur. Bunun yanında, öğrencilerin öz-yeterlilikleri yükseldikçe öğrencilik rollerine tutulma düzeyleri de artmaktadır. Öz-yeterlilik inancı, aynı zamanda, öğrenci tutulması alt boyutlarından dinçlik, adanmışlık ve özümseme boyutlarını da artırmaktadır. Ayrıca, öz-yeterlilik inancı yüksek bireylerin sosyal destek algıları ve sosyal destek alt boyutlarından aile desteği, arkadaş desteği ve özel biri desteğine ilişkin algıları da artmaktadır. Diğer taraftan, sosyal destek algılayan öğrencilerin öğrencilik rollerine tutulma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Sosyal destek alt boyutlarının da öğrenci tutulması alt boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre; aile desteği, arkadaş desteği ve özel biri desteği arttıkça dinçlik, adanmışlık ve özümseme düzeylerinin de arttığını ifade etmek mümkündür.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve ölçeklerin tümünün birlikte incelendiği ölçüm modelinin yapısal geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda; araştırma değişkenlerine ait ölçeklerin tümünün ve ölçüm modelinin faktör yapısının veriyle uyumlu ve kabul edilebilir olduğuna yönelik uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır.

Çalışmanın teorik ve pratik birtakım katkıları olduğu düşünölmektedir. Özellikle yerli yazında tutulmaya ilişkin araştırmaların çoğunlukla işe tutulma boyutunda incelendiği gözlenmiştir. Bu bağlamda, öğrenci tutulmasıyla ilgili olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın örgütsel davranış yazınına değerli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir. Bunun yanında; yerli yazında üç araştırma değişkeninin birbirleriyle ilişkilerinin incelendiği pek fazla araştırmaya rastlanmamamıştır. Öz-yeterliliğin öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal desteğin düzenleyicilik rolünü inceleyen bu özgün çalışmanın yerli yazına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin genelde Türkiye'deki yaşama özeldde ise eğitim sistemine uyum sağlamada yaşadıkları zorlukların hafifletilmesi ve uyum sürecinin hızlandırılması gerekmektedir. Bu açıdan hem öğretim elemanları hem de üniversite yönetiminin konuya duyarlılık göstermesinin ve gereken desteği vermesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarına, üniversite yöneticilerine ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Öz-yeterlilik, sosyal destek ve tutulma gibi algı, tutum ve davranışların uluslararası öğrencilerin akademik başarıları için büyük bir önem taşıdığı ortaya konulmuştur. Bu konularda uluslararası öğrencilere ve konunun paydaşlarına öz-yeterlilik inancının gelişmesi, sosyal desteğin önemi, tutulma düzeyinin gelişmesi gibi akademik başarının öncülleri hakkında eğitim seminerleri verilmesinin ve danışmanlık ofisleri açılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Uluslararası öğrencilerin uyum sürecini hızlandırmak adına öğrenci topluluklarına katılımını sağlayacak tanışma ve kaynaşma toplantıları düzenlenebilir.

3. Uluslararası öğrenciler, öğrenim gördükleri üniversitelere ve bağlı kuruluşlarına çeşitli yükümlülükler yüklemiştir. Bu anlamda, eğitim kurumları uluslararası öğrencilerin başarılı bir öğrenim süreci geçirmeleri için ihtiyaç duyulan önlemleri almak, rehberlik hizmetleri vermek, durumlarını takip etmek ve onlarla ilgili bilgi toplamak gibi kimi koordinasyon merkezlerini hayata geçirebilirler.

4. Uluslararası öğrencilerin içinde buldukları durumların ve yaşadıkları sorunların araştırmalarla saptanması büyük önem taşımaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalarla uluslararası öğrencilerin bulunduğu yerlerde yaşadıkları sorunlar belirlenebilir, bunlara çeşitli çözüm önerileri getirilebilir ve böylece gelecek uluslararası öğrenci için rehberlik yapılabilir.

5. Sonraki çalışmalarda verinin tek bir kaynak yerine farklı kaynaklardan (örneğin, öğretim elemanı) toplanması objektif değerlendirmeler yapılmasına öncülük edebilir.

6. Gelecek çalışmalarda yerli öğrencilerden de veri toplanabilir, böylece uluslararası ve yerli öğrencilerin algı/tutumları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M., & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215-230.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgündüz, Y. (2012). Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Akkaya, Ç. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlilik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-19.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664.
- Ardıç, K., & Polatçı, S., (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arıcioğlu, A. (2008). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin algılanan sosyal destek (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinlerarası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Arseven, A. (2016). Self-Efficacy: A concept analysis. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80.

- Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy beliefs on their self-efficacy beliefs for learning and performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 1915-1920.
- Arslan, E. T., & Demir, H., (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 371-389.
- Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30(3), 1-16.
- Aydiner, B. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlilik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Sakarya.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baltacı, H. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Baltaş, A. (1999). *Üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları* (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Banaz, M. (1992). Lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Anabilim Dalı, İzmir.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4,71-81
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barut, E. (2011). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Aankara ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Niğde.
- Başer, Z. (2006). Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14,198-210.
- Bayraktar, Ö. (2011). Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Bayram, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlilik. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Blumenfeld, P. C., & Meece, J. L. (1988). Task factors, teacher behavior, and students' involvement and use of learning strategies in science. *The Elementary School Journal*, 88(3), 235-250.

- Boldwin, L. A. (1967). *Theories of Child Development*. New York: John Willey and Sons, Inc.
- Bozkurt, Y. (2013). Dershane öğretmenlerinin iş tatmini ve yöneticilerden algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Budak, B. (1999). Çocukluk çağı lösemileri ve sosyal destek sistemlerinin aile işlevlerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Onduz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Bursa, D. (2010). Fiziksel engelli bireylerde depresyon ve çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, Konya.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Cassel, J. (1974). Psychological process and stres: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4(3), 471-482.
- Ceran, S. Ö. (2010). İşyerince algılanan sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stres, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cutrona, C. E., & Suhr, J. A. (1994). Social support communication in the context of marriage: An analysis of couples' supportive interactions. B. R. Burleson, T. L. Albrecht, I. G. Sarason (Eds.), *Communication of social support: Messages, interactions, relationships, and community* (113-135). Thousand Oaks, CA:

Sage.

Cüceloğlu, D. (2016). İnsan insana. (49. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, B. (2016). Çalışmaya tutkunluk ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranış üzerine etkisi ve bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Çakır, Y., & Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek- çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.

Çapri, B., Gündüz, A., & Akbay, S. E., (2014). Utrecht work engagement scale-student forms' (UWES-SF) Adaptation to Turkish, validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 411-435.

Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.

Demirdüzen, H. (2013). Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247

Doğan, E. (2002). Çalışanların işine cezbolması: dönüştürücü liderlik tarzının lidere olan güvenin güçlenmesine ve negatif/pozitif duygulanımın etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Eker, D., Arkar, H., ve Yıldız H., (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- El-Hilali, N., Al-Jaber, S., & Hussein, L., (2015). Students' satisfaction and achievement and absorption capacity in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177(2015), 420-427
- Elin, L. (2001). *Designing and developing multimedia a practical guide for the producer*. Needham Heights, MA, USA: Allyn and Bacon.
- Ergün, M. (2002). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erikson, E., H., (1984). *İnsanın sekiz çağı*, (çev. Bedirhan Üstün-Vedat Şar), Ankara.
- Erol, M., & Temizer, D. A., (2016). Eyleme geçiren bir katalizör öz-yeterlilik algısı: üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-723.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257-275.
- Gilbert, J. (2007). Catching the knowledge wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. *Education Canada*, 47(3), 4-8.
- Gökdağlı, N. (2014). *Algılanan sosyal destek ve duygusal zekânın depresyon üzerindeki etkileri: öğrencileri üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi), Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.

- Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z., (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Güngör, D. (1996). Üniversite Öğrencilerinin Arkadaş ve Aileleri ile İlişkisi, Sosyal Destek, Doyum ve Yalnızlık. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), ODTÜ, Ankara.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 5(1), 57-79.
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York: Guilford Press.
- House, J. S. (1981). *Work, Stress, and Social Support*, Reading, MA: Addison-Wesley. <https://istatistik.yok.gov.tr>. Erişim tarihi: 14.06.2018.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criterion for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. New York. Routledge, 195-213.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36-43.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and

disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692- 724.

Kahriman, İ. (2003). Aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.

Karadağ, İ. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Karancı, A. N., Gençöz, F., & Bozo, Ö. (2011). Psikolojik sağlığımızı nasıl koruruz? I. çocukluk ve ergenlik, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 481-500.

Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.

Kızrak, M., & Yeloğlu, H. O. (2016). Öğrenmeye adanmışlık ve algılanan örgütsel destek değişkenleri ile prososyal ses ve sessizlik üzerine bir model önerisi. IV. Örgütsel Davranış Kongresi, 486-492.

Klem, A. M., & Connell, J. P., (2009). Relationships Matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* September, 74(7), 262-273.

Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.

Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-

- Köse, A., (2015). İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (kahramanmaraş ili örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Krespi, M. (1993). An Investigation Of The Relationship Of Life Events and Social Support With Depression in Dialysis Patients. Unpublished Master's Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M., (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Lambert, V. A., Klipple, G.L., & Mewshaw, E.A., (1989). Social support and hardiness and psychological well-being in women with arthritis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 128-131.
- Lee, S.C., Liang, H., & Liu, C. Y., (2010). The effects of absorptive capacity, knowledge sourcing strategy, and alliance forms on firm performance. *The Service Industries Journal*, 30(14), 2421-2440.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582. doi: [10.1037/0022-D663.98.3.567](https://doi.org/10.1037/0022-D663.98.3.567).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Malecki, C. K., & Demaray., M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-17.
- Malecki, C. K., & Demaray., M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395.
- Mart, Ç. T., (2013). A Passionate Teacher: Teacher Commitment and Dedication to Student Learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437-442.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M., (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 149–171.
- Mayer, R. E. (2011). Applying the science of learning to multimedia instruction. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 78-103.
- Mensah, E., & Atta, G., (2015). Middle level students' goal orientations and motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 20-33.

- Merel, B. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Meydan, C. H. (2011). İş tatmini ve öz-yeterliliğin örgüt içi girişimciliğe etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(1), 25-40.
- Mitchell, J. C. (1974). Social networks. *Annual Review Anthropology*, 3, 279-299.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Newman, F. M. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. Teachers College Press, Columbia University.
- Oğuz, Ö. (2008). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Özel Arı Lisesi örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 183-192.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. Sınıf Yönetimi. (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öneren, M., & Çiftçi, G. E. (2013). Yöneticilerin öz-yeterlilik ve karar verme tarzlarına ilişkin özel bankalarda bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 305-321.
- Örs, M. (2013). Araçsal sosyal destek bakımından ilköğretim okullarının durumu ve velilerin bu konudaki öğrenme gereksinimleri: Manavgat ilçesi örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 279-304.
- Örs, M., & Önder, Ö., (2014). Bilgisel sosyal destek bakımından ilköğretim okullarının

durumu ve velilerin bu konudaki öğrenme gereksinimleri: Manavgat ilçesi örneği. Eğitim Bilimler Dergisi (39), 159-173.

Özbesler, C. (2001). Çocukluk çağı lösemileri ve sosyal destek sistemlerinin aile işlevlerine etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.

Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

Özdemir, İ. (2013). Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 1(2), 59-65.

Özkalp, E., & Meydan B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçede güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 17(3), 4-19.

Özsoy, E., Filiz, B., & Semiz, T. (2013). İşkoliklik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sağlık sektöründe bir araştırma. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5(2), 59-68.

Öztürklü, Ç. (2011). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek davranış algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.

- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P., (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Procidano, M., & Heller, K. (1983) Perceived Social Support Scale. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Rahat, S. (2014). Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat.
- Rich, L. M. (2010). A different type of leader: Characteristics of effective middle college and early college principals. (Unpublished PhD Dissertation), University of Connecticut.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309-323.
- Roberts, D. R., & Davenport, T. O. (2002). Job engagement: Why it's important and how to improve it. *Employment Relations Today*, 21-29.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and

achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

Roslyn K., and Associates, Inc. (2009). Economic impact of international education in Canada: Final report. Vancouver: Roslyn Kunin and Associates, Inc. Retrieved from: http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/RKA_IntEdReport_enf.pdf. (Erişim tarihi: 22.05.2019).

Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss' typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (6), 1313-1321.

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlilik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.

Salmela- Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137-151.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R.B., & Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.

Saygın, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. İçinde J. Weinman, S. Wright ve M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: Auser's portfolio causal and control beliefs* (35-37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Scott, B. A., & Judge, T. A., (2006). Insomnia, emotions, and job satisfaction: A multilevel study. *Journal of Management*, 32, 622–645.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: A skill building approach*. Second Edition, New York: John Wiley & Sons.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Shirom, A. (2010). Feeling energetic at work: On vigor's antecedents. Bakker, A. B. ve Leiter M. P. (Eds.) *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, New York: Psychology Press, 69–84.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the scholl year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Sonnertag, S., & Niessen, C. (2008). Staying vigorous until work is over: The role of

trait vigour, day-specific work experiences and recovery. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 435-458.

Spreitzer, G. M., Lam, C. F., & Fritz, C., (2010). Engagement and human thriving: Complementary perspectives on energy and connections to work. In Bakker, A. B. & Leiter M. P. (Eds.) *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (132-146). New York: Psychology Press.

Sun, J. C., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.

Surra, C. A. (1988). The influence of the interactive network on developing relationships. In R. M. Milardo (Ed.), *Families and social networks* (48-82). Newbury Park, CA: Sage.

Şencan, B. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Şenel, Ş. (2001). Yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerin grup sorumlularından aldıkları desteğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.

Taşdan, M., & Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2569–2620.

Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-26.

Taysi, E. (2000). Benlik saygısı, aile ve arkadaşlardan sağlanan sosyal destek: üniversite

- öğrencileriyle yapılan bir çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- TDK, Türk Dil Kurumu, (2014). Güncel Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim tarihi: 23.05.2019).
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C., & Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Tuhanoğlu, S. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- Ulusoy, A., Aytar Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G., Erdamar K. G. (2011). Eğitim psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyan, A. (2014). Ergenlerde algılanan stres ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelemesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlilik inançları: Trakya Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Uzun, K. (2016). Akademik öz-yeterliğin yordayıcıları: belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Burdur.
- Ünal, A. Ö., & Şahin, M., (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 46-63.
- Valentina, N., & Passiante, G. (2012). Özümseme kabiliyetinin değer yaratma

- üzerindeki etkileri, (Çeviri: Engin Bayraktaroğlu), *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23(1), 99-111.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A., (2007). Introduction to motivation at school: Interventions at work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.
- Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P., (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement. (First National Report) Toronto: Canadian Education Association.
- Windham, C. (2005). The student's perspective. D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), *Educating the Net Generation*, (5-16).
- Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. (Seventh Ed.). U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Yamaç, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile başa stilleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Yanıklar, C. (2011). Beyaz yakalı orta sınıfın toplumsal ağları üzerine bir çözümleme. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14, 152-183.
- Yardımcı, K. F. (2007). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile özyeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

- Yeşilay, A. (1996). Genelleştirilmiş özyetki beklentisi ölçeği. [<http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm>], Erişim tarihi: 03.01.2018.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13:81-87.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988) The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. İçinde A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (202-231). New York: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1: ANKET FORMU

Değerli katılımcı;

Bu anket formu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı'nda sürdürülmekte olan Yüksek Lisans Tez Çalışması kapsamında hazırlanmıştır.

Lütfen soruları size en uygun olacak şekilde cevaplandırınız. Bu çalışmadan elde edilecek bilgilerin geçerliliği ve araştırmanın başarılı olabilmesi, anket sorularına verdiğiniz cevapların tam ve doğru olmasına bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak, isimler hiç bir şekilde açıklanmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırarak, çalışmamıza sağlayacağınız katkı için çok teşekkür ederiz.

İrtibat Noktası: Mohammad Afzal MOHAMMADI; Tel: +90553 7080484;

E-Mail: afzalkabil@gmail.com

Birinci Bölüm: Lütfen aşağıda yer alan ifadelerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını "X" ile işaretleyiniz. Hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. (Lütfen her bir soru için tek bir seçenek işaretleyiniz)

No	İfadeler	Katılım Düzeyi				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.					
2	Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.					
3	Bana karşı çıktığımda kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.					
4	Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.					
5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.					
6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.					
7	Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.					
8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.					
9	Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.					
10	Her sorun için bir çözümüm vardır.					

İkinci Bölüm: Lütfen aşağıda yer alan ifadelerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını “X” ile işaretleyiniz. Hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. (Lütfen her bir soru için tek bir seçenek işaretleyiniz)

No	İfadeler	Katılım Düzeyi				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir öğrenci olarak çalışırken kendimi enerji dolu hissedirim.					
2	Çalışırken ya da sınıfa giderken kendimi güçlü ve dinç hissedirim.					
3	Sabah kalktığımda sınıfa gitmek için istekliyimdir.					
4	Derslerime çalışmaya karşı istekli ve hevesliyimdir.					
5	Derslerime çalışmak bana şevk verir.					
6	Derslerime çalışmaktan gurur duyuyorum.					
7	Yoğun bir şekilde ders çalışırken kendimi mutlu hissedirim.					
8	Ders çalışırken tamamen çalışmalarımın konsantre olur, dalar giderim.					
9	Ders çalışırken kendimi çalışmalarımın kaptırırım.					

Üçüncü Bölüm: Aşağıda sizi tanımlayan ya da pek tanımlamayan bir takım ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeye söylenenin sizin için ne kadar doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o ifade yanındaki kutucuklardan birini “X” ile işaretleyiniz. Bu şekilde 12 ifadenin her birine bir işaret koyarak cevaplarınızı veriniz. Lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Sizce doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.


No	İfadeler	Kesinlikle Hayır					Kesinlikle Evet	
		1	2	3	4	5	6	7
1	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor, üniversite hocası) var.							
2	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor, üniversite hocası) var.							
3	Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.							
4	İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım.							
5	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor, üniversite hocası) var.							
6	Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.							
7	İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.							
8	Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla,							


	eşimle, çocuklarımla, kardeşlerimle) konuşabilirim.								
9	Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.								
10	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor, üniversite hocası) var.								
11	Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.								
12	Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.								

Dördüncü Bölüm: Formu dolduran kişi hakkındaki bilgiler:

Cinsiyeti:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşı:	
İyi bildiğiniz yabancı dil sayısı:	
Genel ağırlıklı not ortalamanız:	
Kendi ülkenizde herhangi bir kurum vb.'den burs alıyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Ev sahibi ülkede size en fazla kim destek oldu?	<input type="checkbox"/> Aynı ülkeden birlikte geldiğiniz bir arkadaş <input type="checkbox"/> Aynı ülkeden gelen üst sınıflardan bir arkadaş <input type="checkbox"/> Ev sahibi ülkeden bir arkadaş
Eğitim sürecinde yabancı uyruklu olduğunuz için pozitif ya da negatif bir ayrımcılık yaşadınız mı?	Cevabınız <input type="checkbox"/> Evet ise kim tarafından ayrımcılığa uğradığınızı belirtiniz <input type="checkbox"/> Kurumdan <input type="checkbox"/> Arkadaştan <input type="checkbox"/> Hocadan <input type="checkbox"/> Hayır
Nerede kalıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Yurt <input type="checkbox"/> Kiralık ev (öğrenci evi)

EK 2: İZİN DİLEKÇESİ


E-İstisna


T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 15508135-302.08.01-E.74
Konu: Araştırma izni (Mohammad Afzal MOHAMMADI)

16/03/2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06/03/2018 tarihli ve 88642353-730.08.03-E.218 sayılı yazınız.

Enstitünüz İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mohammad Afzal MOHAMMADI, Doç. Dr. Onur KOKSAL danışmanlığında "Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Destek Algılarının Akademik Performansları Üzerine Etkisi: Öz-Yeterliliğin Rolü" konulu yüksek lisans tezi kapsamında Üniversitemiz Fakülteleri/Enstitüleri/Yüksekokullarında eğitim gören uluslararası öğrencilere anket uygulama isteğine dair ilgili yazı listesinde yer alan ilgili birimlerin yazıları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İlyas GÖKHAN
Rektör Yardımcısı

Ek:
1-İlgi yazı listesi (1 sayfa)
2-İlgili birimlerin yazıları (16 sayfa)

EK 3: ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Mohammed Afzal MOHAMMEDİ
Doğum Yeri ve Tarihi : Fariyab Afganistan/1990
Medeni Hali : Evli, 1 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri : afzalkabil@gmail.com
05525710151 (GSM)

EĞİTİM

2004-2008 Karamkol Lisesi Andkhoy/AFGANİSTAN
2010-2015 Niğde Üniversitesi İşletme Bölümü Niğde/Türkiye
2014-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İşletme Anabilim Dalı

İŞ DENEYİMİ

2008-2009 Orta Doğu İnşaat Şirketi İrtibat Müdürü
2016-2017 Kabil Yunus Emre Enstitüsü Sekreteri
2018-2019 RET Germany İrtibat Müdürü

YABANCI DİLLER VE LEHÇELER

Dil	Anlama	Yazma	Konuşma
Türkçe	Çok iyi	Çok iyi	Çok iyi
Türkmence	Çok iyi	Çok iyi	Çok iyi
Farsça	Çok iyi	Çok iyi	Çok iyi
Özbekçe	Çok iyi	Çok iyi	Çok iyi