

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN
SOSYAL DESTEK VE ÖZ-DUYARLIK DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağatay AKKAYA

Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitimde Psikolojik Hizmetler

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA

MAYIS– 2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN
SOSYAL DESTEK VE ÖZ-DUYARLIK DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağatay AKKAYA

Enstitü Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitimde Psikolojik Hizmetler

Bu tez 26/05/2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir



Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA

Jüri Başkanı

Kabul

Red

Düzeltme



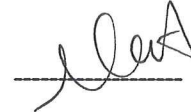
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKIN

Jüri Üyesi

Kabul

Red

Düzeltme



Yrd. Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK

Jüri Üyesi

Kabul

Red

Düzeltme

BEYAN

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

Çağatay AKKAYA

MAYIS-2011

ÖNSÖZ

Özellikle ergenlik döneminde bireyin en çok ihtiyaç duyduğu kavramlardan olan “sosyal destek” aile, öğretmenler ve arkadaşlar tarafından yoğun olarak bireyde algılanan bir duygudur. Öz-duyarlık ise literatürde yeni sayılmasına rağmen kendine yer edinmiş bir başka kavramdır.

Bu araştırmanın amacı da; öğrencilerin algılanan sosyal desteklerinin öz-duyarlık değerleriyle beraber çeşitli değişkenlerle incelenmesidir. Araştırma süresince öneri ve katkılarıyla her zaman yardımda bulunan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr.Mehmet KAYA’ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada yardımını ve değerli görüşlerini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Ramazan ABACI ve Yrd. Doç. Dr Ahmet Akın’a; ayrıca ölçeği samimiyetle uygulayan lise son sınıf öğrencilerime de teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince özveriyle bana destek olan, beraber görev yaptığım öğretmen arkadaşlarıma, aileme ve hiçbir zaman elini bırakmayacak olduğum, bu süreçteki bir diğer önemli destek kaynağım nişanlım Elif GÜNDÜZ’e minnettarlığımı bildiririm.

Çağatay AKKAYA

MAYIS 2011

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ.....	III
ŞEKİL LİSTESİ.....	VIII
ÖZET.....	IX
SUMMARY.....	X
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1 Sosyal Destek Kavramı ve Tanımı	8
1.2 Sosyal Destek Türleri	10
1.3 Algılanan Sosyal Destek Kavramı	13
1.4 Ergenlik Döneminde Sosyal Destek	14
1.5 Sosyal Destek Alanında Yapılan Çalışmalar	16
1.6 Öz-duyarlık Kavramı ve Tanımı	30
1.7 Öz-duyarlığın Alt Boyutları.....	33
1.8 Öz-duyarlık ve Psikolojik Yaklaşımlar.....	38
1.9 Öz-duyarlık Alanında Yapılan Çalışmalar.....	44
BÖLÜM 2: YÖNTEM	49
2.1 Araştırmanın Modeli	49
2.1.1 Araştırmanın Evreni.....	49
2.1.2 Araştırmanın Örneklemi	49
2.2 Veri Toplama Araçları	51
2.2.1 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ).....	51
2.2.2 Öz-duyarlık Ölçeği	52

2.2.3 Kişisel Bilgi Formu	55
2.3 Veri Analizi.....	55
BÖLÜM 3: BULGULAR	57
SONUÇ VE ÖNERİLER	97
4.1 Eğitim Ortamı İçin Öneriler.....	99
4.2 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	100
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	108
ÖZGEÇMİŞ.....	112

TABLO LİSTESİ

- Tablo 1.** Ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu..... 57
- Tablo 2.** Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından erkek ve kız öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu 59
- Tablo 3.** Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından erkek ve kız öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu 61
- Tablo 4.** Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu 62
- Tablo 5.** Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu 63
- Tablo 6.** Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu 64
- Tablo 7.** Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu 65
- Tablo 8.** Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri.....67
- Tablo 9.** Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....67
- Tablo 10.** Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikler.....68
- Tablo 11.** Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.. 69
- Tablo 12.** Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri 70

Tablo 13. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..	70
Tablo 14. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	71
Tablo 15. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	71
Tablo 16. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	72
Tablo 17. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu ..	72
Tablo 18. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	73
Tablo 19. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	74
Tablo 20. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	74
Tablo 21. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu...	75
Tablo 22. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	75
Tablo 23. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..	76
Tablo 24. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	77

Tablo 25. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	77
Tablo 26. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	78
Tablo 27. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..	78
Tablo 28. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	79
Tablo 29. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..	80
Tablo 30. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri.....	81
Tablo 31. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	81
Tablo 32. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri.....	82
Tablo 33. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	83
Tablo 34. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri.....	84
Tablo 35. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	84

Tablo 36. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	86
Tablo 37. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..	86
Tablo 38. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	87
Tablo 39. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	88
Tablo 40. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri.....	89
Tablo 41. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	89
Tablo 42. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri.....	90
Tablo 43. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	91
Tablo 44. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri ...	92
Tablo 45. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	92
Tablo 46. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri	93

Tablo 47. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	93
--	----

ŒEKİL LİSTESİ

Œekil 1. Sosyal Destek Kaynakları.....	14
Œekil 2. Öz-duyarlığın Alt Boyutları.....	33

Tezin Başlığı: Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ile Öz-Duyarlık Düzeyleri	
Tezin Yazarı: Çağatay AKKAYA	Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA
Kabul Tarihi: 26 Mayıs 2011	Sayfa Sayısı: x(Ön Kısım)+104(Tez)+4(Ekler)
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler
<p>Bu araştırma; ortaöğretimde okuyan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ve öz-duyarlık düzeylerini değişik faktörlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2010–2011 öğretim yılında Edirne iline hizmet veren devlet liseleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Edirne Kız Teknik ve Meslek lisesinde öğrenim gören 400 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.</p> <p>Araştırma kapsamında öğrencilere, Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Neff (2003) tarafından geliştirilen ve Akın, Akın, Abacı (2007) tarafından Türkçeye adaptasyonu gerçekleştirilen Öz-duyarlık ölçeği ve bazı değişkenleri içeren Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.</p> <p>Araştırma verileri tamamlandıktan sonra verilerin analizi yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde istatistiksel çözümlerlerin yapılabilmesi için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Analiz için tek yönlü varyans analizi, tukey çoklu test ve ANOVA gibi yöntemler kullanılmıştır.</p> <p>İstatistiksel analizler sonucunda öz-duyarlık düzeyi açısından cinsiyete göre, ebeveynlerin beraberlik durumuna göre, sosyal destek açısından ebeveynlerin beraberlik durumlarına göre ve aile desteği açısından doğum sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal destek ve öz-duyarlık arasında, aile desteği açısından cinsiyet değişkeninde, öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.</p>	
Anahtar Sözcükler: Sosyal Destek, Algılanan Sosyal Destek, Öz-duyarlık	

Title of The Thesis: Perceived Social Support and Self-Compassion Levels of High School Student

Author: Çağatay AKKAYA

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet KAYA

Date: 26 May 2011

Pages:x(PreText)+104(Main Body)+4(Appendices)

This research has been done to investigate self-compassion and perceived social support levels of students at high schools according to different factors. In this research descriptive method was used, and the universe of the study consisted of the public high schools at the province of Edirne in the 2010-2011 educational year. 400 senior students at Edirne Girls Technical and Vocational High School formed the sample of the study.

Within the scope of this study, the perceived Social Support Scale of which validity and reliability were tested and developed by Yıldırım (2004) ; and the Self compassion Scale which was developed by Neff (2003) and adapted into Turkish version by Akın and Abacı (2007) and the Personal Information Form were applied to the students.

After the data obtained, they were analyzed. SPSS (Statistical Package For Social Sciences) was used to be able to do statistical analysis on the collected data. The techniques like one-way variance (ANOVA) analysis, , tukey and multiple test, were used in the analysis of the data.

At the end of the statistical analysis, no significant difference is found at the self-compassion levels according to sex and togetherness status of parents; between social support and togetherness status of parents; and family support according to the order of birth. On the other hand, an important difference has been found between social support and self-compassion according to family support with sex variables; and between self compassion levels and academic success variables. At the end of the study, various suggestions are given.

Keywords: Social Support, Perceived Social Support, Self-Compassion

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsan öteden beri kendini ve kendi duygu, düşünce, davranış sistemini merak eden ve bu yönde araştırmalar yapan bir varlık olmuştur. Çağımızda da, bireylerin daha çok iletişim kurabildiği, daha çok iletişim kurabildiği, psikolojik faktörlerin iletişim üzerinde giderek daha fazla etki yapabildiği ve sosyal destek kavramının belki de her dönemden daha fazla önem kazandığı bir zaman dilimi içerisindeyiz.

İnsanı konu alan psikolojik danışma, psikoloji ve psikiyatri gibi alanlarda, birey, çevresiyle bir bütün halinde etkileşim gösteren bir varlık olarak ele alınmaktadır. Birey içerisinde yaşadığı çevrede kendisine en yakın olan kişi veya kurumdan en uzağına kadar iletişim ve etkileşim içerisinde. Birey psikolojik çevresinde bulunan kişilerden kendisine yakınlık derecesine göre sosyal destek sağlamaktadır (Kaya, 2009).

Bazıları için anne ve babadan algılanan sosyal destek, bazıları için arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve bazıları için de öğretmenlerden algılanan sosyal destek daha ön planda olabilmektedir. Stres yaratan durumlarla ya da risk faktörleriyle yaşamı boyunca karşılaşmak durumunda kalan bireylerden bazıları bu durumlarla daha kolay baş edebilirken, bazıları için ise aşılması zor olan engeller olarak hayatlarında yer edinmektedir.

İletişim yoğunlukları, sosyal ağların giderek fazlalaşması ve bir bölümünün sanallaşması ile beraber kişi kendine dönük olarak birçok geri bildirim alabilmekte, kendisiyle alakalı birçok algı geliştirebilmektedir. Özüne karşı takındığı tutumun bu algılarla baş etmesinde olumlu ve olumsuz yanları olabileceği literatürde yer almaktadır. Böylelikle de modern insanın baş etmesi gereken sorunlar fazlalaşmakta, farklılaşmakta, sürekli değişmekte; özüne karşı geliştirdiği tutumun da önemi giderek artmaktadır.

Çocuklar için en önemli destek kaynağı anne ve babalarıdır. Bu nedenle anne baba arasında ve ailede sağlıklı bir ilişki kurulması, çocuğun kendisini iyi hissetmesi açısından önemli olmaktadır(Kaya, 2009). Fakat ebeveyn düzeyinde yeteli sosyal

destek algılayamayan birey, sosyal desteği tolare edebilmek için arkadaşları ve öğretmenlerinden algıladığı destekle ebeveynlerinin desteğini dengeleme uğraşı içine girerken bir yandan da özüne ait tutumları bir düzene sokmaya ve kimlik kazanmaya çalışmaktadır.

Kristinn Neff (2004) tarafından geliştirilen öz-duyarlık yapısı da psikolojik sağlığı yordayan yeni kavramlardan birisidir. Öz-duyarlık, bireyin kendi deneyimlerini ortak bir insanlık deneyimi olarak görmesini, acı, sıkıntı, başarısızlık ve yetersizlikleri insanlık halinin bir parçası olarak algılamasını ve kendi de dahil tüm insanların duyarlı davranılmaya değerli olduğunu kabul etmesini içermektedir. Öz-duyarlık üç temel unsur içermektedir: 1) Bireyin kendini sert biçimde eleştirmesi veya yargılaması yerine, kendine sevecen ve anlayışlı davranması; 2) Bireyin acı ve sıkıntı veren deneyimlerle yüzleştğinde yabancılaşma ve izole olması yerine bu deneyimleri geniş insanlık deneyiminin bir parçası olarak görmesi; 3) Bireyin acı ve sıkıntı veren deneyimleriyle aşırı düzeyde özdeşleşmesi yerine bu deneyimleri dengeli bir farkındalıkla ele alması (Öveç, 2007).

Türkiye’de yetişmiş olan ergen; ergenlik döneminden kaynaklanan başkalaşımınla beraber kendini tanımaya çalışmakta olduğu gibi, derin kuşak çatışmaları ve kendindeki hormonal değişiklikler de göz önünde bulunduğunda, kendisine en fazla sosyal destek sağlaması beklenen ailesi ile sorunlar yaşamakta, bu da kendine karşı geliştirdiği tutumda; öz-duyarlık alanlarında negatif etkilere yol açabilmektedir.

Bazılarının algıladıkları sosyal desteğin, özlerine karşı takındıkları tutum tarafından etkileneceği gibi, öz-duyarlık düzeylerinin de sosyal destek düzeylerine bağlı olarak değişimler gösterebileceği, aralarında çift kutuplu bir etkileşim olabileceği soruları araştırmacıların ilgisini çekebilecek bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Sosyal destek ile ilgili literatürde birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak öz-duyarlık ve algılanan sosyal desteğin ergenler üzerinde incelenmesi, birbirleriyle ilişkilerinin bulgulanması da bir araştırma konusu olarak literatürde kendine yer bulabilir.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile öz-duyarlık düzeyleri arasında, cinsiyet, anne baba beraberlik durumu, karşı cinsten arkadaşı olup olmaması, kardeş sayısı, ebeveyn tutumları, akademik başarı düzeyleri gibi değişkenlerle beraber, anlamlı ilişkiler var mıdır?

Alt Problemler

- 1- Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Ortaöğretim öğrencilerinin erkek ve kız öğrenciler arasında
 - 2.1- Sosyal destek ve
 - 2.2- Öz-duyarlık düzeyleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Ortaöğretim öğrencilerinin anne babası boşanmış veya beraber olan öğrenciler arasında
 - 3.1- Sosyal destek ve
 - 3.2- Öz-duyarlık düzeyleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Ortaöğretim öğrencilerinin karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrenciler arasında
 - 4.1- Sosyal destek ve
 - 4.2- Öz-duyarlık düzeyleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Kardeş sayısı farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin;
 - 5.1- Aile,
 - 5.2- Arkadaş,
 - 5.3- Öğretmen ve
 - 5.4- Toplam sosyal destek düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- 7- Doğum sırası (kardeş sırası) farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin;
 - 7.1- Aile,
 - 7.2- Arkadaş,
 - 7.3- Öğretmen ve

- 7.4- Toplam sosyal destek düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8- Ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sırası farklı öğrenciler arasında öz-duyarlıkdüzeyleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9- Ebeveyn tutumları farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin;
- 9.1- Aile,
- 9.2- Arkadaş,
- 9.3- Öğretmen ve
- 9.4- Toplam sosyal destek düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 10- Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 11- Akademik başarı düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin
- 9.1- Aile,
- 9.2- Arkadaş,
- 9.3- Öğretmen ve
- 9.4- Toplam sosyal destek düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal destek kavramı üzerinde birçok çalışma olmasına karşın, nesiller arasındaki farklılıkların giderek daha kısa zaman dilimlerinde değişmesi, bireylerin sosyal etkileşimlerinde giderek daha fazla uyarıcıyla karşı karşıya kalması, aile yapılarının, öğretmen davranış biçimlerinin, arkadaşlar arasındaki sosyal destek durumlarının nesillere göre farklılaşabilmesi, sosyal destek üzerine daha fazla araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Öz-duyarlık, literatürde giderek kendine daha fazla yer bulmasına rağmen araştırma konusu olarak merak uyandıran bir kavramdır. Kişinin öz-duyarlık düzeyinin çeşitli psikolojik göstergelerle (depresyon, anksiyete, stres, psikolojik iyi olma hali) ilişkili olabildiğini çeşitli araştırmalardan çıkan sonuçlar göstermiştir (Öveç, 2007; Akın, 2009; Soyer, 2010). Ancak sosyal destekle öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya literatürde rastlanmamıştır.

Bireyler, başkalarıyla iletişim kurmak durumunda kalırlar. Özellikle ergenlik çağında, literatürde belirtildiği üzere kişilik yapısının ani değişimler yaşayabildiği bir dönemde, algılanan sosyal destek olgusu önem taşımaktadır. Ergen, bir davranışı ortaya koyduğunda bu davranışı onaylayanlar gibi onaylamayanlar olduğunu da fark eder. Bu gibi durumlar kendine bakışını, kendini algılamasını da etkiler. Olumlu sosyal desteklerde kendine karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayabileceği gibi, olumsuz sosyal destek algısında kendine karşı yıkıcı bir tutum da geliştirebilir. Bu nedenlerle kişinin algıladığı sosyal desteği ile öz-duyarlığı arasında bir ilişki kurulabileceği düşünülebilir.

Sosyal destek alanında birçok çalışma olduğu gibi, öz-duyarlıkla beraber incelenmesi ve bu çalışma grubunun ergenlerden oluşması, bu iki durumun arasındaki ilişkiyi araştırma gereksinimini ortaya koyduğunu düşünülmelerini sağlayabilir. Ergenlerin sosyal destek algısının aile, arkadaş ve öğretmen gibi değişkenlerden hangilerinde fazla, hangilerinde daha az olduğunun ortaya konulması, bu alanda yapılabilecek iyileştirme çalışmalarına da ışık tutabilir. Ayrıca ergenlerin öz-duyarlıklarının kendilerine karşı geliştirdiği bakış açılarının incelenmesi açısından da önemli olduğu düşünülebilir. Kendini daha iyi tahlil edebilme, kendine karşı olumlu tutumlar geliştirebilme vb. konularda ergenin değişken ruh hali farklılıklar gösterebilmekte, kendine dönük değerlendirmeler yapabilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu açıdan da öz-duyarlık kavramını araştırmak, ergenin kendine bakışını ortaya koyabilmek, olumsuz noktaların düzeltilmesi açısından yapılabilecek iyileştirme çalışmalarında yardımcı olabilecek bir husus olarak düşünülebilir.

Sosyal destek ve öz-duyarlık arasındaki ilişkiyi netleştirebilmek, olumlu-olumsuz sosyal etkiye maruz kalan ergenin, kendini nasıl algıladığını zedelemeyen bir öz-duyarlık bilinci geliştirmesine yardımcı olabileceği varsayılabilir. Bilimsel alandan okul rehberlik servislerine kadar psikolojik danışmanın yapılabileceği her alanda, sosyal

destek kavramının ergende yarattığı duygu durumunun öz-duyarlılığı ile ilişkilendirilebilmesi ve bu ilişkinin irdelenmesi, ergende oluşturabileceği olumlu değişim ve kazandıracığı farkındalıkla beraber bireyin ruh haline de olumlu biçimde yansiyabilir. Bu konuda yapılan bu çalışmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Tüm bunların ışığında, bireylerin sosyal destek algılarının ne boyutta ve kimden geldiğini algılamaları, bu alanda yapılacak denetleme ve düzeltme çalışmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca öz-duyarlılık ile ilgili bireylerin kendi düzeylerini bilmeleri de benzer bir biçimde özlere yönelik algılarını değerlendirmelerinde yardımcı olabilir. Bu konuda yapılan bu çalışmanın hem yurt içinde hem de yurtdışında özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ergenlerin sosyal destek ve öz-duyarlılık düzeylerinin arasındaki ilişkileri ortaya koymak çalışmanın ana ögesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu araştırma dahilinde; sadece Edirne Kız Teknik ve Meslek Ortaöğretimi'nde son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek düzeyde olan 400 öğrenciyle çalışılmıştır.
- 2- Bu araştırma, kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Sayıtlar

- 1- Öğrencilerin uygulanan ölçek ve formlara içten ve doğru bir biçimde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- 2- Araştırmaya katılan öğrencilerin evrenini temsil edebildikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Sosyal Destek: Sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı, takdir ve güvenin yanı sıra, bilgi edinme ve maddi yardım gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli destektir (Budak, 1994).

Algılanan Sosyal Destek: Connoley (1998) tarafından yapılan tanıma göre; bireyin güvendiği kişilerden gereksinimi olduğunda yardım alabileceğine dair inancı, buna ilişkin bilişsel tarzıdır (Akt. Kaya, 2009).

Aile Desteği: Bireyin ebeveynlerinden algıladığı sosyal destektir.

Arkadaş Desteği: Bireyin arkadaşlarından algıladığı sosyal destektir.

Öğretmen Desteği: Bireyin, öğretmenlerinden algıladığı sosyal destektir.

Duyarlık: Duyarlık, kişi başka birinin çektiği acıdan etkilendiğinde, başkasının acısını görmezden gelmek ya da ondan kaçınmak yerine onu hissetmeye açık olduğunda ortaya çıkan durumdur. (Neff, 2004; Akt. Soyer, 2010).

Öz-duyarlık: Öz-duyarlık, bireyin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına açık olması, kendine özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı ve yargısız olması ve yaşadığı olumsuz deneyimlerin insan yaşamının bir parçası olduğunu kabul etmesidir (Neff, 2003b).

Ortaöğretim Öğrencisi: Ortaöğretim kurumlarında 9-12.sınıflar arasında öğrenim gören öğrenci.

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 Sosyal Destek Kavramı ve Tanımı

Psikoloji, bireyin sadece kendinden kaynaklanabilecek, düşünce kalıpları ile alakalı olabilecek problemleri olduğu gibi, başkalarının olumlu ya da olumsuz etkisiyle de şekillenen düşünce kalıpları, tutum ve davranışları olabileceğini de kabul eder.

Sosyal destek kavramlaştırması, tanımlaması ve ölçülmesi zor olan çok yönlü bir kavramdır (Hupcey, 1998). Kavramın temelleri Caplan (1974), Cobb (1976) ve Cassel (1976) tarafından atılmıştır. Cobb (1976) 'a göre sosyal destek bilgidir. Caplan (1974) ise ihtiyaç duyulduğu zamanlarda sosyal desteğin, araçsal ya da bilgisel rehberlik sağlayıcı olduğunu ileri sürmektedir. Önemli kişiler tarafından duygusal destek, görevi yerine getirmeye ilgili yardım ve başa çıkmayı kolaylaştırmak için rehberlik ve materyal destek şeklinde sağlanmaktadır (Akt; Altay, 2007).

Sarason, Levine, Basham ve Sarason (1983) sosyal desteği, bizi sevdiğini önemseydiğini, değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması olarak tanımlamaktadır (Akt; Başer, 2006). Bir başka çalışmada Wallston ve arkadaşları (1983), sosyal desteğin kişilerin birey veya gruplarla olan resmi ya da gayri resmi temaslarıyla edinilmiş olan rahatlama, yardım sağlama ve bilgi olduğunu ifade etmektedir (Akt. Sağlam, 2007). Kahn ise (1978), sosyal destek kavramını çevredeki bireylere yönelik olumlu duygu ifadelerini içeren bu bireylerin bazı düşünce ve davranışlarının onaylanmasını, onlara maddi ve manevi bulunulması gibi durumları içeren kişilerarası ilişki olarak ifade etmektedir (Akt. Özbesler, 2001).

Caplan (1974), ihtiyaç duyulduğu zaman önemli kişiler tarafından yapılan yardımı sosyal destek olarak nitelendirirken (Akt. Torun, 1995), McElroy (1997), sosyal desteği (aile, arkadaş, sosyal temasın sayısı ve sıklığı gibi) stresin olumsuz etkilerinden bireyi koruyan mekanizmaları da içeren sosyal ilişkilerin farklı yönlerini tanımlayan genel bir kavram olarak tanımlamıştır (Akt. Erdeğer, 2001). Sosyal destek ile ilgili bir başka tanımı Lieberman ortaya koymuştur. Ona göre sosyal desteği, kişinin çevresinden edindiği, kabul edildiği ve sayıldığı düşüncesidir (Sorias, 1988). Ülkemizde yapılan bir araştırmada Budak (1994) sosyal desteği, bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı,

takdir ve güvenin yanı sıra, bilgi edinme ve maddi yardım gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli destek olarak da tanımlamıştır. Tardy (1985) sosyal desteğin 5 boyutu olduğunu ve bunların kavramı tanımlarken kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- a. Yönü (sosyal desteğin alınması ve verilmesi),
- b. Eğilim (destek kaynaklarının hazır bulunuşu, kullanılabilirliği),
- c. Desteğin tanımı, değerlendirilmesi,
- d. Desteğin içeriği (bilgisel, duygusal, araçsal, dönütsel destek gibi),
- e. Sosyal ağın desteğidir. Değişik sosyal grupların sunduğu destektir (Akt; Başer, 2006)

Lepore, Evans ve Schneider (1991), kişilerin korunup sevildiklerine inandıkları bir sosyal sisteme bağlanması, önem verdikleri yardımın sağlanması ve değerli buldukları sosyal gruba bağlılık geliştirmeleri olarak açıklamıştır. Sosyal destek ile ilgili tanımlara bakıldığında; yardım, değer ve ilgi görme, olumsuzluklara karşı koruyucu bir etki yaratma gibi unsurları ön planda barındıran, psikolojik ve sosyal kavram olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal destek, çok boyutlu ve farklı türleri olan bir kavramdır (Akt. Dülger, 2009).

Sosyal destek tanımlanması ve ölçülmesi gereken çok boyutlu bir kavramdır. Genel olarak sosyal desteğin üç temel boyutundan söz edilmektedir. Bunlar: “Somut (tangible) destek”, “bilgi desteği” ve “duygusal destek”tir. Ancak sosyal desteğin, desteği algılayan kişiler açısından sekiz farklı boyutu olabilir (Richman ve diğ., 1998; Akt. Kaya, 2009).

1. *Dinleme Desteği*: Diğ erinin öğüt vermeden veya yargılamadan dinlediğine ilişkin algı.
2. *Duygusal Destek*: Diğ erinin, desteği alan kişinin tarafında olduğ una, ona huzur verdiği ne ve özen gösterdiğ ine ilişkin algı.
3. *Duygusal Mücadele*: Diğ erinin, desteği alan kişinin tutumlarını, değerlerini ve duygularını değerlendirmeye çalıştığı na, bu konuda uğ raş verdiği ne ilişkin algı.

4. *Gerçeği Doğrulama Desteği*: Diğerrinin, olayları desteği alanın gözüyle veya ona benzer şekilde gördüğüne ve desteği alanın dünyaya bakış açısını doğrulamaya yardımcı olduğuna ilişkin algı.
5. *Görevi Takdir Etme Desteği*: Diğerrinin, desteği alan kişinin çabalarını onaylaması ve yaptığı işe yönelik beğenisini gösterdiğine ilişkin algı.
6. *Görev Mücadele Desteği*: Diğerrinin bir iş veya etkinlik hakkında desteği algılayan kişi gibi gerildiğine ve güdülendiğine ve bunun da desteği algılayan kişinin yaratıcılığını, heyecanını ve katılımını artırdığına yönelik algı.
7. *Somut Yardım Desteği*: Diğerrinin, desteği algılayan kişiyi ekonomik olarak, mal/eşya ve/veya hediyeler vererek yardım ettiğine ilişkin algı.
8. *Bireysel Yardım Desteği*: Diğerrinin, desteği algılayan kişiye, örneğin herhangi bir ayak işini hallederek veya arabasıyla bir yerlere bırakarak hizmet veya yardım ettiğine ilişkin algı.

1.2 Sosyal Destek Türleri

Sosyal destek kavramının tanımlanmasında olduğu gibi türlere ayrılmalarında da araştırmacılar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar temeldeki kavramdan çok uzak olmamalarına rağmen ufak ayrıntılarla birbirlerinden ayrılmışlardır. Boldwin (1967), sosyal desteğin kuramsal temelini Kurt Lewin'in Alan Kuramına ve davranış tanımına dayandırmaktadır. Lewin'e göre davranış psikolojik çevrede oluşan değişmedir ve psikolojik çevrenin tüm öğeleri bireyin davranışını etkilemektedir. Bu durumda bireyin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırarak yeni davranışlar kazanmasını sağlamak için onun psikolojik çevresinde değişiklik yapmak gerekmektedir. Bireyin sosyal destek sistemi ise onun psikolojik çevresi içerisinde yer almaktadır (Akt. Demirtaş, 2007).

Caplan (1974) sosyal destek türlerini beş başlıkta çalışmıştır:

- a) *Duygusal destek (Emotional support)*: İlgi, sevgi, güven duygularının iletilmesine dayanır.

- b) *Takdir desteği (Esteem support)*: Kişinin sorunları ve kusurlarıyla birlikte olduğu gibi kabul edildiği ve saygı duyulduğunun belirtilmesine dayanır.
- c) *Maddi destek (Instrumental Support)*: Maddi yardım, araç-gereç ve hizmet verilmesine dayanır.
- d) *Bilgisel Destek (Informational support)*: Sorunların çözülmesini sağlayabilecek bilgilerin verilmesi ya da becerilerin öğretilmesine dayanır.
- e) *Berberlik Desteği (Social companionship)*: Boş zamanların birlikte geçirilmesine dayanır (Akt: Torun, 1995).

Kahn (1979) ise sosyal desteği üç boyutta ele almıştır (Akt. Ünüvar, 2003) :

Duyusal Destek: Diğer insanlara karşı duyulan, paylaşma, sevgi, saygı, sempati, hoşlanma, güven duyma ve dinlemeyi içerir. Duyusal destek, bireyde sevildiği, değerli olduğu duygusunu uyandırdığı için ruh sağlığı üzerinde önemli etkisi vardır. Aynı zamanda, benlik saygısı ve özgüveni geliştirmede payı dikkate değerdir.

Bilişsel Destek veya Doğrulama: Bireyin kendi kararının desteklenmesi için bireyi dinleyerek ya da problemlerini tartışarak, bilgi veya öğüt vererek yardımcı olmaktır.

Maddi veya Katı Destek: Bireyin işlerini üstlenme, ödünç para verme veya onun yerine fatura ödeme gibi maddi yardımlardır. Bu tür yardımlar, birey adına sorunun çözümünü sağlar.

Barrera ve ark. (1983) sosyal destekle ilgili olarak altı destek kategorisi tanımlamıştır:

1. *Materyal Yardım*: Para ve diğer fiziksel obje biçiminde somut yardımlar.
2. *Davranışsal Yardım*: Fiziksel emek yoluyla görevleri paylaşma
3. *Yakın Etkileşim*: Dinleme, dikkat, saygı ve anlayış ifade etme gibi geleneksel yönlendirici olmayan danışma davranışlar
4. *Rehberlik*: Öğüt, bilgi ve ders önerme
5. *Geri Bildirim*: Bireylere davranışları, düşünceleri yardım duyguları hakkında geri bildirim sağlama
6. *Olumlu Sosyal Etkileşim*: Eğlence ve gevşeme için sosyal etkileşim, eğlence

ve gevşeme için sosyal etkileşime katılma (Akt. Dülger, 2009).

Budak (1994) araştırmasında sosyal desteğin dört farklı işlevi olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

Duygusal Destek: Karşıdakini içten dinleme, duygularını paylaşma, sevgi, saygı, şefkat gösterme gibi davranışlarla gözlenebilir. Duygusal destek olumlu duygular tarafından desteklendiğinden kişinin psikolojik sağlığı ile yakından ilgilidir. Bu duygular, kişide özgüven artışı gibi olumlu etkiler bırakabilir.

Bilgisel Destek: Bilgi paylaşmak, öğüt vermek ve rehberlik etmek gibi davranışları kapsar. Birey bir stres kaynağıyla karşılaştığında sorunları çözmek için pek çok çözüm yolu düşünebilir ve bu yollar çözüm için yetersiz kalabilir. Böyle bir durumda sosyal çevre sorunu çözmek için yardımcı bir rol üstlenebilir.

Yansıtıcı Destek: Bireyin kendi davranışları, düşünceleri, duyguları hakkında geri bildirim sağlar. Bireyler başarısı için yeterli objektif ölçütün olmadığı yeni ve belirsiz ortamlarda, kendilerini benzer başkasıyla kıyaslamak isterler. Bu tür bir sosyal destek bireyin kendini yeterli biçimde değerlendirmesine ve sonuç olarak davranışlarını kendi yararına olabilecek şekilde değiştirmesine yardımcı olur.

Materyal Destek: Sosyal desteğin bu işlevinde başkasına para veya eşya ödünç verme veya bağışlama, onun yerine ev işi yapma, faturaları ödeme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir. Diğer sosyal destek türlerinden farklı olarak bu desteğin, bireyin sorununu doğrudan onun adına çözmeye gibi bir yararı vardır. Yürümekte zorluk çeken bir hastanın yerine markete gidip onun yerine alışveriş yapmak gibi çok değer taşıdığı durumlar olduğu gibi, daha az önemli durumlarda kullanılmış olsa da, bireyin üzerindeki iş yükünü azaltması, paradan tasarruf sağlatması ve kişinin diğer etkinliklere daha fazla zaman ayırmasını sağlaması türünden yararları vardır.

Cohen ve Wills (1985) dört sosyal destek türü belirlemişlerdir (Akt. Demirtaş, 2007):

1. *Saygı Desteği:* Bireyin saygı gördüğü ve kabul edildiği ile ilgili bilgidir. Bireyin kendi öz değeri ve deneyimleri nedeniyle saygı gördüğünün ve herhangi bir kişisel hata ve sorun olsa bile kabul edildiğinin ifade edilmesi bireyin özsaygısını geliştirecektir.

2. *Bilgi Desteği*: Sorun durumunun tanımlanması, anlaşılması ve bu durumla bas edilmesi konusundaki yardımdır. Öğüt verme, sorunun boyutlarını değerlendirme ve bilişsel rehberlik gibi özellikleri vardır.

3. *Sosyal Arkadaşlık*: Bos zaman değerlendirme ve benzeri durumlarda başkalarıyla birlikte olmaktır. Böyle bir ilişki başkalarına yakın olma ihtiyacını karşıladığı bireyin sürekli sorun üzerinde düşünmekten alıkoyduğu veya olumlu duygu durumu teşvik ettiği için stresi azaltıcı etki yapacaktır.

4. *İşlevsel Destek*: Finansal yardım, çevresel kaynaklar ve ihtiyaç duyulan hizmetlerin sağlanması anlamına gelmektedir. İşlevsel destek, işlevsel sorunların doğrudan çözülmesi veya bireye rahatlama veya eğlenceye ayırabilecek zaman kazandırması nedeniyle stresi azaltıcı bir özellik göstermektedir.

1.3 Algılanan Sosyal Destek Kavramı

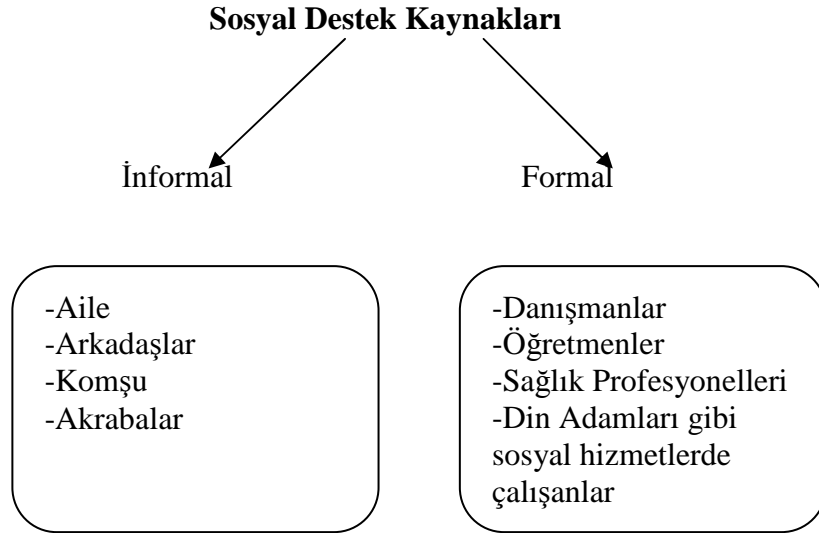
İnsanların yaşantılarına ve duyduklarına yükledikleri anlamlar farklı olmaktadır. Bu farklılıklar, bireylerin yetiştiriliş şekilleri ve geçmiş yaşantılarına bağlı olarak şekillenmektedir. Örneğin; belli bir söz bir kişi tarafından yürekendirici ve onurlandırıcı biçimde algılanırken başkası tarafından kışkırtıcı veya tedirgin edici olarak algılanabilmektedir. Buradan yola çıkarak, sosyal destekle algılanan sosyal destek arasında bir ayrıma gidilmesi doğal bir durumdur (Aydın, 1997; Akt. Dülger, 2009).

Algılanan sosyal destek gerçek kişilerarası ilişkiler içinde görünse de, aslında ulaşılan gerçek desteğin doğrudan anlatımı değildir (Ross, Lutz, ve Lakey, 1999). Araştırmacılar algılanan sosyal desteği, bireyin geçmişte sosyal olarak destekleyici davranışları almasına dayanan beklenti ve desteklenildiğine dair biOrtaöğretiml çıkarım olarak kavramsallaştırmışlardır (Dunkel-Schetter, ve Bennett, 1990; Ross, Lutz, ve Lakey, 1999; Sarason, Pierce, Sarason, 1990; Sarason, Sarason, ve Pierce, 1990). Ayrıca, bazı çalışmalar algılanan sosyal desteğin oldukça kalıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Dolbier, 2000; Eurelings, Bontekoe ve diğ., 1995). Bu kalıcılık, algılanan desteğin sosyal hayat hakkındaki uzun süren inançları yansıması olarak yorumlanmıştır (Akt. Kaymakçioğlu, 2001). Araştırmacılar, sosyal ağların her zaman destekleyici olmadığını savunan bir diğer açıklamayla beraber sosyal destek ve algılanan sosyal destek arasındaki ayrımını yapmaya da çalışmışlardır. Bireylerin destek verme girişimleri boşa

çıkabilir, yani; iyi niyetli çabalar yardımcı olma konusunda başarısızlığa uğrayabilir ya da stres altındaki kişi için olayları daha kötü hale getirebilir. Örneğin, sosyal destek vermek isteyen kişiler, olayın duygusal boyutunu azaltabilir ya da abartabilirler, olay hakkında açıkça konuşmaktan kaçınabilirler, başa çıkma yollarını eleştirebilirler ya da bir an evvel iyileşme için cesaretlendirebilirler. Bazıları ise, stres veren olay hakkında bir şey duymak istemeyebilirler ve kişiyi olay hakkında konuşmaktan ve düşünmekten uzak tutabilirler ya da kişinin olay hakkındaki düşünce ve duygularını eleştirebilirler. İnsanlar yardımcı olma niyetinde olsalar bile, stres altında bulunan kişiye söyledikleri veya yaptıkları şeylerle yardımdan öte acı verebilirler (Bolger, Zuckerman, ve Kessler, 2000; Coyne, Ellard, ve Smith, 1990; Heller, Price, ve Hogg, 1990, Akt. Kaymakçıoğlu, 2001).

1.4 Ergenlik Döneminde Sosyal Destek

Sosyal destek kavramları formal ve informal olmak üzere iki ana başlıktan olmak üzere bazı alt başlıklardan kaynaklanan şekilde de alınabilir. Bu kaynakları aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür:



Şekil 1. Sosyal Destek Kaynakları (Kaynak: Dülger, 2009).

Ergenlik döneminde, yukarıda belirtilen iki sosyal destek kaynağından da yararlanılmaktadır. Çünkü bu dönem gibi zorlu ve mücadele gerektiren bir dönemde, diğer bireylerle sağlanan etkileşim ve destek; problemlere çözüm üretmede, ileriye yönelik sağlıklı ilişkiler kurmada, uygun kararlar verebilmede ve umutlu bir bakış açısı

kazanmada çok etkili olmaktadır. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin önemli destek kaynakları Yıldırım'a (1998) göre, *aile, arkadaşlar ve öğretmenler* şeklinde sıralanmaktadır (Akt. Dülger, 2009). Sosyal destek kavramının yaşam olayları ve kriz durumlarında sağlığı koruyucu rolü bulunduğu bilinmektedir. Ergenlik dönemi de yaşam döngüsünün en zorlu dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, özellikle bu dönemde sosyal desteğin çok daha önemli olduğu düşünülmektedir (Demirtaş, 2007)

Birey ergenlik döneminde sıklıkla strese maruz kalır, baş etmesi gereken sorunlar bir anda çoğalır, kendisiyle alakalı sosyal beklentiler yaşı ilerledikçe artar. Tüm bunların üst üste gelmesi, fiziksel ve sosyal alandaki değişimlerle beraber perçinlenir. Her zamankinden daha fazla sorun çözme kabiliyetine sahip olması beklenen ergen, yine her zamankinden fazla sosyal desteğe de ihtiyaç duyar. Bu dönemde ergenin ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri en önemli sosyal destek grubunu oluştururlar.

Akran grubunun yapısı ve akran ilişkileri , ergenlik dönemi içerisinde zamanla değişme eğiliminde ve aile ilişkilerine oranla kısa ömürlü olsa da, yakın arkadaşlıklar aidiyet duygusunu beslemekte depresyonu azaltan faktör olmaktadır (Newman ve diğerleri, 2007). Ayrıca, Isakson ve Jarvis'e göre; sosyal etkileşme üzerindeki vurgunun artması, aynı oranda baskının da artmasına sebep olmaktadır. Olumlu akran ilişkileri kurmakta yaşanan zorluklar, ergende, yalnızlık, sinirlilik, suçluluk, okulu bırakmak ve madde kullanımı ile sonuçlanabilir (Akt. Hussong, 2000).

Wallerstein (1983), aileden alınan sosyal desteğin miktarının ergenlerin psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Akt. Demirtaş, 2007). Olumsuz anne-baba tutumları, yanlış pekiştiriciler ve olumsuz sosyal destek algılamaları ergenleri bu dönemde en çok etkileyen sorunların başında gelir. Özellikle ergenlik dönemine giren birey ile anne-babası arasındaki iletişim olumsuz bir hal aldıkça ergenin sosyal destek kaynaklarından en önemlilerinden biri de yara almış olur.

ABD'de yapılan çalışmalarda ergenlerde ölüm oranının giderek artış gösterdiğine dikkat çekilmektedir. Bu ölümlerin ikinci büyük nedeni olarak intihar bulunmuştur. Bu durumla ilişkili olabileceği düşünülen bir faktör olarak da yetersiz ana-baba ergen iletişimi gösterilmiştir (Akt. Erdeğer, 2001). Diğer gelişim dönemlerinden farklı olarak, anne-babadan duygusal kopmanın gerçekleşmesi ya da sağlıklı bağımsız bir yetişkin

olabilmesi için bağımlılığın azalması gereken ergenlik döneminde, yaşıt grubunun desteği temel alınmaktadır. Bu dönemde ergen, yaşıt grubu ile bağımsızlık denemeleri yapmakta ve yaşıt grubunun değerlerine uyum sağlama çabası göstermektedir. Yaşıt grubunun değerleri, grup kararları, giyim, davranış biçimleri genç için çok önemli olmaktadır (Demirtaş, 2007).

Aile üyelerinin birbirlerine verdikleri sosyal destek, aile içindeki stres faktörlerinin azaltılmasında ve psiko-sosyal sorunların çözümünde, bu problemlerin ortaya çıkmadan düzeltilmesinde aile üyelerinin ruh sağlıklarının korunmasında ve böylece aile birliğinin devamının sağlanmasında önemli bir güç olarak rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra aile üyelerinin ve eşlerin birbirlerine verdiği sosyal desteğin artması durumunda, çocukların ve özellikle de ergenlerin algıladığı sosyal destek düzeylerinin de arttığını ortaya koyan araştırma sonuçları ve sosyal destek algısının öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Kaya, 2009).

Sonuç olarak ergen kişilik gelişimi ve sosyalleşme sürecinde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşır, gerekli sosyal desteği alamazsa, yetiksin yaşamı için gerekli yetenekleri geliştiremediği gibi, stresle başa çıkma gibi zorlamalı durumlarla başa çıkma konusunda yetersiz kalır, özgüven duygusu gelişemez ve kaygı yaşantıları içirisine girer (Akt. Demirtaş, 2007).

1.5 Sosyal Destek Alanında Yapılan Araştırmalar

Sosyal destek alanında yurt dışında ve ülkemizde geniş sayılabilecek bir litaratür bulunmaktadır. Aşağıda bu alanda yapılan araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Öncelikle yurt dışındaki araştırmalar sıralanmıştır:

Lasko ve ark. (1996), 455 ergen üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal destek, anne-baba mutsuzluğu, benlik algısı, risk alma davranışı, içtenlik (dostluk) ile depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, depresif ergenlerin, düşük benlik algısına sahip oldukları, düşük sosyal destek algıladıkları, ebeveynleriyle ilişkilerinde içtenliğin ve sıcak bir iletişimin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, bu ergenlerin, ebeveynlerini de, mutsuzluk gibi benzer olumsuz duygulara sahip olarak algıladıkları bulunmuştur (Akt. Başer, 2006)

Compas ve ark. (1986), ergenlerde yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve psikolojik düzensizlikler arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 16-19 yaşları arasında bulunan ve ortalama yaşlarının 17,9 olduğu belirtilen 90'ı erkek 153'ü kız, 243 Ortaöğretim öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, algılanan sosyal destek ile olumsuz yaşam olaylarının psikolojik düzensizliklerde anlamlı bir faktör olduğu, olumsuz yaşam olayları ile psikolojik düzensizlikler arasında olumlu bir ilişki bulunduğu fakat bu ilişkinin, demografik değişkenler açısından farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, olumlu ve nötr yaşam olaylarıyla psikolojik düzensizlikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, algılanan sosyal destek ile psikolojik düzensizlikler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, sosyal destek açısından doyumun azalmasıyla, depresyon, anksiyete, somatik yalanlamalar ve kişilerarası ilişkilerde duyarlılığın arttığı, algılanan sosyal desteğin türünün önemli olmadığı önemli olanın desteğin olması veya olmaması şeklinde yorumlamışlardır.

Armsden ve Grenenberg (1987), algılanan aile ve arkadaş desteğiyle, ergenlerin benlik saygısı, yaşam doyumunu ve duygulanımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla, yaşları 16 ve 20 arasında değişen 179 Ortaöğretim öğrencisi üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, algılanan arkadaş ve aile desteği ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuşlardır.

Mary (1988) tarafından yapılan çatışmada arkadaşlardan ve aileden algılanan sosyal desteğin; uyum sağlama ile anksiyete, kızgınlık ve merakla birlikte gelişen yaşam olaylarıyla bağlantısı incelenmiştir. Veriler alt-orta sınıftan (şehirdeki kız ortaöğretime giden azınlık kızlardan) seçilen 90 kişiden toplanmıştır. Aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek skalası, problem yönelimli uyum skalası ve kişilik envanterini bir ay arayla iki defa cevaplamışlardır. Sonuçlar, algılanan sosyal desteğin duruma bağlı anksiyete ve kızgınlıkla, aynı zamanda uyumla ilgili olduğunu göstermiştir. Anksiyeteye hayat olaylarının ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, algılanan aile desteğinin, daha sonra gelişecek durum anksiyetesi ve kızgınlığına katkıda bulunacağını göstermiştir ve anksiyetenin de takip eden hayat olaylarına katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Anksiyetenin oluşumunu önlemede, sosyal desteğin önemli bir işlevi olduğu bulunmuştur (Akt. Başer, 2006).

Mosselam ve arkadaşları (1990) tarafından okul başarısı ile anne, baba iletişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 92 ergenin oluşturduğu sosyo-ekonomik düzeyi farklı iki ayrı farklı iki ayrı grup ele alınmıştır. Aile içi iletişimin iyi olduğu ve ergen açısından çok elverişli olan dengeli aileler, ergen için başarıyı destekleyici olumlu bir faktör oluşturmaktadır. Buna karşı dengesiz ilişkilerin olduğu ailelerde ergen yeterli duygusal destek ve güven duygusundan yoksun olduğu için bu durum ergenin başarısı için olumsuz bir faktör oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ergenin okul başarısının düşmesiyle aile ilişkilerindeki bozulma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Sağlam, 2007)

Algılanan sosyal destekle ilgili bir diğer araştırma Windle (1990) tarafından yapılmıştır. Windle, ergenlerde aile ve arkadaşlardan alınan sosyal destek ve mizacın suçlu davranış ve depresif belirtilerle ilişkisini ortaya koymak adına yaş ortalamaları 15,5 olan 975 ergen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda araştırmacı, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri fazla olan ergenlerin, suçlu davranış ve depresif belirtilerinin daha düşük olduğunu saptamıştır.

Patrick (1991) aile ve arkadaşlardan sağlanan sosyal desteğin ergenler üzerinde etkileri yönünden aynı olup olmadığını Afrikalı, Amerikalı, Latin öğrenciler üzerinde araştırılmıştır. Ergenlik döneminde yüksek oranlarda hamilelik görülen semtlerde ki 18 ilköğretim okullarındaki 6.,7.,8. sınıflarda bulunan 792 öğrenci grubu üzerinde araştırma yapılmıştır. Öğrencilere demografik değişkenler, arkadaş ve aileden algılanan sosyal destek, seksüel davranış üzerine bilgi içeren bir anket uygulanmıştır. Ailenin verdiği sosyal destek 6. sınıftan 8. sınıfa kadar aynı kalırken, arkadaştan sağlanan sosyal desteğin sınıf ilerledikçe arttığı, aile ve arkadaşların sağladığı sosyal desteğin etkilerinin Latin öğrenciler üzerinde daha güçlü etkilerinin olduğu ve sosyal desteğin seks ve ailevi yaşam koşulları yönünden farklılık gösterdiği bulunmuştur (Akt. Sağlam, 2007).

Soranson ve ark. (1991) tarafından yapılan çalışmada, algılanan ilk olarak sosyal destekle kendi ve diğerlerinin algıları; ,ikinci olarak da kendisiyle ilgili, diğerlerinin algıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Birinci çalışma 56'sı erkek 74'ü bayan 130 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bunlar kendileri ve diğerleri hakkındaki algılarını değerlendiren anketleri cevaplamışlardır. İkinci çalışma da, 134'ü bayan 76'sı erkek 210 üniversite öğrencisi kendileriyle ilgili algılarıyla ve kendileri hakkında

ebeveynlerinin ve arkadaşlarının algılarını değerlendiren anketleri doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyal destek algılarıyla, kendilerine olan algıları ve diğerlerinin görüşleriyle pozitif ilişkisinin olduğu, ayrıca ebeveynlerinin ve arkadaşlarının gerçek görüşleriyle de benzer olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada algılanan sosyal destekte, kişiliğin ve kişiler arası ilişkilerin önemli olduğu saptanmıştır.

Lustig, Wolchik & Braver (1992) tarafından yapılan çalışmada; yakın arkadaşlıkta sosyal destek ve boşanmayı yaşamış çocuklarda adaptasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. 9 ile 15 yaşları arasındaki 117 kişi üzerinde yapılan çalışmada; çocukların boşanma durumuna adaptasyonunda yakın arkadaş desteğinin etkisi olduğu ve bu etkinin yaşa göre değiştiği görülmüştür. Daha büyük çocuklar (13-14) yakın arkadaşlıktan daha fazla destek almaktadırlar. Ebeveynlerin, çocukların adaptasyonuna ilişkin verdiği bilgilerde kayda değer bir etki bulunmamıştır (Atk. Dülger, 2009).

Hoffman ve ark. (1993), ebeveynlerden ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin, benlik saygısı üzerindeki etkisinin ergenin yardım kaynağına olan uyumunu hafifletip hafifletmediği incelenmiştir. Ebeveynlerden ve arkadaşlardan edinilen desteğin düzeyi ve benlik saygısını ölçmek için oluşturulan anket formu 84 İsraili ergen ve gence uygulanmıştır. Çalışma sonucunda algılanan baba desteğinin yüksek olmasıyla uyum arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Hashima ve Amato (1994) yaptıkları çalışmalarında; algılanan sosyal desteğin ailelerin çocuklarına karşı kullandıkları cezalandırıcı ve destekten yoksun davranışlarla ilişkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, cezalandırıcı davranış ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu tür ailelerin çocuklarının da aileleri yerine aile dışı sosyal destek kaynaklarına yöneldikleri belirtilmiştir.

Hadadian (1994), özürlü ve normal çocuklara sahip ana-babalarda, stres ve sosyal destek ilişkisini incelediği araştırmasında özürlü çocuğa sahip ana babalarda stresin yüksek düzeyde hissedildiğini, bu konuda ana ile baba arasında fark görülmediğini, arkadaş ve akrabadan algılanan sosyal destekle stres düzeyinin ters orantılı olduğunu belirlemişlerdir (Akt. Budak, 1999).

Sosyal destek alanında yapılan bir diğer çalışmada, Rosenfeld ve Richman (1998) sosyal desteğin okul başarısızlığı riski olan gençlerdeki önemi üzerine çalışmıştır. Bu

çalışmada desteğin sekiz türünden (dinleme, teknik takdir, teknik meydan okuma, duygusal destek, duygusal meydan okuma, realiteyi doğrulama, kişisel yardım, kavranabilir yardım desteği) ve bunların her birini kimden sağladıkları ve sosyal desteğin belirli türlerinin okul performansına etkileri incelenmiştir. Araştırmada 6.ve 8. sınıflardan 296, 9. ve 12.sınıflardan 229, toplamda 525 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Benzer stres ve risk durumlarıyla karşılaşıldığında aile, akran grubu, okul ve toplum tarafından sosyal destek sağlanan öğrencilerin sosyal destek sağlanmayanlara göre daha esnek oldukları bulunmuştur. 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, okul başarısı yüksek olmayan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında bunların; daha çok dinleme desteği, teknik takdir, teknik meydan okuma, duygusal destek ve duygusal meydan okuma desteğini aldıkları ve okula daha çok devam ettikleri, ayrıca realite doğrulama desteği alanların okuldan daha hosnut oldukları bulunmuştur. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinde okul başarısı yüksek olanlarla, okul başarısı düşük olanlar karşılaştırıldığında okul başarısı yüksek olan öğrencilerin; teknik takdir desteği alanların daha başarılı olduğu, duygusal destek ve duygusal meydan okuma desteği alanların ders çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları bulunmuştur. Ayrıca, realite doğrulama desteği alanların daha iyi notlara sahip oldukları, sosyal destek alan öğrencilerin okuldan sonra çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları bulunmuştur. Bu çalışmada, ebeveynler ve öğretmenler hem 6. ve 8. sınıf hem de 9. ve 12. sınıf öğrencileri için temel sosyal destek kaynağı olarak bulunmuştur. Sosyal destek almanın okul başarısına olumlu etkisinin olduğu ve okul başarısızlığı riski olan öğrencilere destek sağlanarak bunun ortadan kaldırılabileceği sonucuna varılmıştır.

Gillock ve Reyes (1999), düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen 158 Meksikalı ve Amerikan ergenler üzerinde stres, akademik başarı ve sosyal destek ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda literatürde yer alan bilgilerin aksine, düşük gelir seviyesindeki ergenler için stresin olumsuz etkilerini azaltmada duygusal anlamda, sosyal destek ve ilginin olmasının tek başına yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır (Akt. Kaya, 2009).

Malecki ve Elliot (1999), 198 yedinci ve on ikinci sınıf öğrencisinin sosyal destek düzeyleri üzerinde bir araştırma yapmış ve bunun için bu öğrencilere sosyal destek ölçeği uygulamıştır. Araştırmada sosyal destek düzeyi; aile, öğretmen, sınıf arkadaşı ve

yakın arkadaş olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Araştırmada Öğrenci Sosyal Destek Ölçeği'nin güvenilirliği de test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sosyal destek düzeyi, yaş ve cinsiyet gibi gelişimsel özelliklere göre farklılaşmakta olduğu ve sosyal destekle, benlik kavramı arasında bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ergenlerin akranlarından algıladıkları sosyal destekleri üzerine uzunlamasına bir araştırma yapan Colorossi ve Eccles (2000), yaşları 11-15 arasında değişen 285 ergen ve ailelerine anket uygulanmışlardır. Bu uygulamadan sonra ergen ve ailelerinin ankete verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır. Sonuçta erkek ergen için akranlardan algılanan sosyal desteğin depresyonla dolaylı olarak ilişkisi olduğu buna karşılık kız ergenler için arkadaştan alınan sosyal desteğin ise benlik saygısı ve depresyonla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Akt. Kaya, 2009).

Sim (2000) yaptığı araştırmasında erinlik dönemindeki Koreli öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve akranlarıyla ilgili gündelik sıkıntılarının ve sosyal destek düzeylerinin, bu öğrencilerin depresyonları ve antisosyal davranışları üzerindeki ilişkisini incelemiştir. Araştırmasını 330 depresyonlu ve 360 antisosyal davranışa sahip beşinci ve altıncı sınıfa devam eden öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmasında sosyal desteğin “aile desteği hariç” yalnız başına öğrencilerin uyumsuzluk düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı, ancak gündelik sıkıntıların öğrencilerin uyumsuzluk düzeyleri üzerinde temel bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra yüksek “aile desteği” algılayan erinlik düzeyindeki öğrencilerin daha az uyumsuzluk gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Akt. Kaya, 2009).

Helsen ve diğerleri (2000), 12-24 yaş arasındaki 2918 ergende, ebeveyn ve arkadaş desteği arasındaki ilişkiyi, özellikle duygusal problemlere dayanarak bir çalışma alanı geliştirmişlerdir. Çalışma sonucu; ebeveyn ve arkadaş desteklerinin kısmen farklı destek sistemleri olduğuna işaret etmiştir. İlk ergenlik döneminde görülen destek seviyesi, ebeveyn desteğinin azalması ve arkadaş desteğinin artması yönünde değişmiş olsa bile, anne-baba desteği ergenlik dönemindeki duygusal problemin en iyi belirleyicisi olarak ortaya konulmuştur. Arkadaş desteğinin etkisi biraz da olsa, gözlenen ebeveyn desteğinin seviyesine bağlı gibi görülmüştür. Kızların erkeklerden daha fazla ebeveyn desteği algıladığı, duygusal değişimlerin erkeklerde daha uzun sürede olduğu ve daha sonra ortaya çıktığı görülmüştür.

Newman ve diğerkleri (2007) Ortaöğretime geçiş süreci boyunca depresif belirtiler ile sosyal desteğinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; aile ve arkadaş desteği ile okul aidiyetliği arasında ilişki saptanmıştır. Algılanan aile ve arkadaş desteği ve okul aidiyetliği arttıkça depresif belirtilerin azaldığı görölmüştür. 8.sınıftan 9'a geçildiğinde algılanan sosyal destekte azalma olduğu, depresif belirtilerin daha fazla göröldüğu ve daha az okul aidiyetliği hissedildiği belirtilmiştir. Kızlar erkeklere göre, arkadaş desteğini daha çok algılamışlardır. Akran ve aile desteği açasından okullar arasında kayda değer bir fark gözlenmemiştir (Akt. Dölger, 2009).

Ölkemizde sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar da şu şekilde sıralanabilir:

Banaz (1992), ortaöğretim öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve algılanan stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma farklı Ortaöğretimlerde öğrenim gören 205 kız ve 180 erkek öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tüm grup için algılanan stres düzeyiyle, algılanan ruhsal problemler arasında olumlu, algılanan stres düzeyi ile algılanan aile desteği arasında ve algılanan aile desteği ile algılanan ruhsal problemler arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Algılanan sosyal destek ile algılanan stres düzeyi değişkenleri arasında, algılanan ruh sağlığı düzeyine etkileri açasından karşılıklı ilişki bulunmuştur. Demografik değişkenlere göre bulunan sonuçlar şöyledir; ailenin gelir düzeyi yükseldikçe, algılanan aile desteği artmaktadır. En önemli sorunun sağlık olduğunu söyleyenlerde diğer sorun grubundaki kişilere oranla daha fazla aile desteği almaktadırlar. Sorunun kaynağı sorusuna verdikleri yanıt, arkadaşlarım ve kendim diyenler, diğer kişilere oranla daha fazla aile desteği aldıkları, ayrıca anne baba ve kardeşleriyle birlikte yasayanlar, başka kişilerle yasayanlara oranla daha fazla aile desteği aldıkları bulunmuştur.

Çakır (1993) tarafından, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, 12-22 yaş grubu arasında 960 genç üzerinde gerçekteştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda, yaş grupları arasında algılanan sosyal destek açasından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kardeş sayısı ve doğum sırasının çekirdek ailelerde algılanan sosyal desteği etkilediği, fakat geniş ailelerde etkili olmadığı bulunmuştur. 12-24 ve 18-22 yaşlarında en fazla desteğin aileden algılandığı görölmüştür. Genel olarak genç kızların erkeklere göre daha fazla sosyal destek algılamalarına karşılık, destek

kaynaklarında cinsiyetler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Üst sosyo-kültürel düzeyde olan gençlerin ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin, diğer sosyo-kültürel düzeydekilere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek ve atılmanın karar verme stilleriyle ilişkisi inceleyen Güçray (1998), cinsiyete göre karar verme stilleri arasında önemli fark olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla ilgisizlik ve kaçınma stillerini kullandığı, okul türünün karar verme stiline etkisinin olmadığı fakat annenin çalışıp çalışmaması ve kardeş sayısına göre karar verme stillerinde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Aile ve arkadaşlardan alınan sosyal destek ve atılma ile uyumsuz karar verme stilleri (ilgisizlik, kaçınma ve aşırı uyarılmışlık) arasında olumsuz yönde, seçicilik stili ile olumlu yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Uyumsal karar verme stili olan seçicilik, sosyal destek ve atılmanın aralarında yüksek düzeyde ilişkilerinin bulunduğu saptanmıştır.

Yıldırım (1998), 608 farklı akademik başarıya sahip Ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasında pozitif ilişki bulmuştur. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek açısından öncelikle aileleri, sonra arkadaşları ve son olarak da öğretmenlerinin geldiğini saptamıştır.

Okanlı (1999), hemşirelik okulunda öğrenim gören öğrencilerin, sosyal destek ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 303 öğrencinin katılımı ile geliştirilen çalışmada, öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne babanın eğitim düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri düştükçe anksiyete düzeylerini yükseldiği bulunmuştur.

Yıldırım (1999), bir başka çalışmada, sosyal destek programının etkililiği, ailelerinden yeterince destek görmeyen 26 öğrenci deney grubuna ve 28 öğrenci de kontrol grubuna alınarak yapılmıştır. Araştırmada Yıldırım tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının aile desteği ön test puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç olarak, sosyal destek programına katılan ana-babaların çocuklarının aile desteği puan ortalamaları arasında anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştür.

Gençlerde ruhsal belirti ve sosyal destek ilişkisinin incelendiği çalışmada Bayram (1999) tarafından, ruhsal belirti ile sosyal destek arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Algılanan destek düzeyinin azalmasına bağlı olarak ruhsal belirtilerin arttığı belirlenmiştir. Algılanan aile, arkadaş ve toplam destek düzeylerinin tümü ele alındığında; yaş, ekonomik düzey, aylık ortalama gelir ve başarı durumu değişkenleri ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Algılanan arkadaş desteğiyle anne mesleği, cinsiyet, deneğin sınıfta kalıp kalmaması arasında; algılanan aile desteğiyle ise, baba eğitimi, doğum sırası, başarısızlık nedeni arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Budak (1999), ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Budak bu araştırmasında 133 erkek, 134 kız toplam 267 öğrenci ile çalışmış ve öğrencilere Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulamıştır. Araştırma sonucunda, algılanan sosyal desteğin artıkça problem çözme becerisinin de arttığı bulgusuna ulaşılmış, ayrıca öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin problem çözme becerisi ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanamamıştır.

Elbir (2000), 704 ortaöğretim öğrencisine Yıldırım tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini uygulamıştır. Ortaöğretim 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmacı, araştırma sonucunda; aile destek düzeyleri; ailelerin aylık geliri, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması, aile içinde kavganın yaşanıp yaşanmaması, okul ve öğretmenlerden memnuniyet dereceleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Arkadaş destek düzeyleri; cinsiyet, ailenin geliri, kardeş sayısı, kendini yalnız hissetme derecesi, karşı cins arkadaşlığı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen destek düzeyleri; cinsiyet, kendini yalnız hissetme derecesi ve öğretmenden memnuniyet derecesine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Aladağ (2000), yatan ve ayakta tedavi gören hastaların sosyal destek düzeylerine dönük olarak bir araştırma yapmıştır. Bunun için, yatan 100 ve ayakta tedavi gören 102 bireyden oluşan toplam 202 kişilik bir grup üzerinde çalışılmıştır. Bireylere, sosyal

karşılaştırma ölçeği ve aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar arasında farklılık bulunmamış ve her iki grupta da aileden algılanan destek düzeyi yüksek bulunmuştur (Akt. Başer, 2006).

Ünlü(2001), Ortaöğretim 2 ve 3.sınıfta öğrenim gören 849 öğrenci üzerinde; ego kimlik statüleri ile aile, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına bir araştırma yapmıştır. Öğrencilere, Ego Kimlik Statüsü Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmış, araştırma sonucunda cinsiyet açısından öğretmenden ve arkadaştan algılanan sosyal destekte anlamlı bir farklılaşma olduğu, ancak aileden algılanan sosyal destekte cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca aile ve arkadaştan alınan sosyal destek ile başarılı kimlik statüsü arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Erdeğer (2001), 375 Ortaöğretim öğrencisine Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulayarak, Ortaöğretim öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık değerlerini ve diğer bazı değişkenleri beraber incelemiştir. Araştırılan öğrencilerin ebeveyn gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumuna göre sosyal destek düzeyleri herhangi bir farklılık göstermemekte fakat cinsiyete bağlı olarak algılanan sosyal destek düzeyi anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca, akademik başarılarını iyi olarak algılayanların sosyal destek düzeyleri orta ve zayıf algılayanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Anababa tutumu açısından incelendiğinde, demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek düzeyi ortalaması otoriter ve koruyucu tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da, arkadaşlık ilişkilerinden memnun olanların sosyal destek düzeylerinin, arkadaşlık ilişkilerinden kısmen memnun olan ve hiç memnun olmayanların algıladıkları sosyal destek düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğudur.

Yıldırım (2004) , sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini ne derecede yordadığını incelediği çalışmasında araştırmasını 257 kız ve 228 erkek olmak üzere toplam 485 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Beck Depresyon Envanteri (BDI), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda; sınav kaygısı, aile, arkadaş ve geniş çevre ile ilgili gündelik sıkıntılar, aile desteği, öğretmen desteği ve cinsiyet değişkenlerinin depresyonu anlamlı olarak yordadığı; arkadaş desteği ile öğretim yaşamına ilişkin gündelik sıkıntıların ise depresyonu yordamadığı gözlenmiştir.

Ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri Elbir (2001) tarafından çeşitli değişkenlerle beraber incelenmiştir. Bu araştırmada 704 ortaöğretim birinci sınıf öğrencisine Yıldırım tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(ASDÖ) uygulanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; aileden algılanan sosyal destek düzeyleri ile aylık gelir, sahip olunan kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması, ailelerinde sert tartışma ve kavga yaşanıp yaşanmaması, kendilerini yalnız hissetme dereceleri, okulları ve öğretmenlerinden memnuniyet dereceleri değişkenleri arasında anlamlı farklılık vardır. Arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile cinsiyet, ailenin gelirinin yetme durumu, sahip olunan kardeş sayısı, kendilerini yalnız hissetme dereceleri, karşı cinsle yakın arkadaşlıklarının olup olmaması değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerden algılanan sosyal destek boyutunda; cinsiyet, kendilerini yalnız hissetme dereceleri ve öğretmenlerinden memnuniyet dereceleri ile anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleriyle sosyal destek sistemleri karşılaştırmalı olarak Erim (2001) tarafından yapılan çalışmada incelenmiştir. Araştırma 60 kız 60 erkek olmak üzere 120 yetiştirme yurdunda kalan öğrenci ve 60 kız, 60 erkek olmak üzere 120 ailenin yanında kalan ve ilköğretime ve ortaöğretime devam eden 14-18 yaş arasında bulunan 240 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin, aileleri yanında yaşayan ergenlere göre daha yalnız ve daha depresif oldukları, benlik saygılarının daha düşük ve sosyal desteklerin de daha az olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise, kızların erkeklerden daha depresif oldukları ve daha düşük benlik saygısına sahip oldukları bulunmuş fakat yalnızlık ve sosyal destek boyutlarında kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bir başka çalışmasında Yıldırım (2006) gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığını

incelemiştir. Araştırmaya 564 kız, 398 erkek olmak üzere toplam 962 öğrenci alınmıştır. Veri toplama araçları olarak, Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; aile, geniş çevre, öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ve cinsiyet ile aile, arkadaş desteği değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Başer (2006) tarafından yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin kendini kabul düzeyini nasıl etkilediğini içermektedir. Aileden algılanan sosyal destek düzeyi ile kendini kabul arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlemek ve ailelerin dikkatini, öğrencilere verebilecekleri desteğe çekmek araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı kuramsal yayınlara yer verilmiştir. Erzurum ili evren olarak kabul edilmiş, bu evreni temsil etmesi için 418 üniversite öğrencisi örnekleme alınmıştır. Uygulanan analizler sonucunda aileden algılanan ile kendini kabul arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin aldığı eğitim ile cinsiyetin sosyal desteği etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak bireyin aldığı eğitim, cinsiyet ile kendini kabul arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aileden algılanan sosyal destek düzeyinin kendini kabul düzeyini etkilemede önemli bir etken olduğu ve ailelerin üniversite öğrencilerine yaklaşımlarında bu etkene dikkat etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sayar (2006), düşük sosyo-ekonomik statüdeki ergenlerin iyi olma hali ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemek için, yaşları 14-16 arasında olan 237 ergene Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ), Kişilik Değerlendirme Anketi ve Beck Depresyon Envanterini yedi ay arayla iki defa uygulamak suretiyle bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın ilk uygulamasında algılanan sosyal destekle hem psikolojik uyum hem de depresif belirtiler arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Yedi aylık süre sonundaki ikinci uygulama sonucunda ise algılanan sosyal destek ve psikolojik uyumun düştüğü, depresif semptomların ise arttığı gözlenmiştir. Cinsiyet ve depresif belirtilerin her iki zaman dilimindeki ölçümlerde de algılanan sosyal desteği anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir.

Sağlam (2007) , yaptığı araştırmasında, Ortaöğretim öğrencilerinin aile iletişimlerinin; aileden alınan sosyal desteğe ve algılanan ebeveyn tutumuna bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Farklı ortaöğretim kurumlarından her sınıf düzeyinde 111 erkek ve 193 kız toplam 304 ergenle beraber çalışılan araştırmada, anne-baba iletişimi, anne-baba tutumu ve sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Anne-baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin, anne baba tutumunu otoriter ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilere göre sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin, anne-baba iletişimleri, algıladıkları anne-baba tutumlarına ve sosyal destek durumlarına göre fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada ortaya konulan bir başka bulgu da; 9.sınıf öğrencilerin anne-baba tutumlarını 10 ve 11.sınıf öğrencilerine göre daha demokratik olarak algıladıklarıdır.

Kaya (2009) , tarafından yapılan çalışma, üniversite adayı ergenlerin anne-babalarına uygulanan sosyal destek programının eş desteği ve adayın anne-babasından algıladığı sosyal desteğe etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan eş desteği ve adayın anne-babasından algıladığı destek düzeyini belirlemek amacıyla Yıldırım (2005) tarafından geliştirilen Eş Destek Ölçeği (EDÖ) ve yine Yıldırım (2005) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak olan deneklerin kişisel, ailevi, sosyal alanlara ilişkin bilgileri, Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. EDÖ ve ASDÖ-R’nden alınan puanlara göre oluşturulan deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz oturumluk bir sosyal destek programı uygulanmıştır. Hem araştırmaya katılacak olan anne-babaları belirlemek hem de belirlenen anne-babaların bağımlı değişken olan eş desteğini ölçmek amacıyla EDÖ uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna seçilen anne-babaların üniversite adayı çocuklarına ön-test olarak ASDÖ-R verilmiştir. Deney grubuna sadece anne ve babalar alınmıştır. Üniversite adaylarına deney grubunda bulunmalarına rağmen hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki anne-babalara sekiz oturumluk “Sosyal Destek Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubundaki hem anne-babalara hem de üniversiteye adayı çocuklarına hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubuna Sosyal Destek Programı” uygulandıktan sonra, her iki gruptaki (deney ve kontrol) anne-babalara ve üniversiteye adayı çocuklarına son-testler uygulanarak, deney grubu ve kontrol grubu arasındaki eş desteği

ve algılanan sosyal destek ön-test ve son-test puanları dağılımlarının arasındaki farka bakılarak programın etkisi incelenmiştir. Son test uygulandıktan işlem süresi kadar olan bir ay sonra, deney ve kontrol grubunu oluşturan deneklere izleme testi uygulanmıştır. İzleme testleri ile son test puan dağılımları arasındaki farka bakılarak programın kalıcılığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite adayı öğrencilerin anne ve babalarına yönelik olarak hazırlanan sosyal destek programının öğrencilerin anne-babalarından algıladıkları sosyal destek düzeyini ve eşlerin birbirlerine verdikleri sosyal destek düzeyini artırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Dülger (2009) tarafından yapılan araştırmada; ergenlerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ile karar verme becerileri arasındaki ilişki sınanmak istenmiştir. Araştırmada demografik ögeler de değişken olarak kullanılmıştır. Farklı okullardan seçkisiz yöntemle oluşturulan 210 kız, 191 erkek olmak üzere toplam 401 öğrencinin katıldığı araştırmada, öğrenciler ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) ve Ergenlerde Karar Verme Ölçeği(EKVÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal destek ile ilgili yapılan bir başka araştırmada Ekşisu (2009), Ortaöğretimli öğrencilerde Zorbalık ile Aile Fonksiyonları ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve Aile Fonksiyonları ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin, Zorbalığı ne derecede açıkladığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca zorbalık, aile fonksiyonları ve algılanan sosyal destek düzeyleri; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, akademik başarı, gelir düzeyi, annebabanın eğitim durumu, anne ve babanın sağ/ölü ve beraber/ayrı olması, anne ve babanın birbirlerine şiddet uygulaması, zorbaca davranışlarda bulunma, zorbalığa uğrama, zorbalığa uğrama sıklığı, zorbalığa uğrayınca kiminle konuşulduğu ve zorbalıkla karşılaşıldığında ne yapıldığı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde 6 farklı Ortaöğretimde 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 683 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik alt

boyutu ile Aile Değerlendirme Ölçeği'nin ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

1.6 Öz-duyarlık Kavramı ve Tanımı

Son zamanlarda geliştirilen ve Neff tarafından operasyonel tanımı yapılan öz-duyarlık (self-compassion) kavramı 2000 yıllık geleneği olan Budizm felsefesini temel almaktadır (Akın, Akın ve Abacı, 2007). Öz-duyarlık doğulu filozoflar tarafından yüzyıllardır bilinmesine rağmen batılı psikologlar için oldukça yeni bir kavramdır. Budist felsefesinde önemli bir kavram olan öz-duyarlık incelendiğinde, bu kavramın psikolojik iyi olmaya yönelik yararlı bir alternatif olduğu görülmektedir (Bennett-Goleman, 2001; Brown, 1999; Rosenberg, 2000; Salzberg, 1997; Wallace, 1999; Akt. Akın, Akın ve Abacı, 2007).

Öz-duyarlığın tanımı, temelde, duyarlığın tanımından farklı değildir. Duyarlık, kişi başka birinin çektiği acıdan etkilendiğinde, başkasının acısını görmezden gelmek ya da ondan kaçınmak yerine onu hissetmeye açık olduğunda ortaya çıkar. (Neff, 2004; Akt. Soyer, 2010). Duyarlık, ayrıca, başarısız olan veya hata yapan bireyleri yargılamadan anlamayı, insanın bu davranış ve tutumlarına, insanın mükemmel olmadığı ve yanılabilirliği gerçeğini dikkate alarak, sabırlı, sevecen, anlayışlı bir tutumla yaklaşmayı içerir (Öveç, 2007).

Duyarlık, batıda genellikle diğer bireylere duyarlı olma açısından kavramsallaştırılır, ancak Budist psikolojisinde diğer bireylere duyarlı olabilmesi için öncelikle bireyin kendine duyarlı olması gerektiğine inanılır. Duyarlık, bireyin diğer bireylerin problem ve sıkıntılarına açık olmasını ve onlara yönelik paylaşımcı bir tavır sergileyerek, bu deneyimlerin negatif etkilerini daha az hissetmelerine yardımcı olmasını içermektedir (Wispe, 1991; Akt. Öveç, 2007). Neff ise, öz-duyarlığı; bireyin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına açık olması, kendine özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı ve yargısız olması ve yaşadığı olumsuz deneyimlerin insan yaşamının bir parçası olduğunu kabul etmesi olarak tanımlamıştır. (Neff, 2003b).

Psikoloji akımları kişinin kendisiyle ilgilenmesiyle beraber çevredeki bireylerden ziyade ilgilerinin kendilerine yönelik olduğunu belirtirler fakat ortak kanaat; bireyin olumlu

olandan çok olumsuz biçimde kendisiyle ilgilenmesiyle beraber özüne dönük olarak incitici davranışlar sergilediği ve başkalarının fikirlerinin kendisi için fazla önem taşıdığı şeklindedir. Bireyin kendi benliğine yönelik bu sert tutumları bazı zamanlar bencillik, kendine aşırı düşkün ve ben merkezci olma korkusundan kaynaklanmasına rağmen (Rubin, 1975), kendine duyarlı olma ben merkeziliği gerektirmemektedir (Neff, 2003; Akt. Öveç, 2007).

Aksine öz-duyarlık sevecenlik, şefkat duygularını ve diğer bireylere ilgiyi artırır. Öz-duyarlık, bireyin kendi deneyimlerini ortak bir insanlık deneyimi olarak görmesini, acı, sıkıntı, başarısızlık ve yetersizliklerini insanlık halinin bir parçası olarak algılamasını ve kendi de dahil bütün insanların duyarlı davranılmaya değerli olduğunu kabul etmesini gerektirmektedir (Öveç, 2007). Neff, öz-duyarlığa sahip olmanın, bireyleri sıkıntılı deneyimlerden uzak durmak için çabalamaya sevk edeceğini söylemektedir (Neff, 2003b). Bundan dolayı öz-duyarlık, bireyin yoğun stres altında kalmasına neden olan işlerden uzaklaşarak kendine zaman ayırması gibi psikolojik iyi olmayı geliştirme ve sürdürmeyi amaçlayan proaktif davranışların artmasına yardımcı olur.

Öz-duyarlık bir “ben-merkezci tutum” gibi algılanmamalıdır. Kişi, kendi olumluluğu için bir başkasına karşı yıkıcı etkide bulunacak davranışlar sergilemez. Birey, kendine dönük, kendi ihtiyaçlarını sorgulayan bir yapıda olmakla beraber, sosyal alanında da olumlu şekilde uyumu yakalayabilir. Ben-merkezci tutumda olduğu gibi birey kendi eksiklerini görmezlikten gelmez, zayıflıklarıyla ve hatalarıyla da kendini yargılayabilir, bu biçimde kabul edebilir ve insan olmanın bir özelliği olarak bu durumlarla alakalı daha duyarlı bir yapıya sahip olabilir.

Benzer biçimde öz duyarlık bireyin hatalarını, zayıf yönlerini affetmesi ve kendini tam bir insan olarak, sınırlı ve kusurlu bir varlık olarak görmesini gerektirir (Neff, 2003b). Dikkate alınması gerekir ki öz duyarlık, kendine acımadan tamamen farklı bir kavramdır. Kişi başkalarına acıma hissettiğinde genellikle onlardan tamamen ayrı ve bağlantısız hisseder (iyi ki onun sorunu, benim değil) duyarlık halinde ise kişi başkalarına bağlıdır ve acı çekmenin tüm insanların ortak bir deneyimi olduğunun farkındadır (onun başına gelen benim de başıma gelebilir). Aynı şekilde kişi kendinden acıdığına kendi sorununa dalar ve başkalarının benzer sorunları olduğunu unutmaz. Başkaları ile bağlantılı olduğu gerçeğini görmezden gelir ve dünyada acı çeken bir tek

kendisiymiş gibi hisseder. Kendine acıma ben merkezci duygulara vurgu yapar ve başkalarından ayrı olarak kişinin kendi çektiği acının boyutlarını artırır. Öz duyarlık ise bu tip bir bağlantısızlık ya da çarpıklık olmaksızın kişinin kendisinin ve ötekilerin deneyimleri arasındaki bağlantıyı görmesine olanak sağlar (Akt. Soyer, 2010).

Öz-duyarlık duygusu, bireyin ideal standartlarına ulaşamadığı zaman kendisini sert biçimde eleştirmemesini önermesine rağmen bu durum hataların kabul edilmemesi veya gözardı edilmesi anlamına gelmemektedir. Bunun yerine işlevselliğe ve psikolojik sağlığa ulaşmak için ihtiyaç duyulan eylemlerin, sabır ve içtenlikle teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öz-duyarlık, bireyin kendinde gözlemlediği yetersizlikler açısından pasifliğe ve eylemsizliğe yol açmaz. Aksine bireyin öz-duyarlıktan yoksun olması halinde, pasif olma ihtimali daha fazladır (Akın, 2007).

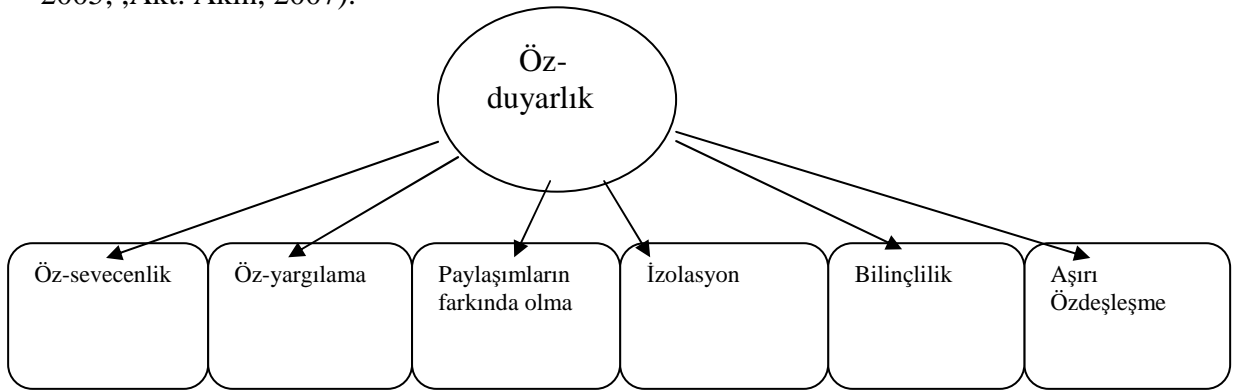
Araştırmacılar öz-duyarlığın kendine acımadan oldukça farklı bir kavram olduğu ifade edilmiştir (Goldstein ve Kornfield, 1987; Akt. Öveç, 2007). Bireyler diğerlerine acıdıkları zaman kendilerini onlardan ayrı ve bağlantısız olarak görürken (çok şükür bu onların problemi benim değil), duyarlık durumunda bireyler kendilerini diğerleriyle bağlantılı olarak algılar ve problemlerin tüm insanlık için var olan ortak deneyimler olduğunu düşünürler (bugün onun problemi olan şey yarın benim de basıma gelebilir). Benzer olarak bireyler kendilerine acıdıklarında problemlerin içine dalarak, diğerlerinin de aynı problemlere sahip olduklarını unuturlar. Kendine acıyan bireyler, diğerleriyle olan bağlantı ve ilişkilerini göz ardı ederler ve dünyada o problemi sadece kendilerinin yaşadığını düşünürler. Kendine acıma, diğerlerinden ayrılma duygusunu ben merkezci biçimde vurgular ve kişisel acı çekmenin boyutlarını artırır. Öte yandan öz-duyarlık, herhangi bir çarpıklık veya bağlantısızlık olmaksızın kendi ve diğerlerinin deneyimlerini ilişkili görmesine izin verir (Neff, 2003b; Akt. Öveç.,2007).

Öz-duyarlık yararlı bir duygusal düzenleme stratejisi olarak görülebilir. Çünkü birey sıkıntı veren ve üzücü duygusal deneyimlerinden kaçmak yerine benliğini sevecen ve anlayışlı bir tutumla cesaretlendirir ve bilinçli bir farkındalıkla bu deneyimleri tüm insanların yaşadığını kabul etmeye çalışır. Böylece olumsuz duygular daha kabul edilebilir bir hal alarak içinde bulunulan konumu algılamaya yönelik net bir anlayış kazanılmasına ve bireyin veya koşulların uygun biçimde değişmesine yardımcı olacak eylemlerin benimsenmesine izin verir. Bu bilgiler ışığında öz duyarlık, kişinin

duygularının farkında olmasını ve elde ettiği bilgiyi düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için işlevsel biçimde kullanmasını içeren, duygusal zekanın önemli bir unsuru olarak görülebilir (Salovey ve Mayer, 1990; Akt. Soyer, 2010).

1.7 Öz-duyarlılığın Alt Boyutları

Öz-duyarlık kendi içlerinde etkileşimde olan üç alt boyuttan oluşmaktadır: Öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik. Öz-sevecenlik; bireyin kendini sert biçimde yargılaması ve eleştirmesi yerine, benliğine yönelik nazik ve sevecen bir tavır takınmasıdır. Paylaşımların bilincinde olma; bireyin acı ve sıkıntı veren deneyimler karşısında, toplumsal yabancılaşma ve sosyallikten kendini çekmesi yerine, bu deneyimleri bütünsel olarak insanlık deneyiminin bir özelliği olarak görmesidir. Bilinçlilik; bireyin güç ve sıkıntılı duygu ve düşüncelerini dengede tutması, onlarla aşırı biçimde özdeşleşmemesi ve kendini onlara kaptırmamasıdır. Öz-duyarlığın bu üç unsuru kavramsal anlamda birbirlerinden farklı olmalarına ve rağmen birbirleriyle karşılıklı etkileşimde bulunmakta, birbirlerinin meydana gelmesine ve gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Öz-duyarlık düzeyi yüksek olan birey, başarısızlık yaşadığında veya sıkıntılı zamanlarında, kendisine nazik ve şefkatli davranır ve tüm insanlığın benzer durumlarla yüzleştiğini düşünür. Bu birey ne olumsuz duygu ve hisleri tamamıyla reddeder ne de onların benliğine zarar vermesine izin verir (Kirkpatrick, 2005; ,Akt. Akın, 2007).



Şekil 2. Öz-duyarlığın Alt Boyutları (Kaynak: Öveç, 2007)

Öz-Sevecenlik

Öz sevecenlik bireyin ön yargısız olarak kendini anlamaya çalışması benliğini sert biçimde yargılamak ve eleştirmek yerine kendine karşı nazik ve sevecen bir tavır takınması olarak açıklanabilir (Akın, Akın, Abacı, 2007). Ayrıca öz-sevecenlik, bireyin ön yargısız olarak kendini anlamaya çalışmasıdır (Öveç, 2007). Öz-duyarlık bireyin standart ve beklentilerini elde edemediği durumlarda benliğini sert biçimde eleştirmemesini, kınamamasını ve değişim ve gelişim sağlaması adına benliğine zarar vermemesini gerektirir. Bunun yerine davranışlarının değişimi için, gayet kibar ve sabırlı biçimde benliğini cesaretlendirmesini önerir (Neff, 2003, Akt. Öveç, 2007). Birey başarısız olduğu noktalara odaklanmaktan ziyade “mutluluk ve iyilik için, acıdan kurtulmak için ve aydınlanma için can atmalıdır” (Wallace, 1999, s. 130; Akt. Öveç, 2007). Kişi kendini cesaretlendirmeli, kendine karşı yıkıcı bir yargılama yapmaktan kaçınmalıdır.

Kendini yargılamak yerine yıkıcı bir yargılama yapmak arasında fark vardır. Birey kendine zarar veren davranışları değiştirebilmek için öz-yargılamaya da açık olmalıdır aksi takdirde kendine sıkıntı veren ve onu zora sokan davranışları değiştirmek için gerekli verilere sahip olamaz. Benzer biçimde öz-sevecenlik, benliğin korkak, katı ve ilgisiz olmasına neden olabilecek düzeyde ve ne pahasına olursa olsun, benliği acı ve sıkıntılı deneyimlerden korumak anlamına gelmez (Chodron, 1997, Akt. Akın, 2009).

Öz duyarlık Neff’in araştırması dışında başka bir araştırma odağı olarak alınmamış olsa da araştırmalar sıklıkla benliğe karşı sevecenliğin zıttı kavramları işaret etmekte, dolaylı olarak öz sevecenliğe vurgu yapmaktadır. Rubin (1975) öz sevecenliği öz nefretin tek panzehiri olarak tanımlamıştır, Horney öz nefreti gerçek benliğe yabancılaşma olarak görmüş ve öz- nefretin benlikten acımasız ve sürekli beklentiler, merhametsiz öz suçlamalar, kendini küçük görme, kendine eziyet etme ve öz engelleme gibi biçimlerde açığa çıkabileceğini ifade etmiştir (Akt.Soyer, 2010). Araştırmacılar öz-eleştiri, öz-nefret, öz-yargılama ve mükemmeliyetçilik gibi öz-sevecenliğin zıttı olan kavramların, depresyon, sosyal yabancılaşma, kişiler-arası ilişkilerde sıkıntı yasama ve diğer birçok psikolojik baskı unsuruyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Öveç, 2007).

Paylaşımların Farkında Olma

Öz-duyarlığın bir unsuru olan öz-sevecenlik, kendine acımayla eş anlamlı olarak görülmemelidir (Öveç, 2007). Neff, paylaşımların bilincinde olmayı, bireyin yaşamın mutlu veya sıkıntılı deneyimlerinin sadece kendine özgü olmadığına ve diğer tüm insanların benzer deneyimler yaşadıklarına ilişkin farkındalığını vurgular. Böyle bir farkındalığa sahip birey, başarısız olduğunda yoğun öz-eleştiri yapmak yerine, tüm insanların başarısız olabileceğini ve başarısızlığın insanlık tarafından paylaşılan bir deneyim olduğunu kabul eder (Neff, 2003b). İnsanın genel paylaşımlarına yönelik bu farkındalık, bireyin benliğinin diğer insanlarla bağlantısını ve insanların birbirleriyle olan bağlarını vurgular (Kirkpatrick, 2005).

Kişinin insanlığın bir parçası olduğuna ve ortak paylaşımlarının olduğuna ilişkin bilinçliliği duyarlıkla ilişkilidir fakat birey özüne karşı duyarlı olmadan diğer insanlara karşı gerçek anlamda duyarlı olamaz (Chodron, 1997; Wallace, 1999; Akt. Kirkpatrick, 2005). “Duyarlık zemininin oluşması için, öncelikle bireyin kendine duyarlı olması gereklidir. . . . kendi yüreğimiz sağlıklı ve işlevsel olduğça, o doğal olarak diğerlerine de sağlıklı olarak ulaşmanın yolunu arayacaktır “(Kornfield, 1993, s. 222; Akt. Öveç, 2007).

Öz-duyarlık kavramını yoğun olarak ele alan diğer bir literatür hıristiyanlık duyarlığı, sevecenliği ve tanrının merhametidir. McNeill, Morrison ve Nouwen (1982; Akt. Akın, 2009) duyarlığı, insan doğasının arzularına zıt ve sevecenlik ve şefkatin ötesinde bir kavram olarak görmüştür. Duyarlık bireyi; acı, ezilme, korku, karışıklık ve şiddetin var olduğu yere götürmeye ve bir insan olarak müdahale etmeye sevk eder. Hıristiyan geleneğinde öz-duyarlık, tanrının sevgi ve merhametini kabul etmenin bir ürünüdür. “Merhamet ve kendimizi biz olarak kabul etmek, kendimizi sınırlılıklarımızla birlikte kabul etmemize” (Prevallet, 2000, s. 10; Akt. Akın, 2009) ve daha sonra “acı çeken, baskı gören, engellenen ve ezilen bir varlık olarak kendi bütünlüğümüzü kabul etmemize imkân sağlar” (s. 12).

Günümüz dünyasında paylaşımların farkındalık durumunu korumak zordur. Evrimsel psikolog David Buss (2000) insanlığın geniş aileler ve sosyal desteğin olduğu küçük gruplardan devasa medya imajları arasında izolasyona doğru gittiğini belirtir. Günde 24

saat dünyada meydana gelen sıkıntı ve acılar hakkında anında bilgi alma olanağına sahip olmamıza rağmen gerçek dışılığı norm olarak belirleyen bir kültürde yaşadığımızın altını çizer. Buss'a göre (2000; Akt. Akın, 2009) aslında depresyonun zamanla artmasına, toplumsal paylaşım bilincinin gelişmesine engel olan barajların neden olmaktadır. Bireyin inkâr içinde yaşama ve benliğini acı ve sıkıntılardan koruma eğilimi önemli olmasına rağmen toplumsal paylaşımı kabul etmenin ilk adımının, acı ve kederlerin varlığını kabul etmek olduğu unutulmamalıdır (Salzberg, 1997; Akt. Akın, 2009).

Bilinçlilik

Öz duyarlığın üçüncü unsuru bilinçliliktir. Bilinçlilik kişinin yaşamın en sıkıntı ve acı veren duygularını kabul etmesini sağlayan ancak onlara kapılmasına ve sürüklenmesine izin vermeyen bir farkındalık durumudur (Martin, 1997; Neff, 2003; Akt. Soyer, 2010). Martin (1997) bilinçliliği “Bireyin dikkatinin bir bakış açısına bağlı kalmaksızın sakin ve esnek olduğu zamanlarda meydana gelen bir psikolojik özgürlük durumu” olarak tanımlar. Bilinçlilik deneyimleri iyi, kötü, sağlıklı, sağlıklı diye yargılamadan “şu anda” oldukları haliyle kabul etmeyi içerir (Marlatt ve Kristeller, 1999; Akt. Kirkpatrick, 2005). Bu yargısız olma özelliği öz duyarlığı öz saygı yapısından ayıran özelliğidir.

Yargılama olmaması öz-duyarlığı, öz-saygı kavramından ayıran özelliktir. Bu durum, yüksek ancak değişken ve kararsız benlik saygısının problemleri doğasını açıklamaktadır. Deci ve Ryan (1995; Akt. Akın, 2009) gerçek ve koşullu benlik saygısı kavramlarını ele almıştır. Gerçek benlik saygısı, daha karardır ve dışsal standartlara veya bireyin diğerlerinin beklentilerini yerine getirdiği durumlarda değerli olabileceğine yönelik değil, aksine bireyin kendisinin diğerleri tarafından saygı görmeye değer bir varlık olduğuna yönelik inancına dayanır. Koşullu benlik saygısı ise daha değişkendir ve bireyin yüksek standartlarını veya önemli diğerlerinin beklentilerini karşıladığı durumlarda değerli olabileceği inancına dayanır. Koşullu benlik saygısı egoyla ilgilidir ve sıklıkla sosyal karşılaştırma bilgisini gerektirir. Gerçek benlik saygısı, olumlu sonuçlar sağlarken, koşullu benlik saygısı daha olumsuz sonuçlara yol açar. Yüksek benlik saygısına sahip ve şişirilmiş bir benlik, negatif değerlendirmelerle yüzleştiği

durumlarda şiddet ve saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur (Baumeister ve diğerleri, 1996; Akt. Akın, 2009).

Bireylerin tam anlamıyla öz-duyarlığa sahip olabilmeleri için bilinçli bir bakış açısı geliştirmeleri gerekmektedir. Birey acı ve sıkıntı veren duygusal ve düşünsel deneyimlerinden kaçmamalı, onları kabullenmeli ancak aynı zamanda “zihinsel bir boşluk” bırakarak, onlarla aşırı biçimde özdeşleşmemeli ve onlara tamamen odaklanmamalıdır (Scheff, 1981). Bilinçlilik, özdeşleşme ve uzaklaşmanın en üst düzeyde yaşanmasını engelleyen, duygusal ve zihinsel fenomenleri gerçekte olduğu gibi görmeyi ve kabul etmeyi gerektiren, dengeli bir farkındalık durumudur. Bilinçlilik, bireylerin duygu ve düşüncelerine karşı koymadan, onlardan kaçmadan veya onları inkâr etmeden olduğu gibi gözlemlediği, yargılayıcı olmayan, kabul edici bir zihinsel durumdur (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999; Teasdale ve diğerleri, 2000; Akt. Akın, 2009).

Kişi acı ve sıkıntı veren düşünce ve duygularına karşı bilinçli olmadığı zaman deneyimlerini olduğu gibi kabul etmez ve bu kabul etmeme onları bilinçli farkındalık düzeyine taşımayı reddetme şeklinde ya da acıya karşı duygusal direnç şeklinde açığa çıkabilir, böylece kişi karşı tepkisine kapılır (Hayes, Wilson, Gifford, Follette, Strosahl, 1996). Böyle bir tepki, negatif duygulara dar bir bakışla odaklanmayı ve onlara kapılmayı içerir (Nolen-Hoeksama, 1991; Akt. Soyer, 2010).

Aşırı özdeşleşme, ayrılık ve yalıtılmışlık hislerinin abartılı algılanmasına neden olur ve herkesin acı ve hayal kırıklıkları yaşadığı gerçeği göz ardı edilir. Aşırı yoğunlaşma, öz eleştiri ve yalıtılmışlık hislerinin depresyon gibi olumsuz sonuçları olduğu ortaya çıkarılmıştır (Nolen-Hoeksama, 1991; Akt. Soyer, 2010). Olumsuz duyguların kişisel başarısızlık ya da yetersizlikle bağlantılandırılması halinde öz değer üzerinde abartılı bir odaklanma söz konusudur (aşırı özdeşleşmenin bir başka ortaya çıkış şekli) ve bu durum kendine karşı aşırı sert yargılamalara ve eleştirilere yol açacaktır (Öveç, 2007).

Bireylerin zaman zaman öz-duyarlılığı, ilgisizlik, pasiflik veya sorumluluk almaktan kaçmayı içeren tutumları için bahane olarak kullanma ihtimalleri olmasına, öz-duyarlık duygusunun içten ve tam olduğu durumlarda bu mümkün değildir. Öz-duyarlık, bireyin kendine ilişkin zarar verici yargılamalarda bulunmamasını gerektirmesine rağmen öz-

duyarlılığın bilinçlilik unsuru, bireyin başarısızlıklarının net bir biçimde görülmesini ve göz ardı edilmemesini önermektedir. Ayrıca gerçek bir öz-duyarlık, bireyin sağlıklı ve işlevsel olmayı istemesini ve ihtiyaç duyulduğunda değişimini ve zararlı, yaratıcı olmayan davranışlarını düzeltebilmesini sağlayacak bir tutum takınmasını gerektirir. Bundan dolayı bilinçlilik var olduğu sürece öz-duyarlık, ilgisiz ve bahane bulucu tavırlarla mücadele edecektir (Neff, 2003a; Akt. Akın, 2009). Bilinçlilik, aynı zamanda duygusal zeka kavramı ile de ilişkilidir (Öveç, 2007).

Bilinçlilikten yoksun olma iki şekilde açığa çıkar. Birey ya kendini rahatsız eden duygu ve düşünceleri rutin olarak inkar eder, yargılar ve onları dengeleyemez veya tamamen onlarla iç içe girmiş bir duruma gelir. Bu tepkilerin her ikisi de uyumsuz davranış ve tutumlara yol açar (Neff, 2003b; Akt. Akın, 2009). Psikotöropatik müdahalede zor olan noktalardan birisi, danışanın acı veren duygulara ulaşmasına yardımcı olmaktır, danışan bu duygulara ulaştığında ise önemli olan onları kontrol altına almasına yardımcı olarak bu duygular tarafından ezilmesini önlemektir (Greenberg, 1998; Akt. Akın, 2009). Bilinçlilik tam olarak, bireyin bu duyguları yaşayarak ve onları kontrol altına alarak işlevsel hale gelmesine yardımcı olur. “Bireyin önceleri kaçmaya çalıştığı duygulara izin vermesi, başlangıçta ürkütücü olmasına rağmen sonraları rahatlamaya ve farkındalığın, ilginin ve özgürlüğün artmasına imkân sağlar. Acı ve sıkıntı veren duyguların yaşanması işlevselliğe ve değişime rehberlik eder” (Greenberg, 1998, s. 52; Akt. Öveç, 2007). Öz-duyarlığın üç unsuru incelendiğinde bu boyutların karşılıklı ilişkili olduğu ve birbirlerinin meydana gelmelerine yardımcı oldukları daha net görülmektedir. Bireyin düşünce ve duygularını ne yok saydığı ne de onlara kendini kaptırdığı ve bilinçliliğin yaratıldığı objektif zemin olmadan, öz-sevecenliğe veya paylaşımların bilincinde olmaya ulaşmak oldukça zordur (Akın, 2009).

1.8 Öz-Duyarlık ve Psikolojik Yaklaşımlar

Öz-duyarlık ve Danışma Teorisi

Psikolojik iyi olma üzerine yaptıkları araştırmada Ryan ve Deci (2001) psikolojik iyi olmanın kavramsallaştırılmasıyla ilgili iki araştırma modeli öne sürmüştür: Birincisi hazcı iyi olma, mutluluk ve doyumun üst seviyeye çıkarılmasına odaklanır ve tipik olarak memnuniyet, pozitif duygu durumu, negatif duygu durumunun olmayışı ile

değerlendirilir. İkincisi ise mutluluğu temel alan psikolojik iyi olmadır bireyin gerçek ve doğal potansiyellerini geliştirmesine odaklanır. Bu bağlamda anahtar bir konu tüm haz veren arzu ve etkinliklerin iyi olma ile sonuçlanmamasıdır. Bu yüzden mutluluğa dayalı modelde mutluluk ve iyi olma eşit değildir. Bu modeldeki iyi olma kişilerin gerçekten oldukları gibi olduğu otantik bir canlılık durumu ile açığa çıkar. Hazcı iyi olma daha çok benlik saygısı ile ilgili iken mutluluğa dayalı model daha çok öz duyarlıkla ilişkilidir. Bu psikolojik iyi olma modeliyle bağlantılı olarak, bir çok danışma yaklaşımı doğrudan öz duyarlık olarak belirtilmemiş olsa da öz duyarlığın unsurlarına vurgu yapmaktadır. Öz duyarlık, yapı olarak kişilerin sıkıntı çekmeleri ile ilgilidir ve bu sıkıntılarının giderilmesi iyileştirici teori ve müdahalelerin hedefidir (Kirkpatrick, 2005; Akt. Soyer, 2010).

Bilişsel-davranışçı Teori

Bilişsel-davranışçı teoriye ait son yaklaşımlar da öz-duyarlığın unsurlarını içermekte ve bu unsurlara dair çeşitli ilişkiler geliştirmektedir. Bu yaklaşımlar, danışanın “uyumsuz ve öz-eleştireci bilişsel aktiviteyle basa çıkmasına”, böylece “daha az öz-eleştireci ve daha çok öz-duyarlığa sahip birey haline gelmesine” yardımcı olmayı vurgular (Safran, 1998, s. 136, 137; Akt. Öveç, 2007). Böylelikle danışanlar negatif istek ve ihtiyaçlarını öz-kabule dönük olarak değerlendirmeyi başarırlar.

Özellikle öz-duyarlığın bilinçlilik kavramı bilişsel davranışçı teorisyenler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır. Dialektik davranışsal terapi ile bilinçliliği birleştiren Linehan(1993), borderline kişilik bozukluğuna sahip bireylerin tedavileri için bu yöntemi kullanmıştır. Böylelikle bireyin kendini kabul düzeyini artırmak amaçlanmaktadır. Hayes’in kabul ve sorumluluk terapisi de (ACT) (Hayes, 2002; Akt. Öveç, 2007), öz-duyarlık unsurlarını temel almaktadır. Paylaşımların farkında olmaya paralel olarak, bu modelin temel felsefesi “acı ve sıkıntı . . . kaçınılmaz biçimde insanoğlunun temel bir parçasıdır” (Hayes, 2002b, s. 62) ve tüm insanlık acı yasar” seklindedir. Hayes kabul ve sorumluluk terapisine ek olarak, bilişsel süreçleri isimlendirme gibi (örneğin; evet, mükemmel olmalıyım düşüncesine sahibim) çok sayıda uygulama ve teknik kullanmıştır (Hayes, 2002, s. 64; Akt. Öveç, 2007). Bu teknikler, bireylerin sıkıntı veren, acı çektiren ve otomatik olarak kaçmaya neden olan bilişlerden uygun biçimde ayılmayı kolaylaştırır (Hayes, 2002, 2002; Akt. Öveç, 2007).

Geleneksel bilişsel uygulamalar ve bilinçlilik temelli uygulamaların (öz duyarlılıkla ilgili olanlar) temel bir farkı, bilinçlilik eğitiminin düşünceleri rasyonel ya da bozuk diye değerlendirilmesini ya da irrasyonel kabul edilen düşüncelerin değiştirilmesi için sistemli girişimleri içermemesidir. Bunun yerine katılımcılara düşüncelerini gözlemlene, sürekli olmadıkları ve onları değerlendirmekten kaçınmaları öğretilir (Baer, 2003). Bu yaklaşımlarda temel hedef düşünce/bilişlerin sürekli/kalıcı olmayan olgular olduğunun görülmesidir (Kirkpatrick, 2005).

Psikanalitik Teori

Winnicott'un (1953), psikanalitik gelenekte nesne ilişkileri teorisinden, potansiyel alan kavramı öz-duyarlılıkla, özellikle de bilinçlilik unsuru ile ilişkili görünmektedir (Akt. Soyer, 2010). Bu potansiyel alanı Ogden (1990), "Winnicott'un kullandığı ve gerçek ve hayal arasındaki bir ara deneyim alanı" olarak tanımlar. Bu kavram insanoğlunun ilk nesne gelişiminin, "yeni doğan bir bebeğin kendisini annesinden ayrı bir varlık şeklinde görmesi" olduğu görüşünden kaynaklanmaktadır. Yeni doğan bebek başlangıçta tüm dünyayı çevreleyen ve kendisi yeterli olan bir hayal dünyasında yasar. Daha sonra gelişen çocuk farkındalık kazanmaya baslar, çünkü onun ihtiyaçları tam anlamıyla karşılanmamaktadır (Kirkpatrick, 2005; Akt. Öveç, 2007).

Potansiyel alan, "me" ile "not-me" arasında bulunmaktadır ve bir ikilem biçimde her ikisini de içermektedir. O bireyin ya içinde ve ya dışındadır. O var olmayan ve henüz başlamış olan bir alandır. Potansiyel alan, anne ile bebeği hem birleştiren hem de ayıran bir alandır. Bebek kendini ayrı bir varlık olarak algılamaya baslar, çünkü çocuğun gelişen farkındalığı onun bir annesi olduğuna işaret etmektedir. Çocuk nesne kararlılığı açısından geliştikçe ve olgunlaştıkça, potansiyel alanını genelleştirmeye yetenekli hale gelir (Ogden, 1990).

Bebek "me" ve "not-me" yi anladıktan sonra öz-duyarlılık ortaya çıkar, çünkü öz-sevecenlik, paylaşımların farkında olma ve bilinçlilik benliği objektif bir bakış açısından görmeyi gerektirir. Benlik ve diğerleri arasındaki bağlantıyı oluşturan bu alan, hem bilinçliliği hem de paylaşımların farkında olmanın başlangıcını anımsatmaktadır (Öveç, 2007). Ogden (1990) ayrıca, empatiyi de (içe dönük olarak düşünüldüğünde öz-

duyarlık ile benzerlik göstermektedir) potansiyel alanda gerçekleştirilen bir süreç olarak tartışır (Soyer, 2010).

Hümanistik Teori

Öz-duyarlık kavramı, danışma teorileri içerisinde belki de en çok hümanistik teori ile iç içedir. Hümanistik terapi alanında çalışan araştırmacıların birçoğu çalışmalarında öz-duyarlık kavramına yer vermiştir (Ellis, 1973; Fromm, 1963; Maslow, 1954; Rogers, 1961; Akt. Neff, 2003b). Örneğin, Maslow bireyin gelişimi ve psikolojik sağlığı için, kendi sıkıntı ve başarısızlıklarını kabul etmesine yardımcı olmanın önemini vurgulamıştır. Ona göre “birçok psikolojik rahatsızlığın temelinde, duygular, dürtüler, yeterlilikler ve potansiyeller gibi bireyin kendine yönelik bilgilerinden korkması yatmaktadır. Genellikle bu çeşit korkular savunucudur ve bireyin benlik saygısını koruma duygusuna hizmet eder”. Başarısızlıklarına ve sıkıntılarına ilişkin duyarlık kazanması için cesaretlendirmek, bireyin kendini anlamasına ve benliğini yargısız, affedici ve sevgi dolu bir şekilde kabul etmesine yardımcı olmanın en önemli yoludur (Maslow, 1968; Akt. Öveç, 2007).

Kişileri kendi başarısızlıkları ve sıkıntılarına duyarlı olma konusunda teşvik etmek özünü daha iyi anlamanın bir yoludur, bu şekilde Maslow’un “B-algı” (Bperception) olarak açıkladığı kişinin kendini yargısız, affedici ve sevgi dolu kabulü geliştirilebilir; bu kişinin kendisiyle ilgili her koşulda pozitif yargı ve değerlendirmelerde bulunması anlamına gelmez, kişinin özüne karşı şartsız olarak ilgili ve özenli bir duygusal tutum takınmasını içerir. Rogers danışan merkezli terapinin nihai amacının; yargısız, nazik bir benlik yaklaşımının olduğunu, bunun kişinin kendinin daha farkında, daha kendini kabullenici, daha kendini ifade edici daha az savunucu ve daha açık olmasını sağladığını belirtmiştir (Rogers ve Stevens, 1967; Akt. Neff, 2003b).

Rogers’ın kuramında yer alan şartsız pozitif tutum yaklaşımı da öz-duyarlıkla ilişkilidir. Şartsız pozitif tutum kişinin aşamalı olarak, beğenmediği, sevmediği yönlerini kabul etmesini, kendini dinlemeyi, kendinde fark edeceği şeylerden korkmamasını içerir. Ellis’in Rasyonel Duygusal Davranış Terapi yaklaşımı kişinin kendi sınırlılıklarını affetmesini içerir; bu öz-duyarlıkla doğrudan ilgilidir (Grossack, 1974). Gestalt teorisinin öz duyarlık ve özellikle bilinçlilik ile çeşitli bağlantıları vardır. Perls ve

diğerleri istenmeyen duygulara katlanma becerisinin zihinsel sağlık için öncelikli ve şart olduğunu öne sürmüştür. Aşırı kontrol ve duyguların görmezden gelinmesi de işlev bozukluklarının temel nedenlerinden olarak değerlendirilmiştir (Kirkpatrick, 2005; Akt. Soyer, 2010).

Gestalt teorisinin temel kavramları şekil ve zemin de öz duyarlılıkla ilişkilidir. Gestalt'ın şekil zemin kavramı Martin tarafından bilinçliliği betimlemek için kullanılmıştır. Buna göre, kişi hem onların varlığının farkında olduğundan hem de istediğini seçip bırakma becerisine sahip olduğundan, bilinçlilik, şekil ve zemin alternatiflerine isteğe göre ulaşılabilen bir durumdur. Şekil zemin analojisi Brown ve Ryan tarafından da bilinçlilik yapısında dikkat ve farkındalığın karşılıklı ilişkili doğasını betimlemek için kullanılmıştır: “.... Dikkat sürekli olarak farkındalık “zemininden” “şekiller” çıkarır, onları değişik sürelerde odakta tutar” (Martin, 1997; Brown ve Ryan, 2003; Akt: Öveç, 2007)

Hümanist psikoloji çeşitli eleştirilere de maruz kalmıştır. Son yıllarda modern psikolojinin önemli bir bölümünü kapsamakta olan hümanist psikoloji, aşırı bireyci olduğu, özerkliği ve kendini gerçekleştirme için çok fazla vurguladığı ve ilişki, toplumsallık ve sorumluluk konularını eşit biçimde yeterli ilgiyi göstermediği için başarısız sayılmıştır (Pearson ve Podeschi, 1999). Öz-duyarlık kavramı ise kendini kabul ve paylaşılan insanlık temeline dayandığından dolayı bireyi ötekilerden ayırmaz, bu nedenle de kendini kabulün hümanist değeri ile örtüşür ancak aşırı bireyselci bir tutumu desteklemez. Öz duyarlık ayrıca sosyal bağlantılılık hissini desteklediğinden başkaları ile ilişkileri baltalamak yerine teşvik eder (Neff, 2003b).

İlişkisel Teori

Elbette ki ilişkisel gelişimin önemini vurgulayan yaklaşımlar da, öz-duyarlığı içinde barındıracaktır. Kişi başkalarıyla iletişim ve ilişki kurduğu gibi kendi benliği ile de ilişki kurmaktadır. Bu ilişkinin öz-duyarlık yapıları açısından sağlıklı olması, kişinin genel psikolojik iyi olma hali açısından bir o denli önemli bir veri olabilir.

Öz-duyarlık yapısına en yakın benzerlik Judith Jordan'ın (1991, 1997) kadınların psikolojik gelişimine ilişkin tasarladığı benlik ilişkili modelde bulunabilir. Jordan (1989) çalışmalarında öz empati kavramını bireyin kendine yönelik yargısız ve açık bir

tavır takındığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Bireyin duygusal olarak başkalarıyla ilişkili olması ve başkalarına benzer yönleri olduğunu kabul etmesi olarak kavramsallaştırılan öz-empati, bu yaklaşımda diğerlerine yönelik empati ile yakından ilişkilidir ve başarısızlıkların insanlıkla bağlantılı olduğu dikkate alınır. Jordan (1991) öz-empatinin bireyin kendiyle yaşadığı “ yararlı bir kişisel deneyim” olduğunu ve bu durumda bireyin daha önce yargıladığı ve reddettiği yönlerini kabul ettiğini ve yeniden kendisiyle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Bu açıklamalar incelendiğinde, Jordan’ın dolaylı olarak öz duyarlığın üç unsuruna vurgu yaptığı görülmektedir: öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik (Akt. Öveç, 2007).

Jordan öz empatinin karşılıklı empatik terapi deneyiminde ortaya çıkan bir süreç olduğunu, bireyin benliğini sunmasında sürekli bir yapısal değişim sağlayabileceğini ve psikolojik iyi olmayı arttırabileceğini belirtmiştir. Jordan öz empatiyi tartışırken öz-empati sürecinde bireyin aynı zamanda bireyin kendi içinde bir insan olduğu için bir empati geliştirdiğini öne sürmüştür (Akt. Öveç, 2007). Öz-empati “bireyi insanlıktan koparan” (Jordan, 1997) utangaçlığın panzehiri olarak belirtilmiştir. Birey utandığını hissettiğinde empati azalır, başkaları empatik olarak görülmez ve öz-empati kapasitesi kaybedilir. Öz-empati kişinin neyden utandığını görmesine olanak sağlar; bunu yargısız biçimde, nasıl ortaya çıktığını anlamaya yönelik bir çaba ile gerçekleştirir. Bu yargısız farkındalık bilinçlilik ile ilişkilidir (Kirkpatrick, 2005). Barret-Leonard (1997) da öz empatinin yararlarından söz etmiştir. Öz empatinin başkalarına karşı empatiden kaynaklandığını belirtmiştir. Öz empatiyi dikkat ve yargısız kabullenicilikle tanımlandığını öne sürmüştür. Öz empatinin bu gereklilik ve faydaları bilinçlilikle ilişkilidir (Kirkpatrick, 2005; Akt. Soyer, 2010).

Duygusal Düzenleme

Öz-duyarlık yapısı son zamanlarda duygusal gelişim alanında yapılan çalışmalarla ve özellikle de başa çıkma ve duygusal düzenlemeyle ilişkilidir (Neff, 2003b). Duygusal düzenleme, kişinin duygularıyla ilgilenmesi, duyguların ortaya çıkma yoğunluğu ve süresinin yönetilmesi, stresli duygu durumlarının yapısının ve anlamının dönüştürülmesi süreçlerini kapsar (Thompson, 1994). Genellikle duygu odaklı başa çıkma duygusal olarak kaçınma ve görmezden gelme şeklinde gözlemlenir, örneğin problemlere gülüp geçmek gibi ortaya çıkabilir. Böylelikle, güçlülere karşı gösterilen duygusal tepkiler,

onlarla doğrudan yüzleşmek yerine, güçlükleri reddetmek ya da bireyin dikkatini sorunlardan uzaklaştırması şeklinde kullanılan savunma mekanizmaları halinde ortaya çıkar (Lazarus, 1993).

Daha yakın zamanlarda, psikologlar, duygu temelli başa çıkmanın daha üretken, daha pro-aktif biçimleri olabileceğini fark etmektedirler. Stanton ve meslektaşları (Stanton, Danoff- Burg, Camron, ve Ellis, 1994; Stanton, Kirk, Cameron, ve Danoff-Burg, 2000) başa-çıkma stratejilerinde kişinin duygularının farkında olması, duygularını keşfetmesi ve anlamasına dayalı duygusal yaklaşımın pozitif psikolojik düzenleme ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Akt. Öveç, 2007).

Öz-duyarlık birçok açıdan yararlı bir duygusal yaklaşıma dayalı bir başa çıkma stratejisi olarak kabul edilebilir. Öz-duyarlık kişinin acı ve stres veren duygularından kaçınmak yerine onlara bilinçli bir farkındalıkla, nazik, anlayışlı ve paylaşımların bilincinde olarak yaklaşmasını gerektirir. Böylece negatif duygular daha pozitif bir duygu durumuna dönüştürülür ve kişinin mevcut durumla ilgili daha net bir bakış geliştirmesine ve çevreyi ya da kendini uygun ve etkin yollarla değiştirmesine olanak sağlar Bu sebepten öz-duyarlık duygusal zekanın önemli bir unsuru olarak kabul edilebilir. Bu anlamda öz-duyarlık, kişinin kendi duygularını izleme becerisi ve bu bilgiyi başarılı şekilde eylem ve düşüncelerini yönetmekte kullanmasını içerir (Salovey ve Mayer, 1990; Akt. Soyer, 2010).

1.9 Öz-duyarlık Alanında Yapılan Araştırmalar

Yeni bir kavram olmasına rağmen öz-duyarlıkla ilgili literatürde yapılmış araştırmalara rastlamak mümkündür. Öncelikle yurt dışında yapılan araştırmalar sıralanmıştır.

Neff (2003b), öz-duyarlık yapısının istatistiksel olarak sosyal beğenilirlik ilişkili olmadığı ve öz-duyarlık düzeyi yüksek olan bireylerin diğerlerine olduğu kadar kendilerine de nazik davrandığı, öz-duyarlık düzeyi düşük olanların ise diğer bireylere kendilerinden daha nazik davrandığını bulmuştur. Neff (2003b) Öz-duyarlık Ölçeği'nin uyum geçerliği çalışmasında, öz-duyarlık yapısının, öz-eleştiri (-.65) ile negatif ve sosyal bağlantı (.41) ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ek olarak öz-duyarlıkla, anksiyete (-.65), öz-eleştiri (-.65), nörotik mükemmeliyetçilik (-.57) ve depresyon (-.51) arasında negatif, yaşam doyumu arasında (.45) ise pozitif ilişkiye rastlanmış ve bu

sonuca göre öz-duyarlılığın psikolojik sağlık için güçlü bir yordayıcı olduğu kanıtlanmıştır. Aynı çalışmada öz-duyarlılık ile narsisizm arasında ise ilişki olmadığı görülmüştür.

Kendini imgelem de öz-duyarlılıkla alakalı incelenen bir diğer kavramdır. Gilbert, Baldwin, Irons, Baccus ve Clark (2004), yüksek öz-eleştiri özelliğine sahip bireylerin kendilerini duyarlı olarak imgelemede, düşük öz-eleştirci olan bireylere göre daha fazla sıkıntı yaşadıklarını saptamışlardır. Depresyon tedavisi gören bir grup üzerinde yürütülen çalışmada ise kendini öz-eleştirci olarak tanımlayan bireylerin, öz-duyarlılık imajlarını nasıl oluşturabildikleri incelenmiştir. Sonuçlar, tüm katılımcıların kendilerine ilişkin duyarlılık geliştirebildikleri ve artırdıkları takdirde kendilerine daha çok yardım edebileceklerini göstermiştir (Gilbert ve Irons, 2004).

Neff, Hseih ve Dejithirat (2005) araştırmalarında, birincisi 222, ikincisi ise 214 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen iki ayrı çalışma yaparak akademik ortamlarda öz-duyarlılık yapısını incelemiştir. Birinci çalışmada katılımcılara, Öz-duyarlılık Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği, Başarısızlık Korkusu Ölçeği, Öğrenmede Algılanan Yeterlilik Ölçeği, İçsel Motivasyon Ölçeği ve Speilberger Durumluluk-Sürekli Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. İkinci çalışmada ise Başarı Yönelimleri Ölçeği, İçsel Motivasyon Ölçeği, Öğrenmede Algılanan Yeterlilik Ölçeği, Başarısızlıkla Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-duyarlılık Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular öz-duyarlılığın öğrenme yönelimi ile pozitif ($r=.28$), performans-yaklaşma yönelimiyle ise negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Performans-kaçınma yöneliminde bu negatif ilişki ($r=-.29$), daha net ortaya çıkmaktadır. Öğrenme yönelimi öğrenmeden zevk almayı içerirken, performans yönelimi öğrenmeyi, başkalarının onayını kazanmak, diğerleriyle daha iyi rekabet edebilmek veya öz-değer duygusunu artırmak gibi çeşitli amaçlara ulaşmak için bir aracı olarak görmeyi içerir. Bu çalışmada öz-duyarlılığı yüksek bireyler, daha az başarısızlık korkusu yaşamışlar ve kendilerini yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olarak görmüşlerdir. Son zamanlarda sınavlarda başarısız olan öğrenciler üzerinde yürütülen ikinci çalışmada ise birinci çalışmanın bulguları doğrulanmıştır. Ayrıca bu araştırmada, içsel motivasyon ile öz-duyarlılık arasında pozitif ilişki olduğu ve öz-duyarlılığın başarısızlık korkusuyla başa çıkabilmede uyumlu başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına katkıda bulunduğu görülmüştür. Ek olarak sonuçlar, öz-duyarlılığın

uyumlu duygusal-odaklı stresle başa çıkma stratejileri ile pozitif, daha az uyumlu duygusal-odaklı stresle başa çıkma stratejileri ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir(Akt. Akın, 2009).

Neff, Kirkpatrick ve Rude (2005), öz-duyarlılıkla ilgili yaptıkları bir diğer çalışmada, psikolojik iyi olmanın bileşenleri ile öz-duyarlılık arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öz-duyarlılığın; özerklik, çevreye hakim olma, yaşam amaçları, kişisel gelişim, düşünsel ve duygusal farkındalık, yaşama meraklı ve araştırmacı olma, mutluluk ve iyimserlik ile pozitif ilişkili olduğu saptanmış; düşünce baskısı, nörotizm ve derin düşüncelere dalma ile öz-duyarlılık arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Neff, Kirkpartick ve Rude (2007) bu sefer öz-duyarlılık ve psikolojik işlevsellik arasındaki ilişkiyi incelemek için iki çalışma yapmışlardır. Bu araştırmacılar 91 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri ilk çalışmalarında, Öz-duyarlılık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Speilberger Durumluluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, 40 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri ikinci çalışmalarında ise Öz-duyarlılık Ölçeği, Speilberger Durumluluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Düşünce Baskısı Ölçeği'ni kullanmışlardır. Birinci çalışmadan elde edilen bulgular, benliğe yönelik yıkıcı bir durumla yüzleşildiğinde öz-duyarlılığın kaygı durumuna karşı bir engelleyici işlevi gördüğünü ortaya koymuştur. İkinci çalışmanın bulguları ise öz-duyarlılığın artmasının doğrudan psikolojik iyi olmayı artırdığını göstermiştir. Ayrıca bu araştırmacılar öz-duyarlılığın, bireyin kişisel zayıflıklarına yönelik öz-değerlendirmeleri sonucunda yaşanan kaygı durumuna karşı koruma sağladığını ve öz-duyarlılıkta artmanın diğer psikolojik iyi olma göstergelerinde de artış sağladığı yorumunu yapmışlardır.

181'i Amerikan, 223'ü Tayland'lı ve 164'ü Tayvan'lı toplam 568 üniversite öğrencisi üzerinde, Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh (2008), yürüttükleri çalışmalarında katılımcılara, Öz-duyarlılık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Öz-yapıları Ölçeği, Zung Depresyon Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Tayland'lı öğrencilerin en yüksek, Tayvan'lı öğrencilerin en düşük, Amerikan öğrencilerin ise orta düzeyde öz-duyarlılığa sahip olduklarını göstermiştir. Tayland'lı öğrenciler Amerikan öğrencilere göre, Öz-duyarlılık Ölçeği'nin Öz-yargılama,

İzolasyon ve Aşırı-özdeşleşme Alt Ölçeklerinden daha düşük, Öz-sevecenlik ve Bilinçlilik Alt Ölçeklerinden ise daha yüksek puan almışlardır. Paylaşımların Bilincinde Olma Alt Ölçeğinden ise kültürlerarası farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca tüm gruplarda, öz-duyarlık depresyon ile düşük, yaşam doyumuyla yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalar da şöyle sıralanabilir;

Öveç (2007), üniversite öğrencilerinden 668 kişi üzerinde yürüttüğü çalışmada, öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgulara göre öz-bilinç ile depresyon, anksiyete ve stres öz-duyarlık tarafından anlamlı biçimde açıklandığı söylenebilir. Ayrıca yapılan korelasyonda, öz-duyarlığın öz-sevecenlik, paylaşımların farkında olma ve bilinçlilik boyutları öz-bilincin kendini düşünme, stil bilinçliliği ve sosyal anksiyete boyutları ile negatif, içsel öz-farkındalık ve görünüm bilinçliliği boyutları ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Öz-duyarlığın öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme boyutları kendini düşünme, stil bilinçliliği ve sosyal anksiyete ile pozitif, içsel öz-farkındalık ve görünüm bilinçliliği boyutları ile negatif ilişkili bulunmuştur. Yine öz-duyarlığın öz-sevecenlik, paylaşımların farkında olma ve bilinçlilik alt boyutları depresyon, anksiyete ve stresle negatif, öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutları ise depresyon, anksiyete ve stresle pozitif ilişkili bulunmuştur. Son olarak öz-duyarlık ve öz-bilinç açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çetin, Akın ve Gündüz (2008), 357 komiser adayı üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada ise öz-duyarlık, motivasyon ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bulgular, öz-duyarlığın öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik boyutlarının motivasyonu pozitif, öz-yargılama ve izolasyon boyutlarının ise motivasyonu negatif yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca motivasyon duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı negatif, kişisel başarıyı ise pozitif yordamıştır.

Akın (2009), tarafından yapılan araştırma, Akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada Sakarya Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 544 üniversite öğrencisine psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık ölçekleri

uygulanmış, düşük ve yüksek puan alan denekler sıralanmış, 126 düşük puanlı denegin içinden seçkisiz yolla 14'ü deney, 14'ü plasebo ve 14'ü kontrol gruplarında yer alan toplam 42 üniversite öğrencisi belirlenmiştir ve araştırma bu gruplarla yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın deney grubundaki deneklerin psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Soyer (2010) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının öz-duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya iki farklı üniversiteden toplam 605 özel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan bireyler katılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının öz-duyarlık düzeyinin orta aralıkta olduğu, öz-duyarlık toplam ve alt boyut puanlarının araştırmada ele alınan demografik değişkenlerden yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Sürekli kaygı düzeyinin ise yüksek olduğu ve demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz-duyarlık düzeyi ile sürekli kaygı düzeyi arasında yüksek düzeyde bir negatif korelasyon olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın evreni, örneklem seçimi, veri toplama araçları, araçların teknik özellikleri ve araştırmada izlenen işlem yolu sunulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modelini ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme) ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2005).

2.1.1 Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Edirne ilinde, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda ortaöğretim hizmeti gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil eden, araştırmacının örneklemine seçtiği evrendir (Karasar, 1998). Örneklemden elde edilen verilerden yola çıkarak evren hakkında genellemeler yapılır. Bu sebeple örneklem büyüdükçe evren hakkında yapılan genellemelerde yanılma olasılığı azalır. Bu durum göz önüne bulundurulduğunda, araştırmacının uygun bir örneklem için, hem temsil yeteneği sağlayan bir örneklem büyüklüğünü hem de maliyet, zaman ve veri analizi şartlarını dikkate alarak bir dengeye ulaşması gerekir (Altunışık ve diğ., 2004).

2.1.2 Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Edirne ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet sunan Edirne Kız Teknik ve Meslek Ortaöğretilimsi 12.sınıf öğrencileri (400 kişi) oluşturmuştur. Araştırmada son sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin Yüksek Öğrenime Geçiş (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) gibi sınavlarla stres uyarılarına maruz kalmaları, Ortaöğretim öğrenimlerini tamamlayacakları ve gelecek kaygılarını yoğun hissettikleri bir süreçte,

sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duyacakları ve algıladıkları sosyal desteğin kendileri açısından çok değerli bir veri olacağını varsayılmıştır. Ayrıca yaş itibarıyla de 18 yaşına girmiş veya girmekte olan bu bireylerin öz-duyarlık açısından ölçümünün yapılmasının diğer yaş grubundaki öğrencilere nazaran daha bilinçli olmalarından dolayı maddelere daha kolay yanıt verebileceklerinin düşünülmesidir.

Aşağıda öğrencileri ve aileleri tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Burada, öğrencilerin cinsiyetleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, ailelerinin gelir düzeyleri, anne ve babalarının birliktelik durumları, karşı cinsten arkadaşı olup olmadığı, ebeveynlerinin tutumları, akademik başarı düzeyleri belirtilmiştir:

- 1- Araştırmaya katılan öğrencilerin %30(120)'unu erkek, %70(280)'ini kız öğrenciler oluşturmaktadır.
- 2- Araştırmaya katılan öğrencilerin %14(56)'ü tek çocuk, %51.75(207)'i iki kardeş, %23.5(94)'ü üç kardeş, %10.75(43)'ü dört kardeş ve üzeri olduklarını belirtmişlerdir.
- 3- Araştırmaya katılan öğrencilerin %37.50(150)'si ilk çocuk, %22.75(91)'i ortanca çocuk, %39.75(159)'i son çocuk olduklarını belirtmişlerdir.
- 4- Araştırmaya katılan öğrencilerin %12.50(50)'si yetersiz, %70.50(282)'si orta, %17.00(68)'si iyi gelir düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir.
- 5- Araştırmaya katılan öğrencilerin %09.25(37)'si ebeveynlerinin boşanmış, %90.75(363)'ü ebeveynlerinin beraber olduklarını belirtmişlerdir.
- 6- Araştırmaya katılan öğrencilerin %55.25(221)'i karşı cinsten arkadaşı olduğunu, %44.75(179)'u karşı cinsten arkadaşı olmadığını belirtmişlerdir.
- 7- Öğrencilerin %12.50(50)'si, ebeveynlerinin kendilerine karşı ilgisiz, %17.00(68)'si ebeveynlerinin kendilerine karşı demokratik, %16.00(64)'sı ebeveynlerinin kendilerine karşı otoriter, %54.50(218)'si ebeveynlerinin kendilerine karşı koruyucu anne-baba tutumları içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

- 8- Öğrencilerin %27.25(109)'i akademik başarı düzeylerinin başarılı, %65.25(261)'i akademik başarı düzeylerinin orta, %07.50(30)'si akademik başarı düzeylerinin başarısız olduğunu belirtmişlerdir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin öz-duyarlık düzeylerini ölçmek için “Öz-duyarlık Ölçeği”, algılanan sosyal destek düzeylerini ölçmek için “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)”, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveyn tutumları gibi bilgileri belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları ile ilgili daha detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.2.1 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)

Yıldırım(2004) tarafından, bireylerin arkadaşlarından, ailelerinden, öğretmenlerinden elde ettikleri sosyal desteği ölçme amacıyla geliştirilmiş olan bir ölçektir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(ASDÖ) 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin ailelerinden elde ettikleri sosyal desteği ölçmek için “aile”, öğretmenlerinden elde ettikleri sosyal desteği ölçmek için “öğretmen”, arkadaşlarından elde ettikleri sosyal desteği ölçmek için “arkadaş” alt ölçekleri kullanılmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geçerliği

ASDÖ'nün geçerliği benzer ölçekler geçerliği yöntemi ile saptanmıştır. Ankara Gazi Çiftliği Ortaöğretim 1. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz olarak alınan 115 öğrenciye ASDÖ ile birlikte Harter'ın çocuklar ve gençler için geliştirdiği sosyal destek ölçeği uygulanmıştır. Her iki ölçeğin toplam puanları ile alt ölçeklerine ilişkin puanlar arasındaki korelasyon “Pearson Korelasyon Katsayısı” yolu ile bulunmuştur. İki ölçeğin toplam puanları arasında .69 korelasyon bulunmuştur (Demirtaş, 2007).

ASDÖ'nün geçerliğine ikinci bir kanıt da ASDÖ'ye ilişkin yapılan faktör analizi sonuçlarının her alt ölçek düzeyinde ve birinci boyutta yüksek çıkmış olması (en düşüğü. 509'un üzerinde) ve ayrıca Croanbach Alfa ile hesaplanan ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısının yüksek çıkması ($r_x=0.93$) ölçek maddelerinin ölçmek

istediği özelliği ölçtüğünü, yani ölçeğin homojen olduğunu göstermektedir. Bu özellikleriyle, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2007).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenilirliği

ASDÖ'nün son formu üzerindeki güvenilirlik çalışması Ankara Gazi Çiftliği Ortaöğretim 1. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz olarak alınan 115 öğrenciden elde edilen puanlar üzerinde yapılmıştır. ASDÖ likert tipi ölçek olması nedeniyle ölçeğin tümüne ve alt ölçeklerin ilişkin güvenilirlik çalışması Croanbach Alfa güvenilirlik katsayısı yolu ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için 0.93; Aile (A_)=0.79; Akraba (AK)=0.76; Arkadaş (AR)=0.74; Öğretmen(ÖG)=0.75 ve toplum için (T)=0.80 olarak bulunmuştur (Demirtaş, 2007).

Ayrıca, araştırmanın verilerine dayanılarak araştırmacı tarafından ASDÖ'nün güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Croanbach Alfa güvenilirlik katsayısı "Aile" alt ölçeği için 0.90; "Arkadaş" alt ölçeği için 0.88; "Öğretmen" alt ölçeği için ise 0.88 olarak bulunmuştur (Akt. Demirtaş, 2007).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Puanlanması

Ölçek, toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Aile desteği alt ölçeğinde 20, arkadaş desteği alt ölçeğinde 13, öğretmen desteği alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. Her alt ölçekte birer tane tersine çevrilmiş, (reverse) madde yer almaktadır. Ölçek üçlü derecelendirmeli (bana uygun=3, bana kısmen uygun=2, bana uygun değil=1) olup bireyler maddelerin karşısındaki uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (x) işareti koyarak tepkide bulunmaktadır. Düz maddeler olduğu gibi, tersine çevrilmiş maddeler ise tersinden puanlanmaktadır. Ölçeklerin puan aralıkları şöyledir: aile desteği: 20-60, arkadaş desteği:13-39 öğretmen desteği :17-51, toplam ASDÖ-R: 50-150. Yüksek puan, bireyin daha fazla sosyal destek aldığı anlamına gelir(Kaya, 2009).

2.2.2 Öz-duyarlık Ölçeği

Öğrencilerin öz-duyarlık düzeylerini belirlemek için Neff (2003) tarafından geliştirilen ve Akın, Akın, Abacı(2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Öz-duyarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekle ilgili detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Ölçeğin Orjinal Versiyonu

Öz Duyarlık Ölçeği Neff (2003b) tarafından öz duyarlılığı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, öz-duyarlılığın alt boyutlarıyla ilişkili özellikleri değerlendiren ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan (self-report) bir ölçme aracıdır (Akın,2009). Öz-duyarlık ölçeği, (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) genellikle, (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Öz-duyarlık ölçeği 26 maddeden oluşan bir ölçektir.

Öz Duyarlık Ölçeği Neff (2003) tarafından bir dizi araştırma sonucunda geliştirilmiştir. Çalışmalar sonucunda ölçeğin tatmin edici iç tutarlılık, geçerlik ve güvenilirlik sonuçları verdiği görülmüştür. Ölçeğin psikolojik sağlığı yordaması bakımından diğer ölçeklerle beklenen yönde korelasyon saptanmıştır: Depresyon ($r = -.51, p < .01$), kaygı ($r = -.65, p < .01$), yaşam doyumu ($r = .45, p < .01$), mükemmeliyetçilik ($r = -.57, p < .01$) (Soyer,2010).

Öz-Duyarlık Ölçeğinin Geçerliliği

Öz Duyarlık Ölçeği Neff (2003) tarafından bir dizi araştırma sonucunda geliştirilmiştir. Çalışmalar sonucunda ölçeğin tatmin edici iç tutarlılık, geçerlik ve güvenilirlik sonuçları verdiği görülmüştür. Ölçeğin psikolojik sağlığı yordaması bakımından diğer ölçeklerle beklenen yönde korelasyon saptanmıştır: Depresyon ($r = -.51, p < .01$), kaygı ($r = -.65, p < .01$), yaşam doyumu ($r = .45, p < .01$), mükemmeliyetçilik ($r = -.57, p < .01$) (Soyer,2010). Uyum geçerliliği çalışmasında ise, Öz-duyarlık Ölçeği ile benlik saygısı arasında .59 (Neff, 2003a) ve .55 (Neff, 2003b) , sosyal ilişki arasında .41 ve yaşam doyumu arasında .45 düzeyinde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda Öz-duyarlık Ölçeği ile depresyon, anksiyete, öz-eleştiri ve nörotik mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür (sırasıyla, -.51, -.65, -.65, -.57).

Öz-Duyarlık Ölçeğinin Güvenilirliği

Öz-duyarlık ölçeğinin 6 alt boyutu vardır. Öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı yabancılaşma ve bilinçliliğe karşı aşırı-özdeşleşme. Bu alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, öz-sevecenlik için .71-.77, öz-yargılama için .65-.80, paylaşımların bilincinde olma için .57-.79, yabancılaşma için

.63-.75, bilinçlilik için .62-.80 ve aşırı-özdeşleşme için .65-.78 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75 ve .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla .88, .88, .80, .85, .85 ve .88 olduğu görülmüştür (Akt. Akın, 2009)

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar; Öz-duyarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığını ve psikolojik sağlığı önemli ölçüde yordadığını göstermektedir (Akt. Akın, 2009).

Ölçeğin Türkçeye Adaptasyonu

Öz-duyarlık ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyon çalışması Akın, Akın ve Abacı(2007) tarafından Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 633 öğrenci üzerinde yapılan çalışma ile gerçekleştirilmiştir.

Öz-duyarlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA)'nde öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır(Soyer, 2010).Bulgular eşliğinde daha sonra, toplam varyansın %68'ini açıklayan,orjinal ölçekle birebir örtüşen 6 ölçek ve toplam 26 madde oluşturularak hazırlanan bir ölçme aracı ortaya konulmuştur.

Yapı geçerliliği konusunda, esas ölçeğin formunda bulunan faktörlerin doğrulanması için “doğrulayıcı faktör analizi (DFA)” uygulanmıştır. Yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 779.01$, $N = 633$, $sd = 264$, $p = 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür.Öz-duyarlık Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları öz-sevecenlik alt ölçeği için .77, öz yargılama için .72, paylaşımların bilincinde olma için .72, izolasyon için .80, bilinçlilik için .74 ve aşırı özdeşleşme için .74 olarak bulunmuştur.

Öz-duyarlık Ölçeği'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .71, toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara

ilişkin t (sd=320) değerlerinin ise 16.11 ($p<.001$) ile 29.57 ($p<.001$) arasında sıralandığı görülmüştür (Soyer, 2010).

Ölçeğin Puanlanması

Ölçeğin Türkçe formunda, orijinal formda olduğu gibi 26 madde bulunmaktadır. Bireyin her bir alt ölçekten elde ettiği puanların yüksek olması, bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek toplam bir öz-duyarlık puanı da vermektedir. Bu işlem üç aşamada gerçekleştirilir:

- Negatif alt ölçekler olan; öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme puanları ters kodlanır ve her bir alt ölçeğin ortalamasından 6 çıkarılır. 6 – Öz-yargılama $\bar{X} = ___$, 6 – İzolasyon $\bar{X} = ___$, 6 – Aşırı özdeşleşme $\bar{X} = ___$
- Altı alt ölçeğin ortalamaları toplanır: Öz-sevecenlik+Öz-yargılama+Paylaşımların bilincinde olma+ İzolasyon+Bilinçlilik+Aşırı özdeşleşme
- Toplam öz-duyarlık ortalaması elde edilir (Toplam ortalama 6'ye bölünerek)

Toplam puanın yorumlanması: 1-2.5 arası puanlar düşük, 2.5-3.5 arası puanlar orta ve 3.5-5 arası puanlar yüksek düzeyde öz-duyarlığı göstermektedir.

2.2.3 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğrencilere cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveyn tutumu, ailenin gelir düzeyi, anne babanın birliktelik durumu, öğrencinin karşı cinsten arkadaşı olup olmadığı, öğrencinin akademik başarı düzeyi gibi çeşitli özellikler yönünden eşleştirmelerini sağlamak adına araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formlar öğrencilere, öz-duyarlık ölçeği ve algılanan sosyal destek ölçeği ile beraber uygulanmıştır.

2.3 Veri Analizi

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, anlamlılık .05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. . Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek ve öz-

duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, ebeveynin boşanmış olup olmaması, karşı cinsten arkadaşın olup olmaması, kardeş sayısı, doğum sırası, gelir düzeyi, ebeveyn tutumları ve akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, cinsiyet, ebeveynin boşanmış olup olmaması, karşı cinsten arkadaşın olup olmaması açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi” kullanılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayısı, doğum sırası, gelir düzeyi, ebeveyn tutumları ve akademik başarı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın yapılan analizlerinin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmayı yürütmede aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

3.1. Ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Faktör	1	2	3	4	5
1. Aile desteği	—				
2. Arkadaş desteği	.32**	—			
3. Öğretmen desteği	.37**	.17**	—		
4. Toplam sosyal destek	.78**	.55**	.81**	—	
5. Öz-duyarlık	.28**	.18**	.16**	.28**	—
Ortalama	27,18	17,18	26,55	70,91	76,88
Standart Sapma	6,89	4,47	8,69	14,81	13,86

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

Tablo 1'e göre Ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde Ortaöğretim öğrencilerinin aile desteği ($r=.28$; $p<.01$), arkadaş desteği ($r=.18$; $p<.01$), öğretmen desteği ($r=.16$; $p<.01$) ve toplam sosyal destek ($r=.28$; $p<.01$) puanlarının öz-duyarlık düzeyleri ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir.

Çok sayıda araştırmada, sosyal destek ile psikolojik sağlık (Armsden ve Grenenberg, 1987), akademik başarı (Yıldırım, 1998), problem çözme becerisi (Budak, 1999) ve kendini kabul (Başer, 2006) arasında pozitif, depresyon (Lasko ve ark., 1996; Sayar, 2006), stres (Banaz, 1992), anksiyete (Okanlı, 1999) ve uyumsuz karar verme stilleri (Güçray, 1998) ile negatif ilişkili olduğunu bulunmuştur. Benzer biçimde öz-duyarlık ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda öz-duyarlığın, uyumlu duygusal-odaklı stresle başa çıkma stratejileri (Neff, Hseih ve Dejithirat, 2005; Akt. Akın, 2009), özerklik, çevreye hakim olma, yaşam amaçları, kişisel gelişim, düşünsel ve duygusal farkındalık, yaşama meraklı ve araştırmacı olma, mutluluk ve iyimserlik (Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2005) ve motivasyon (Çetin, Akın ve Gündüz, 2008) gibi uyumlu değişkenlerle pozitif; depresyon (Neff, 2003; Öveç, 2007), anksiyete (Neff, 2003; Öveç, 2007), stres (Neff, 2003; Öveç, 2007; Soyer, 2010) ve tükenmişlik (Çetin, Akın ve Gündüz, 2008) gibi uyumsuz değişkenlerle ise negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öz duyarlılığın alt boyutlarından biri olan izolasyon kavramının sosyal destek ile yakından ilişkisinin olduğu kesindir. Şu unutulmamalıdır ki bir birey için psikolojik yıpratmada en fazla üzerinde durulan nokta onu diğer insanlardan ayırmak, yalnız bırakmak yani izole etmektir. Sosyal bir varlık olan bireyi diğer insanlardan izole etmek onun kendine karşı duyarlılığını azaltacaktır ve kendi gizil güçlerini fark etmesini engelleyecektir. Araştırmadan elde ettiğimiz verilerde de görüldüğü gibi öz duyarlılık ile aile desteği, öğretmen desteği ve arkadaş desteği arasında pozitif yönde bir korelasyonunun çıkması beklenen bir sonuçtur.

Bu durum, araştırmanın ana konusunun, bir diğer ifade ile algılanan sosyal destek ile öz-duyarlık arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, algılanan sosyal destek ile öz-duyarlık arasında pozitif bir ilişkinin ortaya çıkması;

ergenin edindiği sosyal desteğin kendine karşı takındığı tutumla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.1 Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal destek düzeyleri açısından aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek puanları incelenmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından erkek ve kız öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Aile desteği	Erkek	120	25,83	5,89	-2,582	398	.010
	Kız	280	27,76	7,21			
Arkadaş desteği	Erkek	120	16,60	4,14	-1,695	398	.091
	Kız	280	17,43	4,59			
Öğretmen desteği	Erkek	120	27,23	9,56	1,029	398	.304
	Kız	280	26,26	8,30			
Toplam sosyal destek	Erkek	120	69,67	13,94	-1,099	398	.272
	Kız	280	71,44	15,16			

Tablo 2’de cinsiyet değişkeni açısından Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görölmektedir. Tabloya bakıldığında, erkek ve kız Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından arkadaş desteği ($t_{0.05: 398}=-1,695$), öğretmen desteği ($t_{0.05: 398}=1,029$) ve toplam sosyal destek ($t_{0.05: 398}=-1,099$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Aile desteği puanları arasında erkek ve kız Ortaöğretim öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{0.05: 398}=-2,582$). Bu farklılık kız Ortaöğretim öğrencilerinin aile desteği puan ortalamalarının ($\bar{X}=27,76$, $Ss=7,21$), erkek Ortaöğretim öğrencilerinin ($\bar{X}=25,83$, $Ss=5,89$) aile desteği puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre kız Ortaöğretim öğrencilerinin aile desteğinin erkek öğrencilere daha fazla olduğu söylenebilir. Sosyal destek açısından cinsiyet farklılıklarını incelediği araştırmāsından akır (1993) ve Helsen ve diğerleri (2000) bu bulguyu destekleyici bir sonuç elde etmişt ve kız öğrencilerin daha fazla sosyal destek algısı bildirdiklerini bulmuştur. Ünlü (2001) cinsiyet açısından öğretmenden ve arkadaştan algılanan sosyal destekte anlamlı bir farklılaşma olduğunu, ancak aileden algılanan sosyal destekte cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Erim (2001) ve Sağlam(2007) ise cinsiyet değişkenine göre sosyal destek boyutlarında kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerde sosyal destek algısının erkeklere göre daha yüksek düzeyde çıkması her şeyden önce kızların olaylar ve psikolojik unsurlara daha duygusal bakmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere cinsiyet kavramının bireylerin psikolojik yapısındaki etkilerine bakıldığında kızların beyinlerinin duyu merkezi olan sağ tarafının gelişmesinden ve olaylara daha duygusal bakmalarından kaynaklanmaktadır.

3.2.2 Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından erkek ve kız öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Öz-duyarlık	Erkek	120	78,47	12,46	1,499	398	.135
	Kız	280	76,20	14,38			

Tablo 3’de cinsiyet değişkeni açısından Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, erkek ve kız Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{0,05; 398}=1,499$).

3.3.1. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal destek düzeyleri açısından aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek puanları incelenmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Ebeveyn	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Aile desteği	Boşanmış	37	26,15	5,62	-,792	398	.429
	Beraber	363	27,26	6,98			
Arkadaş desteği	Boşanmış	37	19,00	7,27	1,350	398	.189
	Beraber	363	17,05	4,20			
Öğretmen desteği	Boşanmış	37	28,73	11,52	1,030	398	.312
	Beraber	363	26,36	8,44			
Toplam sosyal destek	Boşanmış	37	73,88	19,08	1,067	398	.287
	Beraber	363	70,68	14,49			

Tablo 4’de anne babası boşanmış veya beraber olma değişkeni açısından Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, anne babası boşanmış veya beraber olan Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından aile desteği ($t_{0,05: 398}=-,792$), arkadaş desteği ($t_{0,05: 398}=1,350$), öğretmen desteği ($t_{0,05: 398}=1,030$) ve toplam sosyal destek ($t_{0,05: 398}=1,067$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.3.2 Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 5. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından anne babası boşanmış veya beraber olan öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Ebeveyn	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öz-duyarlık	Boşanmış	37	80,54	17,76	1,107	398	.278
	Beraber	363	76,61	13,55			

Tablo 5’de anne babası boşanmış veya beraber olma değişkeni açısından Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, anne babası boşanmış veya beraber olan Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{0,05; 398}=1,107$).

3.4.1 Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal destek düzeyleri açısından aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek puanları incelenmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Karşı cins	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
	Arkadaş						
Aile desteği	Evet	221	27,93	7,61	2,503	398	.013
	Hayır	179	26,26	5,77			
Arkadaş desteği	Evet	221	16,45	4,11	-3,659	398	.000
	Hayır	179	18,07	4,74			
Öğretmen desteği	Evet	221	27,81	9,36	3,259	398	.001
	Hayır	179	24,99	7,54			
Toplam sosyal destek	Evet	221	72,19	15,64	1,934	398	.054
	Hayır	179	69,32	13,60			

Tablo 6'da karşı cinsle arkadaş olma değişkeni açısından Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından aile desteği ($t_{0.05: 398}=-,792$) arkadaş desteği ($t_{0.05: 398}=1,350$) ve öğretmen desteği ($t_{0.05: 398}=1,030$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar karşı cins arkadaşı olan öğrencilerin aile desteği ($\bar{X}=27,93$, $Ss=7,61$) ve öğretmen desteği ($\bar{X}=27,81$, $Ss=9,36$) puanlarının, karşı cins arkadaşı olmayanların aile desteği ($\bar{X}=26,26$, $Ss=5,77$) ve öğretmen desteği

puanlarından ($\bar{X}=24,99$, $Ss=7,54$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca karşı cinsten arkadaşı olmayan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları ($\bar{X}=18,07$, $Ss=4,74$), karşı cinsten arkadaşı olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları ($\bar{X}=16,45$, $Ss=4,11$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre karşı cinsten arkadaşı olan öğrencilerin aile ve öğretmen desteği puanları, karşı cins arkadaşı olmayan öğrencilerin ise arkadaş desteği puanları daha yüksektir. Karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin toplam sosyal destek puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{0,05: 398}=1,067$). Bilindiği üzere çalışmanın örneklem grubunu ergenler oluşturmaktadır. Ergenlik döneminin ortalama olarak 12 yaş civarında başladığı düşünüldüğünde 12 yaş sonrasındaki dönemde bireylerin en fazla gelişim gösterdiği alan fiziksel gelişim ve sosyal gelişimdir. Bu dönemdeki bireylerde akademik ya da bilişsel gelişim yavaşlar. Sosyal gelişim bilişsel ve akademik gelişimin önüne geçer. Arkadaş çevresi burada en önemli olan unsurdur. Zaten elde edilen bulgularda da görüldüğü en fazla anlamlı farklılık arkadaş desteğinde bulunmuştur.

3.4.2. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 7. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Karşı cins	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
	Arkadaş						
Öz-duyarlık	Evet	221	75,31	12,94	-2,543	398	.011
	Hayır	179	78,83	14,71			

Tablo 7’de karşı cinsten arkadaşı olma değişkeni açısından Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{0.05: 398} = -2,543$). Ergenlik dönümü bireylerin tipik özelliklerinden birisi başkalarına ve karşıt cinslerine karşı aşırı bağlılıklarıdır. Bunun temel sebeplerinden biri bu dönemde duygusal gelişimin diğer gelişim alanlarına yönelik daha üst düzeyde olmasıdır. Bu dönem bireylerinde oluşan aşırı bağlılık, körü körüne bağlanma kendi duygu ve düşüncelerinin ikinci plana itilip geride kalmasına neden olmakta bu durum bu tip bireylerin “kendi olma” durumunu ikinci plana itmekte ve öz-duyarlılıklarını azaltmaktadır.

3.5. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

3.5.1 Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’ da gösterilmektedir.

Tablo 8. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Std. Sapma
Tek	56	27,64	7,15
İki	207	25,96	5,96
Üç	94	27,97	6,49
Dört ve üzeri	43	30,77	9,69
Toplam	400	27,64	7,15

Tablo 9. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	933,633	3	311,211	6,844	,000
Grup içi	18006,045	396	45,470		
Toplam	18939,678	399			

Tablo 8’de kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 9’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü

varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=6,844$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi kardeş sayıları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın kardeş sayısı iki olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=25,96$, $Ss=5,96$) ile kardeş sayısı dört ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=30,77$, $Ss=9,69$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre kardeş sayısı iki olan öğrencilerin aile destek puan ortalamalarının kardeş sayısı dört ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir. Elbir'in (2001) araştırmasında algılanan sosyal destek düzeyleri açısından sahip olunan kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen veriden şu sonuca varmak mümkündür; kalabalık aile ortamında bulunan bireylerin ailelerinden aldıkları destek ve birbirlerine kanetlenmeleri daha fazla olmaktadır.

3.5.2 Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10 ve Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 10. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikler

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Std. Sapma
Tek	56	16,48	3,31
İki	207	17,11	4,26
Üç	94	17,11	4,55
Dört ve üzeri	43	18,58	6,18
Toplam	400	17,18	4,47

Tablo 11. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	113,352	3	37,784	1,903	,129
Grup içi	7863,045	396	19,856		
Toplam	7976,398	399			

Tablo 10’da kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 11’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=1,903$, $p>0.01$).

3.5.3 Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12 ve Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Std. Sapma
Tek	56	28,30	9,83
İki	207	27,12	9,20
Üç	94	24,94	7,08
Dört ve üzeri	43	25,07	7,20
Toplam	400	26,55	8,69

Tablo 13. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	577,536	3	192,512	2,577	,053
Grup içi	29579,464	396	74,696		
Toplam	30157,000	399			

Tablo 12’de kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 13’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=2,577, p>0.01$).

3.5.4 Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 14 ve tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 14. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Std. Sapma
Tek	56	72,43	14,44
İki	207	70,18	14,53
Üç	94	70,01	13,38
Dört ve üzeri	43	74,42	18,94
Toplam	400	70,91	14,81

Tablo 15. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	845,205	3	281,735	1,287	,278
Grup içi	86689,555	396	218,913		
Toplam	87534,760	399			

Tablo 14’de kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 15’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin toplam destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=1,287$, $p>0.01$).

3.6 Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 16 ve tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 16. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Std. Sapma
Tek	56	75,80	13,05
İki	207	77,45	13,66
Üç	94	77,20	14,74
Dört ve üzeri	43	74,84	14,03
Toplam	400	76,88	13,86

Tablo 17. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	322,304	3	107,435	,558	,643
Grup içi	76297,173	396	192,670		
Toplam	76619,478	399			

Tablo 16’da kardeş sayıları; bir, iki, üç ve dört ve üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 17’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=,558, p>0.01$).

3.7 Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

3.7.1 Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sıralarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 18 ve tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 18. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sırası	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlk çocuk	150	27,62	7,31
Ortanca çocuk	91	27,96	7,98
Son çocuk	159	26,33	5,65
Toplam	400	27,18	6,89

Tablo 19. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	199,520	2	99,760	2,113	,122
Grup içi	18740,158	397	47,204		
Toplam	18939,677	399			

Tablo 18’de kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 19’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=2,113, p>0.01$).

3.7.2 Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 20 ve tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sırası	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlk çocuk	150	17,33	3,80
Ortanca çocuk	91	17,48	5,32
Son çocuk	159	16,86	4,54
Toplam	400	17,18	4,47

Tablo 21. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	27,723	2	13,861	,692	,501
Grup içi	7948,675	397	20,022		
Toplam	7976,398	399			

Tablo 20’de kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 21’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=,692, p>0.01$).

3.7.3 Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 22 ve tablo 23’de gösterilmektedir.

Tablo 22. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sırası	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlk çocuk	150	26,48	8,32
Ortanca çocuk	91	24,27	7,03
Son çocuk	159	27,92	9,62
Toplam	400	26,55	8,69

Tablo 23. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	769,491	2	384,746	5,198	,006
Grup içi	29387,509	397	74,024		
Toplam	30157,000	399			

Tablo 22’de kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 23’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=5,198$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi kardeş sırası arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın kardeş sırası ortanca çocuk olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=24,27$, $Ss=7,03$) ile kardeş sırası son çocuk olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=27,92$, $Ss=9,62$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre kardeş sırası ortanca çocuk olan öğrencilerin öğretmen destek düzeylerinin kardeş sırası son çocuk olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonucuyla uyumlu herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Ancak şunu belirtmede fayda vardır; genellikle ailenin son çocukları en gözde olan ve en fazla şımartılan çocuklardır. Bu açıdan Adler’in doğum sırası kavramı onaylanmaktadır. En sonda olan aile bireyleri gözde olmanında getirisi ile daha fazla öz güvene ve öz duyarlılığa sahiptir.

3.7.4. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 24 ve tablo 25’de gösterilmektedir.

Tablo 24. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sırası	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlk çocuk	150	71,43	14,39
Ortanca çocuk	91	69,71	14,89
Son çocuk	159	71,11	15,21
Toplam	400	70,91	14,81

Tablo 25. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	176,313	2	88,156	,401	,670
Grup içi	87358,447	397	220,046		
Toplam	87534,760	399			

Tablo 24’de kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 25’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan

ortalamları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3,396}=,401, p>0.01$).

3.8 Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sıralarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 26 ve tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 26. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Kardeş sırası	N	\bar{X}	Std. Sapma
Tek	56	75,39	12,84
İki	207	76,35	15,64
Üç	94	78,59	13,60
Dört ve üzeri	43	76,88	13,86
Toplam	400	75,39	12,84

Tablo 27. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından kardeş sırası farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	822,509	2	411,255	2,154	,117
Grup içi	75796,968	397	190,924		
Toplam	76619,478	399			

Tablo 26’da kardeş sıraları; ilk çocuk, ortanca çocuk ve son çocuk olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 27’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=2,154, p>0.01$).

3.9 Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin ebeveyn tutumları; ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu şeklinde dört kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

3.9.1 Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 28 ve tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 28. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Ebeveyn tutumları	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlgisiz	50	30,04	7,88
Demokratik	68	27,29	6,93
Otoriter	64	28,55	8,53
Koruyucu	218	26,09	5,80
Toplam	400	27,18	6,89

Tablo 29. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	787,615	3	262,538	5,727	,001
Grup içi	18152,062	396	45,839		
Toplam	18939,678	399			

Tablo 28’de ebeveyn tutumları ilgisiz, otoriter, demokratik ve koruyucu olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 29’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3,396}=5,727$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi ebeveyn tutumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=30,04$, $Ss=7,88$) ile ebeveyn tutumları koruyucu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=26,09$, $Ss=5,80$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin aile destek puan ortalamalarının ebeveyn tutumları koruyucu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçla çelişen bir bulgu Erdeğer (2001) tarafından elde edilmiştir. Bu araştırmada demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek düzeyinin otoriter ve koruyucu tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.9.2 Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 30 ve tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 30. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Ebeveyn tutumları	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlgisiz	50	18,50	6,61
Demokratik	68	18,12	4,64
Otoriter	64	16,44	3,27
Koruyucu	218	16,80	4,02
Toplam	400	17,18	4,47

Tablo 31. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	213,969	3	71,323	3,639	,013
Grup içi	7762,428	396	19,602		
Toplam	7976,397	399			

Tablo 30’da ebeveyn tutumları; ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 31’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=3,639$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi ebeveyn tutumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ebeveyn

tutumları ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=18,50$, $Ss=6,61$) ile ebeveyn tutumları otoriter olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=16,44$, $Ss=3,27$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin arkadaş destek puan ortalamalarının ebeveyn tutumları otoriter olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçla çelişen bir bulgu Erdeğer (2001) tarafından elde edilmiştir. Bu araştırmada demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek düzeyinin otoriter ve koruyucu tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Otoriter aile ortamında bulunan bireyler bu ortamlarından zamanla sıkılmakta ve arkadaş çevresinde kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Bu açıdan bakıldığında aileden algılanan otoriter tutum olumsuz etki yapmakta arkadaş çevresine daha fazla ilgiyi arttırmaktadır.

3.9.3 Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 32 ve tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 32. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Ebeveyn tutumları	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlgisiz	50	27,16	9,05
Demokratik	68	25,34	7,15
Otoriter	64	28,22	8,92
Koruyucu	218	26,30	8,95
Toplam	400	26,55	8,69

Tablo 33. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	310,503	3	103,501	1,373	,250
Grup içi	29846,497	396	75,370		
Toplam	30157,000	399			

Tablo 51’de gelir düzeyleri; yetersiz, orta ve iyi olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 52’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3,396}=1,373, p>0.05$).

3.9.4 Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 34 ve tablo 35’de gösterilmektedir.

Tablo 34. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Ebeveyn tutumları	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlgisiz	50	75,70	17,45
Demokratik	68	70,75	13,29
Otoriter	64	73,20	16,40
Koruyucu	218	69,19	13,86
Toplam	400	70,91	14,81

Tablo 35. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2131,862	3	710,621	3,295	,021
Grup içi	85402,898	396	215,664		
Toplam	87534,760	399			

Tablo 34'te gelir düzeyleri; yetersiz, orta ve iyi olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 35'te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=3,295$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi ebeveyn tutumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=75,70$, $Ss=17,45$) ile ebeveyn tutumları koruyucu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=69,19$, $Ss=13,86$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin toplam sosyal destek puan ortalamalarının ebeveyn tutumları koruyucu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçla çelişen bir bulgu Erdeğer (2001) tarafından elde edilmiştir. Bu çalışmada demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek düzeyinin otoriter ve koruyucu tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

3.10 Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin ebeveyn tutumları; ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu şeklinde dört kategoride ele alınmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 36 ve tablo 37'da gösterilmektedir.

Tablo 36. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Ebeveyn tutumları	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlgisiz	50	74,92	13,16
Demokratik	68	79,01	14,35
Otoriter	64	76,09	15,22
Koruyucu	218	76,90	13,44
Toplam	400	76,88	13,86

Tablo 37. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	541,595	3	180,532	,940	,421
Grup içi	76077,883	396	192,116		
Toplam	76619,478	399			

Tablo 36’da gelir düzeyleri; yetersiz, orta ve iyi olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 37’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-396}=,940, p>0.01$).

3.11 Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

3.11.1 Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 38 ve tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 38. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma
Başarılı	109	25,15	6,09
Orta	261	27,78	6,99
Başarısız	30	29,37	7,33
Toplam	400	27,18	6,89

Tablo 39. Ortaöğretim öğrencilerinin aile destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	688,508	2	344,254	7,488	,001
Grup içi	18251,170	397	45,973		
Toplam	18939,678	399			

Tablo 38’de akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 39’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin aile destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=7,488$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=25,15$, $Ss=6,09$) ile akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=29,37$, $Ss=7,33$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin aile destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir.

3.11.2 Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 40 ve tablo 41’da gösterilmektedir.

Tablo 40. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma
Başarılı	109	16,07	3,71
Orta	261	17,36	4,33
Başarısız	30	19,63	6,67
Toplam	400	17,18	4,47

Tablo 41. Ortaöğretim öğrencilerinin arkadaş destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	322,156	2	161,078	8,355	,000
Grup içi	7654,242	397	19,280		
Toplam	7976,397	399			

Tablo 40’da akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 41’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin arkadaş destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=8,355$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=16,07$, $Ss=3,71$) ile akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=19,63$, $Ss=6,67$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre akademik

başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin arkadaş destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir. Başarısız olan öğrencilerde arkadaş desteğinin fazla olmasından kaynaklı olarak dış çevre odaklı kişilik gelişimi olmaktadır.

3.11.3 Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 42 ve tablo 43’de gösterilmektedir.

Tablo 42. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma
Başarılı	109	23,50	7,59
Orta	261	27,53	8,82
Başarısız	30	29,10	8,80
Toplam	400	26,55	8,69

Tablo 43. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1456,018	2	728,009	10,070	,000
Grup içi	28700,982	397	72,295		
Toplam	30157,000	399			

Tablo 42’de akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 43’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğretmen destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=10,070$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=23,50$, $Ss=7,59$) ile akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=29,10$, $Ss=8,80$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin öğretmen destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir.

3.11.4 Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 44 ve tablo 45’te gösterilmektedir.

Tablo 44. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma
Başarılı	109	64,72	12,60
Orta	261	72,67	14,38
Başarısız	30	78,10	18,66
Toplam	400	70,91	14,81

Tablo 45. Ortaöğretim öğrencilerinin toplam sosyal destek düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6526,317	2	3263,158	15,992	,000
Grup içi	81008,443	397	204,051		
Toplam	87534,760	399			

Tablo 44’te akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 45’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin toplam sosyal destek düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3-396}=15,992$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=23,50$, $Ss=7,59$) ile akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=29,10$, $Ss=8,80$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin

toplam sosyal destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir.

3.12 Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 46 ve tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 46. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının betimsel istatistikleri

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma
Başarılı	109	81,39	13,97
Orta	261	76,14	12,85
Başarısız	30	66,93	15,87
Toplam	400	76,88	13,86

Tablo 47. Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5331,819	2	2665,910	14,846	,000
Grup içi	71287,658	397	179,566		
Toplam	76619,478	399			

Tablo 46’da akademik başarı düzeyleri; başarılı, orta ve başarısız olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 47’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3,396}=14,846$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=81,39$, $Ss=13,97$) ile akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=66,93$, $Ss=15,87$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin öz-duyarlık puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bireylerin hayatta başarılı olmaları için akademik başarılarının yanı sıra duygusal zekalarının da gelişmiş olmaları gerekmektedir. Çünkü duygusal zeka mutlu insan yetiştirmede, özgüveni ve öz-duyarlılığı olan bireyler yetiştirmede oldukça önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek puanları öz-duyarlık düzeyleri ile pozitif ilişkilidir.
2. Erkek ve kız Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kız Ortaöğretim öğrencilerinin toplam aile desteği puanlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.
3. Erkek ve kız Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmamıştır.
4. Anne babası boşanmış veya beraber olan Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri açısından aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve toplam sosyal destek) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Anne babası boşanmış veya beraber olan Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Karşı cinsten arkadaşı olan öğrencilerin aile ve öğretmen desteği puanları, karşı cins arkadaşı olmayan öğrencilerin ise arkadaş desteği puanları daha yüksektir. Karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan öğrencilerin toplam sosyal destek puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
7. Karşı cinsten arkadaşı olan ve olmayan Ortaöğretim öğrencilerinin öz-duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
8. Kardeş sayısı iki olan öğrencilerin aile desteği puan ortalamalarının kardeş sayısı dört ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.
9. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
11. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin toplam sosyal destek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
12. Kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin öz-duyarlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
13. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin aile desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
14. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
15. Kardeş sırası ortanca çocuk olan öğrencilerin öğretmen destek düzeylerinin kardeş sırası son çocuk olanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur.
16. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin toplam sosyal destek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
17. Kardeş sırası farklı olan öğrencilerin öz-duyarlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
18. Ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin aile desteği puan ortalamalarının ebeveyn tutumları koruyucu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
19. Ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamalarının ebeveyn tutumları otoriter olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
20. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
21. Ebeveyn tutumları ilgisiz olan öğrencilerin toplam sosyal destek puan ortalamalarının ebeveyn tutumları koruyucu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
22. Ebeveyn tutumları farklı olan öğrencilerin öz-duyarlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

23. Akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin aile destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.
24. Akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin arkadaş destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.
25. Akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin öğretmen destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.
26. Akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin toplam sosyal destek puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.
27. Akademik başarı düzeyleri başarılı olan öğrencilerin öz-duyarlık puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1. Eğitim Ortamları İçin Öneriler

Bulgular ışığında eğitim psikologları, eğitim araştırmacıları ve ebeveynler için aşağıda çeşitli öneriler dile getirilmiştir. Ancak vurgulanması gereken önemli bir nokta bu önerilerin sadece üniversite öğrenimi için değil daha önceki öğrenim kademeleri için de geçerli olduğudur.

1. Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılarak, yeterli düzeyde sosyal desteğe sahip olmayan öğrencilerin sosyal destek düzeylerini geliştirmek amacıyla, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik sosyal destek düzenlenebilir.
2. Ülkemizde öğrencilerin öz-duyarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı öz-duyarlık düzeyi düşük olan öğrencilere ulaşmak ve sınıf ortamını öz-duyarlık gelişimini kolaylaştıracak şekilde düzenlemek gerekmektedir. Bununla ilgili çalışmalar için kapsamlı planlar hazırlanabilir.

4.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Bu çalışmanın farklı illerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci örneklemiyle tekrarlanması sonuçların genellenebilme olasılığını artıracakđı düşünölmektedir. Bu anlamda yapılacak bir çalışma yararlı olabilir.

2. Sosyal destek ile öz-duyarlık yapılarının incelendiği ve bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı bir metodun kullanıldığı çalışmaların yapılması, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Deneysel yöntemle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.

3. Hem sosyal destek hem de öz-duyarlık kavramlarının akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin ortalama akademik başarı puanlarının da sürece dahil edildiği farklı bir çalışma yapılabilir.

4. Bu araştırmanın örneklemi Ortaöğretim öğrencileriyle sınırlıdır ve elde edilen bulguların diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler için genellenebilmesi oldukça zordur. Ancak Ortaöğretim dışındaki diğer öğrenci popöasyonu üzerinde buna benzer bir çalışmanın yapılması, bu alandaki sorunların belirlenmesi ve çözüm yolları geliştirilmesi noktasında önemli katkılar sađlayacakđı söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın, Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek ile öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik somut bulgular ve önemli kanıtlar ortaya koyduğu söylenebilir. Bu yönüyle çalışmanın eğitim ve danışma psikolojisi alanında önemli bir boşluğu dolduracakđına inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- AKIN, A. (2009). *Akılci Duygusal Davranışçı Terapi (SDDT) Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- AKIN, Ü., Ahmet Akın ve Ramazan Abacı, (2007). *Öz Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 01-10.
- ALTAY, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- ARMSDEN G.C., Mark Greenberg (1987). *The Inventory of Parent and Peer Attachment Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence*. Journal of Youth and Adolescence,, 16(5) 427-454.
- BANAZ, M. (1992). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Sosyal Destek Kaynakları ve Stres ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- BAŞER, Z. (2006). *Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi , Erzurum.
- BUDAK, B. (1999). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- BUSS, D. M. (2000), *The Evolution of Happiness*, American Psychologist, 55(1), 15-23
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004), *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇAKIR, Y. (1993). *12-18 Yaş Grubundaki Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- DÜLGER, Ö. (2009). *Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek İle Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- EKŞİSU, M. (2009). *Ortaöğretimli Öğrencilerin Zorbalık Düzeyleri İle Aile İşlevleri ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- ELBİR, N. (2000). *Ortaöğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ERDEĞER, N. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ERİM, B. (2001). *Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- GÖRGÜ, E. (2005). *3-7 Yaş Arası Otistik Çocuğa Sahip Olan Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişki* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul .

- GÜÇRAY, S. (1998). *Bazı Kişisel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılmanın Karar Verme Stilleri ile İlişkisi*. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9, 7-16.
- GÜNGÖR, D. (1996). *Turkish University Students' Relationships with Their Friends and Families Social Support Satisfaction and Loneliness*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- HASHIMA, P., Paul Amoto, (1994); *Poverty, Social Support and Parental Behavior*. Child Development,,2:394-403.
- HELSEN, M., Wilhelmina Vollerbergh. ve Will Meeuss, . (2000). *Social Support From Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence*. Journal of Youth and Adolescence , (29), 319-335.
- HOFFMAN, M.A. , Ryan Leavy-Shiff (1993). *Moderating Effects of Adolescent Social Orientation on the Relation Between Social Support and Self-esteem*. Journal of Youth and Adolescence,, 22(1): 23-55
- .
- HUSSONG, A. (2000). *Perceived Peer Context and Adolescent Adjustment*. Journal of Research on Adolescence, 10, 4-14
- .
- KAHRİMAN, İ. (2002).*Adölesanlarda Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- KAYA, M. (2009). *Üniversite Adaylarının Anne Babalarına Uygulanan Sosyal Destek Programının Eş Desteği ve Adayın Anne Babasından Algıladığı Desteğe Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- .
- KAYMAKÇIOĞLU, Ç. (2001). *Effects of Perceived Stress, Social Support, Expectancies and Coping Style On Depression and Anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- KIRKPATRICK, K. L. (2005). *Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two-Chair Intervention*. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin, Texas, A.B.D.
- KOZAKLI, H. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- LINEHAN, M. M. (1993), "*Cognitive-behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*", New York: The Guilford Press.
- MALECKI, C. K. ve Sean Elliot. (1999). *Adolescents' Rating of Perceived Social Support and Its Importance: Validation of the Student Social Support Scale*. *Psychology in Schools* (36), 473-483.
- NEFF, K. D. (2003a). *The Development and Validation of a Scale to Measure Self-compassion*. *Self and Identity*, 2(3), 223-250
- NEFF, K. D. (2003b), *Self-compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself*, *Self and Identity*, 2, 85-102.
- NEFF, K. D. (2004). *Self-compassion and Psychological Well-Being*. *Constructivism in the Human Sciences*, 9 (2), 27-37.
- NEFF, K. D., Lee Kirkpatrick and Stephanie Rude. (2005), *Accepting the Human Condition: Self-compassion and Its Link to Adaptive Psychological Functioning*, Manuscript submitted for publication, 1-43.
- OKANLI, A.(1999). *Hemşirelik Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek ile Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- ÖVEÇ, Ü. (2007). *Öz-Duyarlık ile Öz-Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- ÖZBESLER, C. (2001). *Çocukluk Çağı Lösemilerinin ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- ROSENFELD, B., Jack Richman,. (1998). *Social Support for Adolescents at Risk of School Failure*, *Social Work*, 43(4): 309-320.
- SAĞLAM, S. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Ana-Baba İletişimi Sosyal Destek ve Ana-Baba Tutumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- SAYAR, M. (2006). *A Longitudinal Study of the Relationship Between Perceived social Support and Psychological Well-Being of Adolescents from Low Socio-Economic Status*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- SOYER, U. (2010). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öz-Duyarlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- SOYLU, Ö. (2002). *Üniversite Snavına Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerinden Sosyal Destek Algılayıp-Algılamama Durumlarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- TORUN, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- ÜNLÜ, H. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Desteğin ve Ego Kimlik Statülerinin Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara .
- ÜNÜVAR, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- WINDLE, M. (1990), *Temperament and Social Support in Adolescence: Interrelations With Depressive Symptoms and Delinquent Behaviors*. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(1): 19-24.
- YILDIRIM, İ. (1998). *Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri*. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , (9), 33-39.
- YILDIRIM, İ. (1999). *Sosyal Destek Programının Etkiliği: Deneysel Bir Çalışma*. *Eğitim ve Bilim* , (23), 66-73.
- YILDIRIM, İ. (2004). *Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 241-250.
- YILDIRIM, İ. (2006). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (30), 258-267.

EKLER

Ek-A: Öz-Duyarlık Ölçeği

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamıdır. **Şekil tablosu ögesi bulunamadı.**ına gelmektedir. Lütfen **her ifadeye mutlaka TEK yanıt** veriniz ve kesinlikle **BOŞ bırakmayınız**. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Rehber Öğretmen-Psikolojik Danışman
Çağatay AKKAYA

1	Bir yetersizlik hissettiğimde, kendime bu yetersizlik duygusunun insanların birçoğu tarafından paylaşıldığını hatırlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Bir şey beni üzdüğünde, duygularıma kapılıp giderim.	1	2	3	4	5
5	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, kendimi bu başarısızlıkta yalnız hissederim.	1	2	3	4	5
7	Gerçekten güç durumlarla karşılaştığımda kendime kaba davranırım.	1	2	3	4	5
9	Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Yetersizliklerim hakkında düşündüğümde, bu kendimi yalnız hissetmeme ve dünyayla bağlantımı koparmama neden olur.	1	2	3	4	5
13	Acı veren olaylar yaşadığımda kendime kibar davranırım.	1	2	3	4	5
15	Sıkıntı çektiğim durumlarda kendime karşı biraz acımasız olabilirim.	1	2	3	4	5
17	Hata ve yetersizliklerimi anlayışla karşılarım.	1	2	3	4	5
19	Kendimi üzgün hissettiğimde, diğer insanların çoğunun belki de benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
21	Duygusal anlamda acı çektiğim durumlarda kendime sevgiyle yaklaşırım.	1	2	3	4	5
23	Bir şeyde başarısızlık yaşadığımda objektif bir bakış açısı takınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek-B: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(ASDÖ-R)

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen **her ifadeye** mutlaka **TEK yanıt** veriniz ve kesinlikle **BOŞ bırakmayınız**. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Rehber Öğretmen-Psikolojik Danışman
Çağatay AKKAYA

ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

AİLEM

	Bana Uyg.	Kıs men	Bana Uyg. Değil
1. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
<u>3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler</u>	()	()	()
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
7. Davranışlarımı takdir eder	()	()	()
<u>9. Hatalarımı nazikçe düzeltir</u>	()	()	()
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir	()	()	()
13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder	()	()	()
<u>15. İyi ve kötü yönlerimle beni sever</u>	()	()	()
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler	()	()	()

ARKADAŞLARIM

	Bana Uyg.	Kıs men	Bana Uyg. Değil
21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
<u>23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder</u>	()	()	()
25. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder	()	()	()
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	()	()	()
33. Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	()	()	()

ÖĞRETMENLERİM

	Bana Uyg.	Kıs men	Bana Uyg. Değil
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
<u>36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder</u>	()	()	()
38. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
40. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
<u>42. Beni gerçekten anlar</u>	()	()	()
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
46. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	()	()	()
<u>48. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar</u>	()	()	()

Ek-C : Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Ad, soyad ve numara gibi kimliğinizi tanıtıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur. Katkılarınız için teşekkürler.

Çağatay AKKAYA

1) **Cinsiyetiniz :** Bay () Bayan ()

2) **Siz dahil kaç kardeşsiniz?**

a.) Tek çocuk () b) İki kardeş () c) Üç kardeş () d) Dört kardeş ()
e) Beş ve üzeri ()

3) **Kardeşleriniz arasında doğum sırasına göre konumunuz nedir?**

a) İlk çocuk () b) Ortanca çocuk () c) Son çocuk ()

4) **Anne-Babanız sağ mı?** a) İkisi de sağ () b) Anne ölü () c) Baba ölü () d) İkisi de ölü ()

5) **Ebeveynleriniz arasında üvey olan var mı?** a) Anne üvey () b) Baba üvey () c) İkisi de öz ()

6) **Anne-Babanız boşanmış veya beraber mi?** a) Boşanmış () b) Beraber ()

7) **Karşı cinsten yakın arkadaşınız var mı?**

() Evet () Hayır

8) **Grup arkadaşlarınız var mı?**

() Evet () Hayır

9) **Anne-Babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?**

a) İlgisiz () b) Demokratik () c) Otoriter () d) Koruyucu ()

10) **Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?**

a) Başarılı () b) Orta düzey () c) Başarısız ()

ÖZGEÇMİŞ

31.05.1987'de Edirne'de doğdu. İlköğrenimini Kırklareli'nin Pehlivanköy ilçesinde, ortaöğrenimini Kırklareli'nin Babaeski ilçesinde tamamladı. 2005 yılında başladığı Samsun, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 2009 yılında mezun oldu, aynı yıl Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 yılında, Edirne Merkez Kız Teknik ve Meslek Ortaöğretimsi'nde Rehber Öğretmen olarak başladığı görevini halen devam ettirmektedir.