

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

OKUL SOSYAL HİZMETİ
KAPSAMINDA SOSYAL DESTEĞİN
AKADEMİK MOTİVASYONA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir CENİKLİ

İstanbul
Eylül-2019

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

OKUL SOSYAL HİZMETİ
KAPSAMINDA SOSYAL DESTEĞİN
AKADEMİK MOTİVASYONA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir CENİKLİ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi ABDULHAKİM BEKİ

İstanbul
Eylül-2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Abdulhakim BEKİ



Üye Prof. Dr. Kadir CANATAN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Omer ÇAHA

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Sosyal Hizmeti Kapsamında Sosyal Desteğin Akademik Motivasyona Etkisi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğunu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Bekir CENİKLİ

ÖNSÖZ

Uzmanlık eğitimim ve bu çalışmamın yürütülmesi aşamasında bilgi anlayış ve desteğini esirgemeyen danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Abdulhakim BEKİ'ye Her zaman destek ve güvenlerini hissettiğim ailem başta olmak üzere eşim Duygu CENİKLİ ve oğlum Mete CENİKLİ'ye çalışmalarımı yürütmem konusunda beni cesaretlendiren Uzman Psikolog Ali ÖZTOSUN'a, eğitim hayatım ve yoğun çalışma hayatımda sabırla beni destekleyen ailem ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bekir CENİKLİ



ÖZET

OKUL SOSYAL HİZMETİ KAPSAMINDA SOSYAL DESTEĞİN AKADEMİK MOTİVASYONA ETKİSİ

Bekir CENİKLİ

Yüksek Lisans, Sosyal Hizmet

Tez Danışman: Dr. Öğr. Üyesi ABDULHAKİM BEKİ

Eylül-2019, 90 Sayfa + ix

Bu araştırma temel olarak Sultangazi ilçesindeki bir okulda okuyan 8. sınıf öğrencilerinin okul sosyal hizmeti kapsamında, sosyal destek algısının, akademik motivasyon üzerine etkisinin araştırılmasıdır. Ayrıca okul sosyal hizmeti kapsamında, sosyal destek algısının alt boyutları olan aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin, akademik motivasyon ile etkisi olup olmadığını incelemektedir. Araştırma sonucunda etkileyip etkilemediğini ve oranlarını araştırmaktadır.

Araştırma konusu öğrenciler, Sultangazi ilçesindeki bir okulda okuyan 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenimin görmekte olan 248 (Kız 80, Erkek 168) öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmayla ilgili veriler Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Revizyonu: ASDÖ-R, Akademik Motivasyon Ölçeği: AMÖ ve Kişisel Bilgi Formu arayıcılığıyla ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasında Spss 18.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada örneklem grubu bulguları 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete açısından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre bilmeye yönelik daha motivasyonlu olduğu görülmüştür. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha motivasyonsuz olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre aileden algıladıkları sosyal destek daha düşüktür. Ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin akademik motivasyonu ve arkadaşların algılanan sosyal destek düzeyleri düzeyi daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmet, Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Destek Algısı, Başarı, Motivasyon

ABSTRACT

**THE EFFECT OF SOCIAL SUPPORT ON
ACADEMIC MOTIVATION IN THE SCOPE
OF SCHOOL SOCIAL WORK**

Bekir CENİKLİ

Master, Social Work

Thesis Advisor: Dr. ABDÜLHAKİM BEKİ

Sep-2019, 90 Sayfa + ix

The aim of this study is to investigate the effect of perception of social support on academic motivation of 8th grade students in a school in Sultangazi. In addition, in the context of school social work, it is aimed to examine whether social support perceived by family, friends and teachers, which are sub-dimensions of social support perception, has an effect on academic motivation. The aim of this study is to investigate whether it affects and rates..

The subject of the study is 248 students (80 female, 168 male) who are studying in a school in Sultangazi district during the 2017-2018 academic year. Data related to the study were obtained through Revision of Perceived Social Support Scale: ASRS-R, Academic Motivation Scale: SRS and Personal Information Form. Spss 18.0 package program was used in the analysis and interpretation of the data obtained in the study.

In the study, it was seen that the 8th grade students were more motivated to know the findings of the sample group in terms of gender than female students and male students. Male students were more motivated than female students. Female students perceived social support from the family is lower than male students. The level of academic motivation and perceived social support of the students whose families live together are higher.

Key Words: Social Work, School Social Work, Social Support Perception, Success, Motivation

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii.
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Kavramların Tanımlanması.....	2
BÖLÜM 2	4
OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TANIMI VE KAPSAMI	4
2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı.....	4
2.2. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi ve Bunu Etkileyen Faktörler.....	5
2.2.1. Ekonomik Sorunlar	8
2.2.2. Ailedeki Değişim	8
2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Sorunları	8
2.2.4. Özel Eğitim Gereksinimi.....	9
2.2.5. Göç ve Kültürel Sorunlar	9
2.3. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi	10
2.4. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Farklı Yaklaşımlar	12
2.4.1. Ekolojik Yaklaşım.....	12
2.4.2. Klinik Yaklaşım	13
2.5. Amerika Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Kurumu'nun Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Geliştirdiği Standartları	14
2.6. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler ve Mevzuat	17
2.7. Sosyal Destek	18
2.7.1. Sosyal Destek Modelleri	25

2.7.2. Sosyal Destek ve Öğrenme Ortamları.....	27
2.8. Akademik Başarı.....	27
2.8.1. Akademik Başarının Tanımı	27
2.8.1.1. Bireysel Faktörler.....	28
2.8.1.2. Zayıf Özgüven.....	28
2.8.1.3. Davranışsal Problemler	29
2.8.1.4. Öğrenme Stilleri.....	29
2.8.1.5. Aile Faktörü	29
2.8.1.6. Sosyo-Ekonomik Statü.....	30
2.8.1.7. Aile Yapısı	30
2.8.1.8. Ana-Baba İlgisi ve Beklentileri.....	31
2.8.1.9. Okul Faktörleri.....	31
2.8.1.10. Toplum Faktörü (Toplumsal Bakış).....	32
2.9. Motivasyon.....	33
BÖLÜM 3.....	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Yöntem.....	35
3.2. Araştırmanın Problemi.....	35
3.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	35
3.4. Araştırmanın Yöntemi.....	36
3.5. Araştırma Soruları.....	36
3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	36
3.7. Araştırmanın Varsayımları.....	36
3.8. Araştırmanın Zorlukları	37
3.9. Araştırmada Veri Toplama Araçları.....	37
3.9.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.9.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R).....	37
3.9.2.1. ASDÖ Geçerlik	38
3.9.2.2. ASDÖ Güvenirlik.....	38
3.9.3. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)	38
3.9.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi	39
3.9.3.2. Güvenirlik Analizi.....	39
3.9.3.3 Sınıflama ve Sıralama Geçerliği	40
BÖLÜM 4.....	41

BULGULAR VE YORUMLAR.....	41
BÖLÜM 5.....	72
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	72
ÖNERİLER	75
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	85
ÖZGEÇMİŞ.....	90



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) Alt Boyutları Tablosu	40
Tablo 4.1: Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerin Sayı - Yüzde Dağılımı Tablosu.....	42
Tablo 4.2: Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerin Sayı - Yüzde Dağılımı Tablosu	43
Tablo 4.3: Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerin Sayı - Yüzde Dağılımı Tablosu	44
Tablo 4.4: Cinsiyete göre Motivasyon ve Sosyal Destek ile İlgili Ölçekler T Testleri	44
Tablo 4.5: Anneniz ile babanız birlikte olma durumuna göre Motivasyon ve Sosyal Destek ile İlgili Ölçekler T Testleri.....	47
Tablo 4.6: Anne Hayata mı? İle İlgili Ölçekler T Testleri	48
Tablo 4.7: Baba Hayata mı? İle İlgili Ölçekler T Testleri	50
Tablo 4.8: Baba ÖZ - Üvey mi? İle İlgili Ölçekler T Testleri	52
Tablo 4.9: Dershaneye Gidiyor musunuz? İle İlgili Ölçekler T Testleri	55
Tablo 4.10: Okulunuzdaki Seminerlerden Memnun musunuz İle İlgili Ölçekler T Testleri.....	57
Tablo 4.11: Özel Ders alıyor musunuz? İle İlgili Ölçekler T Testleri.....	60
Tablo 4.12: Seminerlerin Devam Etmesini İster misiniz İle İlgili Ölçekler T Testleri	62
Tablo 4.13: Baba Eğitim Düzeyine Göre Dışsal Motivasyon Çeşitleri Anova Analizi Tablosu	64
Tablo 4.14: Baba Eğitim Düzeyine Göre Algılanan Sosyal Destek Anova Analizi Tablosu	65
Tablo 4.15: Baba Eğitim Düzeyine Göre İçsel Motivasyon ve Motivasyonsuzluk Toplam Puanı Anova Analizi Tablosu	66
Tablo 4.16: Aile Gelir Düzeyine Göre İnternet Bağımlılığı, Algılanan. Sosyal Destek ve Sosyal Dışlanma Deneyimlerinin Anova Analizi Tablosu	67
Tablo 4.17: Anne Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı ve Motivasyon Ölçeği Toplam Puanı Anova Analizi Tablosu	68
Tablo 4.18: Anne Eğitim Düzeyine Göre İnternet Bağımlılığı, Algılanan. Sosyal Destek ve Sosyal Dışlanma Deneyimlerinin Anova Analizi Tablosu	69

Tablo 4.19: Anne Eğitim Düzeyine Göre İnternet Bağımlılığı, Algılanan. Sosyal Destek ve Sosyal Dışlanma Deneyimlerinin Anova Analizi Tablosu 70



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
NAVT	: Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği
AASSW	: Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Çalışanları Birliği
NASW	: Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği
CPSW	: Okul Sosyal Hizmet Uzmanları
ASDÖ	: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği
AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
MOTV	: Motivasyon
Vd.	: Ve diğerleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde farklı sosyal hizmet yaklaşımları ile köklü bir geçmişi olan okul sosyal hizmeti öğrenci, arkadaşlar, öğretmen, okul ve aile gibi birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Bu etkileşim her zaman pozitif sonuç vermemektedir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi farklı ailelerde; eğitime bakış, eğitim düzeyi, etnik farklılıklar, demografik özellikler etkinlik ve verimliliği düşürmektedir. Aile ve çevrenin sahip olduğu değişkenlerin yanı sıra okul ortamında, aile katılımının olmaması ya da beklenenden az olması katılım önünde bir diğer engeli oluşturmaktadır. Okul rehberlik uygulamalarındaki sorunların tespit ve çözümü için sosyal hizmet mesleğinin müdahalesine gereksinim vardır.

Yıldırım ve Ergene'ye göre sadece akademik başarıya odaklanan Türk eğitim sistemi, öğrenimin diğer özelliklerini göz ardı etmektedir. Bu özellikler sosyal, psikolojik, fizyolojik gelişimlerdeki gelişimsel veya durumsal sorunlardır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Eğitim ailede başlayarak okullarda devam etmektedir. Okullar, çocuklara sadece bilimsel bilginin verildiği yerler değildir. Aynı zamanda çocuğun başkalarıyla yaşamayı ve birçok sosyal beceriyi öğrenmesini, bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini en iyi şekilde tamamlamasını amaçlayan eğitim kurumlarıdır.

Sonuç olarak sosyal hizmet disiplini; öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemleri, aileleri ve yaşam koşulları (yoksulluk, aile içi şiddet, ilgisizlik, büyük beklentiler, vb...) nedeniyle yaşadıkları sorunlara çözüm aranması, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini akademik motivasyonlarını başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi psiko-sosyal hizmetleri, eğitim ekibi ile ekip çalışması anlayışında yürütülmelidir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yıldırım ve Ergene (2003) çalışmasında başarı kavramı olarak sadece akademik başarıları değinildiğinden söz etmiştir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu çalışma çerçevesinde problem olarak bazı değişkenler ele alınmış ve cevaplar aranmıştır. Bu sorular okul sosyal

hizmeti kapsamında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki var mıdır? Sosyal destek algısının öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır? Anne babanın öz ya da üvey olmasının akademik motivasyona etkisi nedir? Cinsiyete göre sosyal destek algılarında farklılıklar nelerdir? Anne babanın eğitim durumlarının akademik motivasyonlarına etkisi var mıdır? Ebeveynlerin birlikte yaşayıp yaşamamalarının çocuklarda akademik motivasyona etkisi var mıdır? Aile gelir düzeylerinin sosyal destek ve akademik motivasyona etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul sosyal hizmeti kapsamında akademik motivasyon ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi göstermektir. Okul sosyal hizmetinin akademik motivasyona katkısının çalışmada vurgulanmasını, sosyal destek algısı alt boyutlarının cinsiyet, gelir durumu, eğitim durumları, kardeş sayılarının etkisini göstermektir. Okul sosyal hizmetinin ülkemizde uygulamasının olmaması ve sosyal politikaların bu konudaki ihtiyacı ortaya çıkarılmasıdır. Sosyal destek algısının sonucu literatürü destekler ise okul, aile, öğretmen bağlamında öneri sunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İstanbul ili nüfus bakımından Türkiye'nin en büyük şehridir. Yaşadığımız bu mega şehirde geleceğimiz olan, çocukların akademik motivasyonları etkileyen bir çok etken vardır. Bu araştırmanın önemi okul sosyal hizmeti bağlamında ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek algısı ve sosyal desteğin alt dalları olan algılanan aile desteği, algılanan arkadaş desteği ve algılanan öğretmen desteğinin akademik motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Literatür incelendiğinde sosyal destek ile ilgili bir çok çalışma olduğu fakat okul sosyal hizmeti kapsamında değerlendirilmediği görülmüştür. Çalışmada okul sosyal hizmeti kapsamında değerlendirmeler yaparak sosyal desteğin akademik motivasyona etkisini incelenmiştir.

1.4. Kavramların Tanımlanması

Sosyal Hizmet: Uluslararası Sosyal Hizmet Federasyonu'na göre sosyal hizmet; kişilerin ve toplumların daha iyi tadili amaçlı dizgesel yapılandırılmaları olarak tanımlamışlardır. Sosyal çalışmacıların, danışanların iç kaynaklarını kendi yararlarına geliştirmesi ve doğru

kullanımını sağlaması hedeflenir. Sosyal hizmetin birey ve toplumdaki düzeni sağlama amacıyla ilke ve etik kurullarla sınırlandırıldığı belirtilmiştir. (<https://www.ifsw.org/sosyal-hizmet-nedir/>)

Okul Sosyal Hizmeti; Artan'a göre çocuğun, gencin ve ailesinin çevresel değişim ve tehlikelerden koruyan sistemler bütünüdür. Okul ortamı çocukların, gençlerin ve ailelerinin psiko-sosyal durumlarının tespit etmek ve gerekli müdahaleler için doğal bir ortamdır. Yani çocuğu odak alarak aileye ulaşmak ve aileler için yaşadıkları sorunlara müdahale etmek, oluşabilecek daha ciddi sorunları önlemek mümkün olabilir. Ayrıca çocukların her türlü ihmal ve istismara karşı korunması ve bilinçlendirilmesine olanak sağlaması açısından da önemlidir. (<http://tanerartan.blogspot.com.tr/2010/09/okul-sosyal-hizmeti-nedir.html>)

Akademik Başarı: Öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır (Akhun,1980:88).

Motivasyon: Bir işe başlamaya, başlanan işi sürdürmeye ve işi tamamlamaya yardım eden güç anlamına gelmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Türk Dil Kurumu tarafından motivasyon kelimesi isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

Sosyal Destek: Kişinin sosyal bir ağın üyesi olması; sevildiğine, değer verildiğine, önemsendiğine ve karşılıklı yükümlülük durumudur (Gökler, 2007:90-99).

BÖLÜM 2

OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TANIMI VE KAPSAMI

2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı

Türkiye’de resmi olarak uygulanmayan; fakat birçok ülkede uzun bir süredir sosyal hizmetin bir alanı olarak uygulanan Okul Sosyal Hizmetinin içeriğinden bahsetmeden önce sosyal hizmetin tanımı, tarihsel gelişimi ve sosyal hizmet mesleğinin toplum içerisindeki işlevlerinden bahsetmek gerekir.

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’nda “Sosyal Hizmetler”, kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü olarak tanımlanmıştır (Madde 3).

Seyyar (2002) sosyal hizmeti; mikro, mezzo, makro düzeyde kişi, grup ve toplulukların kendi denetimleri dışında ortaya çıkan, bireyi doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen, sosyal sorunları çözümlmek, insan kaynaklarını iyileştirmek, hayat standartlarını geliştirmek ve yükseltmek şeklinde ifa edilen hizmet programlarının bütünü olarak tanımlamıştır (Seyyar, 2002: 518).

Yukarıda yer alan tanımlamalara bağlı olarak sosyal hizmetin amacı kısaca, insan ve topluma ilişkin sorunları belirlemek ve çözümlerine yardımcı olmaktır. Sosyal çalışmayı öteki toplumsal ve beşeri bilim dallarından ayıran nitelik, uygulamaya yönelmiş olmasıdır. Bir diğer ifadeyle sosyal çalışma, insanın ve bireyin oluşturduğu sorunlara yönelmiştir (Kongar, 1978: 1).

Amacı insan refahını yükseltmek olan sosyal hizmet, İngiltere’de 1601’deki “Yoksullar Yasası” ile kamulaşmaya başlamıştır. Dolayısıyla insanların refahının sağlanabilmesi, daha sonra ortaya atılan- “insan hakları”, “sosyal adalet”, “sosyal eşitlik” gibi kavramlarla-, insanın değerinin daha iyi algılanması ve insanın yaşama hakkının elinden

alınamayacak bir hak olduğunun anlaşılması, bu mesleği daha da öne çıkaran bir faktör olmuştur (Dönümcü, 2004: 157).

Seyyar'a göre kişi, grup ve toplulukların olumlu olumsuz şartlarından doğan yada kendi kontrollerinde olmayan nedenlerden dolayı beden, zihnen ve ruhen kötü olma halleri, fakirlik, ve eşitsizlik gibi durumları gidermek veya azaltmak, değişen toplumsal ihtiyaç ve sorunları çözmek, insan kaynağını geliştirmek, hedef kitlenin hayat standartlarını iyileştirme ve yükseltme, bireylerin birbirleriyle ve çevresi ile uyumunu kolaylaştırmak amacıyla insan şeref ve haysiyetine yaraşır eğitimin, danışmanlık hizmetlerinin, bakım hizmetlerinin, tıbbi ve psiko-sosyal rehabilitasyon gibi konularda devlet, vakıflar veya gönüllü, özel kuruluşlar tarafından sistemli bir şekilde verilen hizmetler bütünüdür (Seyyar, 2002: 518).

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet disiplini içinde özel bir uygulamadır. Öğrencilerin içinde buldukları; aile ve yaşam koşulları ile ilgilidir. Bunlardan kaynaklanan sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi psiko-sosyal hizmetleri, eğitim ekibi ile ekip çalışması anlayışında yürütmektedir (Özbeşler, 2009: 17). Büyüktopçu'ya göre okul sosyal hizmetini gerekli kılan durumlar şunlardır (Büyüktopçu, 1989; akt. Aykara, 2010: 67):

1. Eve/aileye uyum sorunları (ev/ailenin var olan şartlarını beğenmeme, kültürel anlaşmazlık, ihmal edilme, evde fazla çalıştırılma ve ekonomik yetersizlikler gibi),
2. Okula uyum sorunları (okula devam-devamsızlık, ekonomik yetersizlik, okula karşı ilgisizlik, sınıf kurallarına aykırılık gibi),
3. Sosyal uyum sorunları (sorumsuzluk, karşı gelme, kavga gibi),
4. Bireysel uyum sorunları (gündüz rüyaları, seksüel sapmalar, korkular, duygusal açıdan olgunlaşmamış olma, umutsuzluk ve çekingen davranışlar gibi),
5. Fiziksel sorunlar (fiziksel engeller ve sağlık sorunları gibi).

2.2. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi ve Bunu Etkileyen Faktörler

Tarihsel olarak bakıldığında Okul Sosyal Hizmetinin geçmişi özellikle ABD'de 1900'lü yıllarda başlamıştır. 1906 yılında ABD'nin bazı eyaletlerinde (New York, Boston ve

Hartford) “ziyaretçi öğretmen ” (visiting teacher) projesi ile okullarda sosyal hizmet uygulamaları başlamıştır (Stanley, 2011: 169). Ardından 1943 tarihiyle Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (NAVT), Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Çalışanları Birliği’ne (AASSW) dönüşmüş ve daha kapsamlı hale gelmiştir.

Ziyaretçi öğretmen projesi başlangıcı ile 1900’lerde ve Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği oluşumuyla 1920’lere dayanan tarihler arasında, okullarda sosyal çalışma açısından belirleyici, çalışmaların geliştiği bir dönem olmuştur. Sosyal çalışma programları, görev ve sorumlulukları ortak olan özel kuruluşlar ve cemiyet grupları tarafından sürdürülmektedir. Okul çağındaki çocukların okulda oluşabilecek suçları önlemek, yardım hizmetleri ile ekonomik yoksunluk içindeki ailelerin ekonomik durumunu olumlu desteklemek, devamsızlığa bağlı temel sebebin ne olduğunun anlaşılması ve çözümü için yapılacak destekleri sağlamak ve Amerika vatandaşı olmayan çocukların “Amerikalılaştırmak” düşüncesiyle okullarda başlatılan bu uygulama, görevli öğretmenler öğrenciler yerine çevresel koşullara odaklanmıştır. Okul sosyal hizmetinde 1920’den 1965’e kadar profesyonel anlamda gelişme süreci başlamıştır. Bu anlamda sadece okul içi oluşan problemlerle ilgilenmeyen, genel olarak çocuğun kişisel çevresel, sosyal ve ailevi süreçlerine dâhil olan sosyal çalışma yapanlar artık sürece bağlı olarak “ziyaretçi öğretmen” değil, “sosyal çalışmacı” olarak unvan değişikliğine neden olmuştur (Sedlak, 1981: 2-3).

Okul sosyal hizmetinin önemi ABD’de eyalet ve federal seviyede düzenlenen yasal düzenlemelerle kurumsallaşmış, 1978’de ABD’deki Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği (NASW) okul sosyal hizmetiyle ilgili standartları belirlemiştir. Değişen düzenleme ve gelişmeleri daha iyi ifade etmek için bu disipline uygun 1992 ve 2002 yıllarında değişiklik yapılmıştır (NASW, 2002: 5). Oppenheimer’ın, 1925 yılında yaptığı bir araştırmada ziyaretçi öğretmenlerin o tarihte yüzde 75’ inin mutabık kaldığı sorumluluk ve görevleri şöyle sıralanabilir (Shaffer, 2006: 247):

- 1- Çocuğun huyu, davranışları, kişisel geçmişi, yatkınlığı ve ilgi alanları konusunda velilerle görüşmek,
- 2- Çocuğun evini, mahallesini ve sosyal çevresini incelemek,
- 3- Velilerle işbirliği sağlamak için veliler ile belirli aralıklarda bir araya gelmek,

- 4- Evdeki ekonomik, sosyal şartları, derslere katılım, davranış, okul çalışması ve ilgi alanları bakımından iyileştirmeye çalışmak,
- 5- Çocuğa okulun, aldığı eğitim-öğretim temelli işleyişin esas amaç ve ideallerini aktarmak,
- 6- Öğretmenlerin ve müdürün çocuğu daha iyi anlaması için gerekli verileri temin etmek,
- 7- Sürekli devamsızlığın çevresel sorunlara bağlı oluşabilecek nedenlerini araştırmak olarak belirlenmiştir.

Okul sosyal hizmeti, ABD'nin yanı sıra aktif uygulandığı ve Birleşik Krallık, Japonya, Gana, İsveç, Kanada, Kore, Almanya, Avusturya ve Orta Avrupa gibi toplam 13 ülkenin dahil olduğu bir faaliyet alanına sahiptir. Huxtable, okul sosyal hizmeti gelişme süreci içinde 1998 yılında yayımladığı makalesinde 13 ülkede okul sosyal hizmet çalışmalarının nasıl yürüdüğünü, gelişimsel sürecini incelemiş ve ülke okul sosyal hizmetlerine bağlı ortak sorunları belirlemeye çalışmış, sorunlara bağlı temel bir taban oluşturmayı amaçlamıştır. Huxtable (1998) çalışmasında; okul sosyal hizmeti alanında ilerleme sağlamak için daha fazla uluslararası işbirliği yapılması, tecrübelerin yayınlanarak paylaşılması ve başarılı programların başka yerlerde de tekrar edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Huxtable, 1998: 97).

Günümüzde ABD'de sayıları 20.000'i geçen bu çalışanlar, uygulama alanlarının farklı fakat aynı disiplinlere bağlı, ulusal bir meslek topluluğu olarak çalışmaktadırlar. Bu toplulukla beraber okul sosyal hizmeti 30 eyalette değişik birlikler altında toplanmıştır. Uluslararası kapsamda ise yaklaşık 40 ülkede 50.000 civarında okul sosyal çalışmacısı olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye'de ise ABD ülkelerinin aksine okul sosyal hizmeti faaliyeti ve uygulaması bulunmamakla birlikte, bu hizmetlerin bazıları okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri adı altında gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde bilinen ilk adım 1968 yılında Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü'nün kurduğu rehberlik-danışmanlık servisinde görev yapmak üzere Hacettepe Üniversitesi'ndeki ilk sosyal hizmet akademisinden bir sosyal çalışmacı talep etmesidir. Uygulama için okula gönderilen öğrenciler, okullarda yönetici-öğretmen işbirliği ile çok anlamlı uygulama çalışmaları yapmış ve o dönemde okullarda topluma ulaşma, toplum/okul, aile/okul arasındaki

kanalları açma, iletişimi daha sağlıklı bir hale getirme yönünde önemli adımlar atmışlardır. Fakat bu saha çalışmaları daha sonra bu mezunlardan rehber-danışman öğretmen olarak görev yapan veya okul sosyal hizmeti alanında istihdama devam eden pek olmamıştır (Dönümcü, 2004: 115-116).

2.2.1. Ekonomik Sorunlar

Eğitim alanında ortaya çıkan sorunlar bütünü öğrencinin içinde bulunduğu ekonomik koşullara bağlı ortaya çıkmaktadır. Yoksulluk hali kullanılabilir kaynaklara ulaşımı önemli ölçüde etkiler. Dolayısıyla yoksulluk bu öğrenciler için bir dezavantaja dönüşerek çeşitli psikososyal sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Yetersiz beslenmeden, kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamamaya kadar bazı çocuklar yoksulluk nedeniyle eğitimden gerektiği kadar faydalanamadıkları gibi ağır psikolojik baskı altına da girebilirler.

2.2.2. Ailedeki Değişim

Günümüzde aile yapısında; sanayileşme ile birlikte modernleşme ve kentleşme sürecine paralel olarak aile yapısının da değişmekte olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Kentleşme kavramı, kadınların aktif iş gücüne katılarak ekonomik bağımsızlıklarını elde ettiği olumlu sürecin, aile hayatına bireyciliğin gelişmesi, boşanmaların artmasına sebep olarak olumsuz yansımıştır (Abay, 2007: 93). Boşanma artışına bağlı okullarda sadece anne veya babasıyla yaşayan çocukların sayısı da artmaktadır. Parçalanmış bir ailede yetişen bir öğrencinin duygusal problemler yaşaması kaçınılmazdır. İş hayatına aktif katılan ebeveynlere paralel olarak kreş, annelik izni gibi çalışmalara gerekli önemin verilmemesi, hak edilen gerekli sosyal politikaların geliştirilmemesi sonucu ortaya çıkan sorunlar da öğrencinin duygusal problemler yaşamasına sebep olmaktadır. Aile ile ilgili mevcut farklı bir konu da Türkiye’de kültüre dayalı ve halen devam eden çok eşlilik, çocuk gelin ve zorla evlilik, çok çocukluluk gibi olgular okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı daha da arttırmaktadır.

2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Sorunları

Eğitimin diğer bir toplumsal sorunu ise cinsiyete bağlı ayrımın yapılmasıdır. Geçmişe oranla daha az olmasına karşın toplumun belirli kesimlerinde kızlara erkeklere oranla eğitim konusunda daha az fırsat verilmektedir. TÜİK’in yayınladığı istatistiklere bağlı,

okur-yazar olmayan erkeklerin oranı %2,2 iken, okuma-yazma bilmeyen kadınların oranı %9,9'dur. Bu yüzdellik fark, her 100 ilköğretim mezunu kadına karşılık 170 erkek, her 100 lise ve dengi okul mezunu kadına karşın 151 erkek, her 100 yüksekokul mezunu kadına karşılık 149 erkek yüksekokul mezunudur (TÜİK, 2011: 13-14). Bu istatistiksel verilere bağlı ilköğretim sonrası okula gönderilen kadına oranla erkek çocukların ilköğretim sonrası okula gönderilme olasılığı daha fazladır. Okuma-yazma bilen erkeklerin oranı okuma-yazma bilen erkeklere oranla daha azdır. Toplumsal cinsiyet kalıplarını, kadını ev hanımı gösterirken, erkeği lider konumda ele alan okul kitapları cinsiyetçiliği pekiştirmektedir. Bu yargı kızların okula gitme olasılığını azaltmaktadır. Okullarda istihdam edilecek sosyal çalışmacılar okul çağında okula gönderilmeyen kız çocuklarının aileleriyle görüşerek çözüm önerileri sunacak ve geliştirecektir.

2.2.4. Özel Eğitim Gereksinimi

Okullarda geleneksel standartlarda sınıfların fiziksel ve zihinsel engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını sağlayacak yapıda olmaması, öğrencinin okula devamını engellemektedir. Daha da önemlisi özel gereksinimli öğrencilerin (dikkat eksikliği, hiperaktivite, öğrenme bozukluğu gibi) bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulayacak donanımlı personelin çoğu zaman olmayışı, çocukların çoğunluk içinde kaybolmasına yol açmaktadır. Özel eğitim gereksiniminde olan çocukların aileleri de psikolojik ihtiyaçlarının olduğu düşünülmektedir. Okul sosyal çalışmacısı tüm süreçleri dikkate alarak çocukların potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlarken aileleri de eğitim sürecine daha aktif dâhil edebilir.

2.2.5. Göç ve Kültürel Sorunlar

Göç olgusu, ülkemizin siyasi politikası ve jeopolitik konumuna bağlı olarak güncelliğini kaybetmeyen bir husustur. Dünyada meydana gelen siyasi olaylar nedeniyle göç hareketleri, ülkemizin kitlesel değişime girdiği ve değişimi köklü yaşadığı dönemlerdir. Nüfus yoğunluğunun fazla olduğu metropol şehirlerimizde, köklü değişimlere neden olan göç olgusu toplumu şekillendirmiştir. Göç olgusu, her bakımdan incelenebilecek bir konudur. Her konuya doğrudan veya dolaylı etkisi olan göç hareketlerinin, eğitim yönünden pek çok soruna yol açmıştır. Aile temelli oluşan iç göçler, özellikle örgün eğitimde sorunların biriktiği alan olmuştur (Tezcan, 1994: 61 akt. Önür, 2013: 64). Yaşanan iç göçler sonucu okullarda farklı kültür, din ve etnik kökenden gelen öğrenciler

sınıflarda heterojen gruplar oluşturmakta, kentler kozmopolit yapılara sahne olmaktadır. Bu farklılıklar, öğrenci-öğretmen veya öğrenci- öğrenci arasında iletişim kurma anlamında bir set oluşturabilir. Özellikle aradaki karşılıklı anlaşılmayı zorlaştıran dil farklılığı öğrencinin alacağı eğitim kalitesini düşürebildiği gibi çocuğun uyum sorunları yaşamasına yol açabilir. Öğretmenin bu sorunları aşmak için atacağı adımları kısıtlamaktadır. (Canada, 2007: 21). Ayrıca dış göç nedeniyle parçalanen ailelerin de eğitime katılımı oldukça zordur. Bu ailelerin ve çocuklarının sosyal hizmet müdahalesine daha fazla gereksinim duyması, dezavantajlı grup olarak değerlendirilmesi beklenebilir.

Yukarıda bahsedilen sorunların yanında şiddet, suç, madde bağımlılığı gibi sorunların eklenmesi çocukların sosyal hayata katılmalarına engel olacak, iyileştirme temelli ailesinden ayrı kalan çocuklar için yetiştirme yurtlarında, hırsızlığa ve suça başvuran çocuklar için hapisane ve ıslahevlerinde yaşamak zorunda kalma gibi toplumsal sorunların da eklenmesi problemlerin daha karmaşık bir hal almasına, çözüme ulaşmanın zorlaşmasına neden olmuştur. Okullarda olan sosyal hizmet mesleğinin müdahalesine ihtiyaç olduğunu gösteren alanlar; sorunların tespiti ve çözümleri için eğitim, aile refahı, çocuk sağlık, yoksulluk, göç ve yaşlılık alanlarıdır. Sosyal hizmet mesleğinin okullarda oluşturulacak, okul sosyal hizmeti çalışmaları aracılığıyla yürütülmesi eğitimin kalitesini ve verimini arttıracak gibi koruyucu ve önleyici bir misyona sahip etik kurallar içerisinde öğrencilerin psiko-sosyal açıdan daha sağlıklı bireyler olarak hayata katılmalarına yardımcı olacaktır.

2.3. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi

Çocuklar okula önce ailesinden ve sonra büyüdüğü toplumdan aldıkları, hazır bulunurlukla giderler. Bu hazır bulunurluk pozitif anlamda her zaman değerlendirilmez. Bazen de bu durum sorunlara neden olur. Çocukların bu durumun, altyapısında bir çok neden etki etmektedir. Bu nedenler incelendiğinde cinsiyet farklılığı, ırksal durumu, engellilik durumu, köken özellikleri veya sosyo-ekonomik durumdur. Bu durum şartların farklı olması gibi çocukların, diğer çocuklar ile aralarındaki amaçlarının farklılık göstermesi durumuna neden olur. Özellikle sosyo-ekonomik durumu bir çok çocuğun amaçlarına ulaşamamasına neden olduğu görülmüştür. Sosyal çalışmacıların çocuklara

doğrudan ulaşımının çocuğun sorunlarının çözüme kavuşturulması noktasında faydalı olabilir (Constable, 2008: 23).

Okul sosyal hizmeti kapsamında sosyal çalışmacının eğitim noktasında eksiği bulunan, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları gibi özel çocuklar, öfke kontrolü olamayan ve her türlü ihmal ve istismara açık çocuklar, ekonomik durumu kötü çeşitli nedenlerden dolayı ekonomik zorluklar içinde olan çocuklar, yuva ve yurtlarda kalan koruma kararlı çocuklar vb. eğitim hayatı içerisindeki gibi dezavantajlı kim varsa iyilik durularının sağlanması refah düzeyini ve sosyal yönden güçlendirilmesi koruyucu ve önleyici bağlamda arttırmaya çalışır.

Ailelerin geniş perspektifte değerlendirildiğinde sosyal hizmete ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Bu bağlamda bakıldığında dezavantajlı aileler ile yapılacak çalışmacılar çok önemlidir. Aileyi bilgilendirmek amacıyla konferansların düzenlenmesi, seminerlerle desteklenmesi ve doğal ortamlarında hane ziyaretleri gibi çalışmalar önleyici olmak bağlamın faydalı olabilir. Bireysel görüşmeler ile ailenin yaşantısı irdelenebilir ve gerekli müdahalenin yol haritası oluşturulabilir. Ailelerin eğitim hayatına çocuklarıyla birlikte katılımı pozitif anlamda katkı sağlayabilir.

Öğrenci ve ebeveynlerin olumlu yönlendirilmesi için önemli olduğu kadar okul öğretmenleri için de okul sosyal hizmeti disiplini gereklidir. Öğretmenler, okul çağında olan çocukların özellikle ilk yıllarda eğitim ve öğretimde alt yapıyı oluşturan öğretim elemanıdır. Fakat eğitim öğretimi engelleyici belli hususlara bağlı, özellikle kalabalık sınıflarda eğitim, farklı kültür gruplarından oluşan sınıflar, ihtiyaç duyulan malzemelerin eksikliği çocukları olumsuz yönde etkiler. Bu durum çocukların umutsuzluğa düşmelerine neden olur. Öğretmenlerin, özel gereksinimi olan çocukların, uyum sorunu yaşayanların, saldırgan davranışlarda bulunan, devamsızlık problemi olan çocukların, öfke kontrolü olmayan öğrencilerin iyileştirme süreci konusunda sosyal çalışmacının yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar.

Sonuç olarak, dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm öğrenci, aile ve okul personelinin okul sosyal hizmeti uygulamalarına ihtiyacı vardır.

2.4. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Farklı Yaklaşımlar

2.4.1. Ekolojik Yaklaşım

Ekolojik Yaklaşım 1900'lü yıllardan beri okul sosyal hizmeti uygulamalarında kullanılan bir yöntemdir. Ekolojik yaklaşım kişiyi içinde bulunduğu çevresel faktörlere göre ele alır. Çocuğun ailesiyle ve çevresiyle olan etkileşimini değerlendirmesi noktasında önemlidir.

Şavran'a göre, ekolojik yaklaşım çevresel faktörleri içerisinde alan ve daha küçük alt faktörlerden oluşur ve bu faktörler daha büyük çevresel faktörler ile kapsanırlar (Şavran, 2010: 9-10). Ekolojik yaklaşıma göre genelden özele, makro, ekzo , mezo, mikro sistemler şeklindedir. Ailenin yerini de birey, aile ve toplum olarak sistemsel düşünülebilir. Mikro sistem kişinin içinde bulunduğu ev, sınıf gibi, günlük hayatı içerisinde bağının devam ettiren iletişim içinde bulunduğu kişi ve grupları kapsayan bir sistemdir. Mezzo sistem, eğitim kurumları bireyin yaşadığı hane, gibi daha geniş perspektifte iletişimin devam ettiği grupları kapsar. Ekzo sistem, bireyin içeriğine doğrudan katılmadığı durumları ifade ederken, bir şekilde bireyin işlevlerine etki eden toplumsal sistemler bütünüdür. Makro sistem ise, daha geniş bir anlamda değerlendirir, kültürel davranışlar, sosyal normlar, toplumsal ve politikaların geliştirilmesi gibi kişiyi doğrudan ve dolaylı etki eden sosyal, kültürel ve politikaların işleyişini değişim ve gelişimini incelerken kültürel değişkenleri içeren sistemi ifade eder (Sakarya, 2007: 186-187).

Ekolojik sistemler bütünü ele alındığında düzenlenecek çalışmalar sürecinde yedi basamaklı olarak değerlendirme yapmak mümkündür. Bu basamaklar şu şekilde açıklanabilir.

A. Ekolojik çerçevede bakış (görüşmelere bağlı karşı tarafa güven duygusunu hissettirilmesi ve birincil olarak temel hikâyenin alınması),

B. Ekolojik çerçevenin görüşmeye bağlı temelle yapılandırılması (kişinin yaşamında herhangi bir role sahip olan tüm sistem gruplarının bireyle ve çevreyle olan bağlantısında çevreyi de hesaba katarak genel bir değerlendirmenin yapılması ve bir kavram haritası oluşturulması),

C. Ekolojik çerçevenin irdelenmesi (fonksiyonel olan ve olmayanların saptanması),

D. Değişkenler bakış açısının oluşturulması (yapılacak çalışmada bireylerle toplu bir şekilde kararlaştırılması),

E. İletişim ve Koordinasyon planlanması

F. Süreç Değerlendirmesi,

G. Nihai hedefe varılması (son aşamaya varılması ve çalışmayla ilgili çıktıların değerlendirilmesi) ekolojik yaklaşımı tanımlar (Nadir, 2011: 167).

Ekolojik yaklaşımda okul sosyal hizmeti, süreci de içene alır. Okul sosyal hizmeti bağlamında kişisel olarak “sorun” çocuklara değil, okul ortamında ortaya çıkan sosyal etkileşim türlerine yoğunlaşır. Clancy (1995); okul çağındaki çocukların en yakın ekolojik ortamı, oyun oynadıkları alanlar, aile, derslik, semt, gibi minimal sistemlerin oluşumuyla maksimum ve birden fazla minimal sistem arasındaki her türlü etkileşimden doğan mezo sistemlerden oluştuğunu açıklamıştır (Clancy, 1995: 40).

Ekolojik teorinin uygulanabilirliği, okul sosyal çalışmacısının minimal düzeydeki etkileşimlerle kısıtlı müdahalelerden uzaklaşmasını gerektirir. Sosyal çalışmacı küçük ve büyük düzeydeki sistemler arasında çift yönlü etkileşimi göz önünde tutmalı ve bu etkileşimin, hizmet verilen öğrencilerin hayatları üzerindeki yansımalarını incelemelidirler (Clancy, 1995: 43).

Sonuç olarak Okul Sosyal Sosyal Hizmeti kapsamında bir tek öğrenciyi merkeze koyarak problemi gidermeye çalışmak yerine, öğrenciyi etki eden tüm süreci dikkate alarak geniş bir bakış açısı ve her yönüyle ilgilenererek sorunları aşmak daha başarılı ve kalıcı çözümler üretilmesini sağlayacaktır.

2.4.2. Klinik Yaklaşım

Okul sosyal hizmeti uygulamasında yararlanılan disiplinlerden bir diğeri ise klinik yaklaşımdır. Bu yaklaşım türüne göre, başlatılacak ve uygulanacak çalışmalar sınırlı bir alanda gerçekleşmeli ve temel olarak sorunun temeline odaklanmalıdır. Klinik temelli çalışmalarla okul sosyal hizmetinin sorunlarından biri, müdahale ve iyileştirme süreçlerinin kısıtlı kalmasıdır. Sosyal çalışmacılar genellikle bireysel, grup danışmanlığı

ve aile danışmanlığına ek vaka yönetim hizmetlerini önerirken kriz anı kontrol eğitimi alırlar. Bu yaklaşımlar bütünü mikro alandaki hizmetleri kapsar. Çünkü öğrencilerin duygusal, sağlık ve barınma gibi en temel ihtiyaçlarına cevap verirler (Clancy, 1995: 42).

Klinik yaklaşım, temelde çocukların içinde buldukları sosyal temelli, duygusal çıkmazları belirleme üzerinde odaklanarak sorunun temeline inmeyi hedefler (Constable, 2008: 20). Bu sebeple okul sosyal hizmetine bağlı ve sosyal çalışmacı kimliği taşıyan her personelin teorileri öğrenmesi ve uygulama anlamında gerekli tecrübeye sahip olmaları gerekmektedir. Gelişim teorilerinin esası insanların problem sayılabilecek davranışları belirli dönemlerinde yaşadıklarını öğrenmede gereklidir. Kişilik ile ilgili teorilerini bilmek bu anlamda; kişisel özelliklere bağlı değişimleri ifade ederek, içe dönüklük ya da aksi bir kişilik problemi aşırı dışa dönük kişilik, pasiflik gibi insan davranışlarını bilimsel olarak açıklar.

Sosyal çalışmacıların okullarda, okul sosyal hizmetine bağlı geleneksel görevleri, okula yeni başlanan dönemde veya uyum sorunu yaşayan öğrencilerin uyum sorunu ve yaşadıkları sorunlarla baş etme ve kişinin ve eğitim kurumu arasında etkileşim kurmasını doğrudan köprü görevi görmektir. Klinik yaklaşım bağlamında bakıldığında, kişiye ve olaylara, birer birer irdeler ve değerlendirir. Öğrencilere birer birer yoğunlaşmak grupların hareketlerini anlamak ve yorumlamakta yeterli değildir(Costin, 1975: 136).

2.5. Amerika Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Kurumu'nun Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Geliştirdiği Standartları

Engelli bireylerin geleneksel okullarda gereksinim duyduğu materyal, cihaz, farklı eğitim metodu ihtiyaçları, geleneksel aile yapısının giderek değişmesi, çocuklar üzerinde artan akademik, sosyal ve ekonomik baskılar okul sosyal hizmetlerinin misyonunu şekillendiren, çalışma alanlarını belirleyen faktörler olmuştur. Okul sosyal hizmetinin önemi ABD'de eyalet ve federal seviyede yapılan yasal düzenlemelerle tanınmış, 1978'de ABD'deki Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği (NASW) sosyal hizmetin okul disiplinine bağlı çalışma temel standartları belirlemiştir. Okul sosyal hizmeti uygulama alanına yönelik "Mesleki Uygulama Standartları" başlığı altındaki esaslar aşağıda belirtildiği gibidir (NASW, 2002: 10-17):

1- Bir okul sosyal çalışmacısı mesleğinin etik ve değerlerine dayalı bağlılık göstermeli ve etik kararlar durumunda NASW'nin Etik Kodu'nu kullanmalıdır.

2- Okul sosyal hizmeti personelinin, iş yüklerini, enerjilerini ve zamanlarını planlarken, mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken ve multi-disipliner süreçlere bağlı üstlendiği görevleri yaparken var olan farklı sorumlulukları içinde önceliklerini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir.

3- Okul sosyal hizmeti personelinin, yerel eğitim süreci çalışanlarına, okul yönetimi ve okul personellerine, toplumun temelini oluşturan okul çağı çocuklarına, ailelerine ve toplum temsilcilerine danışmanlık vererek sosyal hizmetlerin anlaşılmasını ve verimli kullanılmasını teşvik etmelidir.

4- Okul sosyal hizmeti personelinin, okul çağı çocuklarının ve ailelerinin çok yönlü bir anlayışla kültür hizmeti almasını sağlamalı ve ailelere, öğrencilerin öğrenme tecrübesine katkı sağlayacak yetkinlikleri arttırmalıdır.

5- Okul sosyal hizmeti personelinin, öğrencilerin bireysel gizil güçlerini ortaya çıkarmak inşa etmesi için gerekli şartları oluşturmak, öğrencinin kendi öğrenme tecrübelerini yönlendirme, ailelerini bu anlamda bilgilendirmek ve planlama süreçlerine katılma konusunda maksimum fırsat sunmalıdır.

6- Okul sosyal hizmeti personelinin, öğrencileri ve aileleri resmi ve resmi olmayan toplum kaynaklarına erişme ve onları verimli şekilde kullanmaları yönünde güçlendirmelidir.

7- Okul sosyal hizmeti personelinin, insanın biricikliği ilkesine bağlı, bilgilerin gizliliği ve güvenilirliği esas alınarak gerekli tedbirleri almalıdır.

8- Okul sosyal hizmeti personeli, farklı ortamlarda öğrencileri ve aileleri savunmalıdır.

9- Disiplinler arası takımların liderleri ve üyeleri olarak sosyal çalışmacılar okul çağında çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak yönünde yerel eğitim kurumları ve toplumun diğer yararlı kaynaklarını seferber etmek için işbirlikçi olmalıdır.

10- Okul sosyal hizmeti personeli, eğitim kurumunun bağlı olması gereken amaçları ve misyonu doğrultusunda eğitim programları geliştirmeli ve gelişimini sağlamalıdır.

11- Okul sosyal hizmeti personeli, okul sosyal hizmeti servisi ile ilgili planlama, plana bağlı süreçleri takip etme, yönetme ve sorunun sonucunda değerlendirmeye yönelik doğru veri toplamalıdır.

12- Okul sosyal hizmeti personelinin, okul çağı çocukların ihtiyaçlarını ve taleplerini bireysel olarak değerlendirmeli ve endişe verici davranışlara yönelik müdahale için gerekli planları oluşturmalıdır.

13- Okul sosyal hizmeti personelinin, müdahale ve değerlendirme planları geliştirirken ve uygularken önceki değerlendirmeleri de hesaba katarak tecrübeye sabit öğrencilerin eğitim-öğretimden yüksek yararına yönelik becerilerini artırmalıdır.

14- Okul sosyal hizmeti personelinin, yerel eğitim ajansları ve toplum tarafından karşılanmayan ihtiyaçları tespit etmeli ve bu ihtiyaçları karşılayacak hizmetler yaratmak için köprü görevi görmeli ve ihtiyaçların temini için çalışmalıdır.

15- Okul sosyal hizmeti personelinin, okul çağındaki öğrencilerin okulda veya çevresinde oluşmuş sorunlu ikili ilişkilerini çözmeleri ve toplumda verimli ilişkiler kurabilmelerini teşvik etmek için çatışma çözümü ve arabuluculuk disiplinleri konusunda eğitilmelidir.

Okul sosyal hizmeti personelinin, temel bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi ile ilgili olarak oluşturulan standartlar “Mesleki Hazırlık ve Gelişim” başlığı altında sıralanmıştır (NASW, 2002: 17-22):

16- Okul sosyal hizmeti personeli, NASW tarafından belirlenen uygulama hükümlerini uygulamalıdır.

17- Okul sosyal hizmeti personelinin, sosyal hizmet mesleğine dair temel bilgilere ve anlayışa sahip olmalıdır.

18- Okul sosyal hizmeti personelinin, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarını şekillendiren tecrübeleri ve geçmişleri iyi anlamalıdır.

19- Okul sosyal hizmeti personelinin, yerel eğitim ajansının örgütlenmesi ve yapısına yönelik bilgi ve anlayışa sahip olmalıdır.

20- Okul sosyal hizmeti personelinin, okul, aile ve toplum arasındaki karşılıklı etkilerle ilgili bilgiye ve anlayışa sahip olmalıdır.

21- Okul sosyal hizmeti personelinin, sistematik değerlendirme ve soruşturmaya yönelik becerilere sahip olmalıdır.

22- Okul sosyal hizmeti personelinin, öğrencileri etkileyen uygulama ve planlar arasındaki ilişkiyi anlamalıdır.

23- Okul sosyal hizmeti personelinin, öğrencinin eğitim deneyimleri için ampirik olarak doğrulanmış umut verici önleme ve müdahale yöntemlerini seçmeli ve uygulamalıdır.

24- Okul sosyal hizmeti personelinin, yaptığı çalışmaları değerlendirmeli ve ulaştığı sonuçlarını yerel eğitim ajansına, topluma ve konu ile ilgili meslektaşlarına açıklamalıdır.

25- Okul sosyal hizmeti personelinin, öğrencinin duygusal, sosyal ve fiziksel sağlığını desteklemek ve iyileştirmek için yerel ve ulusal seviyede bireyler, gruplar ve kuruluşlar arasında işbirliği geliştirme becerilerine sahip olmalıdır.

26- Okul sosyal hizmeti personelinin, toplum sağlığı ve ruhsal sağlık hizmetleri sağlayıcıları arasında işbirliğini teşvik etmeli ve bu hizmetlere okul öğrenci erişimini kolaylaştırmalıdır.

27- Okul sosyal hizmeti personelinin, profesyonel gelişimleri için NASW'ın profesyonel eğitim standartlarını takip etme konusunda sorumluluk sahibi olmalıdır.

28- Okul sosyal hizmeti personelinin, stajyer sosyal çalışmacıyla okul sosyal hizmeti uygulamaları ile ilgili tecrübelerini paylaşarak mesleğinin gelişimine ışık tutmalıdır.

2.6. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler ve Mevzuat

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu (1983)' nda gençlik çağının özellikleri gereği, çeşitli kararsızlıklar ve bunalımlar içinde olan öğrencilerimize batıda

örnekleri görülen Okul Sosyal Hizmeti (School Social Work) adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ve sosyal çalışmacıdan kurulu bir ekip tarafından danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulmasının birçok farklı durumun sorun haline gelmesini engellemenin önem arz ettiği belirtilmiş ve bu çerçevede hazırlıklı olunması öngörülmüştür (Gökçe, 1984; akt. Duman, 2001: 14).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde "sosyal çalışmacı" kavramına yer verilmiş ve sosyal çalışmacı; üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personel olarak tanımlanmıştır (Madde 4).

Görüldüğü gibi okullarda okul sosyal hizmeti adı altındaki çalışmalar sadece yönetmeliklerde ve raporlarda sınırlı kalmaktadır. Okullarımızda sosyal hizmet uygulamaları üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehber öğretmenler (psikolojik danışman) tarafından uygulanmaya çalışılmaktadır.

Okullarda sunulan sosyal hizmet uygulamalarının önemi ABD'de daha 1900'lü yıllarda fark edilmiş, meslekleştirilmiş ve standartları belirlenmiştir. Türkiye'de de çocukların etrafındaki her türlü risk faktörünü ortadan kaldırıp daha mutlu, sağlıklı ve donanımlı bireyler yetişmesinde önemli rol oynayacak sosyal hizmetin bir alanı olan okul sosyal hizmetinin uygulanmaya başlanması sorunların çözümü noktasında önemli bir adım olacaktır.

2.7. Sosyal Destek

Süre gelen hayatın değişen bir parçası olan birey, hayata başladığı andan itibaren, büyümek ve gelişmek için dayanağa gereksinim duyar. Bu gereksinim oyunlarla, anne ve aileye dönuştükten sonra sosyalleşme sürecinde ise bu gereksinim akranlar tarafından karşılanmaya çalışılır. Bu gereksinimlerden birtakım geri dönütler sağlar. Sonrasında ise kendi içerisindeki birçok faktörden dolayı bu desteğe muhtaç yaşar (Bozkurt, 2006).

Maslow (1943) gereksinimler pramidi teorisi ile klinik ortamda yapmış olduğu çalışmalar neticesinde ortaya çıkarmıştır (Walsh,2011). Bu gereksinimler şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Fizyolojik ihtiyaçlar
- ✓ Güvenlik ihtiyaı
- ✓ Ailt olma, sevgi ihtiyaı
- ✓ Saygınlık ihtiyaı
- ✓ Kendini gerçekleştirme ihtiyaı

Maslow ihtiyaçlar (gereksinimler) piramidinde insanların nerelere ihtiyaı olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Bir diğer açıdan gereksinimler ve motivasyon ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

Alan ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise Sosyal destek ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve bunlar faklı araştırma konularına göre ilişkilendirilmiştir. Sosyal destek çalışmaları 1970 yıllarından günümüze kadar işlevsel olarak açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Sosyal Destek'in nasıl bir yapı olduğunu ve etkilerini birçok araştırmada işlendiği görülmüştür (Güzel,2006).

Bireylerin sosyal desteğe faklı sebeplerle (Cinsiyet, Benlik Saygısı, Yalnızlık, vs.) ihtiyaç duyacağı düşüncesinden dolayı araştırmacılar sosyal destek çeşitlerine ve sınıflarına yönelik araştırmalar yapmışlardır (Cohen, 1988, Akt: Altunbaş, 2005).

Yıldırım (1991) deki stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri ile ilgili Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisindeki alışmasında House'den yaptığı aktarıma göre sosyal destek insana üç şekilde yardım eder. Bunlar;

1. Kişinin hayatında olumsuzluğa neden olan bazı etkenlerin ortadan kaldırılması ya da etkisinin azaltılması,
2. Olumsuz şartlarda yaşayan kişilerin dayanma gücünü artırarak ve böylece sağlık durumunun daha iyileşmesine katkıda bulunmak,
3. Çevresel stres etkenlerin etkilerine karşı bir kısmına veya tümüyle engelleme görevi yaparak bireye yardımcı olmaktadır

Sosyal destek kavramının temelinde, kişinin zorluklar karşısında çevresinden aldığı desteklerin farklılığı yatmaktadır. Bu desteklerin algılanması bireyden bireylere farklılaştığı için sosyal desteğin açıklamalarında da faklı anlamlar ortaya çıkmaktadır.

Kurt Lewin, Sosyal desteğin kuramsal temelini “Alan Kuramı ve Davranışı Tanımına” dayanmaktadır. Lewin'e göre bireyin davranışı psikolojik yöresinde olan farklılaşmadır. Yıldırım (1994)!a göre, kişinin olumsuz tavırlarını yok etmesi ve yeni davranışlar edinmesini sağlaması, kişinin psikolojik çevresinde farklılıklar yapmasına destek sağlamakla gerçekleştirilebilir. Sosyal destek modeli kişinin psikolojik çevresinde yer alır (Yıldırım, 1994).

Sosyal Destek; kişinin sosyal çevresinde gördüğü alaka, sevgi, saygı, takdir ve güvendir. Diğer bir taraftan bilgi edinme ve maddi destek türünde ekonomik, psikolojik ve sosyal nitelikli destekler de olabilir.

Sosyal destek, sağlıklı olma durumunun davranışlarla sürekliliğinde önemli değişkenlerden birisi olarak ifade edilmekte ve kişinin sevilmesini, değer görülmesinin, önemsendiği ve bir toplumun ferdi olduğuna inanmasını sağlayan bilgi, olarak tanımlanmıştır(Çelikel ve Erorkmaz, 2008).

Sosyal destek diğer bireylerden destek alma ve ait olma duygusunu arttırarak iyilik durumunu yükselterek genel iyilik haline önemli bir katkı sağlamaktadır. Sosyal desteğin olmaması özellikle çocuk ve ergen bireylerde fiziksel ve duygusal sıkıntılar açısından bir risk faktörü olarak ele alınırken; yapılan çalışmalarda; ergenlerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları yüksek düzeyde sosyal destek ile olumlu benlik saygısı ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. (Hoffman, Ushpiz ve Levy-Shiff, 1988, akt; Karataş, 2012).

Tüm bireyler için olduğu kadar, sosyal destek özellikle ergen bireyler için fazlasıyla önemlidir. Ergenliğin gerek duygusal açıdan gerek bilişsel açıdan zahmetli bir dönem olması kişilerin bu dönemde ne ile ilgilendikleri davranışlarının biçimlenmesi açısından önemlidir. Bu dönemde çocukların herhangi ilgilendikleri bir alanın olmaması onların bu dönemin özelliklerinden kaynaklı aile arkadaş ve sosyal çevreyle sorunlarının artmasında rol oynayacaktır (Yıldırım, 1999).

Ergenlik döneminde istenmeyen davranışlar, zihinsel sorunlar gibi durumların olmamasında anahtar rol ergen bireyin çevreye bakış açısının olumlu olması ile gerçekleşir. Sosyal destek, ergenlik döneminde hem zararları önlemek hem de istenen başarıya ulaşmada yardımcı bir etken görevi yerine getirmektedir.

İnsan gelişimi açısından incelendiğinde kişilerin ilk sosyal desteği aldığı yer ailesidir. Aileden alınan sosyal desteğin yeterli olmaması ergen bireylerin ve çocukların kendisini önemsiz, sevilme ve saygı gösterilmeye layık görülme bir birey olarak algılamasına sebep olabilir (Çay, 2015). Birey bu durumda desteğe ihtiyacı olduğunda bu desteği başka yerlerde veya başka kişilerde arama çabasına girebilir. Bu arayışın bir sonucu olarak çocukların evden kaçma davranışı göstermesi de olası bir durum olarak görülebilir.

Farklı bir çalışmada ise sosyal destek yalnızca aileler üzerinden ele alınmış ve bu destek çeşidinin de çocuğun problem çözme becerisini etkilediği anlaşılmıştır (Özbey, 2012). Sosyal desteğe başka bir tanımlama da şu şekilde getirilmiştir; kişiye, çevresindeki bireyler tarafından yapılan destektir. Başka bir tanımda ise sosyal destek, kişilere gerçek yardım sağlama veya kişilerin sevildiklerine, korunduklarına inandıkları bir sosyal mekanizmaya onları dâhil etme veya önemli bir sosyal gruba bağlılık olgusunu geliştirme olarak açıklanmıştır. Sosyal destek, alınan sosyal destek ve algılanan sosyal destek olarak ortaya çıkmaktadır. Algılanan sosyal destek ise bu tür davranışların gereksinim olduğunda ortaya çıkacağına ilişkin düşüncedir. Alınan destek gerçekleşmiş yardım davranışı, algılanan destek ise gerçekleşmesi mümkün yardım davranışı anlamına gelmektedir.

Kişinin hayatında anne, baba, eş, dost, sevgili, aile, öğretmenler, akrabalar ve uzman kişiler önemli bir yere sahiptir ve o bireyin sosyal destek referanslarını oluşturmaktadır. Sosyal destek kaynakları kişilere farklı şekillerde destekler sağlar. Sağlanan desteklerin içerisinde en fazla görüleni maddi, duygusal ve zihinsel destekler olduğu belirtilmiştir. Bireyler tarafından sağlanan eylem ya da araçlar maddi destek; temel sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı (sevgi, şefkat, saygı, duygudaşlık ve bir gruba ait olma gibi) alanlar duygusal destek; rehberlik etme gibi davranışları (insana kişisel ve çevresel sıkıntıları ile ilgili olarak bilgi, öğüt vb.) durumlar zihinsel destek olarak tanımlanmaktadır (Sorias, 1988).

Yıldırım (2005) ise; sosyal desteği yapısal ve işlevsel olarak iki başlıkta incelemektedir. Kişinin hangi bireylerden destek aldığı, destek veren bireylerin sayısı ve bireye yakınlık derecesi önemli olduğu yapısal destekte; sağlanan yardımın kişi için ne kadar önemli olduğu, birey için ne ifade ettiği ve bireyin ihtiyacı olan desteğin ne kadar karşılanıp karşılanmadığı işlevsel destekte ise söz konusudur. (Yıldırım, 2005)

Sosyal destek, farklı şekillerde açıklanıyor gibi görülse de bütün yazarların görüşlerinin bir olduğu nokta kişiye ve çevresindeki bireyler tarafından yapılan destek ve ilişkilerin bazı türlerini içine aldığı varsayılmaktadır. Bireylerin hayat döngüsü içinde en fazla problemle karşılaştığı önemli dönemlerden biri de ergenlik dönemidir. Bu dönemin yetişkinliğe adım olması gencin benlik karmaşası ve uyum problemleri yaşamasına sebep olmaktadır. Kişinin yaşamındaki değişiklikler, başarılması gereken gelişim görevleri kişinin psikolojisine, benlik değişiklikleri olarak yansır. Ergen bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi, her şeyden önce, karşılaştığı problemleri çözebilme yetisiyle sağlanabilir. Ergenlik döneminde bireye verilecek sosyal desteğin ergeni değerli hissettireceği gibi benlik saygılarını da yükseltecek, problemlerle başarılı bir şekilde baş edebilecektir. Zorluklarla baş etme mekanizması güçlenmeyen ergenin sosyal ilişkilerinde de problem yaşayabileceği, duygusal yakınlık kuramaması gibi problemler yaşaması normaldir (Ünüvar, 2004).

Bireylere, aileden ve çevresinden sağlanan sosyal destek ne kadar fazla olursa, sosyal olaylara girmede yaşanılabilir sorunları çözmede o derecede ısrarcı ve çaba göstermeye meyilli oldukları görülür ve böylelikle kişilerin daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu alanda yazılan literatürlerde de görülebileceği gibi ergen bireylerin psikolojik sağlığı ile ilgili çeşitli değişkenleri araştıran birçok çalışma vardır. Algılanan sosyal destek algılama ve çevresel uyarıcıların farkında olmaktır. Bu farkındalıkları, geçmiş yaşamışlıklardan oluşan deneyimler ve geleceğe yönelik bir çıkarım veya tahmini içeren bir etkileşim olarak görülmektedir.

Bireyin çevresindeki dünyasına yönelik algıları, düşünceleri onun etkinliklerini ve hareketlerini etkilemektedir (Tolman; akt., Senemoğlu, 2010). Yaşadığımız çevrenin yapısı ile ilgili birçok türde bilgi birikimi oluştururuz. Bu farklı türdeki birikimler ihtiyaç duyulduğunda kişinin yaşam amaçlarına birçok farklı öğrenme yaşantısında oluşan birikimler, bireyin yeni durumlara ayak uydurabilmesi için bir arada kullanılabilir. Öğrenmenin fizyolojik yapılarından çok, sosyal ihtiyaçlarının doyurulması ile ilgili olduğunu ifade edilmektedir. Algılanan destek kişilerin yaşamlarının farklı alanlarında geliştirdikleri kendilerine değer gösterildiği, özele davranıldığı, ihtiyaçları olduğunda

başvurabilecekleri mercilerin bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kanıdır.

Sosyal destek kavramında önemli faktörlerden biri ilişkinin niteliğidir. Sosyal ilişkinin algılama biçiminin kişi üzerinde bıraktığı etki ilişkinin niteleyici özelliklerini ortaya koymaktadır (Procidano ve Heller, 1999). Algılanan sosyal destek ve fonksiyonlarının yeterli olup olmadığı konusunda bireyin kendi düşüncesi “algılanan destek” olarak tanımlanmaktadır. Algılanan sosyal destek ile ilgili bir diğer ifade de sosyal ağıdır. Sosyal ağ, kişilere sosyal desteği ulaştırma amacı taşıyan temel araçtır. Sosyal ağ bireyin yaşamında önemli, mevcut durumda etkileşimde bulunduğu bireyleri kapsamaktadır. Sosyal destek ağı genellikle anne, baba ve arkadaşlardan oluşur. Algılanan arkadaş desteği bireyin kendini yeterli ve başarılı hissetme olanağını yakalayarak, yetenekleri geliştirmesine ve sağlıklı benlik algısı oluşturmasına yardım eder. Arkadaş desteği sorunlarla etkili baş etme yöntemleri geliştirmeyi sağlayarak, aileden de sosyal destek alır.

Sosyal desteğe ihtiyaç ve ulaşılabilirlik, bireyin sosyal yaşamı boyunca değişmekte ve yaşanan birçok olaylardan etkilenmektedir. Sosyal desteğin kişiler tarafından olumlu olarak algılanması ve kullanılması için belli ölçütler mevcut olmalıdır. Kişi sosyal desteğe ne için ihtiyacı olduğunu, desteğin ulaşılabilirliğini algılamalı ve desteği nasıl kullanacağını bilmelidir. Görüldüğü gibi pek çok etken bireyin sosyal desteği kullanmasını etkilemektedir. Bireyin sosyal desteğe ihtiyacı, sosyal desteği istemesi ve bu desteği kullanmaya başlanması kişinin algısını etkilemektedir (Bruhnn ve Philips, 1984).

Shumaker ve Brownell (1984); sosyal destek kavramını iki kişinin etkileşimi sağlayan ve alan olarak açıklar. Birey sosyal destek ile pozitif olarak etkilenir ve iyi hisseder., Bowen, Rosenfeld ve Richman (1998) sosyal desteği, desteği pozitif olarak etkilenen kişiyle etkileşimi olarak tanımlar.

Yukarıda belirtilen tanımlardaki ortak değinilen nokta, kişilerin karşı karşıya geldikleri bir sorunlar nedeniyle yardım neticesinde sorunu çözmesidir. Diğer taraftan, sosyal destek sorunlara çözüm aramak olarak bakmayan yazarlar da mevcuttur. Pearson (1986)'a göre sosyal destek, bireye saygı duyulması olarak tanımlamıştır. Caplan (1974) 'a göre sosyal desteğin, bireylerin iletişimi noktasının önemli olanın bireyin ilişkisini kişilerin

işlevselliği açısından göz önünde bulundurulması gereken bireyler arası önemli ilişkilerin sıklığını belirleyen bir sistemler bütünü olduğunu söylemiştir.

Flaherty ve Richmond (1989) sosyal desteği iletişim halindeki bireylerin birbirleri arasındaki iletişimler ağı olarak görülmekle beraber diğer çalışmalarda kişiyi ilgilendiren, şahsı ve gruplar ile etkileşimini sağlamlaştıran hareketler ya da eylemler olarak açıklamıştır. Yapılan çalışmada, sosyal destek kişilerin veya bir grup tarafından oluşturulduğuna dikkat çekilmiş fakat sorun yaşanması durumunda çözüme vurgu yapılmamıştır.

Yapılan çalışmaların tamamının incelenerek tek tek ele alındığında, bütün tanıları kapsayacak genel bir açıklaması olmadığını söylemek yanlış olmaz. Tanımlara bakıldığında sosyal desteğin kişiler arasında olması gerektiği ve sosyal desteği sağlayan ve sosyal desteği alan kişi arasında pozitif yönlü bir fayda olması gerektiği, bu desteğin çeşitli yollardan sağlanabileceği ve tek bir tanımı bulunmayan ve farklı görüşleri içinde barındıran sosyal desteğin çeşitlerinin var olduğu yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada, iletişim halindeki bireylerin birbirleri arasındaki iletişimler ağı olarak görülmekle beraber, diğer çalışmalarda kişiyi ilgilendiren, şahsı ve gruplar ile etkileşimini sağlamlaştıran hareketler ya da eylemler olarak açıklamıştır. Yapılan çalışmada, sosyal destek grupların veya bir grup tarafından oluşturulduğuna dikkat çekilmiş fakat sorun yaşanması durumunda çözüme vurgu yapılmamıştır. Sosyal destek farklı yollardan aile, arkadaş, öğretmen vb. bireylerden farklı kazanımlar sevgi, duygu, bilgi vb. kazanımları aldığı konunun özünü oluşturur.

Yapılan çalışmalarda önemli bir diğer husus da sosyal destek sağlanan bireyin eğitim kurumlarına adaptasyonlarını yükseltmektir.

Okullarda artan öfke kontrolü olmayan bireylerin diğer öğrencileri etkilediği birçok araştırmada görülmüştür. Öğrenciler bu tarz şiddet olaylarından etkilendiği ve negatif yönlü olarak etkilendiği açıktır. Sosyal desteğin, şiddetten zarar gören öğrencilerin üzerinde ki olumsuz etkilerini azalttığı yönündeki çalışmalar dikkat çekicidir.

Konu ele alındığında, algıladığı sosyal destek, bireyin baskı altında stresle mücadele etmesiyle ve sosyal desteği pozitif olarak algılamasıyla ilgili bir konudur. Bu husustan yola çıkarak bireyin baş etme yöntemlerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin,

sınav ve rekabetçi aile ortamında stres altında oldukları düşünülmektedir. Bu gözlemlerden yola çıkılarak, bu alanda yapılan çalışmalar, düzenli olarak sosyal destek alan öğrencilerin stres düzeylerinin azaldığını ve okulla olan uyum sorunlarının ortadan kalktığını göstermekte ve öfke kontrol mekanizmalarını kullanmada daha başarılı oldukları açıklanmaktadır (Dahlen& Martin, 2005; Demaray&Malecki, 2003).

Yapılan çalışmaların yanı sıra görülmüştür ki, sosyal desteğin, sadece pozitif etkileyen ve etkilenen birey ilişki olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bireylerin negatif tavırları ve hareketleri düzenlenmesi ve sorunların giderilmesine etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Diğer çalışmalar incelendiğinde sosyal destek tanımlaması ise bireyin sağlık ve iyilik durumunun sağlanması olarak gösterilmektedir. Kısaca bu tanımlar ve bulgular incelendiğinde sosyal destek ile ilgili çalışmalarda sosyal desteğin bireyin bilişsel ve sosyal anlamda pozitif yönlü ilerlemesi olarak söylenebilir.

2.7.1. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek iki ana hat üzerinde şekillenmektedir. Ana etki modeli, baskı altındaki kişileri, baskıdan kurtulması için çevresi ile tam uyum içerisinde hareket etmesi gerektiğini savunur. Tampon modeli ise baskı altında olunan zamanlarda kişinin bu baskıyı atlatalmaları amacıyla kişiyi pozitif olarak desteklemeyi hedefler. Bu iki ana hattın keşiştiği yer ise, baskı altında olan bireyin bu olumsuz durumunu pozitif katkı sağlayacak şekilde değiştirmek ve korumak hedeflenir (Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar, 2005). Bir diğer açıdan bakıldığında sosyal desteği ana hatları dışında irdeleyen yazarlar da mevcuttur.

Cobb (1976), sosyal desteği üç ana hat üzerinde şekillenmektedir. Sayılma ve kendini güvende hissetme, hürmet görme ve önemsenme son olarak etkileşim içerisinde olabileceği kabul gördüğü bir topluluğa ait olmasıdır (Akt.,Pearson, 1986).

Vaux (1985) sosyal desteği imkânlar, davranışlar, öznel değerlendirme olarak sınıflandırmaktadır. Cohen ve Wills (1985) ise sosyal desteği dört ana hatta ayırmıştır. Saygı desteği, araçsal destek, bilgisel destek, sosyal arkadaşlık desteği olarak sınıflandırmaktadır. Barrera (1986) ise sosyal desteği üç başlıkta incelemiştir. Sosyal kabul edilmişlik, algılanan sosyal destek, kanunlar gereği uygulanan zorunlu sosyal destek. Tardy (1985), sosyal desteğin beş boyutu olduğunu vurgular. Yönlendirme:

Bireyin aldığı ya da bireye sağlanmış olan sosyal destek, istek kendi içinde iki ana hatta ayrılır birincisi bireyin nasıl bir destek almak istemesine odaklanır, ikincisi ise kişinin sosyal desteği nasıl kullandığı olmak üzere sınıflandırır. House (1981), sosyal desteğin dört boyutu olduğunu anlatır. Bu çalışmada ise 1) duygular, 2) imkanlar, (3) bilgiler son olarak 4) sonucu yorumlayıcı destektir. Duygular sosyal destek ilişkisi içerisinde önemli bir yeri vardır, sevmek sayılmak gibi sosyal desteklerdir, imkansal sosyal destekler, ekonomik güç gibi durumları anlatır. Bilgi sosyal destek, kendine has durumlar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Sonucu yorumlamak (değerlendirme) sosyal destek, kişinin durumunu ilerleyişini gözlemlemek ve yorumlamayı içinde barındırır. Kabul görülen ortamın sağlanması ve topluluğa uyum sağlanması, sosyal etkileşim ise kişinin sosyal çevresi içerisindeki yapı taşları (aile bireyleri, akrabalar, iş ve sosyal alandaki diğer insanlar) kapsamaktadır. Sosyal destek çeşitleri; Duygusal-duyuşsal destek, Bilgisel destek, Araçsal destek, Değerlendirici destek olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır.

Sosyal destek, bazı araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle kabul görse de bazı araştırmacılar bu görüşe karşı gelmektedir. Örneğin birçok farklı destek çeşitlerinin olduğunu bilirse de en önemli destek türünün duygusal destek olduğunu öngörülmektedir; bu durum ise duygusal desteği diğer destek türlerinin etkisini ve uygulanabilirliğini artırmak için bir gereç niteliğinde olarak değerlendirmektedir. Diğer taraftan ise bazı araştırmacılar kişinin duygusal-duyuşsal olarak yararlanması yanında, bilgi edinerek, uygulayarak ve sonucu test ederek desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Malecki ve Demaray'a göre sözü edilen destekler kişinin içinde bulunduğu sosyal ağ tarafından sağlanabilmektedir. Sağlanan destekler ile kişilerin özgüvenleri ve benlik algıları olumlu anlamda gelişim göstermekte ayrıca kişiler zihinsel, fiziksel ve insanlar arası ilişki ve iletişim becerilerini çok daha etkili bir şekilde yönetebilmektedirler. Benzer olarak Mitchell, Winemiller, Sutcliff ve Cline (1993) de araştırmalarında desteğin başka boyut ve türlerinin de olabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda sosyal destek ile ilgili olarak boyutlarını irdelemenin önemi vurgulanmıştır.

Son olarak, yapılan bütün çalışmalar incelendiğinde, farklı yazarların yıllar içerisinde yaptıkları tanımlamalarda azami paydada birleştikleri yapılan çalışmalarda görülmüştür. Çalışmalar bütün açılardan incelendiğinde bireylerin algıladıkları aileden, öğretmenden,

arkadaşlarından ve kabul gördükleri çevreden aldıkları desteğin çeşitli boyutlarda sevgi saygı vb. pozitif yönde etki eden etkileşimleri bakımından değerlendirme yapılmıştır.

2.7.2. Sosyal Destek ve Öğrenme Ortamları

Erden (2001); kişilerin eğitim öğretime katılımları bakımından, bakış açılarını, eğitime katılım sağlama ve çaba sarf etme motivasyonlarının, ebeveynlerinden aldıkları örf, adet kültür vb. bireylerin birbirleri arasındaki, şartlar bakımından incelendiğinde bireyin öğrenme sürecini temelden etkilediği görülmektedir.

Fer (2007) yaptığı çalışmada eğitimin ve öğrenme ihtiyacının her zaman ihtiyaç duyulan bir durum olduğunu vurgulamıştır. Yaptığı çalışmada bu durumu yalnızca hareketlerle değil, bakış açısının, hür iradenin, düşüncelerin, bilimin, kabiliyetlerin sonuçlarıyla uğraşmaktansa son olarak bu bilgisel aktarımın çıktılarının incelenmesi gerektiği söylemiştir. Eğitim ortamları sadece eğitim kurumlarında yapılan bir çalışma değildir. Eğitim tek bir anlamda değerlendirilmesi yanlış ve sığ bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir. Eğitim özünde kimi zaman okul, kimi zaman ev, kimi zaman iş yeri, kimi zaman eğitim öğretim kurumlarında bir bahçe olabilir. Eğitim geniş kapsamlı bir kelime olması nedeniyle kütüphane, etüt salonu, gezi için planlanan kuruluşlar vb. eğitim için öğrenmenin yapıldığı mekânlar arasında sayılabilir.

Öğretmenlerin bazılarına, destekleyici öğrenme mekânları sunulduğunda, bireylerin birçok açıdan pozitif anlamda kazanım aldıklarını söylemek mümkündür. Bundan dolayı, durumun bilincinde olanlar, öğrencilerinin sunulan destekleri almak için uğraştıkları vurgulanmıştır (Meadan ve Monda-Amaya, 2008).

Sosyal destek bağlamında hareketlerin pozitif yönlü yada negatif yönlü olması içinde bulunduğu şartlara göre değişiklik gösterir. Sosyal destekten pozitif olarak etkilenen bireyin olumlu olarak etkilenmesi ile birlikte kazanımlarının artacağı söylenebilir. Bütün değişkenler incelendiğinde bireyin şartlarının iyi olması öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu durum bireyin sosyal desteği pozitif olarak değerlendirmesine olanak sağlar.

2.8. Akademik Başarı

2.8.1. Akademik Başarının Tanımı

Tezcan'a göre (1992) tanımı yapılan başarmak, çevresel bir etkileşimle bireyin kendini düşünce ve yetenek gibi durumlarını olumlu olarak kullanması aynı zamanda bu durumu destekleyecek çevresel koşulların aynı anda sağlanmasıyla ilişkilendirmiştir (Tezcan, 1992). Başarılı atfedilen bireyler, şartları hakkında söylenmek ya da durumunda şikayet etmedikleri ve buldukları durumu daha iyi bir konuma getirmeye çalıştıkları görülmüştür. Durumunu değerlendiren ve bu çözüm odaklılık yaklaşımıyla birlikte başarıya odaklanmaları bireyin farklı yollar bulmasını sağlar (Özkan, 2006:45-46). Dolayısıyla bu bireyler odaklanmaları sonucunda pozitif olarak sonuç alırlar (Cüceloğlu, 2007:13-28). Bireyin odaklanması ve başarması içinde bulunduğu durumu daha iyi yorumlamasını sağlar, bireyin dışarıdan gözlemlenebilen odaklanmasının sonucunda yakaladığı pozitif kazançlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyin eğitimdeki başarısı, eğitim başladığı küçük yaşlardan üniversite eğitimine kadar gözlemlenebilen kazanımıdır (Yavuzer, 1993:190). Akademik başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler; bireysel faktörler, zayıf özgüven, davranışsal problemler, öğrenme stilleri, aile faktörü, sosyo-ekonomik statü, aile yapısı vb. gibi akademik başarıyı etkileyen hususlardır.

2.8.1.1. Bireysel Faktörler

Akademik başarıyı etkileyen birçok faktör arasında, öğrencinin doğuştan getirdiği kalıtsal nedenler, bireysel özellikler söz konusudur. Okul gibi akademik bir çalışma alanında başarının, kişinin zekâ derecesine, zihinsel potansiyeline bağlı olması gerekir. Eğitim hayatında kazanılan başarı düşünce ve zihin yapısıyla ilgilidir. Bireyin gelişimin takvim yaşına paralel gitmesi ile birlikte bireyin kendisini geliştirmesi pozitif olarak etki eden bir unsurdur. Bununla birlikte bireyin öğrenme isteği iç ve dış motivasyon açısından bireyi etkileyen unsurlardandır (Yenidünya, 2005). Bu durum bireyin kendisini akademik olarak başarıya odaklaması ile ilgilidir.

2.8.1.2. Zayıf Özgüven

8. sınıf öğrencisi olup ekonomik olarak alt gelir grubundan bir grup öğrenciden akademik motivasyonlarını içeren test yapılmış ve öğrencilerden değerlendirme yapımları talep edilmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin değerlendirmeleri başarıyı öğretmenlerinden aldıkları iyi notlarla kıyasladıkları tespit edilmiştir. Akademik motivasyonu yüksek öğrenciler ile motivasyonu düşük olan öğrenciler oranı incelenmiş benlik algısı olan

öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Benlik algısının düşük olması eğitim hayatında negatif sonuçlar doğurabileceğine işaret edilmiştir. Yapılan çalışmalarda olumsuz motivasyona sahip öğrencilerin benlik algılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu bu sebepler irdelendiğinde okuldan ayrılma ile sonuçlanabileceği tespit edilmiştir (Yenidünya, 2005).

2.8.1.3. Davranışsal Problemler

Eğitim kurumlarındaki davranışsal sorunların kökeninde, akademik motivasyonun düşüklüğünün büyük bir etkisi vardır. Öfke kontrolü olmayan çocuklar eğitim hayatında sorunlar yaşarlar. Bu sorunlara bakılacak olursa eğitim almaya isteksizlik, kaçma davranışı gibi idari sorunlar yaşama ihtimalleri fazladır. Davranışsal sorunlar yaşayan öğrencilerin durumuna bakıldığında çocuğu benlik algısının düşük ve çevresel durumlarında olumsuz olması öğrencilerin eğitimini yarıda bırakmalarına neden olmaktadır. İhmal ve istismara açık çocuklarda eğitim hayatındaki motivasyon ve odaklanma sorunları nedeniyle başarısız olmaları daha yüksektir. Suça sürüklenen çocuklarda benlik algısının düşük olması nedeniyle sorunlar yaşaması öğrencinin eğitimini yarıda bırakma durumu diğer öğrencilere göre kıyaslandığında ihtimali daha yüksektir (Magdol, 1994:4) .

2.8.1.4. Öğrenme Stilleri

Yapılan çalışmalarda alternatif ve geleneksel okul ortamlarındaki lise öğrencilerinin diğer öğrenme türlerine göre bakıldığında başarı ve motivasyonla bağlantılı olduğu saptanmıştır. Öğrenme stillerindeki bu farklılaşma öğrencileri pozitif olarak etkilediği söylenebilir. Öğrenciye uygun öğrenme metodunun bulunması ve geliştirilmesi akademik başarı açısından önemlidir (Gadwa ve Griggs, 1985:1).

2.8.1.5. Aile Faktörü

Çocuğun akademik başarısını olumlu etkileyen değişkenlerden biri de aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması durumudur. Çocuk sağlıklı aile ortamında kendine güvenen, anlayışlı, bir tutum sergileyen anne-baba kaynaklıdır. Aile ortamında yeterli etkileşim ve paylaşımın olmadığı ailelerde çocuğun başarısının olumsuz açıdan etkilendiği görülmektedir (Tezcan, 1981:1).

Okul başarısını çocuğun aile içinde geçirdiği yaşantılar sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler etkiler. Okulda başarılı olan çocuk okul bilgisi ile aile içindeki bilgileri destekler nitelikte olduğu zaman daha başarılı bir akademik tutum sergilemektedir. Eğitim sürecinde aile ve öğretmenlerin bilgileri birbiriyle çelişmesi öğrencinin olumsuz olarak etkilenmesine yol açar (Fidan, 1991:77).

2.8.1.6. Sosyo-Ekonomik Statü

Çocuğun okula karşı olumlu ya da olumsuz duygularını etkileyen faktörlerden biri de ailenin bulunduğu sosyal ekonomik sınıftır. Ekonomik statüleri birbirinden farklı bireyler, eğitim kurumlarına, çocuklarına hayatın getiri ve götürülerine karşı hazırladıklarını düşünmektedirler. Akademik motivasyonlarını ödüllendirmektedirler. Diğer bir taraftan ekonomik olarak daha alt gruplarda olan aileler çocuklarının motivasyonuna katkı sağlayamamaktadır. Bu durumu yasal olarak sorun yaşamamak adına devam ettirdikleri görülmüştür (Yenidünya, 2005).

Ulusal çocuk komisyonunun araştırmasında (1991), ekonomik olarak kötü durumda olan bireyleri daha çok etkilediği görülmüştür. Bu ailelere üye bireylerde eğitimlerinin yarıda kalma riskinin fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sağlıksız ve ihmal altında olan çocuklarda odaklanmada zorluk çekmelerine neden olduğu görülmüştür. Yokluk içinde olan ailelerde büyüyen çocuklarda stres ve sosyal desteğin az olması gibi nedenler eklendiğinde, motivasyonlarının azaldığı ve başarılarının düştüğünü bireylerin gelişimlerini tam anlamıyla tamamlayamadıkları tespit edilmiştir. Düşük ekonomik düzeydeki aileler okulun yanı sıra ev ekonomisine katkı sağlamak amacıyla çalıştırılmaları, süresinin fazla olması veya işin ağır olması okul başarısı üzerinde olumsuz etki yapabilir (Magdol, 1994).

2.8.1.7. Aile Yapısı

Aile yapısı çocuğun okul ile ilgili davranışsal problemleri etkilemektedir. Parçalanmış aile üyesi çocukların yatılı bir okula yerleştirilmesi eğilimi daha yüksektir. Parçalanmış aile üyesi öğrencilerin; notlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Parçalanmış aileler gibi dezavantajlı yapısı bulunan bireylerin notlarının daha düşük olduğu, bu farklılığın en çok ilkokul lise öğrencileri arasında farklılaşmanın yoğunlaştığı anlaşılmıştır (Magdol, 1994).

Aile yapısı ile okulda öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere birkaç açıklama ileri sürülmüştür. Parçalanmış aile üyelerinde düşük gelir ana etkindir. Babanın yokluğu, düşük başarıya bir başka muhtemel bağlantıyı oluşturan yetersiz ebeveyn kontrolüne bağlanmıştır. Ebeveynin gözetiminin kaybedilmesi öğrencide davranışsal problemlere yol açabilir. Eğer baba yoksa anne yüksek ihtimalle bir işte çalışmakta ve daha az kontrol sağlayabilmektedir. Hem anne hem de babanın potansiyel gözetiminin kaybedilmesine işaret etmektedir. Davranışsal problemlerde akademik başarıyı etkiler (Magdol, 1994).

2.8.1.8. Ana-Baba İlgisi ve Beklentileri

Çocuklar aileleri tarafından yeteneklerini göstermek veya ortaya çıkarmak için zorlanmaktadır. Bu durum çocukluk döneminde annenin, çocuğuna okulda iyi notlar alması, başarılı olması için ısrarlı bir tutum benimsemesi, onu diğer çocuklarla kıyaslayıp, onlardan daha başarılı olmaya zorlaması doğal olarak çocuk üzerinde psikolojik bir baskı doğuracak, bir stres ve kaygı oluşturacaktır. Ailenin çocuğa karşı ilgisizliği de başarısızlığa yol açan eğitimsel bir hatadır. Ödüllendirilmeyen, cezalandırılmayan çocuk, okula karşı kendisi de ilgisiz kalır, dolayısıyla akademik başarısı olumsuz yönde etkilenir (Magdol, 1994).

Çalışmalar incelendiğinde çocukların aile ilgisine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu durumun tersi olan aile yapılarında eğitim motivasyonlarının düştüğü yani ilgi ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuk için eğitim motivasyonu açısından önemli olduğu görülmüştür. Azarlanan, dövülen, benlik algısının düşük olması, sertlik ile yapılan müdahaleler çocuğun motivasyonunu olumsuz etkileyen etmenlerdendir. (Yavuzer, 1993:170-190).

2.8.1.9. Okul Faktörleri

Eğitimdeki başarı çocuk için çok büyük öneme sahiptir. Çocuk okula başladığında, daha geniş bir topluluk içinde kendisini bulması ile bazı sorumlulukları kendisine yükler. Bu yüklerde kendisini değerlendirme fırsatı kovalar. Bu dönemde benlik algısı gelişir. Bireysel ve toplumsal muvaffak olma için çaba gösterir. Toplumsal farkındalığı oluşur, yardım etme gibi davranışlardan hoşlanırlar. Bu dönemlerde karakterin oluştuğu, onun topluma hazırlanması yönüyle kişiliği üzerinde önemli yere sahip görülmektedir. Okula giden çocuk aileden uzaklaştığı için birtakım kaygılar ve hassasiyetlerle bu kendi

içerisinde dönemsel krizler yaşar. Bu krizler olumlu atlatılırsa çocuk kendine güveneni rekabetçi, azimli ve çalışma isteği duyan bir kişiliğe bürünür. Eğitim hayatında başarıyı yakalayan çocuklar ileriki yaşlarda yaşıtlarına göre daha iyi durumda atlattıkları görülmüştür (Magdol, 1994).

Akademik motivasyon doğal olarak başarıyı etkileyen birçok unsur vardır. Hem hazır müfredat ile bireyselleşmemiş standart öğretim planı akademik başarıyı etkilemektedir. Öğrenim düzeyleri farklı olan öğrencilerin hepsini birden içeren standart plan oluşması oldukça zordur. Dolayısıyla bireyselleştirilmiş bir öğretim planına ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2006). Bu tür programlarda çocuk araştırma, bilimsel düşünme, karşılaştırma ve senteze varma imkânından yoksun bırakılmaktadır. Öğrendiklerini içselleştirmeden, yeni şeyler öğrenmesi gereken çocuk, bu süreci sağlıklı tamamlayamaz ise bilgiyi kullanamaz ve nasıl kullanacağını bilemez.

Öğretmen bilgi işleme sürecinde aktif rol oynar; negatif hareketler içinde bulunmak, otoriteyi sağlamak adına yapılan yanlışlar, yeterli donanıma sahip olmamak, öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmamak onların motivasyonunda olumsuz etki eder. Donanım sahibi öğretmenler ile çocukların ilgisini, dersin zevkli geçmesini sağlar. Öğrencinin içinde bulunduğu ruhsal durumu bilme, doğru ders yönetimi öğrencilere okuma alışkanlığı yaratmak öğrencinin akademik motivasyonunu canlı tutar ve artmasına destek olur. Akademik motivasyonu oluşturmak, öğrencinin içsel faktörleri değerlendirilir. Örneğin benlik algısının oluşması önemlidir. Öğrenciler eğitim hayatları boyunca aldıkları eğitimin ve tekniklerin sonucunda motivasyonlarını belirlerler, donanımlı öğretmenlerden eğitim alan öğrenciler başarıya daha yakındırlar, öğrencilerin hayatlarında pozitif yönde katkı sağladıkları tespit edilmiştir (Uluğ, 1993).

2.8.1.10. Toplum Faktörü (Toplumsal Bakış)

Toplum bireylere ulaştıkları hedeflerine göre sınıflandırmakta, bu doğrultuda bir rol atfetmektedir. Eğitim sonrası çalışma alanları, bireyin kişisel ve akademik başarısı ile şekillenmektedir. Birey ile ilgili alınan kararlar daha çok akademik başarısı üzerinden alınmaktadır. Bireyler eğitim hayatında bu toplumsal baskıyı daha yoğun hisseder(Yıldırım, 2006:258-267).

Süregelen eğitim sistemimiz akademik başarıyı önemsemektedir. Akademik eğitime hazırlık küçük yaşlardan itibaren başlar. Buna rağmen, yapılan araştırmalarda %10 kadar lisans yerleştirmesi yapıldığı bilinmektedir. Rekabetin yüksek olduğu bu süreç sebebiyle öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri görülmektedir(Yıldırım, 2006:258-267).

2.9. Motivasyon

Graham ve Weiner'e göre bireyin tutumunun sebeplerini açıklarken güdüleme kavramını, öğrenme aşamasındaki önemi sebebiyle sürekli olarak tekrar edilen bir alana dönüştürmüştür. Güdülenme ile ilgili başarı ihtiyacı kuramı, yükleme kuramı, beklenti-değer kuramı, gibi pek çok güdülenme kuramı geliştirilmiştir(Graham ve Weiner, 1996).

Vallerand, Deci, Pelletier ve Ryan, yaptıkları çalışmalara göre güdülenmenin ele alındığı kuramların birçoğu gayelere, çıktılara ve hedeflere ulaşma noktasındaki aracı değişkenleri inceler. Bu tür kuramlar tutumun sonucundan çok bu tutumun izlendiği süreçle ilgilidir. Bu nedenle tutuma pratiklik kazandırmakta başarı gösteremezler. Bunlardan öz belirleme kuramı, tutumun yönü ve hızı olmak üzere iki yönüyle ilgilidir. Bunu bireylerin yaşamındaki ruhsal gereksinimlerini göz ardı etmeden yapmaktadır. Özerklik, yeterlik ve ilişki olmak üzere üç temel ihtiyaca odaklanan öz belirleme kuramı, bireyin kendi eylemlerinin etkisini anlama becerisini ve sosyalleşmeyi kapsar ve bireyi kendi tutumlarıyla ilgili öz düzenleme becerisi sergilemesi için yönlendirir(Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

2.9.1. Motivasyon ve Akademik Motivasyon Kavramı

Latince kökenli bir kelime olan motivasyon harekete geçmek anlamına gelen Tomove olan Movere kötenünden türemiştir. Harekete geçmek ve işi sürdürmeye yardım eden güç olarak da adlandırılabilir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Türkçe'deki motivasyon kelimesinin anlamı Türk Dil Kurumuna bakıldığında "isteklendirme" ve "güdülenme" olarak karşımıza çıkmaktadır (<http://sozluk.gov.tr/motivasyon> Erişim: 15.05.2018).

Motivasyon özünde bakıldığında davranışlarının nedeni, davranışlarının etkisini, neden farklılık gösterir gibi sorulara cevap aramaktadır (Reeve, 2009). Motivasyon ile ilgili tanımlar farklı çalışmalarda tanımlanmış ve motivasyonun anlamları irdelenmiştir.

Hull (1943) motivasyonun davranış ile ilgili en önemli nedeni olduğuna vurgu yapmıştır (akt. Schunk, 2011). Schunk, Meece ve Pintrich (2013) ise motivasyonun amaca yönelik yapılan hareketlerin davranışlarını teşvik etme bu teşvikin devamını sağlama olarak açıklamıştır. Bu tanımda motivasyonun bir üründen ziyade süreç olduğuna, zihinsel ya da fiziksel bir etkinlik gerektirdiğine, gerçekleştirilen etkinlik için güç ve yönelim kazandıran hedefler içerdiğine değinilmiş, en temel olarak da motivasyonun bir etkinliği gerçekleştirmeye teşvik ettiği ve etkinliği sürdürdüğü vurgulanmıştır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Ormrod (2013) motivasyonu kişiyi harekete geçirmeye odaklamasının yanında teşvikinin sağlanması içsel güç olarak tanımlamıştır.

Cüceloğlu (2004) ise motivasyonu tanımlarken kişiyi uyardığı, aksiyona geçirdiğini ve kişiyi amaca ulaşmak için teşvik ettiğini vurgulamıştır. Can (2009:110-132) güdüleme kavramını açıklamak için güdü kavramının irdelenmesini ardından iki kelimenin birbirleri arasında etkileşiminin ortaya koyulmasının önemine değinmiştir. Bu anlamda bakıldığında güdülenmek teşvikin devamı, güdünün ise bu teşvikin fizyolojik ve psikolojik dinamizminin, davranışların ihtiyaç sonucunda bireyi teşvik etmesi olarak açıklamıştır. Yapılan tüm çalışmalarda güdülemeyi kişiyi bir hedefe teşvik etme ve sürdürmesini sağlamadığı yapılan çalışmalardan söylenebilir.

Güdüleme bireylerin hareketlerinin belirleyicisidir. Akademik alanda bu güdülemede önemli bir yeri vardır. Güdüleme bağlamında akademik alanda, eğitimin devamı verilen görevlerin yapılması gibi kişiye yüklenen ödevler vardır. Bu bağlamda ödevlerin sorumluluğunu yerine getirme noktasında teşvik edici olarak adlandırılabilir. Akademik güdüleme kişinin teşvik edilmesinin devamını sağlayan bir faktör olarak akademik güdülemeyi arttırmayı etkilemektedir (Wentzel ve Wigfield, 2009). Öğrencilerin akademik güdülemeleri tespit etmek güçtür. Schunk, Meece ve Pintrich (2013) araştırmalarında güdülemeyi davranışsal olarak bakıldığında hedef seçimi, uğraşı, teşvikin devamlılığı ve güdüleme olarak sıralanmaktadır.

Bu doğrultuda eğitimde güdülenmeyi ele aldığımızda öğrenciye alternatif sunulduğunda yerine getirmek istediği görevi, görevi yerine getirirken sarf ettiği çabayı ve ne kadar vakit ayırdığını ve akabinde ulaştığı başarının güdülemeyi etkilediği belirtilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik başarı

isteğinin bireylerin eğitim hayatında yükümlülüklerinde seçme şansı sunulduğunda ulaş istedikleri hedeflerine ilerlerken istekli oldukları ve teşvik edici bir yönü olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Yöntem

Bu araştırmada temel olarak Sultangazi ilçesinde okuyan 8. Sınıf öğrencilerinin okul sosyal hizmeti bağlamında, sosyal destek algılarının, akademik motivasyon üzerine etkisinin araştırılması çalışmasıdır. Okul sosyal hizmeti bağlamında, sosyal destek algısının alt boyutları olan aile, arkadaş ve öğretmen'den algılanan sosyal desteğin akademik motivasyonun alt boyutları olan, bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonucunda etkileyip etkilemediğini ve oranlarını araştırmaktır.

3.2. Araştırmanın Problemi

Motivasyon öğrenci, veli ve öğretmen için akademik başarı bağlamında önemli bir konudur. Sosyal destek aile, arkadaş ve öğretmen alt boyutlarıyla akademik motivasyon ile ilgili birçok kavram gibi ilişkilidir. Öğrenci çevresinde olan herkes en iyi şartların sağlanması için emek harcamakta ve öğrencinin akademik olarak iyi yerlere gelmesini istemektedir. Aile arkadaş ve öğretmen gibi sosyal destek kaynaklarının öğrencinin akademik motivasyonuna etkisi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı sosyal destek algısının akademik motivasyona etkisini araştırmaktır. Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin akademik performansı değerlendirilmektedir. Bu da birçok ve öğrenci için akademik motivasyonun hayati önemde olduğunu düşünmesine neden olmaktadır. Orta okul öğrencileri üzerinde çalışmalar kısıtlı olmasına rağmen lise öğrencileri üzerinde akademik motivasyon ve

sosyal destek ilişkisi değişkeni ile birçok çalışmaya rastlanmıştır. Sosyal destek ve akademik motivasyon ilişkisinde hangi boyutun ne ölçüde akademik motivasyonu etkilediğinin belirlenmesi; aile, arkadaş ve öğretmen boyutunda farkındalık sağlanması ve çalışmada etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Akademik motivasyonun sosyal destek boyutlarıyla ilişkisini açıklamak ilerde sosyal destek programları hazırlamak açısından yol gösterici olabileceği düşünölmektedir.

3.4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma grubu 2017-2018 öğretim yılı içinde Sultangazi ilçesinde okuyan 8. Sınıf öğrencileri arasından rastgele oluşturulmuştur. Araştırmaya 248 öğrenci katılım sağlamıştır. Yapılan çalışma nicel bir çalışmadır. Yapılan çalışmada elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasında Spss 18.0 paket programı kullanılmıştır.

3.5. Araştırma Soruları

- ❖ Okul sosyal hizmeti bağlamında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki var mıdır?
- ❖ Sosyal destek algısının öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- ❖ Anne babanın öz ya da üvey olmasının akademik motivasyona etkisi nedir?
- ❖ Cinsiyete göre sosyal destek algılarında farklılıklar nelerdir?
- ❖ Anne babanın eğitim durumlarının akademik motivasyonlarına etkisi var mıdır?
- ❖ Ebeveynlerin birlikte yaşayıp yaşamamalarının çocuklarda akademik motivasyona etkisi var mıdır?
- ❖ Aile gelir düzeylerinin sosyal destek ve akademik motivasyona etkisi nedir?

3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan çalışmaya katılan öğrenciler kişisel bilgi formu ve verilen ölçekleri titizlikle doldurmaları sağlanmıştır. Yapılan çalışma 2017-2018 yılında eğitim gören Sultangazi ilçesinde, şehit Teğmen Ali Yılmaz Ortaokulunda 8. Sınıfa devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

3.7. Araştırmanın Varsayımları

Örnekleme grubu öğrencilerin okul sosyal hizmeti bağlamında, sosyal destek algılarının akademik motivasyonlarını anlamlı olarak yordayacaktır. Yapılan çalışma okul sosyal hizmeti bağlamında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sosyal destek algıları arasındaki anlamlı olarak yordayacaktır. Sosyal destek algısının öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı olarak yordayacaktır. Anne babanın öz ya da üvey olmasının akademik motivasyonu anlamlı olarak yordayacaktır. Cinsiyete göre sosyal destek algılarında farklılıklar nelerdir? Anne babanın eğitim durumlarının akademik motivasyonlarını anlamlı olarak yordayacaktır. Ebeveynlerin birlikte yaşayıp yaşamamalarının çocuklarda akademik motivasyonu anlamlı olarak yordayacaktır. Aile gelir düzeylerinin sosyal destek ve akademik motivasyonu anlamlı olarak yordayacaktır.

3.8. Araştırmanın Zorlukları

Örnekleme grubu ile yapılan çalışmada okul sosyal hizmeti uygulamalarının ülkemizde hayata geçmemiş olması, okul sosyal hizmeti bağlamında yapılabilecek çalışmaları kısıtlamıştır. Okul devamlılık problemi, akran zorbalığı gibi okullarda yaşanan sorunlar ile ilgili grup çalışmalarının yapılamaması, çalışmanın zorluklarını oluşturmuştur.

3.9. Araştırmada Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak algılanan sosyal destek ölçeği revizyonu (ASDÖ-R) ölçeği, akademik motivasyon (AMÖ) ölçeği ve kişisel bilgi formu arayıcılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların ölçeklerin eksiksiz ve doğru olarak doldurmaları sağlanmıştır.

3.9.1. Kişisel Bilgi Formu

Yapılan çalışmada verilerin toplanması amacıyla öğrencilere cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, anne ve babanın öz üvey olma durumları, özel ders alıp almadıkları, okul kurslarına katılım durumları, ailelerinin ortalama gelirlerini içeren bilgi formundan oluşmuştur.

3.9.2 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan sosyal destek ölçeği 5 boyutlu formu; 3 boyutlu olarak 2004 yılında revize edilmiştir. Revize edilen bu form Aile Desteği (AİD- 20 madde), Arkadaş Desteği (ARD- 13 madde) ve Öğretmen Desteği (ÖĞD- 17 madde) olmak üzere 50 madde olarak düzenlenmiştir. 3'lü likert türünde olan formda cevaplar "Bana uygun", "Bana kısmen uygun" ve "Bana uygun değil" şeklindedir. Ters madde

sorusu her alt boyutta birer tane vardır. Algılanan sosyal destek ölçeği-r'nin toplam puanı 50-150, aile desteği puanı 20-60, arkadaş desteği puanı 13-39 ve öğretmen desteği puanı 17-51 arasında değişmektedir ve yüksek puan bireyin daha fazla destek aldığı anlamına gelmektedir (Yıldırım, 1997). Bu çalışmada Algılanan sosyal destek ölçeğinin iç tutarlılık .87, aile desteği boyutu .92, arkadaş desteği boyutu .88 ve son olarak öğretmen desteği boyutu .90 olarak hesaplanmıştır.

3.9.2.1. ASDÖ Geçerlik

Algılanan sosyal destek formunun güvenilirlik çalışması liseli öğrenciler üzerinde yapılan çalışma ile revize edilmiştir. Algılanan sosyal destek ölçeği, likert tipi ölçek olması nedeniyle ölçeğin tümüne ilişkin katsayı yolu ile yapılmıştır. Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için 0.93; aile (Aİ)= 0.79; akraba (AK) = 0.76; arkadaş (AR) = 0.74; öğretmen (ÖĞ)= 0.75 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre güvenilirlik katsayıları ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3.9.2.2. ASDÖ Güvenirlik

Algılanan sosyal destek ölçeği'nin geçerliği benzer ölçekler geçerliği yöntemi ile incelenmiştir. Haster'in sosyal destek ölçeği ile birlikte iki ölçek öğrencilere verilmiştir. Her iki ölçeğin toplam puanları ile alt ölçeklerine ilişkin puanlar Pearson Korelasyon Katsayısı yolu ile hesaplanmıştır. İki ölçek puanları arasında 0.69 korelasyon bulunmuştur. Bu katsayı Algılanan Sosyal Destek ölçeğinin geçerli olduğunu göstermektedir. Bu özellikleriyle, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Yıldırım, 1997).

3.9.3. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin; özgün yapısı, tutarlılık ve güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Diğer yandan yedi faktörlü özgün yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi, kullanılmıştır. Alderman akademik başarıyı etkileyen faktörlerden en önemli olanı öğrenmeye yönelik motivasyondur (Alderman, 2004). İçsel bir durum olan motivasyon

kavramı davranışı ortaya çıkarmakta ve yönlendirmektedir (Sternberg ve Williams, 2009; Slavin, 2006).

Akademik Motivasyon Ölçeği; 7 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon - dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar 4-28 puan arasındadır. Her alt boyut ayrı ayrı da değerlendirilebilmektedir. Ölçeğin her bir boyutundan alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan ise 7'dir. Puanın 28 değerine yakın olması, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu yönünde değerlendirilebilir.

3.9.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Özerlik teorisi temel alınarak geliştirilen ölçek; doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2/sd=2.4$, CFI=0.90, GFI=0.86, AGFI=0.83, RMSEA=0.06, SRMR=0.06) olarak bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir (Anderson & Gerbing, 1984; Bollen, 1989; Byrne, 1998; Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999; Browne & Cudeck, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh, Balla & McDonald, 1988) uyum gösterdiğini işaret etmiştir. Bu model Şekil 1'de yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerinin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.80 arasında değişmektedir ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p<0.001$).

3.9.3.2. Güvenirlilik Analizi

Cronbach alfa değeri ile güvenirliliği hesaplanan Akademik Motivasyon Ölçeğinin; hesaplanan değerleri Tablo 1'de yer almaktadır. Hesaplanan alfa değerleri 0.61 ile 0.80 arasında değişmektedir.

Tablo 1. Akademik motivasyon ölçeğinin boyutlarına ait cronbach alfa değerleri;

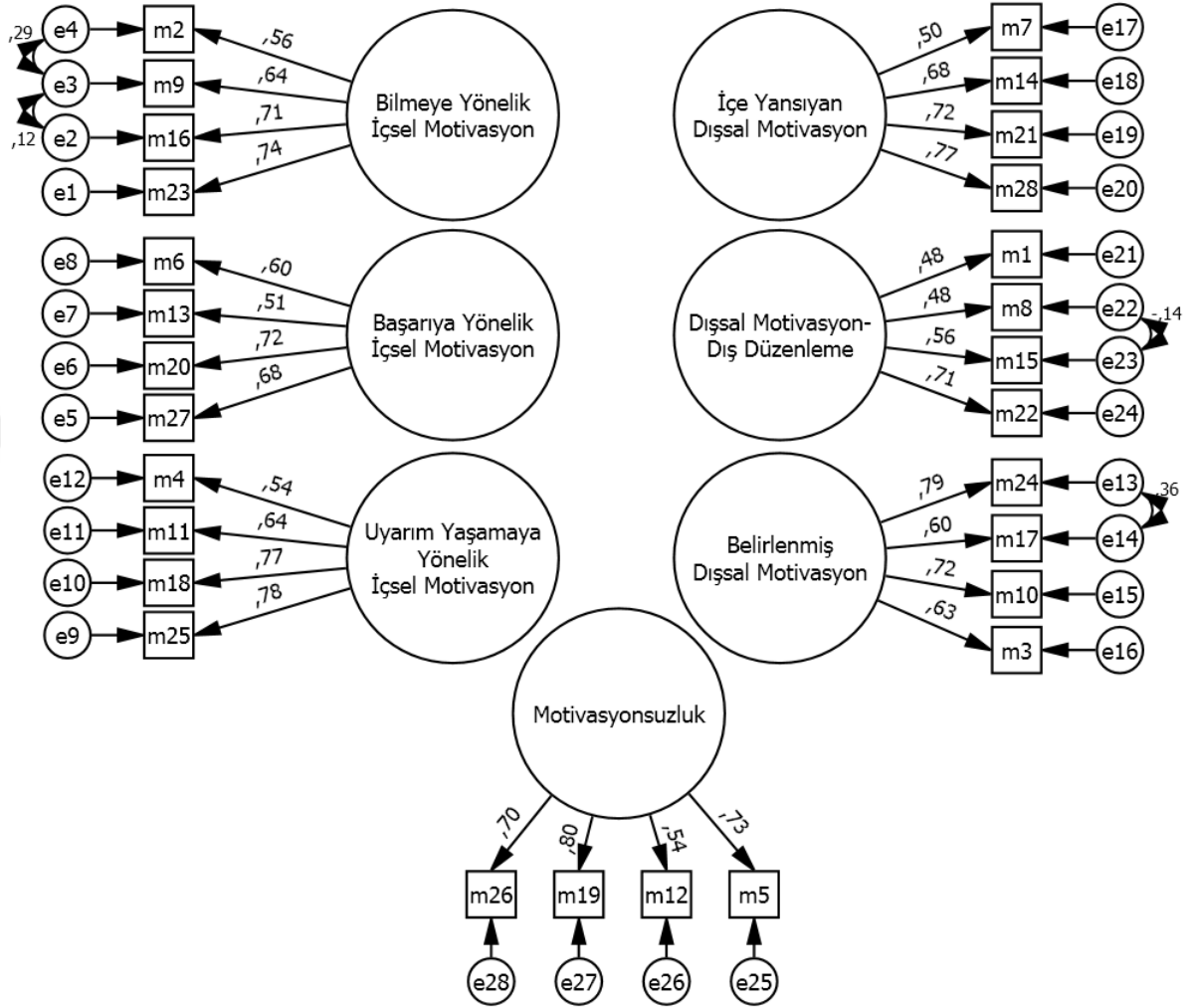
Boyutlar	İngilizce Form	Türkçe Form
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	.84-.90	.78
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	.85-.90	.72
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	.84-.88	.77
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	.76-.84	.80

Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme	.83-.89	.75
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	.62-.78	.61
Motivasyonsuzluk	.85-.91	.78

3.9.3.3 Sınıflama ve Sıralama Geçerliği

Tek ve çift maddeler olarak ayrılan 28 madde sınıflama ve sıralama geçerliğini incelemek için ayrılmıştır. Alınan toplam puanlar büyükten küçüğe sıralanmıştır. Çift tutarlık (ÇT) hesaplama formülüne göre elde edilen değerler formüldeki yerlerine konulduğunda $\text{ÇT} = 1 - [((93-66)+(93-72))/186] = 0.74$ olarak hesaplanmıştır. Çift tutarlık katsayısı 0-1 arasında değişen değerler almaktadır (Acar, 2014). Ölçeğin sınıflama ve sıralama geçerliğinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.1: Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) Alt Boyutları Tablosu



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Sultangazi ilçesinde eğitim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin okul sosyal hizmeti bağlamında, sosyal destek algısının alt boyutları ve akademik motivasyonun alt boyutlarının değerlendirilmesi ile kişisel bilgi formundan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar tablo 4.1 de gösterilmiştir.

Yapılan çalışmada demografik özellikleri incelendiğinde %32,3 kız katılımcı, %67,7 erkek katılımcı çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğrenciler 13 ve 15 yaş

aralığındadır. Yaş aralıkları bağlamında incelendiğinde 13 yaşında olan katılımcılar %11,3, 14 yaşında olan katılımcılar %81,9, 15 yaşında olan katılımcılar %6,9 oranındadır. Annesi hayatta olan katılımcıların oranı 96,8 hayatta olmayanların oranı 3,2' dir. Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının öz diyenlerin oranı %99,2, üvey babası olanların oranı %0,8'dir. Yapılan çalışmada katılımcılar anne eğitim düzeyi sorusuna %13,7 'si okuryazar değil, %8,5'i okuryazar, %61,7'si ilkokul, %14,5'i lise, %1,6'sı üniversite cevabını vermiştir. Yapılan çalışmada, baba eğitim düzeyi sorusuna, %2,8'i okuryazar değil, %6,5'i okuryazar, %62,9'u ilkokul, %21,4'ü lise, %6,5'i üniversite cevabını vermiştir. Örneklem grubunda, anne baba birlikte mi sorusuna %91,1'i birlikte yaşıyor, %8,9'u ayrı yaşıyor olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara ailenin gelir düzeyi sorusu sorulduğunda ise, %26,6'sı 500-1500, %48'i 1501-2500, %25,4'ü 2501- üzeri cevabını vermiştir. Yapılan çalışmada, okul kurslarına katılıyor musunuz sorusuna, %49,6'sı evet, %50,4'ü hayır cevabını vermiştir. Özel ders alıyor musunuz sorusuna, %4'ü evet, %96'sı hayır cevabını vermiştir. Dershaneye gidiyor musunuz sorusuna ise, %34,3'ü evet, %65,7'si hayır cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerin Sayı - Yüzde Dağılımı Tablosu

Sosyo-Demografik Özellik	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	80	32,3
Erkek	168	67,7
Yaşınız		
13	28	11,3
14	203	81,9
15	17	6,9
Anneniz Hayatta mı?		
Hayatta	240	96,8
Hayatta Değil	8	3,2
Babanız Hayatta mı?		
Hayatta	237	95,6
Hayatta Değil	11	4,4
Baba ÖÜ		
Öz	246	99,2
Üvey	2	0,8

Buna göre katılımcıların %67,7'si Erkek (n=168), %32,3'ü Kadın (n=80)'dir. Katılımcıların %11,3'ü (n=28), 13 yaş grubunda; %81,9'u (n=203), 14yaş grubunda ve %6,9'u (n=17), 15 yaş grubundadır. Katılımcıların Anneniz Hayatta mı sorusuna %96,8'i (n=240) hayatta, %3,2'si (n=8) hayatta değil, Babanız Hayatta mı sorusuna, %95,6'sı (n=237) hayatta, %4,4 (n=11) hayatta değil, katılımcılara baba öz veya üvey mi sorusuna %99,2'si (n=246) öz, %0,8'i (n=2) üvey olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerin Sayı - Yüzde Dağılımı Tablosu

Sosyo-Demografik Özellik	Sayı	Yüzde
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur Yazar Değil	34	13,7
Okur Yazar	21	8,5
İlkokul	153	61,7
Lise	36	14,5
Üniversite	4	1,6
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur Yazar Değil	7	2,8
okur yazar	16	6,5
İlkokul	156	62,9
Lise	53	21,4
Üniversite	16	6,5
Anne Baba Birlikte mi?		
Birlikte Yaşıyor	226	91,1
Ayrı Yaşıyor	22	8,9
Ailenin Gelir Düzeyi		
500-1500	66	26,6
1501-2500	119	48
2501 - Üzeri	63	25,4

Bu tabloya göre katılımcılar Anne eğitim düzeyi sorusuna %13,7 'si (n=34) okuryazar değil, %8,5'i (n=21) okuryazar, %61,7'si (n=153) ilkokul, %14,5'i (n=36) lise, %1,6'sı (n=4) üniversite cevabını vermiştir. Baba eğitim düzeyi sorusuna, %2,8'i (n=7) okuryazar değil, %6,5'i (n=16) okuryazar, %62,9'u (n=156) ilkokul, %21,4'ü (n=53) lise, %6,5'i (n=16) üniversite cevabını vermiştir. Anne Baba birlikte mi sorusuna %91,1'i (n=226) birlikte yaşıyor, %8,9'u (n=22) ayrı yaşıyor olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara ailenin

gelir düzeyi sorusu sorulduğunda ise, %26,6'sı (n=66) 500-1500, %48'i (n=119) 1501-2500, %25,4'ü (n=63) 2501- üzeri cevabını vermiştir.

Tablo 4.3 : Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerin Sayı - Yüzde Dağılımı Tablosu

Sosyo-Demografik Özellik	Sayı	Yüzde
Okul Kurslarına Katılıyor musunuz?		
Evet	123	49,6
Hayır	125	50,4
Özel Ders Alıyor musunuz?		
Evet	10	4
Hayır	238	96
Dershaneye Gidiyor musunuz?		
Evet	85	34,3
Hayır	163	65,7

Buna göre katılımcılar okul kurslarına katılıyor musunuz sorusuna, %49,6'sı (n=123) evet, %50,4'ü (n=125) hayır cevabını vermiştir. Özel ders alıyor musunuz sorusuna, %4'ü (n=10) evet, %96'sı (n=238) hayır cevabını vermiştir. Dershaneye gidiyor musunuz sorusuna ise, %34,3'ü (n=85) evet, %65,7'si (n=163) hayır cevabını vermiştir.

Tablo 4.4: Cinsiyete göre Motivasyon ve Sosyal Destek ile İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	80	2,7	0,5603	0,06264	1,202	0,01
	Erkek	168	2,5952	0,6767	0,05221	1,285	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	80	2,6125	0,6058	0,06772	0,875	0,13
	Erkek	168	2,5357	0,6647	0,05128	0,904	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	80	2,3	0,7361	0,08229	0,484	0,52
	Erkek	168	2,25	0,7719	0,05955	0,492	
Motivasyonsuzluk	Kız	80	1,35	0,6183	0,06913	-0,214	0,47
	Erkek	168	1,369	0,6707	0,05174	-0,221	
İçer Yansıyan Dışsal Motivasyon	Kız	80	2,4375	0,7605	0,08502	0,534	0,49
	Erkek	168	2,381	0,7877	0,06077	0,541	
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Kız	80	2,6875	0,5418	0,06057	-1,665	0
	Erkek	168	2,7976	0,4586	0,03538	-1,57	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Kız	80	2,825	0,4713	0,0527	0,577	0,27
	Erkek	168	2,7857	0,515	0,03973	0,595	
ASDÖ Ailem	Kız	80	2,725	0,4767	0,05329	-1,411	0,01

	Erkek	168	2,8095	0,4232	0,03265	-1,352	
ASDÖ Arkadaşlarım	Kız	80	2,675	0,5905	0,06602	0,253	0,76
	Erkek	168	2,6548	0,5892	0,04546	0,252	
ASDÖ Öğretmen	Kız	80	2,4875	0,6559	0,07333	-1,015	0,09
	Erkek	168	2,5714	0,585	0,04513	-0,975	

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,7 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,59 düzeyindedir. Cinsiyete göre bilmeye yönelik içsel motivasyon kız(80) ortalama dağılımı 2,7 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,59 dur. Bilmeye yönelik içsel motivasyon ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye yönelik içsel motivasyon erkek katılımcıların puan ortalamaları kız katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,61 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,53 düzeyindedir. Cinsiyete göre başarıya yönelik içsel motivasyon kız (80) ortalama dağılımı 2,61 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,53'dür. Başarıya yönelik içsel motivasyon ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre başarıya yönelik içsel motivasyon erkek katılımcıların puan ortalamaları kız katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 1,35 ve erkek (168) ortalama dağılımı 1,36 düzeyindedir. Cinsiyete göre motivasyonsuzluk kız (80) ortalama dağılımı 1,35 ve erkek (168) ortalama dağılımı 1,36'dır. Motivasyonsuzluk ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk kız katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,43 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,38 düzeyindedir. Cinsiyete göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon kız (80) ortalama dağılımı 2,43 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,38'dir. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon erkek katılımcıların puan ortalamaları kız katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,68 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,79 düzeyindedir. Cinsiyete göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme kız (80) ortalama dağılımı 2,68 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,79'dur. Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme kız katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,82 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,78 düzeyindedir. Cinsiyete göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon kız (80) ortalama dağılımı 2,82 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,78'dir. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon erkek katılımcıların puan ortalamaları kız katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,72 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,80 düzeyindedir. Cinsiyete göre ASDÖ Ailem kız (80) ortalama dağılımı 2,72 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,80'dir. ASDÖ Ailem ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Ailem kız katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Cinsiyet dağılımında kız (80) ortalama dağılımı 2,48 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,57 düzeyindedir. Cinsiyete göre ASDÖ Öğretmen kız (80) ortalama dağılımı 2,48 ve erkek (168) ortalama dağılımı 2,57'dir. ASDÖ Öğretmen ile cinsiyet arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Öğretmen kız katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.5: Anneniz İle Babanız Birlikte Olma Durumuna Göre Motivasyon ve Sosyal Destek ile İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Anneniz ile babanız birlikte mi		n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
	Birlikte Yaşıyorlar	Ayrı Yaşıyorlar						
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,6549	,62921	,04185	2,044	0,121	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,3636	,72673	,15494	1,815		
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,5929	,63438	,04220	2,563	0,842	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,2273	,68534	,14612	2,404		
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,3009	,74696	,04969	2,331	0,992	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	1,9091	,81118	,17294	2,177		
Motivasyonsuzluk	Birlikte Yaşıyorlar	226	1,3540	,64526	,04292	-0,69	0,251	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	1,4545	,73855	,15746	-0,62		
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,4027	,77848	,05178	0,224	0,963	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,3636	,78954	,16833	0,222		
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,7611	,49485	,03292	-0,11	0,696	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,7727	,42893	,09145	-0,12		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,7965	,50172	,03337	-0,19	0,732	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,8182	,50108	,10683	-0,19		
ASDÖAİLEM	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,7876	,43105	,02867	0,611	0,174	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,7273	,55048	,11736	0,499		
ASDÖARKADAŞLARIM	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,6903	,55904	,03719	2,512	0,001	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,3636	,78954	,16833	1,895		
ASDÖÖĞRETMENLERİM	Birlikte Yaşıyorlar	226	2,5354	,60449	,04021	-0,74	0,704	
	Ayrı Yaşıyorlar	22	2,6364	,65795	,14028	-0,69		

Birlikte olma durumuna göre birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 2,65 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 2,36 düzeyindedir. Birlikte olma durumuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 2,65 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 2,36'dır. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Birlikte olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,121$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ayrı yaşıyorlar

diyen katılımcıların puan ortalamaları birlikte yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Birlikte olma durumuna göre birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 1,35 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 1,45 düzeyindedir. Birlikte olma durumuna göre Motivasyonsuzluk birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 1,35 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 1,45'dir. Motivasyonsuzluk ile Birlikte olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,251$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk birlikte yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamaları ayrı yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Birlikte olma durumuna göre birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 2,78 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 2,72 düzeyindedir. Birlikte olma durumuna göre ASDÖAİLEM birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 2,78 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 2,72'dir. ASDÖAİLEM ile Birlikte olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,174$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖAİLEM ayrı yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamaları birlikte yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Birlikte olma durumuna göre birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 2,69 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 2,36 düzeyindedir. Birlikte olma durumuna göre ASDÖARKADAŞLARIM birlikte yaşıyorlar (226) ortalama dağılımı 2,69 ve ayrı yaşıyorlar (22) ortalama dağılımı 2,36'dır. ASDÖARKADAŞLARIM ile Birlikte olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,001$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖARKADAŞLARIM ayrı yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamaları birlikte yaşıyorlar diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.6 : Anne Hayata mı? İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Anneniz	n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Hayatta	240	2,6250	,64765	,04181	-,541	,206
	HayattaDeğil	8	2,7500	,46291	,16366	-,740	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Hayatta	240	2,5708	,63640	,04108	1,384	,082
	HayattaDeğil	8	2,2500	,88641	,31339	1,015	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Hayatta	240	2,2833	,74523	,04810	1,965	,025
	HayattaDeğil	8	1,7500	1,03510	,36596	1,445	

Motivasyonsuzluk	Hayatta	240	1,3750	,66045	,04263	1,603	,000
	HayattaDeğil	8	1,0000	,00000	,00000	8,796	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Hayatta	240	2,3958	,77459	,05000	-,372	,655
	HayattaDeğil	8	2,5000	,92582	,32733	-,315	
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Hayatta	240	2,7625	,48173	,03110	,071	,571
	HayattaDeğil	8	2,7500	,70711	,25000	,050	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Hayatta	240	2,7917	,50761	,03277	-1,159	,008
	HayattaDeğil	8	3,0000	,00000	,00000	-6,358	
ASDÖ Ailem	Hayatta	240	2,7875	,43949	,02837	1,023	,193
	HayattaDeğil	8	2,6250	,51755	,18298	,878	
ASDÖ Arkadaşlarım	Hayatta	240	2,6708	,57491	,03711	1,401	,009
	HayattaDeğil	8	2,3750	,91613	,32390	,907	
ASDÖ Öğretmen	Hayatta	240	2,5375	,61250	,03954	-,971	,051
	HayattaDeğil	8	2,7500	,46291	,16366	-1,262	

Annenin Hayatta olma durumuna göre hayatta (240) ortalama dağılımı 2,62 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,75 düzeyindedir. Annenin Hayata olma durumuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon hayatta (240) ortalama dağılımı 2,62 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,75'dir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Annenin Hayata olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,206$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon hayatta diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Annenin Hayatta olma durumuna göre hayatta (240) ortalama dağılımı 2,28 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 1,75 düzeyindedir. Annenin Hayata olma durumuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon hayatta (240) ortalama dağılımı 2,28 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 1,75'dir. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ile Annenin Hayata olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,025$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Annenin Hayatta olma durumuna göre hayatta (240) ortalama dağılımı 1,37 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 1,00 düzeyindedir. Annenin Hayata olma durumuna göre Motivasyonsuzluk hayatta (240) ortalama dağılımı 1,37 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 1,00'dır. Motivasyonsuzluk ile Annenin Hayata olma durumu arasında ortalama

dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,000$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Annenin Hayatta olma durumuna göre hayatta (240) ortalama dağılımı 2,79 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 3,00 düzeyindedir. Annenin Hayata olma durumuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon hayatta (240) ortalama dağılımı 2,79 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 3,00'dir. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Annenin Hayata olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,008$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon hayatta diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Annenin Hayatta olma durumuna göre hayatta (240) ortalama dağılımı 2,67 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,37 düzeyindedir. Annenin Hayata olma durumuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayatta (240) ortalama dağılımı 2,67 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,37'dir. ASDÖ Arkadaşlarım ile Annenin Hayata olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,009$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.7 : Baba Hayata mı? İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Babanız	n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Hayatta	237	2,6414	,63284	,04111	1,405	,117
	HayattaDeğil	11	2,3636	,80904	,24393	1,123	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Hayatta	237	2,5781	,63715	,04139	2,001	,684
	HayattaDeğil	11	2,1818	,75076	,22636	1,722	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Hayatta	237	2,2700	,74991	,04871	,376	,033
	HayattaDeğil	11	2,1818	,98165	,29598	,294	
Motivasyonsuzluk	Hayatta	237	1,3797	,66327	,04308	1,895	,000
	HayattaDeğil	11	1,0000	,00000	,00000	8,814	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Hayatta	237	2,4051	,77873	,05058	,551	,730
	HayattaDeğil	11	2,2727	,78625	,23706	,546	
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Hayatta	237	2,7553	,49491	,03215	-1,021	,022
	HayattaDeğil	11	2,9091	,30151	,09091	-1,595	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Hayatta	237	2,7890	,51028	,03315	-1,369	,002
	HayattaDeğil	11	3,0000	,00000	,00000	-6,365	
ASDÖ Ailem	Hayatta	237	2,7890	,43885	,02851	1,121	,142

	HayattaDeğil	11	2,6364	,50452	,15212	,986	
ASDÖ Arkadaşlarım	Hayatta	237	2,6793	,55856	,03628	2,259	,000
	HayattaDeğil	11	2,2727	1,00905	,30424	1,327	
ASDÖ Öğretmen	Hayatta	237	2,5359	,61391	,03988	-1,020	,044
	Hayatta Değil	11	2,7273	,46710	,14084	-1,308	

Babanın hayatta olma durumuna göre hayatta (237) ortalama dağılımı 2,27 ve hayatta değil (11) ortalama dağılımı 2,18 düzeyindedir. Babanın hayatta olma durumuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon hayatta (237) ortalama dağılımı 2,27 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,18'dir. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ile babanın hayatta olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,033$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın hayatta olma durumuna göre hayatta (237) ortalama dağılımı 1,37 ve hayatta değil (11) ortalama dağılımı 1,00 düzeyindedir. Babanın hayatta olma durumuna göre Motivasyonsuzluk hayatta (237) ortalama dağılımı 1,37 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 1,00'dir. Motivasyonsuzluk ile Babanın hayatta olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,000$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre motivasyonsuzluk hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın hayatta olma durumuna göre hayatta (237) ortalama dağılımı 2,75 ve hayatta değil (11) ortalama dağılımı 2,90 düzeyindedir. Babanın hayatta olma durumuna göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme hayatta (237) ortalama dağılımı 2,75 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,90'dır. Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme ile Babanın hayatta olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,022$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme hayatta diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın hayatta olma durumuna göre hayatta (237) ortalama dağılımı 2,78 ve hayatta değil (11) ortalama dağılımı 3,00 düzeyindedir. Babanın hayatta olma durumuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon hayatta (237) ortalama dağılımı 2,78 ve hayatta değil (8)

ortalama dağılımı 3,00'dır. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Babanın hayatta olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,002$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon hayatta diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın hayatta olma durumuna göre hayatta (237) ortalama dağılımı 2,67 ve hayatta değil (11) ortalama dağılımı 2,27 düzeyindedir. Babanın hayatta olma durumuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayatta (237) ortalama dağılımı 2,67 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,27'dir. ASDÖ Arkadaşlarım ile Babanın hayatta olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,000$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın hayatta olma durumuna göre hayatta (237) ortalama dağılımı 2,53 ve hayatta değil (11) ortalama dağılımı 2,72 düzeyindedir. Babanın hayatta olma durumuna göre ASDÖ Öğretmen hayatta (237) ortalama dağılımı 2,53 ve hayatta değil (8) ortalama dağılımı 2,72'dir. ASDÖ Öğretmen ile Babanın hayatta olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,044$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Öğretmen hayatta diyen katılımcıların puan ortalamaları hayatta değil diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.8: Baba Öz-Üvey mi? İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Babanız	n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Öz	241	2,6414	,62766	,04002	3,693	,040
	Üvey	7	2,3636	,00000	,00000	41,038	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Öz	241	2,5781	,64668	,04123	1,233	,011
	Üvey	7	2,1818	,00000	,00000	13,704	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Öz	241	2,2700	,75956	,04843	-1,375	,009
	Üvey	7	2,1818	,00000	,00000	-15,277	
Motivasyonsuzluk	Öz	241	1,3797	,65488	,04175	,788	,045
	Üvey	7	1,0000	,00000	,00000	8,762	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Öz	241	2,4051	,78026	,04975	,728	,004
	Üvey	7	2,2727	,00000	,00000	8,090	
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Öz	241	2,7553	,49010	,03125	-,691	,087
	Üvey	7	2,9091	,00000	,00000	-7,675	
	Öz	241	2,7890	,50239	,03203	-,571	,190

Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Üvey	7	3,0000	,00000	,00000	-6,345	
ASDÖ Ailem	Öz	241	2,7890	,44330	,02826	-,699	,074
	Üvey	7	2,6364	,00000	,00000	-7,767	
ASDÖ Arkadaşlarım	Öz	241	2,6793	,57137	,03643	4,137	,037
	Üvey	7	2,2727	,00000	,00000	45,974	
ASDÖ Öğretmen	Öz	241	2,5359	,60916	,03884	1,271	,003
	Üvey	7	2,7273	,00000	,00000	14,130	

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,64 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,36 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon öz (241) ortalama dağılımı 2,64 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,36'dır. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,040$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,57 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,18 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon öz (241) ortalama dağılımı 2,57 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,18'dir. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,11$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,27 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,18 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon öz (241) ortalama dağılımı 2,27 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,18'dir. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,009$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 1,37 ve üvey (7) ortalama dağılımı 1,00 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre

Motivasyonsuzluk öz (241) ortalama dağılımı 1,37 ve üvey (7) ortalama dağılımı 1,00'dir. Motivasyonsuzluk ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,045$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,40 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,27 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyon öz (241) ortalama dağılımı 2,40 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,27'dir. İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyon ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,004$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyon üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,78 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,63 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre ASDÖ Ailem öz (241) ortalama dağılımı 2,78 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,63'dür. ASDÖ Ailem ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,074$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Ailem üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,67 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,27 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre ASDÖ Arkadaşlarım öz (241) ortalama dağılımı 2,67 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,27'dir. ASDÖ Arkadaşlarım ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,037$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım üvey diyen katılımcıların puan ortalamaları öz diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Babanın öz veya üvey olma durumuna göre öz (241) ortalama dağılımı 2,53 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,72 düzeyindedir. Babanın öz veya üvey olma durumuna göre ASDÖ Öğretmen öz (241) ortalama dağılımı 2,53 ve üvey (7) ortalama dağılımı 2,72'dir. ASDÖ Öğretmen ile Babanın öz veya üvey olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel

olarak ($p<0,003$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım öz diyen katılımcıların puan ortalamaları üvey diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.9 : Dershaneye Gidiyor musunuz? İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Dershaneye Gidiyor	n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	85	2,6588	0,62779	0,06809	0,527	0,409
	Hayır	163	2,6135	0,65097	0,05099	0,533	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	85	2,6706	0,5431	0,05891	1,949	0
	Hayır	163	2,5031	0,6883	0,05391	2,098	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	85	2,3176	0,75926	0,08235	0,771	0,81
	Hayır	163	2,2393	0,7604	0,05956	0,771	
Motivasyonsuzluk	Evet	85	1,4471	0,74811	0,08114	1,469	0,002
	Hayır	163	1,319	0,59531	0,04663	1,368	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Evet	85	2,4	0,72703	0,07886	0,012	0,107
	Hayır	163	2,3988	0,80538	0,06308	0,012	
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Evet	85	2,7765	0,47249	0,05125	0,334	0,506
	Hayır	163	2,7546	0,49805	0,03901	0,34	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Evet	85	2,8941	0,3787	0,04108	2,191	0
	Hayır	163	2,7485	0,54821	0,04294	2,451	
ASDÖ Ailem	Evet	85	2,7529	0,43386	0,04706	-0,754	0,258
	Hayır	163	2,7975	0,44665	0,03498	-0,761	
ASDÖ Arkadaşlarım	Evet	85	2,7529	0,53242	0,05775	1,779	0,003
	Hayır	163	2,6135	0,61187	0,04793	1,858	
ASDÖ Öğretmen	Evet	85	2,4588	0,71636	0,0777	-1,603	0
	Hayır	163	2,589	0,54126	0,04239	-1,47	

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,65 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,61 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon evet (85) ortalama dağılımı 2,65 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,61'dir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,409$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,67 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,50 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon evet (85) ortalama dağılımı 2,67 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,50'dir. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,0$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 1,4 ve hayır (163) ortalama dağılımı 1,3 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre Motivasyonsuzluk evet (85) ortalama dağılımı 1,4 ve hayır (163) ortalama dağılımı 1,3'dür. Motivasyonsuzluk ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,002$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,4 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,3 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon evet (85) ortalama dağılımı 2,4 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,3'dür. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,107$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,89 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,74 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon evet (85) ortalama dağılımı 2,89 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,74'dür Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,0$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,75 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,79 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre ASDÖ Ailem

evet (85) ortalama dağılımı 2,75 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,79'dur. ASDÖ Ailem ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,258$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Ailem evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,75 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,61 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre ASDÖ Arkadaşlarım evet (85) ortalama dağılımı 2,75 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,61'dir. ASDÖ Arkadaşlarım ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,003$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Dershaneye gitme durumuna göre evet (85) ortalama dağılımı 2,45 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,58 düzeyindedir. Dershaneye gitme durumuna göre ASDÖ Öğretmen evet (85) ortalama dağılımı 2,45 ve hayır (163) ortalama dağılımı 2,58'dir. ASDÖ Öğretmen ile Dershaneye gitme durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,0$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Öğretmen evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.10 : Okulunuzdaki Seminerlerden Memnun musunuz İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Okul. Seminer. Mem. Mu?	n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	220	2,646	0,628	0,042	1,129	0,077
	Hayır	28	2,5	0,745	0,141	0,989	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	220	2,559	0,649	0,044	-0,095	0,769
	Hayır	28	2,571	0,634	0,12	-0,097	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	220	2,296	0,74	0,05	1,711	0,143
	Hayır	28	2,036	0,881	0,167	1,494	
Motivasyonsuzluk	Evet	220	1,327	0,628	0,042	-2,432	0,012
	Hayır	28	1,643	0,78	0,147	-2,058	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Evet	220	2,386	0,783	0,053	-0,727	0,383
	Hayır	28	2,5	0,745	0,141	-0,755	

Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Evet	220	2,75	0,502	0,034	-1,093	0,019
	Hayır	28	2,857	0,356	0,067	-1,421	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Evet	220	2,782	0,521	0,035	-1,464	0,002
	Hayır	28	2,929	0,262	0,05	-2,415	
ASDÖ Ailem	Evet	220	2,809	0,427	0,029	2,714	0,002
	Hayır	28	2,571	0,504	0,095	2,389	
ASDÖ Arkadaşlarım	Evet	220	2,686	0,555	0,037	1,89	0
	Hayır	28	2,464	0,793	0,15	1,438	
ASDÖ Öğretmen	Evet	220	2,582	0,587	0,04	2,753	0,258
	Hayır	28	2,25	0,701	0,132	2,401	

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,64 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,5 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon evet (220) ortalama dağılımı 2,64 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,5'dir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,077$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,29 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,03 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon evet (220) ortalama dağılımı 2,29 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,03'dür. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,143$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 1,32 ve hayır (28) ortalama dağılımı 1,64 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre Motivasyonsuzluk evet (220) ortalama dağılımı 1,32 ve hayır (28) ortalama dağılımı 1,64'dür. Motivasyonsuzluk ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,012$) anlamlı

farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,3 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,5 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyon evet (220) ortalama dağılımı 2,3 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,5'dir. İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyon ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,383$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre İçerik Yansıyan Dışsal Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,7 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,8 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme evet (220) ortalama dağılımı 2,7 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,8'dir. Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,019$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,78 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,92 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon evet (220) ortalama dağılımı 2,78 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,92'dir. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,002$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,80 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,57 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre ASDÖ Ailem evet (220) ortalama dağılımı 2,80 ve hayır

(28) ortalama dağılımı 2,57'dir. ASDÖ Ailem ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,002$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Ailem hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,68 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,46 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre ASDÖ Arkadaşlarım evet (220) ortalama dağılımı 2,68 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,46'dır. ASDÖ Arkadaşlarım ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,0$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,58 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,25 düzeyindedir. Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumuna göre evet (220) ortalama dağılımı 2,58 ve hayır (28) ortalama dağılımı 2,25'dir. ASDÖ Öğretmen ile Okulunuzdaki seminerlerden memnun olma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,258$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Öğretmen hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.11 : Özel Ders alıyor musunuz? İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Özel Ders alıyor musunuz?						
		n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	10	2,8	0,42164	0,13333	0,859	0,056
	Hayır	238	2,6218	0,64946	0,0421	1,274	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	10	2,7	0,48305	0,15275	0,696	0,124
	Hayır	238	2,5546	0,65213	0,04227	0,917	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet	10	2,1	0,8756	0,27689	-0,705	0,639
	Hayır	238	2,2731	0,75542	0,04897	-0,616	
Motivasyonsuzluk	Evet	10	1,3	0,48305	0,15275	-0,31	0,334
	Hayır	238	1,3655	0,65987	0,04277	-0,413	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Evet	10	2,2	0,78881	0,24944	-0,826	0,61
	Hayır	238	2,4076	0,77804	0,05043	-0,816	
	Evet	10	2,7	0,48305	0,15275	-0,41	0,646

Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Hayır	238	2,7647	0,48965	0,03174	-0,415	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Evet	10	2,7	0,48305	0,15275	-0,634	0,476
	Hayır	238	2,8025	0,50197	0,03254	-0,656	
ASDÖ Ailem	Evet	10	2,6	0,5164	0,1633	-1,333	0,108
	Hayır	238	2,7899	0,43814	0,0284	-1,146	
ASDÖ Arkadaşlarım	Evet	10	2,6	0,5164	0,1633	-0,336	0,935
	Hayır	238	2,6639	0,59218	0,03839	-0,381	
ASDÖ Öğretmen	Evet	10	2,5	0,52705	0,16667	-0,235	0,524
	Hayır	238	2,5462	0,61277	0,03972	0,274	

Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,8 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,62 düzeyindedir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,8 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,62'dir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Özel ders alma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,056$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,7 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,55 düzeyindedir. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon ile Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,55 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,55'dir. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon ile Özel ders alma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,124$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 1,3 ve hayır (238) ortalama dağılımı 1,36 düzeyindedir. Motivasyonsuzluk ile Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 1,3 ve hayır (238) ortalama dağılımı 1,36'dır. Motivasyonsuzluk ile Özel ders alma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,334$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Motivasyonsuzluk evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,7 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,80 düzeyindedir. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,7 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,80'dir. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Özel ders alma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,476$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,6 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,66 düzeyindedir. ASDÖ Arkadaşlarım ile Özel ders alma durumuna göre evet (10) ortalama dağılımı 2,6 ve hayır (238) ortalama dağılımı 2,66'dır. ASDÖ Arkadaşlarım ile Özel ders alma durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,935$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.12 : Seminerlerin Devam Etmesini İster misiniz? İle İlgili Ölçekler T Testleri

Ölçekler	Seminerlerin Devam Etmesini İster misiniz		n	\bar{X}	s.s	s.d	T	P
	Evet	Hayır						
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Evet		235	2,634	0,63558	0,04146	0,522	0,269
	Hayır		13	2,5385	0,77625	0,21529	0,436	
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet		235	2,5702	0,63915	0,04169	1,008	0,241
	Hayır		13	2,3846	0,76795	0,21299	0,855	
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Evet		235	2,2936	0,73595	0,04801	2,448	0,002
	Hayır		13	1,7692	1,01274	0,28088	1,84	
Motivasyonsuzluk	Evet		235	1,366	0,65544	0,04276	0,313	0,562
	Hayır		13	1,3077	0,63043	0,17485	0,324	
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Evet		235	2,4	0,76906	0,05017	0,069	0,094
	Hayır		13	2,3846	0,96077	0,26647	0,057	
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	Evet		235	2,7574	0,4943	0,03224	-0,636	0,171
	Hayır		13	2,8462	0,37553	0,10415	-0,814	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Evet		235	2,7957	0,5072	0,03309	-0,353	0,424
	Hayır		13	2,8462	0,37553	0,10415	-0,461	
ASDÖ Ailem	Evet		235	2,7915	0,43747	0,02854	1,401	0,079
	Hayır		13	2,6154	0,50637	0,14044	1,229	
ASDÖ Arkadaşlarım	Evet		235	2,6681	0,57776	0,03769	0,772	0,087
	Hayır		13	2,5385	0,77625	0,21529	0,593	

ASDÖ Öğretmen	Evet	235	2,5447	0,60722	0,03961	0,036	0,808
	Hayır	13	2,5385	0,66023	0,18311	0,033	

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,63 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,53 düzeyindedir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,63 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,53'dür. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,269$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,57 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,38 düzeyindedir. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,57 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,38'dir. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,241$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,29 ve hayır (13) ortalama dağılımı 1,76 düzeyindedir. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,29 ve hayır (13) ortalama dağılımı 1,76'dır. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,002$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,4 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,3 düzeyindedir. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,4 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,3'dür. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi

isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,094$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,75 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,84 düzeyindedir. Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,75 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,84'dür. Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,171$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,79 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,84 düzeyindedir. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,79 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,84'dür. Belirlenmiş Dışsal Motivasyon ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,424$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Belirlenmiş Dışsal Motivasyon evet diyen katılımcıların puan ortalamaları hayır diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,79 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,61 düzeyindedir. ASDÖ Ailem ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,79 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,61'dir. ASDÖ Ailem ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p < 0,079$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Ailem hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,66 ve hayır (13) ortalama dağılımı 2,53 düzeyindedir. ASDÖ Arkadaşlarım ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumuna göre evet (235) ortalama dağılımı 2,66 ve hayır (13)

ortalama dağılımı 2,53'dür. ASDÖ Arkadaşlarım ile Seminerlerin devam etmesi isteği durumu arasında ortalama dağılımı istatistiksel olarak ($p<0,087$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ASDÖ Arkadaşlarım hayır diyen katılımcıların puan ortalamaları evet diyen katılımcıların puan ortalamalarına göre daha düşüktür.

Tablo 4.13. Baba Eğitim Düzeyine Göre Dışsal Motivasyon Çeşitleri Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	OkurYazarDeğil	7	2	Gruplar Arası	6,873	4	1,718	2,928	0,022
	OkurYazar	16	1,9375	Grupiçi	142,607	243	0,587		
	İlkokul	156	2,4423	Toplam	149,48	247			
	Lise	53	2,3585						
	Üniversite	16	2,75						
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	OkurYazarDeğil	7	2,8571	Gruplar Arası	2,62	4	0,655	2,825	0,026
	OkurYazar	16	2,375	Grupiçi	56,343	243	0,232		
	İlkokul	156	2,7885	Toplam	58,964	247			
	Lise	53	2,7925						
	Üniversite	16	2,75						
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	OkurYazarDeğil	7	2,8571	Gruplar Arası	2,573	4	0,643	2,634	0,035
	OkurYazar	16	2,4375	Grupiçi	59,346	243	0,244		
	İlkokul	156	2,8077	Toplam	61,919	247			
	Lise	53	2,8868						
	Üniversite	16	2,75						

Baba Eğitim Düzeyi ile İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon puan ortalamaları [$F(2,928)=7$, $p=0,022$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Baba öğrenim düzeyi Okur yazar ($M= -,81250$ $Ss= ,27085$) ile Üniversite puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

Baba Eğitim Düzeyi ile Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme puan ortalamaları [$F(2,825)=7$, $p=0,026$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Baba öğrenim düzeyi Okur-Yazar ile İlkokul ($M= -,41346$ $Ss= ,12640$), Okur Yazar ile Lise ortalamaları ($M= -,41745$ $Ss= ,13736$) puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

Baba Eğitim Düzeyi ile Belirlenmiş Dışsal Motivasyon puan ortalamaları [$F(2,634)=7, p=0,035$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Baba öğrenim düzeyi Okur-Yazar ile İlkokul ($M= -,37019$ $Ss= ,12973$), Okur Yazar ile Lise ortalamaları ($M= -,44929$ $Ss= ,14097$) puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

Tablo 4.14. Baba Eğitim Düzeyine Göre Algılanan Sosyal Destek Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
ASDÖ AİLEM	OkurYazarDeğil	7	2,2857	Gruplar Arası	2,657	4	0,664	3,541	0,008
	OkurYazar	16	2,6875	Grupiçi	45,585	243	0,188		
	İlkokul	156	2,7949	Toplam	48,242	247			
	Lise	53	2,7736						
	Üniversite	16	3						
ASDÖ ARKADAŞLARIM	OkurYazarDeğil	7	2,5714	Gruplar Arası	3,108	4	0,777	2,29	0,06
	OkurYazar	16	2,25	Grupiçi	82,441	243	0,339		
	İlkokul	156	2,6987	Toplam	85,548	247			
	Lise	53	2,6604						
	Üniversite	16	2,75						
ASDÖ ÖĞRETMENLERİM	OkurYazarDeğil	7	2,1429	Gruplar Arası	1,286	4	0,321	0,866	0,485
	OkurYazar	16	2,5	Grupiçi	90,227	243	0,371		
	İlkokul	156	2,5705	Toplam	91,512	247			
	Lise	53	2,5283						
	Üniversite	16	2,5625						

Baba Eğitim Düzeyine göre Algılanan Sosyal Destek (Ailem) puan ortalamaları [$F(3,541)=7, p= 0,008$], ASDÖ Arkadaşlarım [$F(2,29)=7, p= 0,06$], ASDÖ Öğretmen [$F(0,866)=7, p= 0,485$] bulunmuştur. Baba Eğitim Düzeyi ile ASDÖ Ailem puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Baba öğrenim düzeyi Okur-Yazar Değil ile İlkokul ($M= -,50916$ $Ss= ,16734$), Okur Yazar Değil ile Lise ortalamaları ($M= -,48787$ $Ss= ,17418$), Okur Yazar Değil ile Üniversite puan ortalamaları ($M= -,71429$ $Ss= ,19627$) puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

Tablo 4.15. Baba Eğitim Düzeyine Göre İçsel Motivasyon ve Motivasyonsuzluk Toplam Puanı Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Okur Yazar Değil	7	2,71	Gruplar Arası	3,4	4	0,85	2,098	0,082
	Okur Yazar	16	2,19	Grupiçi	98,471	243	0,405		
	İlkokul	156	2,65	Toplam	101,871	247			
	Lise	53	2,68						
	Üniversite	16	2,63						
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Okur Yazar Değil	7	2	Gruplar Arası	5,277	4	1,319	3,278	0,012
	Okur Yazar	16	2,19	Grupiçi	97,815	243	0,403		
	İlkokul	156	2,6	Toplam	103,093	247			
	Lise	53	2,57						
	Üniversite	16	2,75						
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Okur Yazar Değil	7	2,14	Gruplar Arası	7,001	4	1,75	3,140	0,015
	Okur Yazar	16	1,81	Grupiçi	135,435	243	0,557		
	İlkokul	156	2,31	Toplam	142,435	247			
	Lise	53	2,17						
	Üniversite	16	2,69						
Motivasyonsuzluk	Okur Yazar Değil	7	1,71	Gruplar Arası	2,701	4	0,675	1,599	0,175
	Okur Yazar	16	1,63	Grupiçi	102,637	243	0,422		
	İlkokul	156	1,36	Toplam	105,339	247			
	Lise	53	1,25						
	Üniversite	16	1,38						

Baba Eğitim düzeyi ile Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon puan ortalamaları [$F(2,098)=7$, $p=0,08$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Baba öğrenim düzeyi Okur yazar ($M= -,46635$ $S_s= ,16711$) ile İlkokul puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

BEÖY Başarıya yönelik içsel motivasyon puan ortalamaları ve motivasyonsuzluk puan ortalamaları ile Baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır; fakat Uyarım yaşamaya yönelik İçsel motivasyon [$F(2,022)=28$, $p= 0,135$] puan ortalamalarında fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Baba öğrenim düzeyi Okur Yazar ($M= ,87500$ $Ss= ,26395$) ile Üniversite arasında fark bulunmuştur.

Tablo 4.16. Aile Gelir Düzeyine Göre İnternet Bağımlılığı, Algılanan. Sosyal Destek ve Sosyal Dışlanma Deneyimlerinin Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Aile Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
Motivasyonsuzluk	500/1500	66	1,4242	Gruplar Arası	1,063	2	0,531	1,25	0,289
	1501/2500	119	1,3866	Grupiçi	104,276	245	0,426		
	2500+	63	1,254	Topl.	105,339	247			
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	500/1500	66	2,7273	Gruplar Arası	2,455	2	1,227	5,06	0,007
	1501/2500	119	2,7479	Grupiçi	59,464	245	0,243		
	2500+	63	2,9683	Topl.	61,919	247			
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	500/1500	66	2,5909	Gruplar Arası	0,937	2	0,469	1,12	0,327
	1501/2500	119	2,5546	Grupiçi	102,155	245	0,417		
	2500+	63	2,5397	Topl.	103,093	247			
ASDÖ AİLEM	500/1500	66	2,7121	Gruplar Arası	1,022	2	0,511	2,65	0,073
	1501/2500	119	2,8487	Grupiçi	47,22	245	0,193		
	2500+	63	2,7302	Topl.	48,242	247			
ASDÖ ARKADAŞLARIM	500/1500	66	2,5758	Gruplar Arası	1,362	2	0,681	1,98	0,14
	1501/2500	119	2,6471	Grupiçi	84,187	245	0,344		
	2500+	63	2,7778	Topl.	85,548	247			

Aile Gelir Düzeyi ile Belirlenmiş Dışsal motivasyon puan ortalamaları [$F(5,06)=66$, $p= 0,007$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gelir düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Gelir düzeyi 500/1500 ($M= -,46635$ $Ss= ,16711$) ile 2500+ olanların puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur. Diğer yandan aile gelir düzeyi ile Bilmeye yönelik içsel motv., Başarıya yönelik içsel motv., uyarım yaşamaya yönelik içsel motv., motivasyonsuzluk, içe yansıyan dışsal motv., dışsal motivasyon dış düzenleme ve Algılanan sosyal destek düzeylerinde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.17. Anne Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı ve Motivasyon Ölçeği Toplam Puanı Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Okur Yazar Değil	34	2,6471	Gruplar Arası	1,991	4	0,498	1,21	0,3
	Okur Yazar	21	2,4286	Grupiçi	99,88	243	0,411		
	İlkokul	153	2,6667	Toplam	101,871	247			
	Lise	36	2,5278						
	Üniversite	4	3						
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Okur Yazar Değil	34	2,4412	Gruplar Arası	2,614	4	0,653	1,58	0,2
	Okur Yazar	21	2,3333	Grupiçi	100,479	243	0,413		
	İlkokul	153	2,6013	Toplam	103,093	247			
	Lise	36	2,5833						
	Üniversite	4	3						
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Okur Yazar Değil	34	2,1471	Gruplar Arası	3,165	4	0,791	1,38	0,2
	Okur Yazar	21	2,0952	Grupiçi	139,27	243	0,573		
	İlkokul	153	2,3464	Toplam	142,435	247			
	Lise	36	2,1111						
	Üniversite	4	2,5						
Motivasyonsuzluk	Okur Yazar Değil	34	1,2647	Gruplar Arası	2,6	4	0,65	1,54	0,2
	Okur Yazar	21	1,381	Grupiçi	102,738	243	0,423		
	İlkokul	153	1,4314	Toplam	105,339	247			
	Lise	36	1,1944						
	Üniversite	4	1						

Anne Eğitim düzeyi ile Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon puan ortalamaları [$F(1,210)=34$, $p= 0,30$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Anne öğrenim düzeyi Okur yazar ($M= -,46635$ $Ss= ,16711$) ile İlkokul puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur. Anne Eğitim Düzeyine ile Başarıya Yönelik içsel Motivasyon,

Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon ve Motivasyonsuzluk puan ortalamaları arasında Post Hoc testinde farkın kaynağı tespit edilememiştir.

Tablo 4.18. Anne Eğitim Düzeyine Göre İnternet Bağımlılığı, Algılanan. Sosyal Destek ve Sosyal Dışlanma Deneyimlerinin Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	OkurYazarDeğil	34	2,2941	Gruplar Arası	2,834	4	0,708	1,17	0,3
	OkurYazar	21	2,2381	Grupiçi	146,646	243	0,603		
	İlkokul	153	2,4444	Toplam	149,48	247			
	Lise	36	2,3333						
	Üniversite	4	3						
Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme	OkurYazarDeğil	34	2,7647	Gruplar Arası	1,071	4	0,268	1,12	0,3
	OkurYazar	21	2,5714	Grupiçi	57,893	243	0,238		
	İlkokul	153	2,7843	Toplam	58,964	247			
	Lise	36	2,75						
	Üniversite	4	3						
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	OkurYazarDeğil	34	2,7941	Gruplar Arası	2,569	4	0,642	2,634	0
	OkurYazar	21	2,4762	Grupiçi	59,351	243	0,244		
	İlkokul	153	2,8366	Toplam	61,919	247			
	Lise	36	2,8056						
	Üniversite	4	3						

Anne Eğitim Düzeyi ile Belirlenmiş Dışsal Motivasyon puan ortalamaları [$F(2,634)=34$, $p= 0,00$] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Anne öğrenim düzeyi Okur-Yazar ile İlkokul ($M= -,36041$ $Ss= ,11501$) puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

Tablo 4.19. Anne Eğitim Düzeyine Göre İnternet Bağımlılığı, Algılanan. Sosyal Destek ve Sosyal Dışlanma Deneyimlerinin Anova Analizi Tablosu

Ölçekler	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Vary. Kayn.	Kareler Top.	S.d	Kare. Ort.	F	P
ASDÖ AİLEM	OkurYazarDeğil	34	2,6176	Gruplar Arası	4,136	4	1,034	5,7	0
	OkurYazar	21	2,7143	Grupiçi	44,106	243	0,182		
	İlkokul	153	2,8235	Toplam	48,242	247			
	Lise	36	2,8889						
	Üniversite	4	2						
ASDÖ ARKADAŞLARIM	OkurYazarDeğil	34	2,6765	Gruplar Arası	3,808	4	0,952	2,83	0
	OkurYazar	21	2,381	Grupiçi	81,74	243	0,336		
	İlkokul	153	2,7124	Toplam	85,548	247			
	Lise	36	2,6667						
	Üniversite	4	2						
ASDÖ ÖĞRETMENLERİM	OkurYazarDeğil	34	2,6765	Gruplar Arası	3,208	4	0,802	2,21	0,18
	OkurYazar	21	2,6667	Grupiçi	88,304	243	0,363		
	İlkokul	153	2,4575	Toplam	91,512	247			
	Lise	36	2,7222						
	Üniversite	4	2,5						

Anne Eğitim Düzeyine göre Algılanan Sosyal Destek (Ailem) puan ortalamaları [F(5,7)=34, p=0,00] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre Anne öğrenim düzeyi Üniversite ile Okur Yazar (M= -,71429 Ss= ,23242), Üniversite ile İlkokul (M= -,82353 Ss= ,21578), Üniversite ile Lise ortalamaları (M= -,88889 Ss= ,22454), puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur.

Anne Eğitim Düzeyine göre ASDÖ Arkadaşlarım [F(2,83)=34, p=0,00] bulunmuştur. Anne Eğitim Düzeyine göre ASDÖ Öğretmen [F(2,21)=34, p= 0,18] bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc karşılaştırmalar yapılmıştır; fakat farkın kaynağı bulunamamıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuklarımızın sosyalleşmelerinde, sağlıklı bir birey olmalarında aile ve okulun önemli bir yeri vardır. Bu nedenle çocuklarımızın psiko-sosyal gelişimleri için aile, okul ve çevre unsurlarının da göz önüne alınarak desteklenmeleri önemlidir. Okul, çocuğun psiko-sosyal gelişimini takip etmek ve yaşadığı ya da yaşaması ihtimal sorunları yerinde çözmek ve onlara ulaşılabilirlik açısından en önemli kurumdur. Çocuklarımızın akademik motivasyonlarının düşük olması ve çevresel faktörler bakımından iletişimlerinde yaşadıkları uyumsuzluklar gibi problemlerin nedenlerinden en önemlisi aile ile yaşanan sorunların yer aldığı araştırmada görülmüştür. Sosyal hayat içerisinde, birbirinden çok farklı ekonomik gerçekliklere sahip aile yapılarından gelen öğrencilerin, okul başarılarına, motivasyonlarına, okula devamlılığına ve arkadaş ilişkilerine olumsuz etki eden, biyo-psiko-sosyal gelişimlerini etkileyen durumlarla karşılaşabilmektedirler.

Yapılan çalışma sonuçlarına göre örneklem grubu öğrencilerin algıladıkları sosyal destek alt boyutları ve akademik motivasyon alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmayla ilgili literatür araştırmasında algıladıkları sosyal destek ve akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak ilişki tespit eden, Ahmed ve ark., 2010; Federici ve Skaalvik, 2014; Tezci ve ark., 2015; Wentzel ve ark.,2010; yaptıkları çalışmalarda benzeş sonuçlar almışlardır.

Örneklem grubu öğrencilerin öğretmenden algılanan sosyal destek oranlarının kız ve erkek öğrencilerde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Deniz (2009); Erdeğer (2001); Gökler (2007); Karataş (2012) kızların sosyal destek algısının oransal olarak erkeklerden fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmaya benzeş çalışmada ise Soylu (2002) erkeklerin sosyal destek algısının oransal olarak kızlardan fazla olduğunu tespit etmiştir. Çakır (1993) ve Demirtaş (2007) yaptıkları çalışmalarda, algılanan sosyal destek ve cinsiyet ile ilgili oransal olarak bir bağ bulunamamıştır.

Yapılan çalışma örneklem grubu öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeylerinin, akademik motivasyonları üzerinde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. İlden (1999) yaptığı çalışma benzeş sonuçlara ulaşmıştır. Bir diğer araştırma Erdeğer (2001) yaptığı çalışmada anne ve baba eğitim düzeylerinin, akademik motivasyonları üzerinde

negatif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda farklı bir görüş Yıldırım ve Ergene (2003) bu konudaki değerlendirmesinde eğitim düzeyinden çok annenin çalışan olma durumunun akademik motivasyonu negatif yönde etki edebileceğini vurgulamıştır.

Yapılan çalışmada cinsiyet ve akademik motivasyon arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Literatürde Yıldırım(2006) kız ve erkek öğrencilerin akademik motivasyonlarını incelemiş ve pozitif benzeş ilişki bulmuştur.

Yapılan çalışmada bulunan diğer sonuçlar;

- ❖ Cinsiyet açısından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre bilmeye yönelik daha motivasyonlu olduğu görülmüştür.
- ❖ Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre başarıya yönelik içsel motivasyonları daha yüksek bulunmuştur.
- ❖ Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha motivasyonsuz olduğu görülmüştür.
- ❖ Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre içe yansıyan dışsal motivasyon kaynağı daha dışsaldır.
- ❖ Kız öğrencilerin motivasyonu dışsal düzenleme ve belirmesi daha yüksek bulunmuştur.
- ❖ Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre aileden algıladıkları sosyal destek daha düşüktür. (Taş ve Öztosun 2018) sonuç tam tersi bulunmuştur.
- ❖ Erkek öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları destek daha yüksek kadın öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.
- ❖ Parçalanmış aile üyesi öğrencilerin bilmeye yönelik içsel motivasyonları ailesi birlikte yaşayanlara göre daha düşük çıkmıştır.
- ❖ Parçalanmış Aile üyesi olan öğrencilerin ailesi birlikte yaşayanlara göre motivasyonsuzluk düzeyleri daha yüksektir. Parçalanmış aile üyesi olan öğrencilerin motivasyonu daha düşüktür.
- ❖ Dershane giden öğrencilerin Motivasyon (içsel ve dışsal) düzeyleri dershaneye gitmeyenler göre daha yüksektir.

- ❖ Dershaneye giden öğrencilerin dershaneye gitmeyen öğrencilere göre Algıladıkları Sosyal destek düzeyleri daha düşüktür.
- ❖ Özel ders alma durumu ile motivasyon arasındaki ilişki özel ders almayan öğrencilere göre başarıya yönelik motivasyonları düşük çıkmış. Motivasyonsuzlukları yüksek çıkmıştır.
- ❖ Özel ders alanların arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek düzeyleri daha düşük çıkmıştır.
- ❖ Akademik motivasyon, bilmeye ve başarıya yönelik içsel motivasyon kız öğrencilerde daha yüksektir
- ❖ Aile gelir düzeyinin, akademik motivasyonda sadece belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı fark vardır. Diğer alt boyutlarda her hangi bir fark bulunamamıştır.
- ❖ Erkek öğrencilerin algılandıkları sosyal destek kız öğrencilerin algılandıkları sosyal destekten daha yüksektir.
- ❖ Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin akademik motivasyonu ve arkadaşların algılanan sosyal destek düzeyleri düzeyi daha yüksektir.
- ❖ Araştırmanın bir diğer sonucu ise araştırma sonucuna annesi hayatta olmayan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi annesi hayatta olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.
- ❖ Diğer bir sonuç ise annesi üvey olanların, öz olanlara göre motivasyonları daha yüksek bulunmuştur.
- ❖ Son olarak anne ve baba eğitim düzeyi ile akademik motivasyonu arasında; baba eğitim düzeyine göre akademik motivasyon artmakta iken anne eğitim düzeyine göre akademik motivasyon düzeyi artmamaktadır. Anne eğitim düzeyi ile algılanan sosyal destek puan ortalamaları arasında fark vardır.

ÖNERİLER

Örnekleme grubu ile yapılan çalışmada ulaşılan bulgular neticesinde şu önerilere yer verilmiştir.

- Okul sosyal hizmeti uygulamasının hayata geçmemiş olması, yapılan çalışmanın farklı boyutlarının tespitini zorlaştırmıştır. Okullarda görevli rehberlik servisleriyle müşterek çalışmalar yürütebilecek sosyal servislerin oluşturulması ve dezavantajlı gruplarla çalışmalar yapılması okul ortamında öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırabilir.
- Okul ortamında aile ve öğrenci işbirliğinin, geliştirilerek profesyonel destek sağlanması, biyo-psiko-sosyal sorunlarının değerlendirilmesi ve çözüm noktasında multi-disipliner bir bakış açısının öğrencinin sosyal destek kaynaklarını arttırabilir.
- Yapılan çalışmada da görülen, sosyal desteğin alt boyutlarından, öğretmenden algılanan sosyal desteğin istatistiksel olarak anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu veri okul sosyal hizmeti ile güçlendirilerek okul ortamında multi-disipliner bir yaklaşımla, yaşanabilecek olumsuz olayların önlenmesi sağlanabilir.
- Eğitim öğretimde sosyal desteğin, akademik motivasyonu etki ettiği görülmüştür. Bu hususta yapılacak seminerler ve farkındalığın artırılması öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir.
- Yapılan çalışma öğrenciler odak alınarak hazırlanmıştır. Yapılması planlanan çalışmalarda öğrencilerin aileleri, rehberlik hizmeti sağlayan öğretmenler ve daha küçük yaş gruplarını anlamak amacıyla sınıf öğretmenleri dâhil edilerek çalışmalar yapılabilir.
- Ülkemizde okul sosyal hizmeti bağlamında, sosyal çalışmacının yapması gereken birçok görev rehber öğretmenlere verilmiştir. Fakat okullardaki çocuk sayısı ve nitelikli personel problemleri ve çözüm noktasında sonuçsuz kalınması gibi nedenlerden dolayı sağlıklı çalışmalar yapılamamaktadır. Bu alana duyulan ihtiyacın ortaya çıkarılması için özellikle okullarda görev yapan rehber öğretmenlerle ortak çalışmalar yapılması öğrencilerin içinde bulunduğu sorunların çözüme ulaşmasını sağlayabilir.

- Okul sosyal hizmetiyle ilgili yapılacak çalışmalar neticesinde ÷lkemize uygun modelin belirlenmesi, hayata geçmesi ve sosyal çalışmacıların okullarda istihdam edilmesi önleyici sosyal hizmetin, yerinde ve aktif olarak uygulanması, öğrenci doku haritasının çıkarılması yaşanan/yaşanacak sosyal sorunları önleyebilir.
- Okul sosyal hizmeti bağlamında yapılacak çalışmaların artırılması konunun hassasiyeti ve aciliyetinin ortaya koyulması, farkındalık oluşturulmasını sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Abay, A. R. (2007). Parçalanmış Aileler ve Sorunları (Ed: Çaha, Ö.). Günümüzde Aile-Uluslararası Aile Sempozyumu. *İslami İlimler Araştırma Vakfı Yayınları*, 90-97.
- Ahmed, W., vd. (2010). Perceived Social Support And Early Adolescents' Achievement: The Mediatonal Roles of Motivational Beliefs And Emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39: 36-46.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri* (Erzurum İli Örneği). Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akhun, İ. (1980). *Akademik Başarının Kestirilmesi: Çoklu Regresyon Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 88.
- Altunbaş, G. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişilik Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlişkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Barrera, M., Fleming, C. F. & Khan, F. S. (2004). The Role Of Emotional Social Support İn The Psychological Adjustment Of Siblings Of Children With Cancer. *Child Care Health Development*, 30(2), 103–111.
- Ben-David, A. & Leichtentrit R. (1999). Ethiopian And Israeli Students Adjusment To College: The Effect Of The Family, Social Support And İndividual Coping Styles, *Journal of Comparative Family Studies*, 30: (2) 297–313.
- Bozkurt, S. (2006). *Temas Biçimleriyle Bağlanma Stilleri ve Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Doktora Tezi.
- Bruhn, J. G., & Philips, B. Y. (1984). Measuring Social Support: A Synthesis Of Current Approaches. *Journal Of Behavioral Medicine*. 7: 150-170

- Can, G. (2009). Gdlenme, Heyecanlar Ve Savunma Mekanizmaları. (Ed: G. Can) *Psikoloji ve Eğitim Psikolojisi* İçinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 110-132
- Canada, G.(2007). *The Role of The School Social Worker In Family Involvement As Identified by Family Specialist and Parents In Selected Title Schools In North East Independent School District in San Antonio, Texas*. Doctor of Education, Texas A & M University, Educational Administration.
- Clancy, J. (1995). Ecological School Social Work: The Reality And The Vision. *Social Work In Education, Vol. 17, Issue. 1, 40-47*.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, And The Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin, 98(2), 310-357*.
- Constable, R. (2008). *School Social Work: Practice, Policy And Research*. Lyceum Books Inc, Chicago, 3-29.
- Constable, R. (2008). *The Role Of The Social Worker, School School Work Practice, Policy And Research, Section 1: History And General Perspectives On Social Work.*, Lyceum Books Inc. Chapter1:3-29
- Costin, L. B. (1975). School Social Work Practice: A New Model. *Social Work, 20, 135–139*.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. S:20-45
- Cüceloğlu, D. (2007). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi. S:13-28.
- ay M. (2015). *Evden Kaan 12-18 Yaş Arasındaki ocukların Sosyo-Demografik Özellikler ve Algıladıkları Sosyal Destek Açısından İncelenmesi (Antalya İli Örneği)* Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Çelikel F., am F. ve Erkorkmaz, . (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkili Etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi, 45, 122–9*.
- Dağ, A. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap
- Dağ, A. (2018). *Akran Gruplarında Dışlanma*. İstanbul: Kitabı Yayınları
- Dağ, A. (2016). Okul Değişim Kuramı: Adapazarı Örneği. *ekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:4, Sayı:8-9 S.241-269*.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” And “Why” Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., vd. (1991). Motivation And Education: The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The Relationship Between Perceived Social Support And Maladjustment For Students At Risk. *Psychology In The Schools*, 39(3), 305-316
- Dönümcü, Ş. (2004). *Yaşamla Bütünleşen Bir Mesleğin Öyküsü. Sema Kut ve Sosyal Hizmet- Nehir Söyleşi*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, 157, 115-116,
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Sosyal Hizmetler ve Yardımlar Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara. Dpt Yayınları: 2593
- Duman, N. (2001). *Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri*. (Editörler: Duyan, V., Ve A. Mavili Aktaş), Aydınlar Matbaası, S. 91-102.
- Dupper, D. R. (2003). *School Social Work: Skills And Interventions For Effective Practice*, Jonh Wiley Press, New Jersey.
- Duyan, V., Sayar, Ö. & Özbulut, M. (2008). *Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak: Sosyal Hizmet Uzmanları Ve Sosyal Hizmet Alanında Çalışanlar İçin Bir Rehber*. Ankara: Öncü Basımevi,
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students’ Perceptions Of Emotional And Instrumental Teacher Support: Relations With Motivational And Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Fer, S. & Çolak, E. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16:(1):197-212.
- Fidan, N. & Erden, M. (1991) . *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık, S.77.

- Florian, V., Mikulincer, M. & Bucholtz, I.(1995). Effects Of Adult Attachment Style On The Perception And Search For Social Support. *The Journal Of Psychology*, 129: 665–676.
- Gadwa, K., & Griggs, S. A. (1985). The School Dropout: Implications For Counselors. *School Counselor*, 33(1), 9-17.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması: Faktör Yapısı, Geçerlik Ve Güvenirliği. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2): 90-99.
- Güzel, H. (2005). *Psikiyatri Yardımı Alan Ergenlerin Sosyal Destek Algıları Ve Bunları Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, S, & Weiner, B. (1996). Theories And Principles Of Motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook Of Educational Psychology (Pp.63-84)*. New York: Prentice Hall International.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V. & Levy-Shiff, R. (1988). Social Support And Self-Esteem İn Adolescence. *Journal of Youth And Adolescence*, 17(4): 307–316.
- Huxtable, M. (1998). School Social Work: An International Profession, *Children& Schools, Vol 20, 95-109*.
- Huxtable, M. ve Blyth, E. (2002). *School Social Work Worldwide*. Nasw Press: Washington, Dc.
- Karataş Z.(2012). Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi C:9 Sy: 12, S: 257- 271*
- Kongar, E.(1978). *İnsanı Yönlendirme Ve Sosyal Hizmetler (Sosyal Çalışmaya Giriş)*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Kök, M, A. & Çelik, M. (2008). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde Ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 12: Sayı: 2, S: 233-243*.
- Magdol, L. (1994). Factors For Adolescent Academic Achievemnet” Organization: *University Of Wisconsin- Madison Cooperative Extension Technical Report 3, Wisconsin, , S.4.) Magdol, A.G.M., S.4*.

- Milli Eğitim Bakanlığı 222 Sayılı İlköğretim Ve Eğitim Kanunu*, Resmi Gazete: 10705.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete: 24376.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2012), *2011-2012 Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, Resmi İstatistik Programı Yayını, Ankara.
- Nadir, U. (2011). Suça Yönelen Çocuk Ve Ailesi İle Çalışma: Ekolojik Sistem Perspektifi Çerçevesinde Örnek Bir Vaka Sunumu. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 2011; 22(1):165-174.
- National Association Of Social Workers (Nasw) .(2002). *Nasw Standarts For School Social Work Services*. Washington.Publishing.
- Omrod, J E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi* (6. Basımdan Çev. Edt. M. Baloğlu) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbesler, C. (2001). *Çocukluk Çağı Lösemileri Ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbesler, C. & Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, S: 154, S: 17-25.
- Özbey, S. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Beceri ve Davranış Problemler Davranışlarının Ev Ve Okul Ortamına Göre İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(2), 21-32.
- Özkan, Z. (2006). *Mutluluk ve Başarı Yolları*. İstanbul: Hayat Yayınları, 45-46.
- Pearson, J. E. (1986). The Definition And Measurement Of Social Support. *Journal Of Counseling And Development*, 64: 390-395.
- Procidano, M. E. & Heler, K. (1983). Measures Of Perceived Social Support From Friend And From Family. *American Journal Of Community Psychology*, 11(1): 1-25.
- Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation And Emotion*. Usa: John Wiley & Sons.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) *Handbook Of Motivation İn School İçinde* Usa: Routledge. 35-55
- Sedlak, M. W. (1981). The Origins And Evolution Of Social Work İn The Schools-1906-1970, *Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Los Angeles*, 1-17.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shaffer, G. (2006). Promising School Social Work Practices Of The 1920s: Reflections For Today. *Children ve Schools*, 28(4), 243-251.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). *Social Cognitive Theory and Motivation*. R. Ryan (Ed.). *The Oxford Handbook of Human Motivation İçinde* (S. 13-27). New York, Ny: Oxford University Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4. Basım). USA: Pearson.
- Stanley, Summer G. (2011), “Visiting Teachers and Students With Developmental Disabilities”, *Children ve Schools*, 33 /3, Usa. 168-175.
- Seyyar, A. (2002). *Sosyal Siyaset Terimleri*, Beta Yayınları, İstanbul. 518
- SHÇEK .(2010). Çocuk Eğitiminde Dezavantajlı Bölgelerdeki Ailelerin Katılımının Önemi-İrlanda Projesi Raporu.
- Solomon, J. L., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sorias, O. (1998). Sosyal Destekler Ve Ruh Sağlığı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* , 27(1): 359-362.
- Şahin, D. (1999). *Sosyal Destek ve Sağlık, Sağlık Psikolojisi* (Ed: Ülgen H. Okyavuz), Türk Psikologlar Derneği Yayınları 19: 79-106.
- Şeker, A. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Taş, B. & Öztosun, A. (2018). Predictability Of İnternet Addiction With Adolescent Perception Of Social Support And Ostracism Experiences, *The Turkish Online Journal of Educational Technology V:17,4*
- Tezci, E., vd. (2015). A Study On Social Support And Motivation. *Anthropologist*, 22(2), 284-292.
- Tezcan, M. (1981). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 338-341
- Tezcan, M.(1991). *Eğitim Sosyolojisi*. (5.Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Tezcan, M., (1994). *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi, S. 61-76

- Türkiye İstatistik Kurumu (Tüik) (2011). İstatistiklerle Kadın Raporu. Ankara:Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Ulug, F.,(1993). *Okulda Başarı* (2.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Ve Benlik Saygısına Etkisi*. Konya: Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wentzel, K. R., ve Wigfield, A. (2009). *Introduction. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) Handbook Of Motivation In School*. Usa: Routledge. 1-9
- Yavuzer, H., (1993). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi. S:190.
- Yenidünya, A., (2005) *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarı İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Bağlamında Eğitim Kurumlarına Katkısı* (Editör: Dinçer, Çağlayan). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, S: 15-30.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenilirliği Ve Geçerliliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 81-88.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri. *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2(9): 33-38.
- Yıldırım, İ. (1999). Sosyal Destek Programının Etkililiği: Deneysel Bir Çalışma. *Eğitim Ve Bilim*, 23(113), 66-73.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık,Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 167-176.
- Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 224-234.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 241-250.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. Eğitim Araştırmaları - *Eurasian Journal Of Educational Research*, 17: 221-236.

- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 258-267.
- Yurt, E. & Bozer E.N.(2015) Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Gaziantep University Journal Of Social Sciences Issn: 2149-5459 - 669-685*
- Zastrow, C. (2014). *Sosyal Hizmete Giriş* (Edit. Durdu Baran Çiftçi). Ankara: Nika Yayınevi. 465-487
- Walsh, P.R. (2011), Creating a ‘‘values’’ chain for sustainable development in developing nations: where Maslow meets Porter. *Environment , development and Sustainability*, 13(4): 789-805
- Wentzel, K. R., vd. (2010). Social Supports From Teachers And Peers As Predictors Of Academic And Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202
- www.tanerartan.blogspot.com.tr/2010/09/okul-sosyal-hizmeti-nedir.html
(Erişim13.03.2017)
- www.ehow.co.uk/about_5505132_school-social-worker-qualities (Erişim 19.03.2017)
- www.milliyet.com.tr/okul-hayatinda-iyilesmeyi-hedefleyen-istanbulyerehaber1016516/
(Erişim 20.03.2017)
- www.schoolsocialworkhistory.com/school-social-work-across-the-globe.html
(Erişim20.03.2017)
- www.siviltoplumakademisi.org.tr/ (Erişim 15.05.2018)
- www.tdk.gov.tr/ (Erişim 27.08.2018)
- <https://www.ifsw.org/sosyal-hizmet-nedir/> (Erişim 19.08.2019)

EKLER:

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Merhabalar! Bu çalışma herhangi bir başarıyı ölçmeye yönelik değildir. Kişisel bilgileriniz gerekmediğinden Ad ve Soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Bilimsel bir araştırma için bu belge kullanılacaktır.

Teşekkür ederim ☺

1. Cinsiyetiniz: Yaşınız:.....	
2. Doğum tarihiniz (yıl):	
3. Anneniz: () Hayatta () Hayatta değil	4. Babanız: () Hayatta () Hayatta değil
5. Anneniz: () Öz () Üvey	6. Babanız: () Öz () Üvey
7. Annenin eğitim düzeyi: () Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul () Lise () Üniversite veya üstü	8. Babanın eğitim düzeyi: () Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul () Lise () Üniversite veya üstü
9. Anneniz ile babanız: () Birlikte yaşıyorlar, Ayrı yaşıyorlar ise: () Annem ile birlikte yaşıyorum () Babam ile birlikte yaşıyorum () Başkası ile yaşıyorum (.....)	
10. Kardeş Sayısı (kendin hariç):	
11. Çekirdek aile (anne-baba-çocuklar) dışında evde yaşayan birey sayısı: Varsa kim/kimler :.....	
12. Ailenin gelir düzeyi: () 500/1500 () 1501/2500 () 2500+	
13. Geçen dönemin başarı ortalaması:	
14. Okul Kurslarına Katılıyor musunuz?:	Evet() Hayır()
15. Özel Ders Alıyor musunuz?:	Evet() Hayır()
16. Dershaneye Gidiyor musunuz?:	Evet() Hayır()
17. Okulunuzdaki Seminerlerden Memnun musunuz?:	Evet() Hayır()
18. Seminerlerin Devam Etmesini İstemisiniz:	Evet() Hayır()

EK-2 ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

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

Arkadaşlarınızla ilgili bazı sorular;

ARKADAŞLARIM

	Bana	Kısm.	Bana
	Uyg	.Uyg.	Değil
21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()
<u>23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder</u>	()	()	()
24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
25. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
<u>26. Doğru kararlar vermeme yardım eder</u>	()	()	()
27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder	()	()	()
28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder	()	()	()
<u>29. Beni gerçekten anlamaz</u>	()	()	()
30. Gerektiğinde harçlığını benimle paylaşır	()	()	()
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	()	()	()
32. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
33. Bir Őeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	()	()	()

Öğretmenlerinizle ilgili bazı sorular;

ÖĞRETMENLERİM

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

EK-3 AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (AMÖ)

Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtın bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.

	Hiç Uyuşmuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Tamamen Uyuşuyor				
	1	2	3	4	5	6	7
1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilme yardımcı olacağı için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Gelecekte saygın bir mesleğe girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	İlgimi çeken konularda ilgimi artırmak için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Derelerde geçen konulara kendimi kapılmaktan büyük keyif aldığımı için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Neden okula gittiğimi hilemiyorum, aklıma çok da umurlu değil						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum						(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÖZGEÇMİŞ

Bekir CENİKLİ

Adres: Zübeyde Hanım Mh. 1476/2 no:14 d:10 Sultangazi/İST

İletişim: 05465856585

1987 yılında Denizli’de doğdu. İlköğrenimini Okul Yaptırma Yaşatma Derneği İlköğretim Okulunda, orta öğrenimini Semiha Şakir Meliha Nilüfer Öz Ortaokulunda, lise eğitimini Servergazi Anadolu Lisesinde tamamladı. Üniversite öğrenimini 2010 yılında Varna Teknik Üniversitesi Sosyal Hizmetler bölümünde (İngilizce) başarıyla tamamladı. Askerliğini 2012 yılında Adana Asker Hastanesinde Asteğmen olarak tamamladı.

2012 yılında Daruşşafaka Cemiyeti Yakacık Rezidansında Psiko-Sosyal Servis Sorumlusu olarak yaşlılık alanında çalışmaya başladı. 2013 yılında kurum içi yer değişikliği ile Maltepe Rezidansı Psiko-Sosyal Servis Sorumlusu olarak çalıştı. Yaşlılar ile ilgili mesleki çalışmalar yürüttü. Kuruluş psikoloğu ile organize şekilde Alzheimer ve Demans’ın tespiti ve erken tedavisi için Mini mental test ve moca testi uyguladı. 2014 yılında Mülga olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına atanana kadar yaşlılık alanında çalıştı.

2014 yılında Devlet Memuru olarak İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne atandı. Ağaçlı Çocuk Destek Merkezinde Sosyal Çalışmacı olarak; ergenlik sorunları, iletişim, madde kullanımı, sokak çocukları vb. suça sürüklenen çocuklarla çalıştı. Suça sürüklenen çocukların sosyal hayata adaptasyonu ve meslek edinmelerini sağlama çalışmalarında bulundu. 2015 yılında Anka Çocuk Destek Programı kapsamında eğitimler aldı ve 2017 yılına kadar ANKA programı uygulayıcısı olarak Ağaçlı Çocuk Destek Merkezinde çalıştı.

2017 yılından bu yana Sultangazi Sosyal Hizmet Merkezinde Müdür Vekili Olarak görev yapmakta olan Bekir CENİKLİ; evli ve bir çocuk babası olup, İngilizce ve Bulgarca bilmektedir.