

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM 4 VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK
DUYGUSAL DESTEK DAVRANIŞ ALGILARININ
İNCELENMESİ

Çiğdem ÖZTÜRKÜ

2501090392

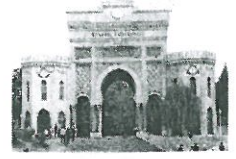
Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU

İSTANBUL, 2011



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **Sınıf Öğretmenliği** Bilim Dalında ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan 2501090392 numaralı **Çiğdem ÖZTÜRKLÜ**'nün hazırladığı "**İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Duygusal Destek Davranış Algılarının İncelenmesi**" konulu YÜKSEK LİSANS/ DOKTORA TEZİ ile ilgili **Tez Savunma Sınavı**, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15.Maddesi uyarınca **04.07.2011 Pazartesi günü saat 11.00'da** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ**'ne* OYBİRLİĞİ /OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI(*)	İMZA
PROF. DR. GÜLNİHAL KÜKEN	Kabul	
YRD. DOÇ. DR. YASEMİN DERELİOĞLU	KABUL	
YRD. DOÇ. DR. DİLEK Ç. GÜLTEN	Kabul	
YRD. DOÇ. DR. NURCAN GÜDER	Kabul	
YRD. DOÇ. DR. EVREN ŞAR	Kabul	

İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Duygusal Destek Davranış Algılarının İncelenmesi

Çiğdem ÖZTÜRLÜ

ÖZ

Betimsel tarama modeli ile desenlenen bu araştırmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek davranış algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirerek ölçekten alınan puanların öğrencilerin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve akademik başarı, umutsuzluk, benlik saygısı ve stres düzeyleri ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Esenyurt İlçesi dâhilindeki devlet ilköğretim okulları arasından tesadüfi seçim yöntemiyle belirlenen 1248 adet 4 ve 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği geliştirme sürecinde 848 öğrenciden; geliştirilen ölçekten alınan puanların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sürecinde ise farklı gruplardan seçilen 400 öğrenciden yararlanılmıştır.

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği, araştırma kapsamındaki öğrencilerin katıldığı deneme sınavı sonuçları, Çocuklarda Umut Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Stres Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik işlemlerinin yanı sıra; ilişkili-ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile akademik başarı, umut ve benlik saygısı düzeyleri puanları arasında olumlu, stres düzeyi puanları arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Algılanan duygusal destek puanlarında sosyo-demografik değişkenler açısından da anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Öğrencileri, Duygusal Destek, Akademik Başarı, Çocuklarda Umut, Benlik Saygısı, Stres.

Analysis of the Perceptions of Emotional Support Behavior of Primary School 4th and 5th Grade Students Towards Their Classroom Teacher

Çiğdem ÖZTÜRLÜ

ABSTRACT

In this research, which was patterned with descriptive screening model, a scale was developed to aim at measuring Primary School 4th and 5th grade students' perceptions of emotional support behavior towards their classroom teachers. Whether the scores the students have received from the scale showed differences according to their socio-demographic features, and whether they are related to levels of academic success, hopelessness, self esteem, and stress are also analyzed.

The sampling of the research is consisted of randomly selected 1248 students of Grade 3 and 4 in public Primary schools in Esenyurt town of Istanbul city. While in developing Scale of the Perceptions of Students on their Classroom Teachers' Emotional Support Behavior, 848 students were contributed, 400 students selected from different groups were benefitted from in analyzing the score in respect to various variables.

Scale of the Perceptions of Students on their Classroom Teachers' Emotional Support Behavior, which was developed by the researcher in order to obtain data, results of the practice test taken by the students within the scope of the research, Hope Scale in Children, Coopersmith Self Esteem Scale and Stress Level Scale are used in the research. In analyzing data, in addition to descriptive statistics processes, t-test of related-unrelated group, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson Correlation Co-efficiency and Multiple Regression statistics techniques have been used. In all statistical operations, minimum significance at the level of 0.05 was required.

In the results obtained from the research, it has been found out that there are positive relationships among the scores students received from the Scale of the Perceptions of Students on their Classroom Teachers' Emotional Support Behavior

and academic success, hope and self esteem level scores whereas its relationship with stress level is negatively significant. There have also been significant differences in the perceived emotional support scores in respect to socio-demographic variations.

Key Words: Primary School Students, Emotional Support, Academic Success, Hope in Children, Self Esteem, Stress

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden elde edilen puanların sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını; akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres değişkenleri ile ilişkili olup olmadığını ve ölçeğin bu bağımlı değişkenleri yordamada katkısının olup olmadığını incelemektir. Böylece iyi insan yetiştirme sürecinde öğretmen davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisini belirleyerek ve gelecek neslin sosyal-duygusal açıdan nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi yoluna ışık tutmayı hedeflemiş bulunmaktayız.

Bu amaçla araştırmamızı dört ana bölümde geliştirdik. Bunlar: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği geliştirme çalışmaları, geliştirilen ölçekten alınan puanların çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre 0.05 anlamlılık düzeyinde değişiklik gösterip göstermeme durumunun incelenmesi, geliştirilen ölçekten alınan puanların akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeyleri ile ilişkisinin olup olmadığı ve ölçeğin bu değişkenleri yordamada katkısının olup olmadığı şeklinde sınıflandırılabilir.

Araştırma ile ilgili gerekli literatür taraması yapılmış, araştırma çerçevesinde beş farklı veri toplama aracı kullanılmış ve elde edilen veriler önceki çalışmalar ışığında analiz edilerek sonuca ulaşılmıştır.

Çalışmamın en başından itibaren beni engin bilgi ve deneyimiyle yönlendiren, en ümitsiz olduğum anlarda bile bana çıkış kapısı aralayan Sayın Hocam ve Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU'na gösterdiği sabır, harcadığı zaman ve emek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince pek çok kişinin desteğini hissetmek bana her zaman güç ve moral vermiştir. Birçok bilgi ve deneyim eksikliği ile başladığım tez hazırlama yolunda en başından beri her zaman yanımda olarak deneyimleri ve bilgileri ile bana destek olan, sadece tezimin yazılmasına değil, akademik alandaki ilerleme sürecime de çok önemli katkıları bulunan saygı değer hocalarım Prof. Dr. Gülnihal KÜKEN, Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÜDER, Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR, Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN ve Yrd. Doç. Dr. Evren

ŞAR'a ve tez çalışmam süresince beni maddi açıdan destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na teşekkürlerimi sunarım.

Tez hazırlama sürecinde gerekli araştırmalarımda desteğini eksik etmeyen Esenyurt İncirtepe İlköğretim Okulu Müdürü Metin UĞUZ ve Başmüdür Yardımcısı Kasım AKTAŞ'a, tezimin her aşamasında her türlü desteği ile yanımda olan değerli öğretmen arkadaşlarım Fehmi BİÇER, Gühar Gamze EDİZER, Çimen COŞKUN ve Özge KAVAK'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bir yıl boyunca bana eşsiz deneyimler yaşatarak tezimi yazma aşamasında ilham kaynağım olan 1-E sınıfı öğrencilerime de sevgilerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde sonsuz emeği, sabrı, hoşgörüsü ve fedakârlığı olan, her zaman destek ve güvenlerini hissettiğim, çocukları olmaktan ömrüm boyunca gurur duyduğum canım annem Emine ÖZTÜRKLÜ'ye, canım babam Remzi ÖZTÜRKLÜ'ye, sevgili ablam İnci ÖZTÜRKLÜ'ye ve her işime koşan, umutlarımın bittiği anda bile müthiş mizah yeteneği ile beni güldürmeyi başaran canım kardeşim Zafer ÖZTÜRKLÜ'ye verdikleri destek ve moral için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çiğdem ÖZTÜRKLÜ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	12
İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR	12
1.1. Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlar ile İlgili Kuramsal Açıklamalar ve Konuyla İlgili Araştırmalar	12
1.1.1. Sosyal Destek Kavramı.....	12
1.1.2. Algılanan Sosyal Destek	14
1.1.3. Sosyal Ağ	16
1.1.4. Sosyal Destek Modelleri	17
1.1.5. Sosyal Destek Türleri	18
1.1.5.1. Duygusal Destek	20
1.1.6. Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	22
1.1.6.1. Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	22
1.1.6.2. Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	30
1.2. Akademik Başarı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgil Araştırmalar	35
1.2.1. Akademik Başarı Kavramı	35
1.2.2. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi	36

1.2.3. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Araştırmalar	39
1.2.3.1. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	39
1.2.3.2. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	41
1.3. Çocuklarda Umut Kavramı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Çocuklardaki Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar.....	43
1.3.1. Umut Kavramı	43
1.3.2. Snyder’ın Çok Boyutlu Umut Kuramı	45
1.3.3. Çocuklardaki Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisiyle İlgili Araştırmalar	46
1.2.3.1. Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	46
1.3.3.2. Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	48
1.4. Benlik Saygısı Kavramı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar.....	50
1.4.1. Benlik saygısı Kavramı	50
1.4.2. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi	52
1.4.3. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Araştırmalar	54
1.4.3.1. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar...54	
1.4.3.1. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	56

1.5. Stres Kavramı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Stresin Psikolojik Etkileri, Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar.....	58
1.5.1. Stres.....	58
1.5.2. Stresin Psikolojik Etkileri.....	60
1.5.3. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi	60
1.5.4. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Araştırmalar	62
1.5.4.1. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	63
1.5.4.2. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	64
II. BÖLÜM	67
YÖNTEM	67
2.1. Araştırma Modeli.....	67
2.2. Evren ve Örneklem.....	67
2.3. Verilerin Toplanması	68
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	68
2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği	69
2.3.2.1. Çalışma Grubu.....	69
2.3.2.2. Madde Havuzu.....	70
2.3.2.3. Uzman Görüşü.....	70
2.3.2.4. Denemelik Ölçek Formunun Hazırlanışı	70
2.3.2.5. Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları	71
2.3.2.5.1. Madde Analizi İşlemleri	71
2.3.2.5.2. Yapı Geçerliliği.....	74
2.3.2.5.3. Güvenilirlik İşlemleri	76
2.3.3. Akademik Başarı Testi	79
2.3.4. Çocuklarda Umut Ölçeği.....	80
2.3.5. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	80

2.3.6. Stres Düzeyi Ölçeği.....	81
2.4. Verilerin Çözümlemesi	82
2.4.1. Kapsam Geçerliği	82
2.4.2. Yapı Geçerliği	82
2.4.3. Ölçüt Geçerliği.....	82
2.4.4. Güvenirlik	83
2.4.5. Demografik Değişkenler	83
III. BÖLÜM	84
BULGULAR	84
3.1 Demografik Bulgular	84
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ile Kişisel Bilgi Formundaki Maddeler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	89
3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ile Akademik Başarı Testi, Çocuklarda Umut Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Stres Düzeyi Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki Karşılıklı İlişkilere Dair Bulgular	107
3.4. Akademik Başarı, Çocuklarda Umut, Benlik Saygısı ve Stres Düzeylerinin Yordanmasına Dair Bulgular	110
IV. BÖLÜM	114
YORUM	114
V. BÖLÜM	129
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
KAYNAKÇA.....	136
EKLER	166
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	166
EK-2: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği I.....	167
EK-3: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği II.....	170
EK-4: Ölçekte Kalan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımları.....	172

Ek-5: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği III	173
Ek-6: Çocuklarda Umut Ölçeği	175
Ek-7: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği	176
Ek-8: Stres Düzeyi Ölçeği	177

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımları	70
Tablo 2: 21 Maddelik Denemelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri	72
Tablo 3: 21 Maddelik Denemelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri	73
Tablo 4: Denemelik Ölçeğin Üç Alt Boyutlu Yapısı	75
Tablo 5: Alt Boyutlarda Yer Alan Bazı Maddeler.....	76
Tablo 6: Alt Boyutlara Ait Cronbach Alpha Değerleri	76
Tablo 7: 15 Maddelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri.....	77
Tablo 8: 15 Maddelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri	78
Tablo 9: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 10: Öğrencilerin Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 11: Öğrencilerin Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	85
Tablo 12: Öğrencilerin Anne-Babalarının Medeni Durumları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	85
Tablo 13: Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 14: Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 15: Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .	86
Tablo 16: Öğrencilerin Eğitim Görme Zamanı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 17: Öğrencilerin En Çok Sevilen Ders Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 18: Öğrencilerin Karne Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 19: Öğrencilerin Türkçe Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	87

Tablo 20: Öğrencilerin Matematik Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 21: Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 22: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	89
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	91
Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Sınıf” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	92
Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Anne Baba Medeni Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları	93
Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Maddi Durum” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Maddi Durum” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları	95

Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Ailedeki Çocuk Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	96
Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Ailedeki Çocuk Sayısı” Değişkenine Göre Sıralamalar Ortalamaları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları	97
Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Ailedeki Çocuk Sayısı” Değişkenine Göre Sıralamalar Ortalamaları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	98
Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Doğum Sırası” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Doğum Sırası” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları	100
Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Eğitim Görme Zamanı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	101
Tablo 36: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “En Sevilen Ders” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Tablo 37: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Karne Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	103

Tablo 38: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Karne Durumu” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post - Hoc Tukey Testi Sonuçları	104
Tablo 39: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	107
Tablo 40: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Çocuklarda Umut Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	108
Tablo 41: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	108
Tablo 42: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Stres Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	109
Tablo 43: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	110
Tablo 44: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Umut Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 45: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Benlik Saygısı Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	112
Tablo 46: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Stres Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	113

KISALTMALAR LİSTESİ

a. g. e. : Adı geçen eser

Akt. : Aktaran

C: Cilt

CSBSÖ: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

ÇUÖ: Çocuklarda Umut Ölçeği

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N. : Numara

SÖDYA: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

GİRİŞ

İnsan sadece düşünen değil, yaşayan, davranan, kendi dışındaki bireylerle ilişki kuran ve içinde bulunduğu davranışlar bütününden sorumlu olan bir varlıktır. (Küken, 2006: 671) Bu nedenle insanın eğitime ihtiyacı vardır. Eğitim sistemi okullar yoluyla amacına ulaşır. Ülkemizdeki okulların belirlenen amaçlara ulaşabilmesi ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen "ideal insanın" yetiştirilmesi için okullarda verilen eğitimin niteliği oldukça önemlidir. Bir toplumun uygarlık alanındaki gelişimi ve uygarlık sahnesinde oynayacağı rol; o toplumu oluşturan bireylerin gelişimlerine, başka bir deyişle, almış oldukları eğitime bağlıdır. Bu yönüyle eğitim, toplumların gelecekleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu gerçeği yıllar öncesinden gören Mustafa Kemal Atatürk, "Eğitimdir ki bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da bir ulusu köleliğe ve yoksulluğa düşürür." demektedir. Toplumun, insanlığın gelişiminde üstleneceği rolü kendini oluşturan bireyler belirleyecektir.

İnsanlık tarihi kadar eski bir süreç olan eğitim tarihine baktığımızda da İbn Rüşd, İbn Tufeyl, Erasmus, Thomas More, Campanella, Descartes, Spinoza, Jean Jacques Rousseau, Fuzuli, John Dewey, Mustafa Kemal Atatürk gibi birçok düşünür iyi insan yetiştirme noktasında birleşmektedir.

Rönesans döneminin ünlü düşünürlerinden Erasmus (1469-1536) ve Thomas More (1478-1535) doğru yolu, insanca yaşamayı, erdemli olmayı gösteren bir eğitim felsefesi ile karşımıza çıkmaktadır. Montaigne (1533-1592) ise eğitimin amacını daha iyi ve daha akıllı olmak şeklinde ifade etmektedir.

Yeni ve yakın çağlardaki eğitim felsefesine baktığımızda ise Civitas Solis (Güneş Ülkesi) eseriyle karşımıza çıkan Campanella (1568-1639) bu eserinde bizlere anlattığı ütopyası ile temelinde iyi insanın var olduğu ideal devlet anlayışını yansıtmaktadır. Tahmin edildiği gibi eğitime büyük önem veren bu ütopyada çocukların eğitimi Hoh'un (yönetici başrahip) üç yardımcısından biri olan "Sevgi" (Campanella; a. g. e. , s. 26) tarafından yürütülmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere eğitimde sevgi şarttır.

Eğiticiler eğitime işine önce çocuğu kabul ederek, severek ve ona değer vererek başlamalıdır. Değerli olduğunu ve sevildiğini duygusal destek davranışları

ile çocuğa hissettirmelidir. Kabul edildiğini, sevgi ve değer gordüğünü hisseden çocuk eğitilme sürecinde sağlam adımlarla ilerlemeye devam edecektir. Bu ilerleyiş; duygusal destek davranışlarla desteklendiği sürece çocuğun benliği, geleceğe yönelik beklentileri ve her dönem için önemini koruyan akademik başarısı üzerinde olumlu etkilerini göstereceği umulmaktadır.

Eğitimin ilk ve temel amacı çocuğa istendik davranış kazandırmak olduğuna göre, aileden başlayarak, öğretmen ve bütün eğiticilerin sürekli araştırmalar yaparak değişik yöntemler bulup bunların en iyisini uygulamaları gerekir (Küken, 2006: 303).

Bu bölümde araştırmamızın problemi, amaç ve önemi, varsayımları, yöntemi, kapsam ve sınırlılıkları, temel kavramları ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

1. ARAşTIRMANIN PROBLEMİ

Eğitim toplum için oluşturulmuş bir sistemdir. Toplum daha ileri taşımak ve “nitelikli insan” yetiştirmek için eğitim sürecindeki tüm olanaklardan etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Gardner’a (1992) göre, okula başladığında kafasında birçok senaryolar, basmakalıp bilgiler, modeller ve inançlar taşıyan bir öğrencinin ilköğretim birinci sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar yaklaşık 8.640, lise sonuna kadar 11.880 ve üniversite sonuna kadar ise yaklaşık 16.200 saatini okulda geçirdiği göz önüne alındığında, eğitim sisteminde istendik insan tipinin hala yetiştirilemiyor olması gerçekten sorgulanması gereken bir durumdur (Akt: Sarı, 2007: 6). Öğrenme yaşantılarının verimliliğini, yazılı programın yanı sıra öğretmenlerin duygusal destek davranışları da belirlemektedir. Okullar, çocukların akademik gelişimleri kadar sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle “bir bütün” olarak gelişimlerinden de sorumludurlar (Marks, 1988; Akt: Sarı, 2007: 70).

Glasser’e (1990) göre okul içerisinde başarıyı yakalamak için öğrencinin kendisini değerli bulması ve başarılı bir kimlik oluşturması gereklidir. İstenilen düzeyde başarı ise ancak öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte gösterecekleri ortak çaba ile gerçekleşecektir. Bireylerin kendilerini değerli ve önemli hissetmesinin, buldukları ortama uyum sağlama ve eğitilebilirlik düzeyini büyük oranda

yükselttiğini belirten Glasser (1990), okul içerisinde kendisini yeteri kadar değerli bulmayan öğrencilerin, eğitim alma olanağının yarıya ineceğini ileri sürmektedir (Akt. Charles, 1999: 180–197).

İçinde bulunduğumuz çağın problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler ortaya koyma gereğine cevap vermek için ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı öğrenciyi merkeze almakta, hümanist bir yaklaşımla öğrencinin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Hümanist bakış açısı incelendiğinde, insanın temelde özgür bir varlık olması gerektiği koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Rogers, 1961). Bireyin kendi kendinin farkına varması, bağımsız hareket edebilmesi, kişisel sorumluluklarını alması, yeteneklerini geliştirmesi, yaratıcı olma ve olaylar karşısında esnek olabilmesi hümanist eğitimin temelini oluşturmaktadır (Şahin ve Özbay, 1997: 2-3). Türk Milli Eğitim Sistemimizin genel amaçlarında da “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973)” ifadesi hümanist yaklaşımın hedefleriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanması ise uygun öğrenme ortamları ve sosyal-duygusal destek davranışların sağlanmasıyla mümkündür.

Çağdaş eğitim sistemine göre sınıf; bilgi aktarılan değil, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir ortam olma özelliğini taşımaktadır. Sınıf bir organizasyondur ve nasıl organize edileceği sınıf içinde yaşanabilecek sorunlarla yakından ilişkilidir. Öğretmen ise sınıf denilen bu organizasyonun yönetim ve düzenlenmesinden sorumludur. Öğretmenin bu düzenlemede biricik amacı, öğrencilerinin ‘daha iyi’ öğrenciler olabilmesi için neler yapılabileceğinin yollarını bulmaktır (Akçadağ, 2007: 280). Öğretmenin tercih edeceği her yolda itina ile şekillendirilmesi gereken sosyal-duygusal destek davranışlar ona eşlik edecek önemli bir faktördür.

Jones ve Jones (2001: 25–26)’a göre sınıf yönetimi, tamamen öğrencilerin o anki kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayanmalıdır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf ortamını destekleyici koşulların varlığı oldukça önemlidir. Böyle bir

sınıf atmosferinde öğrenciler kendilerini kanıtladıklarında, yeteneklerini keşfettiklerinde, varlıklarını ve özel olduklarını algıladıklarında derslerde daha mutlu ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Munzur, 1995: 82). Bu durum öğretmene akademik sorumluluğun yanında sınıf içindeki ilişkileri düzenleme ve öğrenciyi sosyal-duygusal açıdan destekleme sorumluluklarını da vermektedir.

Cobb (1976) sosyal desteği, bireyin ilgilenildiğine, sevildiğine, değerli olduğuna ve karşılıklı iş birliğine dayanan bir iletişim ağı içinde bulunduğuna inanmasını sağlayan bilgi olarak tanımlamıştır (Akt: Gallagher, Beckman ve Cross, 1983). Shumaker ve Brownel, sosyal desteği, en az iki birey arasında, alıcı ve verici olarak yardımların değişimi olarak tanımlamaktadır. House (1981) sosyal desteği araçsal, duygusal, bilgisel ve değer destek olarak dörde ayırmıştır (Akt: Banaz, 1992). Çalışmamız Sosyal desteğin boyutlarından olan “duygusal destek” üzerine desenlenmiştir. Duygusal Destek sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, korunma gereksinimlerini kapsayan bir destek türüdür. Literatürde ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır (Akt. Sağlam, 2007).

Eğitimciler için duygusal destek davranışlarını etkili bir şekilde kullanmak, onların sınıf ve okul içerisinde öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmaları açısından önemlidir. Kurulan bu iletişim sayesinde sınıfta iyi bir öğrenme ortamı oluşur. Eğitimcilerin çocuğa saygı duyması, çocuğun yaşadığı duygulara onun penceresinden bakabilmesi, dikkatini çocuğa yoğunlaştırabilmesi ve çocukla göz kontağı kurabilmesi gibi davranışlar göstermesi öğrenme ortamını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamında bulunmaktan hissettikleri memnuniyet düzeyi, sınıf öğretmeninin duygusal destek davranışlarını algılama yönü ve derecesine göre değişebilmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarının olumlu ya da olumsuz olduğunu ölçmek oldukça zordur. Bu noktada önemli olan öğrencinin öğretmen davranışlarını nasıl algıladığıdır.

Duygusal desteğin öğrenci tarafından algılanma düzeyi istenmeyen davranışları da etkilemektedir. Çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinmelerinin okulda giderilmemesi okuldan kaynaklı çıkabilecek sorun davranışların ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir (Akçadağ, 2007: 292). Aynı durum okulun önemli bir parçası olan sınıf için de geçerlidir. Duygusal destek arttıkça istenmeyen

davranışlar azalmaktadır (Bru v.d. , 2002:301).Sınıfta istenmeyen davranışların en aza indirilebilmesi için çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin duygusal destek davranışlarının, etkili bir öğrenme ortamı için oldukça önemli olduğu yapılan literatür taramasında da görülmektedir. Öğretmenler davranışlarını öğrencilerin duygusal ihtiyaçları doğrultusunda biçimlendirmelidir. Bu amaçlara geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerinde “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” derslerinde ulaşılmak istenmektedir. Söz konusu derslerle duygusal destek davranışları etkili bir biçimde kullanma becerisinin öğretmen adaylarına ne ölçüde kazandırıldığı çeşitli sınavlarla ölçülmeye çalışılsa da öğretmenliğe atıldıktan sonraki sosyal-duygusal destek davranışlarının yeterliliğini öğrenci gözüyle belirleyecek bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarının yeterlilik düzeyini belirleyebilmek için, öğretmenlerin en iyi gözlemcileri olması açısından, öğrencilerin algılarından yola çıkmak oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin söz konusu yeterliliklerine yönelik öğrenci algılarının belirlenebilmesi için öncelikle geçerli ve güvenilir bir algı ölçeğine gereksinim vardır. Türkiye’de bu konuda geliştirilmiş ve yayımlanmış bir algı ölçeğine rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarının öğrenci tarafından algılanma düzeyi öğrencilerde çeşitli etkilere sebep olabilir. Bu etkilerden birinin akademik başarı olabileceği düşünülmektedir. Başarı kavramı Wolman’a göre (1973), “İstenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir”. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir(Carter ve Good,1973). Öğretmenin ilettiği sözlü veya sözsüz mesajlar öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılım ve öğrenme düzeyini etkilemektedir. Öğretmen öğrencileriyle ilişkilerinde olumlu bir durum yarattığı zaman, öğrencilerin daha girişimci oldukları, problemleri çözmek için daha fazla çaba gösterdikleri ve öğrenmeye ilişkin motivasyonlarında önemli bir artışın meydana geldiği görülmektedir (Kurt ve Kurt, 1997; Ünal, 1991). Bu nedenle araştırma kapsamına bir başarı testi eklenerek öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin

Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı ölçeğinden aldıkları puanlarla akademik başarı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı irdelenmiştir.

Umut, gelecek ile ilgili bir amacı gerçekleştirme sürecindeki olumlu beklentilerdir (Rideout ve Montemuro 1986). Bir çıkış yolu olduğuna ve yardım ile bireyin varlığında değişiklikler oluşabileceği inancı en önemli özelliğidir. Umutsuzluk ise bir amacı gerçekleştirme sürecindeki olumsuz beklentiler şeklinde tanımlanır. Gerek umut gerekse umutsuzluk, her ikisi de kişinin gelecekteki gerçek hedeflerine ulaşma olanaklarının olası yansımasıdır (Melges 1969). Umut ve umutsuzluk karşıt beklentileri simgeler. Umutta hedefe ulaşmak için uygulamaya konulan planların başarılacağı öngörüsü varken; umutsuzlukta başarısızlık yargısı vardır. Olumsuz yaşam olayları ve sosyal destek azlığı ümitsizliğe yol açmaktadır (Abramson, Gerald ve Lauren 1989: 362, Sezer 2001). Yapılan literatür taramasının verdiği öngörü ile araştırmaya çocuklarda umut ölçeği eklenerek öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı ölçeğinden aldıkları puanlarla umut düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı irdelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarının öğrenci tarafından algılanma düzeyinin öğrenci benlik saygısını da etkilemesi yüksek bir olasılıktır. Günümüzde yapılan araştırmalara bakıldığında, genellikle kişilerin benlik saygısının nasıl yükseltilebileceğine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda benlik kavramı tanımlanmaya çalışılmış, olumlu ve olumsuz koşulların benlik saygısını nasıl etkilediği üzerinde durulmuş, benlik saygısını doğrudan etkileyen programlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretmenin sıcak, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olması öğrencilerin öz saygılarını geliştirici bir özelliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pişkin, 2001; Akt: Kandemir ve Özbay, 2009). Öğrenciler; sevgi ve saygıyla kabul gördüğü, kendini gerçekleştirmenin mümkün olduğu bir ortamda benlik saygılarını geliştirebilirler. Ayrıca Cüceloğlu sevgi gereksiniminin karşılanmasının benlik saygısını etkileyen temel etmenlerden biri olduğunu; koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışlarının güçlü ve olumlu olacağını ifade etmektedir (Cüceloğlu 1991).

Maslow'a (1908-1970) göre, benlik saygısının iki kaynağı vardır: Birincisi, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul; ikincisi ise bireyin yetkinlik ve başarı duygularıdır (Joseph, 1994; Akt: Doğru ve Peker, 2004). Sınıf

öğretmenleri öğrencilerin hayatlarındaki en önemli bireylerden bir tanesidir. Öyle ki sınıf öğretmenlerine yazılan şarkı ve şiirlerde “Bir annem de, babam da sensin benim.” ifadesinin sık sık kullanılması bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin benlik saygısı üzerinde öğretmenlerin duygusal desteğinin algılanma düzeyinin yüksek olması önemlidir. Duygusal desteğin az olduğu, öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak düşünmediği sınıflarda benlik saygısının gelişimi olumsuz bir şekilde etkilenebilmektedir. Yapılan literatür taramasının verdiği öngörü ile araştırmaya benlik saygısı ölçeği eklenerek öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı ölçeğinden aldıkları puanlarla benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı irdelenmiştir.

Stres dış çevreyle etkileşim sonucu bazen zaman baskısı, bazen beklenmedik bir tepki ya da olay sonucunda maruz kalınan bir durum olduğu gibi, kişinin iç dünyası ile ilgili etkenler sonucu da ortaya çıkabilmektedir (Durna, 2006: 320). Stresle baş etmenin sosyal-duygusal destekle ilişkisini konu edinen hemen hemen bütün araştırmacılar, stresle baş etmede sosyal-duygusal desteğin çok önemli bir rolü olduğu fikrinde birleşmişlerdir (Coyne ve Downey, 1991; Kaygusuz, 1993; Gürkan, 1998; Örsal, 1998; Bayram, 1999; DeJong, Sonderen ve Emmelkamp 1999; Büyükkoca, 2001; Quittner, Glueckauf ve Jackson, 1990, Akt: Doğan, 2001; Duygun ve Sezgin, 2003; Özkan, 2002; Soylu, 2002; Toros, 2002; Süleymanoğlu, 2003; Akyüz, 2004). Yapılan literatür taramasının verdiği öngörü ile araştırmaya benlik saygısı ölçeği eklenerek öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı ölçeğinden aldıkları puanlarla stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı irdelenmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada toplanan veriler aracılığı ile aşağıda sıralanan hedeflere ulaşmak amaçlanmıştır:

1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının aşağıda belirtilen bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek;

1. Cinsiyet

2. Yaş
3. Sınıf düzeyi
4. Anne-babanın medeni durumu
5. Ailenin maddi durumu
6. Kardeş sayısı
7. Çocuk sırası
8. Eğitim görme zamanı
9. Çok sevilen ders gurubu
10. Dönem sonu karne durumu

2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden alınan toplam puanlar ile ölçeğin değer görme, kabul görme ve kendini ifade etme alt boyutlarından alınan puanların akademik başarı testinden, Çocuklarda Umut, Coopersmith Benlik Saygısı ve Stres Düzeyi Ölçeklerinden alınan puanlarla arasında ilişki olup olmadığını belirlemek.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden alınan toplam puanlar ile ölçeğin ölçeğin değer görme, kabul görme ve kendini ifade etme alt boyutlarından alınan puanların öğrenci akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeyini yordamada katkısının olup olmadığını belirlemek.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE GEREKÇESİ

Günlük hayatta yalnızca bilişsel gelişimin, kişilerin mutlu ve başarılı olmalarına yetmediği bilinmektedir. Sosyal ve duygusal zekâsı yüksek kişilerin hayatın her alanında çok başarılı ve diğer insanlara göre daha avantajlı olduğu önemli bir gerçektir. Günümüz çağdaş toplumlarında bireylerin uluslararası düzeyde rekabet edebilmesi için duygu olmadan düşünce, düşünce olmadan duygu pek bir işe yaramamaktadır. Bu yüzden duygusal yönden sağlıklı ve dengeli çocukların daha iyi öğrenmeleri söz konusudur.

Pestalozzi (1746-1827) çocuk eğitimini, çiçek yetiştirmeye benzetir. Yetiştirici tohumu eker filizlenmesi için gerekli koşulları sağlar, kısaca ona sevgi ve ilgi gösterir. Çocuk yetiştirme de bir bakıma bu denli sade ama beceri isteyen bir iştir. Her şeyden önce ilgi, özen ve sevgi işidir (Akt: Yörükoğlu, 1992: 173). Bu

gelişim sürecinin en yoğun yaşandığı yıllar ise, ilköğretimin ilk kademesi, ilk beş yıldır. Öyleyse çiçeklerimizin sınıf öğretmenleri tarafından uygun sosyal-duygusal destek davranışlar ile sulanması gerekmektedir.

1. Bu araştırmada toplanacak veriler özellikle; Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algılarının ölçülebilmesi,
2. Okullarda hizmet veren öğretmenlere davranışlarını şekillendirme açısından yol gösterebilmesi,
3. Elde edilen bulgular doğrultusunda akademik başarısı ve benlik saygısı düzeyi düşük, umutsuz ve stresli öğrencilerin sorunlarının nasıl çözüleceğini açıklayabilmesi konusunda yardımcı olması,
4. Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik olumlu öğrenci algılarının nasıl sürdürüleceği; olumsuz öğrenci algılarının ise nasıl önlenilebileceği hakkında öngörü sağlayabilmesi açılarından oldukça önemlidir.

4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir:

1. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği, ölçtüğü özellik dâhilinde geçerli ve güvenilirdir.
2. Başarı Testi ölçtüğü özellik dâhilinde geçerli ve güvenilirdir.
3. Benlik Saygısı Ölçeği ölçtüğü özellik dâhilinde geçerli ve güvenilirdir.
4. Umutsuzluk Düzeyi Ölçeği ölçtüğü özellik dâhilinde geçerli ve güvenilirdir.
5. Stres Düzeyi Ölçeği ölçtüğü özellik dâhilinde geçerli ve güvenilirdir.
6. Bu araştırmanın katılımcıları sorulara içten ve nesnel yanıtlar vermişlerdir.

5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırmanın genellemesi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ili Esenyurt İlçesi dâhilinde yer alan devlet okulları arasında tesadüfi seçim ile belirlenen ilköğretim okullarınının 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği ölçtüğü özellikle sınırlıdır.
3. Bu araştırmada kullanılan Esenyurt Geneli İlköğretim Okulları Deneme Sınavı ölçtüğü özellikle sınırlıdır.
4. Bu araştırmada kullanılan Benlik Saygısı Ölçeği ölçtüğü özellikle sınırlıdır.
5. Bu araştırmada kullanılan Umutsuzluk Düzeyi Ölçeği ölçtüğü özellikle sınırlıdır.
6. Bu araştırmada kullanılan Stres Düzeyi Ölçeği ölçtüğü özellikle sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Sosyal Destek (Social Support): Başkaları tarafından kişinin psikolojik sağlığının korunması, kritik hayat olaylarına uyumun kolaylaşması ve gelişimin en uygun biçimde ortaya çıkması için sağlanan duygusal, fiziksel, bilgilendirici, araçsal ve parasal yardımdır (Dunst, ve Trivette, 1986: 403).

Duygusal Destek (Emotional Support): Khan (1979)'a göre duygusal destek; sempati, hoşlanma, sevmeye, güven verme ve dinlemeyi kapsamaktadır. Sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, korunma gereksinimlerini kapsayan bu tür destek. Literatürde ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır (Akt: Sağlam, 2007).

İlkokul Dönemi: Türkiye'de öğrencilerin 7-11 yaşları arasında okula gelmeye devam ettikleri ve temel eğitim ve öğretim gördükleri dönemdir. Bu dönemde öğrenciler sosyal-duygusal açıdan büyük ölçüde gelişmektedir. Pek çok kritik dönemi içine almaktadır.

Sınıf Öğretmeni: Civelek'e (2001: 37) göre Türkiye'de ilköğretimin 1.2.3.4. ve 5. sınıflarında eğitim-öğretim, yönetim, kişilik hizmetleri, okulun geliştirilmesi ve okul dışı hizmetleri devlet adına mevzuat, program ve yönetim kararları doğrultusunda sürdüren ve sınıf öğretmenliği alanında yetişmiş, ihtisas sahibi kişidir

Akademik Başarı: Başarı kavramı Wolman'a göre (1973), "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen

beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Akt: Carter ve Good,1973).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleridir. Kişinin kendini yeterli, önemli, başarılı ve değerli bulup bulmadığı gibi inançlarını ve kendisini kendini kabul edip etmeme gibi tutumlarını ifade eder. Kısaca benlik saygısı kişinin kendisine karşı tutumları ile ifade edilen değerliliğin kişisel yargısıdır (Coopersmith, 1967: 5). Diğer bir deyişle; kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Yörükoğlu, 1992).

Umut: Umut, gelecek ile ilgili bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan fazla olan beklentilerdir (Rideout ve Montemuro 1986). Bir çıkış yolu olduğuna ve yardım ile bireyin varlığında değişiklikler oluşabileceği inancı en önemli özelliğidir. Umutsuzluk ise bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan az olan olumsuz beklentiler şeklinde tanımlanır. Gerek umut gerekse umutsuzluk, her ikisi de kişinin gelecekteki gerçek hedeflerine ulaşma olanaklarının olası yansımasıdır (Melges 1969). Umut ve umutsuzluk karşıt beklentileri simgeler. Umutta hedefe ulaşmak için uygulamaya konulan planların başarılacağı öngörüsü varken; umutsuzlukta başarısızlık yargısı vardır.

Stres: Hans Selye (1997), stresi, organizmanın her türlü değişime yaygın tepkisi olarak tanımlamıştır(Conlan,2001: 82). Stres, bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, kişi üzerinde aşırı psikolojik veya fiziksel baskılar yapan herhangi bir dış ve iç hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucudur (Artan, 1986; Ellez, 2003). Stres, kişinin iyilik halini tehlikeye sokan, kapasitesini azaltıcı ve zorlayıcı olarak değerlendirilen kişi ve çevre arasındaki etkileşimdir (Akbağ, 2000; Ünal ve Ümmet, 2005).

I. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında sosyal desteğin tanımı, algılanan sosyal destek, sosyal desteğin şekilleri, sosyal desteğin alt boyutlarından biri olan duygusal destek, algılanan duygusal destek, akademik başarı, umutsuzluk, benlik saygısı ve stres değişkenleri ile ilgili görüşler yer almaktadır. İlgili araştırmalar bölümünde ise literatür taramaları sonucunda ulaşılan araştırmalar, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde iki başlık altında ele alınarak incelenmiştir. Son kısımda araştırmaların genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

1.1. Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlar ile İlgili Kuramsal Açıklamalar ve Konuyla İlgili Araştırmalar

1.1.1. Sosyal Destek Kavramı

Literatürde sosyal destek kavramıyla ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Bu bölümde öncelikli olarak sosyal destek kavramının ortaya çıkışı üzerinde durulacak ardından belli başlı tanımlara yer verilecektir.

Sosyal destek kavramının kuramsal temeli Kurt Lewin'in Alan Kuramı ve davranış tanımına dayanmaktadır. Lewin (1954), kişinin yaşam alanını "o birey için aynı anda aynı yerde mevcut bulunan birbirine dayalı olguların tümü" olarak tanımlamaktadır. Davranışı da, insanın yaşam alanının bir fonksiyonu olarak ifade etmektedir. Lewin'e (1954) göre yaşam alanı ise kişinin bütün ihtiyaçları ile onun ihtiyaçlarına yönelik algıladığı psikolojik çevreyi kapsamaktadır (Akt: Şenel, 2001; 20).

Sosyal destek kavramı ilk olarak XX. yüzyılın başlarında Emile Durkheim ile anılmaya başlanmıştır (Aras, 2001). Gabay(1989) sosyal destek kavramının 1960'lı yıllarda koruyucu sağlık alanındaki çalışmalarla bilimsel araştırma kapsamına alındığını belirtmektedir (Akt: Gün, 2002: 47). Gelişim psikolojisi, 1970'li yılların ardından arkadaşlık ilişkileri, sosyal psikoloji ise erişkinlerin kendi aile çevreleri ve

çocuklarla olan ilişkileri üzerine incelemeler yapmış ve bu ilişkilerin etkilerini irdelemeye başlamıştır. Son yıllarda kişilerin sahip olduğu sosyal destek ve bu desteğin kişi ve ilişkiler açısından önemi de geniş bir araştırma alanını oluşturmuştur (Hortaçsu,1997).

Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir. Sosyal desteğin tanımı, işleyiş mekanizması ve birey üzerindeki etkileri hakkında çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşler aşağıda açıklanmıştır.

Kohut'un (1984) kuramına göre kişinin yaşamı boyunca değerinin fark edilmesine, beğenilmeye, kendisinden daha güçlü algıladığı kişilerle özdeşleşmeye, korktuğu veya telaşlandığı zamanlarda teskin ve teselli edilmeye ve kendisi gibi algıladığı insanlarla duygusal ve düşünsel paylaşımlarda bulunmaya gereksinimi vardır (Akt: Baştürk, 2002). Cobb (1976) sosyal desteği, bireyin ilgilenildiğine, sevildiğine, değerli olduğuna ve karşılıklı iş birliğine dayanan bir iletişim ağı içinde bulunduğuna inanmasını sağlayan bilgi olarak tanımlamıştır (Akt: Gallagher, Beckman ve Cross,1983). Gallagher ve arkadaşlarına (1983) göre sosyal destek bireylerin yaşamlarında bir krizin, bir değişikliğin olumsuz sonucunu azaltabilecek bir çaredir. Caplan ve Kılılea (1976: 41) ise sosyal desteği kısa dönemli krizlerin ve yaşam geçişlerinin, uzun dönemli güçlüklerin, streslerin ve yoksunlukların üstesinden gelmek için uyumsal yeterliliği geliştirmeye yönelik hizmet veren bireyler ya da gruplar arasındaki bağlanmalar olarak ifade etmişlerdir (Akt. Kazak ve Marvin,1984).

Tardy ise (1985) sosyal destek kavramını tanımlarken kullanılması gereken beş boyut olduğunu ifade etmiştir. Bunlar sosyal desteğin;

1. Yönü (alınması-verilmesi)
2. Eğilim (destek kaynaklarının hazır bulunuşu, kullanılabilirliği)
3. Desteğin tanımı (değerlendirilmesi)
4. Desteğin içeriği (bilgisel, duygusal, araçsal destek gibi)
5. Sosyal ağ boyutları şeklindedir.

Liebermen (1982), sosyal desteği kısaca kişinin çevresinden edindiği, kabul edildiği ve sayıldığı düşüncesi olarak değerlendirmiştir (Akt: Sorias, 1986). İnsanların yaşamında önemli bir yeri olan, gerektiğinde kişiye duygusal, maddi ve

bilişsel yardım sağlayan tüm kişilerarası ilişkiler sosyal destek sistemleri olarak kabul edilmektedir. Sosyal desteklerin, sevgi, şefkat, benlik saygısı, bir gruba ait olma gibi temel sosyal gereksinimleri karşılayarak, fizik ve ruhsal sağlığı doğrudan ve olumlu etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanısıra sosyal destek yaşam güçlükleri ile başa çıkmada kişinin en önemli yardımcısıdır (Sorias, 1988b: 1033-1039). Lepore, Evans ve Schneider (1991) sosyal desteği; bireylerin sevildiklerine, korunduklarına inandıkları, önemli buldukları bir sosyal gruba ve sisteme bağlı olmaları şeklinde tanımlanmıştır. Lambert (1989) ise sosyal desteği zamanda kişinin sahip olduğu kaynakların sayısı, desteğin doğası ve sağlanan desteğin şekli açısından tanımlanmıştır (Akt. Baltaş, 1999).

Greenberg (1993), sosyal desteği, arkadaşları tarafından ait olma, kabul görme, sevilme ya da ihtiyaç duyulması olarak tanımlamaktadır (Akt: Baştürk, 2002). Wallston ve Alagna (1983), sosyal desteğin kişilerin birey veya gruplarla olan resmi ya da gayri resmi temaslarıyla edinilmiş olan rahatlama, yardım sağlama ve bilgi olduğunu ifade etmektedir. Cassel'e (1976) göre, sosyal destek stresin yaralayıcı ve olumsuz etkisine karşı bireyi "koruyan" bir faktördür (Akt: Kozaklı, 2006: 44). Johnson ve Saranson'a (1979) göre sosyal destek; kişinin güvenebileceği ilişkiler yoluyla, sosyal kaynaklardan yararlanabilme derecesidir (Akt: Terzi, 2008: 3).

Sosyal destek, farklı biçimlerde tanımlanıyor gibi görülse de bütün yazarların görüş birliğinde olduğu nokta ihtiyaç duyduğu zaman bireye çevresindeki kişiler tarafından sağlanan maddi ve manevi yardımlar olarak gösterilebilir.

1.1.2. Algılanan Sosyal Destek

Algılama, yaşantıların ve uyarıcıların farkında olmaktır. Rogers (1951), tüm algılama ve farkındalıkları, geçmiş yaşantıdan oluşan ve geleceğe ilişkin bir hipotez veya tahmini içeren karşılıklı bir etkileşim olarak görmektedir (Akt: Nelson-Jones, 1982). İnsanlar bilgilere seçici olarak yaklaşmakta, olayları kodlama ve bunları anlamada, anlamlı biçimde kategorize etmekte bireysel olarak farklılaşmaktadır. Belli bir söz bir kişi tarafından yüreklendirici ve onurlandırıcı biçimde algılanırken

başkası tarafından kışkırtıcı veya tedirgin edici olarak algılanabilmektedir (Aydın, 2001).

Tolman'a (1949) göre bireyin çevresindeki dünyaya ilişkin algıları, inançları onun faaliyetlerini etkilemektedir. Tolman öğrenmenin fizyolojik dürtülerinden çok, sosyal dürtülerin doyurulması ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Akt: Senemoğlu, 2007). Algılanan destek bireylerin yaşamlarının çeşitli rol alanlarında geliştirdikleri kendilerine değer verildiği, özen gösterildiği, gereksinim duyduklarında başvurabilecekleri insanların bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kanıdır (Karadağ, 2007)..

Son yıllarda sosyal destek kavramından çok algılanan sosyal destek kavramı üzerinde durulmaktadır. Pek çok araştırmacıya göre sosyal desteğin kendisi değil algılanış ve yorumlanış biçimi ruh sağlığı üzerinde etkilidir (Ünüvar, 2003: 18). Sosyal destek kavramında olduğu gibi algılanan sosyal destek kavramının da farklı tanımları yapılmıştır.

Heller ve arkadaşlarına (1986) göre, destek algısının temel bileşeni henüz bilinmemekle birlikte başkalarından yansıyan değerlendirmelerden kaynaklanan bireye değerli olduğunu hissettiren olumlu etkenlerden oluştuğu düşünülmektedir (Akt: Elbir, 2000).

Algılanan sosyal destek en genel anlamıyla ilişkiden sağlanan doyum olarak tanımlanmaktadır. Procidano ve Heller (1983), çeşitli yaşam olaylarında sevilen, sayılan ve değer verilen kişilerle kurulan ilişkilerden daha fazla doyum sağlandığını ve başkalarınca desteklendiği duygusunun yaşandığını ortaya koymuşlardır. Algılanan sosyal destek ve işlevlerinin yeterli olup olmadığı konusunda kişinin kendi yargısı "algılanan destek" olarak tanımlanır (Akt: Bayram, 1999).

Sosyal destek ihtiyacı ve ulaşılabilirliği, kişinin sosyal yaşamı boyunca değişmekte ve birçok olay tarafından etkilenmektedir. Sosyal desteğin birey tarafından olumlu olarak algılanması ve kullanılması için belli şeyler mevcut olmalıdır. Kişi sosyal destek için ihtiyaç algılamalıdır. Kişinin destek ihtiyacı, sosyal desteği istemesi ve kullanmaya başlanması kişinin algısını etkilemektedir (Bruhn ve Philips, 1984).

Yapılan çalışmalar, algılanan sosyal desteğin, öğrencilerin akademik başarıları, okula devam etmeleri ve okula uyum sağlamalarında önemli rol

oynadığını ortaya koymaktadır. Ladd'e (1990) göre öğrencilerin okula devam etmeleri ve okula uyum sağlamaları anne-baba, öğretmen ve sınıf arkadaşlarından elde edilen desteğin derecesine bağlıdır.

1.1.3. Sosyal Ağ

Milardo'ya (1988) göre sosyal ağ; kişinin yakın, anlamlı, önemli ilişkilerde bulunduğu insanlar arasındaki özel bağıdır. Surra (1988) sosyal ağı, bireyin bağlı olduğu insanlar olarak tanımlamıştır. Mitchell (1969) ve Cochran (1990) ise sosyal ağı, belirli bir kişi ile grubu arasındaki özgün bağlantılar şeklinde ifade etmiştir. Mahon ve Yarcheski (1998) sosyal ağı, kişinin yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edebilecek kişilerin sayısı olarak tanımlamışlardır. Aydın'a (1999) göre aile üyeleri, arkadaşlar, akraba, sevgili, eş, komşular, öğretmenler, iş arkadaşları gibi kişilerle olan ilişkiler, çoğu sosyal ağ araştırmacısı tarafından, birey ve toplum arasında bağların en büyük belirleyicileri olarak dikkate alınmıştır (Akt: Annak, 2005: 32).

Sosyal ağ kavramı genellikle sosyal destek kavramıyla birlikte anılır (Annak, 2005; 32). Sosyal ağ bireye sosyal destek sağlar. Kişi, ağın yapısı sayesinde iletişim sürecine katılır ve ağ üyelerinden sosyal destek alır (Due, Holstein, Lund, Modvig ve Avlund,1999).

Sosyal ağ; kişi ile çevresindeki diğer insanlar arasındaki bağları ve bu insanların birbirleriyle olan ilişkilerini anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Sosyal ağ; büyüklük, sosyal ilişkilerin sıklığı, ağ üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri (yoğunluk), üyelerin yaş, cinsiyet, ırk, kültürel özellikler yönünden birbirleriyle olan benzerlikleri, üyeler arasındaki fiziksel uzaklık, ilişkilerin aktif ya da pasif oluşu gibi bazı değişkenleri kapsar. Bu değişkenlerden en çok ağın büyüklüğü ve yoğunluğu üzerinde durulmuştur. Büyük ve yoğunluğu fazla yani üyeleri arasında yakın bağların olduğu sosyal ağların daha güçlü destek sistemlerine sahip olduğu düşünülmüştür. (Sorias, 1989: 28).

Güçlü bir sosyal destek ağına sahip olan bireylerin hem daha sağlıklı bir kişilik geliştirebildikleri hem de zorlayıcı yaşam olayları ile başa çıkabilmelerinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Elbir 2000).

1.1.4. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal desteği konu alan araştırmalar bireyin kendini iyi hissetmesi üzerindeki etkisini açıklayan iki farklı model önermiştir.

Önerilen birinci model Temel Etki Modelidir. Temel Etki Modeli sosyal destek ile insan sağlığı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Bu modele göre sosyal destek, fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde her koşulda olumlu bir etkiye sahiptir, sosyal destekten yoksun olmanın birey üzerinde olumsuz etki yaratacağı savunulmaktadır (Cohen ve Wills, 1985; Akt: Soylu, 2002: 20). Temel Etki Modeline göre yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip olan bireyler, yüksek düzeyde hoşlanılmış ve değer verilmiş olma duygularına da sahip olacaklardır. Bu duygular da bireyin psikolojik sağlığı üzerinde sürekli ve olumlu bir etki yapacaktır (Duru, 2008: 15).

İkinci model ise Tampon Etki Modelidir. Tampon Etki Modelinde sosyal desteğin birinci işlevi stres verici yaşam olaylarının yarattığı olumsuz etkiyi azaltarak bireylerin ruh sağlığını korumaktır. Sosyal desteğe sahip olmamanın stres verici yaşam olaylarıyla karşılaşılmadığı müddetçe birey üzerinde olumsuz herhangi bir etkisi olmaz (Cohen ve Wills, 1985; Akt: Soylu, 2002: 20). Bir başka ifadeyle bu modele göre, sosyal destek günlük yaşamda karşılaşılan zorluklara karşı bir başa çıkma stratejisi olarak hizmet etmektedir (Duru, 2008: 15).

1.1.5. Sosyal Destek Türleri

Sosyal desteğin boyutları üzerine farklı yazarlar tarafından farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu bölümde başlıca sosyal destek türleri sınıflandırılmıştır.

Caplan'a (1974) göre sosyal destek türlerini beş grup altında toplayabiliriz (Akt: Torun, 1995: 23- 24). Bunlar:

1. Duygusal Destek: İlgı, sevgi, güven duygularının iletilmesine dayanır.
2. Takdir Desteği: Kişinin sorunları ve kusurlarıyla birlikte olduğu gibi kabul edildiği ve saygı duyulduğunun belirtilmesine dayanır.
3. Maddi Destek: Maddi yardım, araç-gereç ve hizmet verilmesine dayanır.
4. Bilgisel Destek: Sorunların özölmesini sağlayabilecek bilgilerin verilmesi ya da becerilerin öğretilmesine dayanır.

5. Beraberlik Desteği: Boş zamanların birlikte geçirilmesine dayanır.

Cobb'a (1976) göre sosyal destek üçe ayrılmaktadır (Akt: Baştürk, 2002: 12).

Bunlar:

1. Duygusal Destek: Kişinin kendisiyle ilgilenildiği ve kendisine bakım sağlandığıının hissedildiği destek türüdür.
2. Saygı Desteği: Kişinin kendisine saygı duyulduğu, önemsendiğinin hissedildiği destek türüdür.
3. Ağ Desteği: Kişilerarası karşılıklı etkileşimdir.

Kahn'a (1979) göre de üç tür sosyal destek vardır (Akt: Baştürk, 2002: 11).

Bunlar:

1. Duygusal Destek: Sempati, sevme, hoşlanma, dinleme ve güven vermeyi kapsamaktadır.
2. Bilgi Desteği: Bireyi dinleyerek, problemlerini tartışarak, bireyin kendi kararlarını almasında sağlanan destektir.
3. Yardım Desteği: Kişilerarası ilişkilerde karşısındaki kişinin işlerini yapma, ona zaman ayırma ve maddi yardımlar sağlamaya yönelik destektir.

Jacobson (1986) sosyal desteği üç boyutta ele almıştır (Akt: Baştürk, 2002: 12).

1. Duygusal Destek: Bireyin takdir edildiğine, saygı duyulduğuna, sevildiğine inanmasını sağlayan destektir.
2. Fayda Desteği: Kişinin günlük sorumluluklarını yerine getirmesine yardımcı olan araç ve maddi destektir.
3. Bilişsel Destek: Kişinin çevresindeki bireylerden öneri ve geri bildirimler almasıdır.

Cohen ve Wills (1985) sosyal desteği dört farklı boyutta ele almışlardır (Akt: Soylu, 2002: 17).

1. Duygusal Destek: Sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, korunma gereksinimlerini kapsayan bu tür destek, literatürde ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır.

2. Araçsal Destek: Parasal yardım, araç-gereç yardımı, materyal kaynakları gibi somut yardımları içerir. Yardım, materyal ve somut yardım olarak da adlandırılmaktadır.
3. Bilgisel Destek: Sorun kabul edilen olaylarla başa çıkmada, tanımlayıcı ve sorunu anlamayı içeren destek biçimi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme desteği, bilişsel rehberlik olarak da adlandırılmaktadır.
4. Yaygın Destek: Boş vakitlerde diğer insanlarla zaman geçirme, eğlenme, rahatlama, sosyal arkadaşlık olarak tanımlanmaktadır. Bu destek şeklinin gruba dâhil olma duygusuyla birlikte stresi azalttığı ve başkalarıyla problemler hakkında konuşmanın rahatlama sağladığı varsayılmaktadır. Güngör'e (1997) göre, yapılan araştırmalar beş sosyal destek türü olduğunu göstermektedir (Akt: Çivilidağ, 2003: 29). Bunlar:

1. Araç Desteği: Gerekli olan materyal, maddi yardım ve hizmetin verilmesi ile sağlanan destektir.
2. Sosyal Arkadaşlık: Birlikte geçirilen boş zaman ile sağlanan destektir.
3. Duygusal Destek: Empatiye bağlı sevgi ve güven hissine dayanır.
4. Saygı Desteği: Kişiyi sorunları ve eksikleriyle kabul ederek saygı göstermeye dayanır.
5. Bilgisel Destek: Problemlerle başa çıkmada gerekli bilgiyi sağlamaya dayanır.

Farklı yazarların görüşlerine dayanarak sosyal desteğin üç ayrı işlevi olduğu söylenebilir. Bunlar; duygusal, bilgisel ve materyal destektir.

Sosyal desteğin duygusal işlevi bireyin sorunlarını dinleme, duygularını paylaşma, ona sevgi, saygı ve şefkat gösterme gibi davranışlarda gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin sıkıntılı yaşam olayları ile duygusal yönden baş edebilmelerini kolaylaştırır. Duygusal destek; bireyin sevgi, ilgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma gibi temel gereksinimleri karşılar. Örneğin; bir sorunu olduğunda öğretmeni ile rahatça iletişim kurabilen bir öğrenci duygusal olarak desteklendiğinin bilincindedir. Bireyde çevresindeki kişiler tarafından sevildiği, sayıldığı, anlaşıldığı duygularını uyandırdığı için duygusal destek içeren davranışlar bireylerin psikolojik sağlığı ile yakından ilgilidir. Kişiyi stresli yaşam olaylarına karşı drenç gösterme, hayata daha olumlu bakma, başarıya odaklanma gibi konularda yardımcı olur.

Bilgisel destek, bireye çeşitli sorunlarla ilgili olarak bilgi verme ve rehberlik etme davranışlarını kapsar. Birey sıkıntılı bir yaşam olayı ile karşılaştığında sorunu çözmeye yetersiz kalabilir. Bu durumda sosyal ağdaki kişiler bireyin sorununu çözücü nitelikte olan çözüm yolları önererek bilgisel destek sağlayabilir.

Materyal destek ise bireye karşılaştığı sorunları çözücü nitelikteki maddi desteğin sağlanması olarak açıklanabilir. Ders çalışmak için ihtiyaç duyulan kaynakların öğrenciye verilmesi materyal desteğe örnek olarak gösterilebilir.

Çalışmamızın amacı gereği sosyal destek çeşitlerinden duygusal destek davranışları üzerinde durulacaktır.

1.1.5.1. Duygusal Destek

Literatürde duygusal destek kavramıyla ilgili sosyal destek kavramında olduğu gibi pek çok tanım bulunmaktadır. Bu bölümde duygusal destek kavramının belli başlı tanımlarına yer verilecektir.

House (1981), duygusal desteği; bireyin sevgi, ilgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma gibi temel gereksinimleri karşılayan bir etken olarak açıklamıştır (Akt: Banaz, 1992). Caplan'a (1974) göre duygusal destek; ilgi, sevgi, güven duygularının iletilmesine dayanmaktadır (Akt: Torun, 1995: 23- 24). Cobb (1976) ise duygusal desteği kişinin kendisiyle ilgilenildiği ve kendisine bakım sağlandığının hissedildiği destek olarak tanımlamıştır (Akt: Baştürk, 2002: 12).

Kahn (1979) duygusal desteğin; sempati, sevmeye, hoşlanma, dinleme ve güven verme değişkenlerini kapsadığını ileri sürmüştür (Akt: Baştürk, 2002: 11). Jacobson (1986) ise duygusal desteğin bireyin takdir edildiğine, saygı duyulduğuna, sevildiğine inanmasını sağlayan destek olduğunu savunmuştur (Akt: Baştürk, 2002: 12).

Sosyal desteğin duygusal işlevi bireyin psikolojik sağlığı ile yakından ilgilidir. Çünkü duygusal destek içeren davranışlar bireyde çevresindeki kişilerce kabul edildiği, sevildiği, sayıldığı ve değer verildiği duygularını uyandırır. Bu duygular kişinin özgüvenini, çevresine yönelik memnuniyetini, güdülenme düzeyini ve akademik başarısını olumlu yönde arttırabilecek niteliktedir..

Cohen ve Wills' e (1985) göre duygusal destek; sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, korunma gereksinimlerini kapsayan destektir. Bu tür destek, literatürde ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır (Akt: Soylu, 2002: 17).

Güngör'e (1997) göre, duygusal destek empatiye bağlı sevgi ve güven hissine dayanır (Akt: Çivilidağ, 2003: 29). Duygusal destek, çocuğa gereksinim duyduğu sevgi, ilgi, güven ve eşduyumun sağlanması anlamını taşımaktadır (Longford v.d. 1997, Malecki ve Demaray 2002). Duygusal destek; karşısındaki sorunlarını dinleme, duygularını paylaşma, sevgi, saygı, şefkat gösterme gibi davranışlarda gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin yaşanan stresli olaylar karşısında direnç göstermesini sağlar. Duygusal destek bireyi rahatlatan ve kabul edildiğine, takdir edildiğine, saygı duyulduğuna, sevildiğine ve güvende hissettiğine inandıran yardımdır.

Sınıf içinde gerçekleşen öğrenmelerin önemli bir kısmı, öğrencilerin algıladıkları duygusal destek davranışlarla açıklanabilmektedir. Duygusal desteğin öğrenci tarafından algılanma düzeyi istenmeyen davranışları da etkilemektedir. Çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin okulda giderilmemesi okuldan kaynaklı çıkabilecek sorun davranışların ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir (Akçadağ, 2007: 292). Aynı durum okulun önemli bir parçası olan sınıf için de geçerlidir. Duygusal destek arttıkça istenmeyen davranışlar azalmaktadır (Bru v.d. , 2002: 301).Sınıfta istenmeyen davranışların en aza indirilebilmesi için çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Bu önemine rağmen öğretmenlerin duygusal destek davranışlarının işlevsel olarak tanımlanması ve öğrencilerin öğrenmeleriyle olan etkileşiminin belirlenmesi, zordur. Bu nedenle önemli olan, öğrencilerin öğretmenlerin duygusal destek davranışlarını nasıl algıladığıdır.

1.1.6. Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde sosyal destek ve duygusal destek konusunu ele alan çalışmalar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

1.1.6.1. Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Sosyal desteği konu alan araştırmalar Türkiye’de oldukça fazla sayıda olmasına rağmen sosyal desteğin işlevlerinden olan duygusal desteği derinlemesine ele alıp alt boyutlarını, çeşitli değişkenlerden etkilenme ve çeşitli değişkenleri etkileme durumlarını irdeleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Duygusal destek davranışlar genelde sosyal desteğin alt başlığı olarak ele alınmıştır. Bu nedenle yurt içinde yapılmış duygusal desteği de konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek başlığı altında belirtilerek aşağıda sunulmuştur.

Zaimoğlu (1991), aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi ile öznel psikosomatik tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla özel, genel, ticaret ve meslek liselerinde 3. sınıfta okuyan toplam 554 öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda erkek öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile öznel psikosomatik tepkiler arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çakır (1993), yapmış olduğu araştırmada, 12–22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaşlar ve ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yaş grupları arasında algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sosyo-kültürel düzey ve yaş değişkenlerinin algılanan sosyal desteği etkilediği de saptanmıştır. Yaş gruplarına göre sosyal desteğin en çok hangi

kaynaktan algılandığı araştırılmış, 12–14 ve 18–22 yaşlarında en fazla desteğin aileden, 15–17 yaş grubunda ise diğer önemli kişilerden algılandığı görülmüştür.

Saral (1993), öğrencilerin uyum düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iki kardeşi olan öğrencilerin, çok kardeşi olan öğrencilerden daha çok başarılı oldukları, tek ya da iki kardeşi olan öğrencilerin akademik başarı ve uyum düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

İlkin (1994), ilkokula giden çocukların, kendilik algılarını ve algıladıkları sosyal desteği, incelemiştir. Araştırmada ayrıca genel kendilik değeri ile çeşitli alanlara ilişkin başarı algısı ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada, Harter'ın (1985) geliştirdiği Kendilik Algısı Profili; sosyal desteği incelemek için, yine Harter'ın geliştirdiği Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Üç ayrı sosyoekonomik düzeyden gelen 9, 10 ve 11 yaşındaki 450 öğrencinin katıldığı araştırmaya göre, cinsiyet, Sosyal Destek Ölçeği ve yaş değişkenleri hem Kendilik Algısı Profiline alt ölçeklerinden elde edilen puanlar, hem de Sosyal Destek Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar üzerinde fark yarattığı saptanmıştır.

Tarhan (1994), Ankara'da 370 öğrenci ile ergenlerin sosyometrik statüleri, cinsiyetleri, akademik başarıları, sınıf düzeyleri ve devam ettikleri okulların sosyoekonomik statüsü ile yalnızlık duyguları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda öğrencilerde yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğünü belirtmiştir.

Torun (1995), yaptığı çalışmada, tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerinde bir inceleme yapmıştır. Bulgular, tükenmişliğin, aile yapısı ve sosyal destekle; aile yapısı ve sosyal desteğin de birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Güngör (1996), üniversite öğrencilerinin arkadaş ve aileleri ile ilişkilerini sosyal destek, yalnızlık ve doyum bağlamında incelemiştir. Araştırmaya katılan 206 öğrencinin genel olarak sosyal destek algılarının yüksek, arkadaş ve aileleri ile olan ilişkilerinden memnun oldukları, yalnızlık düzeylerinin ise düşük olduğu bulunmuştur. Ele alınan değişkenler cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında kızların

erkek öğrencilere oranla arkadaşlarından, erkeklerin ise ailelerinden daha çok sosyal destek algıladıkları görülmüştür.

Güngör (1996), üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi ile kendini suçlamanın fiziksel sağlık ve sosyal uyumla olan ilişkilerini incelediği çalışmasında, sosyal destek ile fiziksel rahatsızlık arasında güçlü pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sosyal destek ile öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda sosyal desteğin gerek fiziksel sağlığı, gerekse uyumu üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Çakır ve Palabıyıkoglu (1997) tarafından çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 12- 22 yaş grubunda yatılı ve yatısız eğitim gören 960 genç, örneklem grubuna alınmıştır. Öğrenciler 12-14, 15-17 ve 18-22 olmak üzere üç yaş grubuna ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda 12-14 yaş ve 18-22 yaş grubunun en çok desteği ailelerinden, en az desteği ise arkadaşlarından algıladığı, 15-17 yaş grubunun ise en çok desteği diğer önemli kişiden algıladığı, sosyo-kültürel düzeye göre bakıldığında en çok sosyal desteğin her üç grupta da ailelerden algılandığı, kız ve erkek öğrencilerin arasında destek kaynakları açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

Erelçin (1998), yaptığı araştırmasında bireyin ait olduğu grup içinden ve bunun dışından kimselere yardım etme ve onlardan yardım beklentileri psikolojik ve maddi kaynaklar için ayrı ayrı incelenmiştir. Bireylerin grup içinden ve dışından olan kimseleri ne kadar destekleyebileceklerini ve onlardan ne kadar destek bekleyecekleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda, insanların psikolojik destek alma ve verme konusundaki beklentilerinin maddi konulardaki beklentilerinden daha fazla olduğu bulunmuştur (Akt: Kağıtçıbaşı,1999).

Şirvanlı-Özen (1998) tarafından eşler arasındaki çatışma ve boşanmanın çocukların davranış ve uyum problemleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla 5, 10, 13 ve 16 yaş gruplarından 225'i kız ve 196'sı erkek olmak üzere toplam 421 birey araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma ile çatışmasız evliliği olan eşlerin çocuklarının, çatışmalı ve boşanmış aile çocuklarına göre daha fazla sosyal destek algıladıkları ve kızların erkeklere göre daha fazla sosyal destek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çatışmalıların 13 yaş

çocuklarının çatışmasızların aynı yaş grubu çocuklarına, boşanmışların 16 yaş çocuklarının da çatışmalıların aynı yaş grubu çocuklarına oranla daha az sosyal destek algıladıkları, çocukların yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek algıladıkları sonuçları da dikkati çekmektedir.

Yıldırım (1998a) akademik başarısı düşük (genel lise) ve akademik başarısı yüksek (süper lise) öğrencilerin sosyal destek düzeylerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında 320 genel lise ve 288 süper lise öğrencisi olmak üzere 608 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda süper lise öğrencilerinin genel sosyal destek puanları genel lise öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Süper lise öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı görülmüştür. Yıldırım (1998b) yine aynı örnekte öğrencilerin sosyal destek düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda süper lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ile okuldan memnuniyet arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Budak (1999) lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla genel lise ve anadolu lisesine devam eden 267 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu; ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı buna karşılık öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Elbir (2000) tarafından yapılan çalışmada lise 1. sınıf öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyini etkileyen kişisel, ailesel, kültürel ve ekonomik değişkenleri öğrenmek amaçlanmıştır. Örneklem grubunu lise 1. sınıfa devam eden 704 genel lise öğrencisinin oluşturduğu araştırma sonucunda aylık gelir yükseldikçe aileden algılanan sosyal desteğin yükseldiği ve kardeş sayısı arttıkça da algılanan desteğin düştüğü bulunmuştur.

Taysi (2000), benlik saygısı, aile ve arkadaşlardan sağlanan sosyal destek konulu araştırmasında Ankara'nın çeşitli üniversitelerindeki, yurtdışı ve ailesi yanında kalan öğrencilerle çalışmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız

öğrencilere göre daha fazla sosyal destek algıladıkları bulunurken, her iki cinsiyette en fazla sosyal destek algılanan kaynağın aile olduğu bulunmuştur.

Erdeğer (2001) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki ve sosyal destek düzeyini etkilediği düşünülen bazı değişkenlerin sosyal destek düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sosyal destek algıladıkları, akademik başarısı yüksek, arkadaşları ve kardeşleriyle olan ilişkilerinden memnun olan ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Erim (2001) yetiştirme yurdunda ve aileleri yanında yaşayan 14-18 yaş grubundaki ergenlerin benlik saygıları, yalnızlık ve sosyal destek düzeylerini belirlemek, depresyon sıklığını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yetiştirme yurdunda yaşayan, ilköğretim ve liseye devam eden 120 öğrenci ve ailelerinin yanında yaşayan, ilköğretim ve liseye devam eden 120 öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenciyi kapsayan araştırma sonucunda ailelerinin yanında yaşayan ergenlerin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladıkları görülmüştür.

Ünlü (2001) tarafından lise öğrencilerinin ego kimlik statüleri ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğrenmek amacıyla 774 genel lise 2. ve 3. sınıf öğrencisi ile çalışılan araştırma sonucunda aileden algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur ancak kız öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca üst sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve alt sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal destek algıladıkları bulunmuştur.

Kahrıman (2002) ergenlik dönemindeki bireylerin algıladıkları sosyal destek ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 500 genel lise ve meslek lisesi öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu

bulunmuştur. Ayrıca kızların aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Soylu (2002) tarafından üniversite sınavına hazırlanan lise 3. sınıfa devam eden ve dersanelere giden öğrencilerde görülebilecek psikolojik belirtiler, aileden algılanan sosyal destek düzeyi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi ve sınava giriş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Genel ve özel lise, fen ve anadolu lisesine devam eden ve mezun durumda olup dersanelere devam eden 488 ergenle çalışılan araştırma sonucunda kızların erkeklere göre ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha düşük olduğu, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olanların ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu, anne ve babanın eğitim düzeyleri düştükçe aileden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin düştüğü, sınava birden fazla girmiş olanların ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Gençdoğan (2003) tarafından lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 131 lise öğrencisi ile bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada sınav kaygısı ile sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi düştükçe sınav kaygısı düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Yıldırım ve Ergene (2003) tarafından sınav kaygısı, boyun eğici davranış, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Lise son sınıfa giden 663 öğrenci ile çalışılan araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinden ve ailelerinden algıladıkları sosyal destek ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Yıldırım (2004a) aynı örneklem ile yaptığı bir başka çalışmada lise son sınıftaki öğrencilerde boyun eğici davranışların yaygınlığını incelemiştir. Araştırmada algılanan sosyal destek yükseldikçe boyun eğici davranışların yaygınlığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2004) algılanan sosyal destek düzeyi ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel liselerde öğrenim gören 639 öğrenci ile çalıştığı araştırmasında aileden algılanan sosyal destek düzeyi ve arkadaş ilişkilerinden

memnun olma değişkenlerinin saldırganlık üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akın ve Ceyhan (2005) tarafından resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile kendini kabul düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla 973 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yüksek düzeyde sosyal destek algılayan öğrencilerin kendini kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Arıcı (2005) yatılı ve ailesi ile kalan lise öğrencilerin atılganlık, sosyal destek ve akademik başarıları arasında bazı değişkenlere göre fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma fen, anadolu ve sağlık meslek lisesi ile genel lisede öğrenim gören yatılı 100, ailesiyle yaşayan 100 olmak üzere toplam 200 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ailesi yanında ve yatılı olarak kalan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi arasında fark bulunmamıştır.

Sürücü (2005) tarafından genel lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile genel, aile, arkadaş ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 889 öğrenci ile çalışılan araştırma sonuçları lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile genel, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Köse (2006) araştırmasında lise öğrencilerinde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Genel ve özel lise ile anadolu lisesinde öğrenim göre 314 öğrenciyle çalışılan araştırma sonucunda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile yalnızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sayar (2006) tarafından alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen 14-16 yaş grubundaki ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile psikolojik uyum ve depresif semptomlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 53'ü kız ve 184'ü erkek olmak üzere toplam 237 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre ergenlerin algıladıkları sosyal destek ve psikolojik uyum azaldıkça depresif semptomlar artış göstermektedir.

Sağlam (2007) tarafından lise öğrencilerinin aile iletişimlerinin, aileden algılanan sosyal desteğe ve algılanan ana baba tutumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini anadolu öğretmen, sosyal bilimler, endüstri ve sağlık meslek liseleri ile genel liselerde öğrenim gören 304 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda anne - baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin anne – baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilere göre algıladıkları sosyal destek puanları daha yüksek çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ana-baba iletişimlerinde, algıladıkları ana-baba tutumlarına ve sosyal destek durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Turanlı (2009) tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algıları ve Sınıf Ortamına İlişkin Öğrenci Memnuniyeti isimli çalışmada Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesinde öğrenim gören 1200 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin sosyal-duygusal destek davranışlarıyla bu davranışların, öğrencilerin kendi öğrenme miktarlarına dair algıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler gereken desteği aldığında daha çok öğrendiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler arasında sosyal-duygusal destek davranışları açısından farklılıklar vardır. Daha yüksek öğrenme algısına sahip olan öğrencilerin öğretmenlerinin, sosyal-duygusal destek davranışları daha fazla sergiledikleri görülmüştür.

Özetle Türkiye’de yapılan araştırmalar sonucunda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça ruhsal sağlık belirtileri, saldırganlık, sınav kaygısı, anksiyete bozuklukları, depresyon, stres, yalnızlık düzeylerinin ve boyun eğici davranışların azaldığını, mesleki olgunluk, akademik başarı, kendini kabul düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Araştırmalarda genel olarak; kızların algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu, sosyo- ekonomik düzey yükseldikçe, algılanan sosyal destek düzeyinin de yükseldiği bulunmuştur.

1.1.6.2. Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sosyal desteği konu alan araştırmalar Türkiye’de olduğu gibi yurt dışında da oldukça fazla sayıda olmasına rağmen sosyal desteğin işlevlerinden olan duygusal desteği derinlemesine ele alıp alt boyutlarını, çeşitli değişkenlerden etkilenme ve çeşitli değişkenleri etkileme durumlarını irdeleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Duygusal destek davranışlar genelde sosyal desteğin alt başlığı olarak ele alınmıştır. Bu nedenle yurt dışında yapılmış duygusal desteği de konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek adı altında belirtilerek aşağıda sunulmuştur.

Compas, Lesley, Wagner ve Vannatta (1986) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve psikolojik düzensizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. 16-19 yaşları arasında bulunan 243 lise öğrencisiyle çalışılan araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ile olumsuz yaşam olayları arasında, olumsuz yaşam olayları ile psikolojik düzensizlik arasında, algılanan sosyal destek ile psikolojik uyumsuzluk arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Sosyal destek açısından doyum azaldıkça depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar ve kişilerarası ilişkilerde duyarlılık artmaktadır.

Windle (1991) kişilik, algılanan aile ve arkadaş desteği, depresif belirtiler ve suça yönelik davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 975 ergen ile yaptığı araştırma sonucunda depresif belirtiler ile suça yönelik davranışlar ve düşük düzeyde aile ve arkadaş desteği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ailenin duygusal desteği azaldıkça ergenlerin depresyon yaşama ve suça yönelik davranışlar gösterme olasılığı artmıştır.

Greenberg (1993), akademik başarı ve sosyal destek arasındaki ilişkiye dönük yaptığı araştırmasında sınıf değişikliği yaşayan, sınıf öğretmeni ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilerin başarı grafiklerinde önemli bir düşüş olduğunu gözlemiştir (Akt. Judge, 1998).

Hoffman, Levy-Shiff ve Ushpiz (1993) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn ve akranlardan sağlanan desteğin benlik saygısına etkisi incelenmiştir. Ergenler üzerinde yapılan araştırma sonucunda anne desteğinin benlik saygısı

üzerinde güçlü bir etkisi olduğu, arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin ise anne yokluğunda etkili olduğu bulunmuştur.

Levitt ve arkadaşları (1994), “çocukluk dönemi ve ergenlik döneminde sosyal destek ve başarı” ilişkisini incelediği araştırmasında, üç farklı sınıf seviyesinde etnik bakımdan karma okula devam eden öğrencilerde sosyal destek ve okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. 120 Afrika kökenli Amerikalı, 101 Avrupa kökenli Amerikalı ve 112 İspanyol kökenli Amerikalı öğrenciler ile kişisel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Sosyal destek, yaşam stresi, yalnızlık ve akademik benlik kavramları değerlendirme sonuçlarına dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal destek ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Canetti, Bachar, Galili Weisstub, De-Nour ve Shalev (1997) tarafından aile ile ilişkiler ve ruh sağlığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. 847 lise öğrencisi ile çalışılan araştırma sonucunda kızların erkeklere göre annelerinden daha çok ilgi ve bakım gördükleri, yüksek düzeyde bakım ve düşük düzeyde kontrol yaşadığını ifade eden öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladıkları bulunmuştur.

Wenz ve arkadaşları (1997), “ortaokuldaki ergenlerin stresi, sosyal desteği ve uyumu” adlı araştırmasında; okul kaygısı, sosyal destek ve uyum değişkenlerini ele almıştır. Bu araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 482 öğrenci katılmıştır. Farklı seviyelerdeki stres ile sosyal desteğin öğrencilerin benlik saygısı, depresyon duygusu ve okuldan hoşnutluk ilişkileri incelenmiştir. Ergenin çeşitli kişisel özellikleri de değerlendirmeye katılmıştır. Sonuçlara göre yüksek akademik stres ve aileden gelen düşük seviyeli duygusal desteğin, düşük akademik benlik saygısıyla ilişkili olduğu; yüksek akran stres seviyesi ve akranlardan düşük seviyeli desteğin, düşük seviyeli sosyal benlik saygısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Aile dışındaki kişilerden gelen problem çözme desteği ergenin okula bağlılık seviyesi üzerindeki öğretmenin ve kuralların etkilerini değiştirebilmektedir.

Richman, Rosenfeld ve Lawrence (1998), yaptıkları araştırmada risk altındaki ortaokul ve lise öğrencilerine sekiz sosyal destek türünün kimler tarafından sağladığını ve risk altındaki bu öğrenciler için sosyal destek türleriyle okulla ilgili değişkenler arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin en büyük destek kaynağı olarak ailelerini ve

bakıcılarını algıladıkları bulunmuştur. Aileler ortaokul öğrencileri için sekiz destek türünden altısını karşılamaktadır. Bunlar; takdir desteği, meydan okuma desteği, duygusal destek, duygusal meydan okuma desteği, gerçeği doğrulama desteği ve kişisel yardım desteğidir. Bu düzey için arkadaşlar üç destek sağlamaktadır. Bunlar, dinleme, takdir ve duygusal destektir. Lise düzeyinde aileler, sekiz destek türünün tamamını karşılarken, öğretmenlerin üç, arkadaşların ise iki destek türünü karşıladıkları görülmüştür.

Malecki ve Elliott (1999) ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ve sosyal desteğin önemini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 198 ergen öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ergenlerin yaşları arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinde düşüş olduğu, kız öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, algılanan sosyal destek düzeyinin özgüven ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Van Beest ve Baervelat (1999), ergenlerin anne baba ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiş, bu amaçla 1528 ergen ile yapılan araştırma sonucunda arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları sosyal destek düzeyi de yüksek bulunmuştur.

Wall, Covell ve Macintyre (1999) ergen eğitiminde ve kariyer seçiminde sosyal desteğin etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören toplam 260 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde aile, öğretmen ve arkadaş desteği algıladıkları; eğitsel beklenti ve kariyer beklentilerinin de erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Huurre, Kamulainen ve Aro (1999) ergenlerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla 115 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışma sonucunda ergenin ailesinden ve arkadaşlarından aldığı sosyal desteğin benlik saygısını geliştirmeye yardımcı olduğunu bulmuşlardır.

Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000) tarafından yapılan araştırmada ergenlik dönemindeki duygusal sorunlar ve aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin yaş ve cinsiyet açısından farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın

örneklemini 12- 24 yaş arasındaki 2918 ergen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aile ve arkadaş destek sistemlerinin birbirlerinden bağımsız destek sistemleri olduğu, ergenlik döneminin başlarında arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin aileden algılanan sosyal destek düzeyinden daha fazla olmasına karşın ergenlik dönemi boyunca aileden algılanan sosyal desteğin duygusal sorunların en iyi belirleyicisi olmaya devam ettiği ve kızların arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Rigby (2000) tarafından yapılan araştırmada okuldaki arkadaş baskılarının ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada 845 ergen ile çalışılmıştır ve araştırma sonucunda hem kız hem de erkek öğrencilerde akran baskısı arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinin düştüğü, akran baskısı yüksek, algılanan sosyal destek düzeyi düşük olan öğrencilerin ruh sağlıklarının da olumsuz etkilendiği bulunmuştur.

Bru, Murberg ve Stephens (2001), ergenlerdeki sosyal destek, olumsuz yaşam olayları ve anti-sosyal davranışları inceledikleri çalışmayı Norveç'te eğitim gören 1027 ergen üzerinde yapmışlardır. Araştırma sonuçlarında kız ve erkek öğrenciler için sosyal destek ile anti sosyal davranışlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kaltiala-Heine, Rimpela, Rantanen ve Laippala (2001) tarafından yapılan çalışmada depresyon ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 14 ile 16 arasında değişen 16464 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda anne, baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin eksikliğinin hem kızlarda hem de erkeklerde depresyonun yükselmesine yol açtığı görülmüştür.

Demaray ve Malecki (2002) 125 İspanyol ergen ile yaptıkları çalışmada depresyon ile anne baba ve sınıf arkadaşı desteği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda depresyon ile anne baba ve sınıf arkadaşı desteği arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Chen (2003), ergenlerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 270 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın amacı ailenin, öğretmenlerin ve akranların öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir.

Araştırma sonucunda ailesinden sosyal destek idrak eden, öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir.

Kenny, Blustein, Chaves, Grossman ve Gallagher (2003) tarafından 9. Sınıf öğrencilerinde mesleki tutum ve okula başlama ile algılanan sosyal destek ve algılanan engel arasındaki ilişki iki araştırma ile incelenmiştir. Birinci araştırmada yaşları 13-17 arasında değişen 174, ikinci araştırmada ise yaşları 13-17 arasında değişen 181 öğrenci ile çalışılmıştır. Her iki araştırma sonucunda da engel algısı, aileden algılanan destek ve genel desteğin, okula ilişkin tutumlar, gelecekteki mesleki başarı beklentisi ve büyük amaçlarla anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur.

Mason (2004), çoklu madde kullanımı, akademik yönelim suç oranı, negatif duygular ile ilgili 10 ve 11. sınıf öğrencisi olan 1218 ergenle yaptığı araştırma sonucunda ailelerinden düşük sosyal destek algılayan ergenlerde madde kullanım oranının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Holt ve Espelage (2005), ergenlerde depresyon, kaygı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla 681 Afrika kökenli Amerikan ve Kafkas ergen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda düşük sosyal destek algılayan ergenlerde kaygı ve depresyon belirtilerine daha yüksek oranda rastlanmıştır.

Wight, Botticello ve Aneshensel (2006) düşük sosyo- ekonomik düzeydeki ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin ruh sağlıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 7 ve 12. sınıflar arasında eğitim gören, Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan 18.417 ergen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aileden, arkadaşlardan ya da diğer yetişkinlerden yüksek düzeyde algılanan sosyal desteğin düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenler için ruh sağlığını koruyucu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyin ruh sağlığı üzerindeki dezavantajlarının sosyal destek tarafından azaltıldığı görülmüştür.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça ruhsal sağlık belirtileri, saldırganlık, sınav kaygısı, anksiyete bozuklukları, depresyon, stres, yalnızlık düzeylerinin ve boyun eğici davranışların azaldığını, mesleki olgunluk, akademik başarı, kendini kabul düzeylerinin yükseldiğini

göstermektedir. Araştırmalarda genel olarak; kızların algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu, sosyo- ekonomik düzey yükseldikçe, algılanan sosyal destek düzeyinin de yükseldiği bulunmuştur.

Literatüre baktığımızda son yıllarda ülkemizde de yurt dışında da sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmaların sayıca arttığını görmekteyiz. Sosyal destekle ilgili yapılan bu araştırmalarda sosyal desteğin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkilere dikkat çekilmiştir. Bu araştırmaların sosyal desteğin insan hayatındaki yerinin ve öneminin anlaşılması açısından büyük önem taşıdıkları düşünülmektedir. Ancak yurt dışında ve yurt içinde sosyal-duygusal desteğin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akademik başarı, umut düzeyi, benlik saygısı ve stres düzeyi üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmanın, duygusal desteğin ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerindeki etkilerini tespit etmemizde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Akademik Başarı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar

1.2.1. Akademik Başarı Kavramı

Öğrencinin akademik başarısı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi kadar, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından da önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu bilinmektedir. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Can, 1992; Özgüven, 1974).

Akademik başarı, adından çok sık söz ettiren ve üzerinde çok fazla araştırma yapılan bir kavramdır. Bu nedenle çeşitli tanımları bulunmaktadır.

Wolman'a (1973) göre istenilen bir sonuca ulaşma yönünde olan ilerlemeye başarı denilmektedir. Ancak eğitimde başarı denildiğinde okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile

belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973). Akhun’a (1980) göre akademik başarı öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalaması anlamını taşımaktadır. Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Ahmann ve Glock, 1971).

Ülkemizde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde 5’li not düzeni kullanılmaktadır. Tüm ödevler, projeler ve sınavlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Akademik başarı puanlarının not karşılığı şöyledir: 85–100(5) pekiyi, 70–84(4) iyi, 55–69(3) orta, 45–54(2) geçer, 44–25(1) geçmez. Ayrıca Türkiye genelinde yapılan çeşitli sınavlarda öğrenciler yarıştırlarak akademik başarı ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu ölçümün sonuçlarına göre de öğrenciler hayatlarını değiştirecek ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmektedir.

Ancak okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Julian ve Stanley, 1972). Bu nedenle araştırma sadece akademik başarı üzerine değil; umut, benlik saygısı ve stres düzeyini de ölçerek oluşturulmuş bir bütün üzerine inşa edilmiştir.

1.2.2. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi

Akademik başarı çok sayıda faktörle ilişkilidir. Birçok araştırma akademik başarının zekâ, yetenek (Eski, 1980) özlük, kişilik ve ailesel nitelikler, öğrencilerin mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992) gibi çok sayıda faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Akademik başarı ya da başarısızlık, öğrencinin duygusal özellikleriyle de ilişkili bulunmuştur. Akademik başarı ile öz saygı (Güngör, 1989), yalnızlık ve utangaçlık (Ishiyama, 1984) arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Yalnızlık düzeyi arttıkça, erkek öğrencilerin akademik başarısının düştüğü görülmüştür (Ponzetti ve Gate, 1981). Demir (1990) erkek öğrencilerin kızlardan, akademik

yönden başarısız olanların başarılılardan, çevresinden sosyal destek görmeyenlerin görenlerden, yakın arkadaş sayısı az olanların fazla olanlardan daha yalnız olduklarını bulmuştur.

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir, bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil bir ilişki türüdür (Celep, 1997; Demirtaş, 1999; Sadık 2002). Öğrencinin derslerine karşı öğrenme, ilgi merak ve isteği, uygun çalışma ortamı ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması, başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi ve sağlıklı bir bedensel yapıya sahip olması gibi özellikler öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını artırırken tersi durumlarda öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 1997).

Ülkemizde özellikle ilköğretim beşinci sınıftan sonraki yıllarda başarısızlığın arttığı görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki yakınlığın azalmasıdır. Öğretmenin samimi, kabul edici ve değer verici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olması öğrencilerin öz saygılarını geliştirici bir özelliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pişkin, 2001). Olumlu bir sınıf atmosferinde öğrenciler kendilerini kanıtladıklarında, yeteneklerini keşfettiklerinde, varlıklarını ve özel olduklarını algıladıklarında derslerde daha mutlu ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Munzur, 1995: 82).

Sosyal destekle akademik başarı arasında olumlu ilişki saptayan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Meeus, 1993: 809-818; Osseiran-Waines ve Almacian, 1994: 1-20; Cutrona v.d. 1994: 369-378, Levitt v.d. 1994: 207-222; Yıldırım 2000: 167-176; Yıldırım 2006: 45). Akademik başarının değişkenlerinden öğrenme ile sosyal destek arasında da olumlu ilişki saptanmıştır (Lee ve Smith 1999: 907-945).

Yapılan çalışmalar, evde ve okulda yeterli iletişim desteği gören okulöncesi çocukların, ilköğretim yıllarındaki sosyal ve akademik performansları ile kişilerarası ilişkilerinin daha iyi olduğunu, ergenlik döneminde de bu kazanımların sürdüğünü göstermektedir (Morrison, Rimm-Kauffman ve Pianta, 2003).

İlköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda ise, sosyal desteğin çocuğun yaşamındaki birçok alanda etkili olduğu, özellikle okul başarısını ve okula uyumunu arttırdığı görülmektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim

eksikliğinin de çocuğun akademik performansını düşürdüğü tespit edilmiştir (Birch ve Ladd, 1997). Ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklarda sosyal desteğin, öz saygının gelişmesinde, okul başarısının artmasında ve çeşitli grup aktivitelerine katılımda çok önemli bir rolü bulunmaktadır (Guest ve Biasini, 2001). İlköğretim öğrencilerinde sosyal destek ve sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun davranış ve akademik başarısını anlamlı yönde geliştirdiği görülmektedir (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid 1991). Ailenin değerleri, öğretmenin ve okulun atmosferi ve destekleyici sosyal çevre öğrencinin motivasyonunu ve akademik yeterliliğini belirleyici rol oynamaktadır (Marchand, Poulson ve Rothlisberg 2001). 1.-2. , 4.-5. ve 8.-9. sınıfa giden üç farklı grup üzerinde yapılan araştırmada, sosyal desteğin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Levitt, Guacci Franco ve Levitt 1994). Malecki ve Elliott (1999) da araştırmalarında anne baba, öğretmen, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaş desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise Lopez ve arkadaşları (2002), akademik başarı düzeyi ile öğretmen desteği, arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulmuşlardır. Yıldırım ve Ergene'ye (2003: 224-234) göre de algılanan aile sosyal desteği akademik başarının yordayıcısı iken, algılanan arkadaş ve özel insan alt boyutları akademik başarının yordayıcıları arasında yer almamıştır. Yıldırım ve Ergene (2003) lise son sınıf öğrencilerinde sosyal destek alt ölçeklerinden öğretmen ve aile desteğinin akademik başarıyı anlamlı ölçüde yordadığını, ancak arkadaş desteğinin yordamadığını bulmuşlardır.

Öğrencilerin önemli sosyal destek kaynakları aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri olarak sıralanmaktadır (Yıldırım, 1998b). Morrison ve arkadaşları'na (1997) göre de anababalar ve öğretmenler yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri için en önemli bilgi ve destek kaynaklarıdır. Legault ve arkadaşlarına göre (2006: 567-582) öğrencinin başarılı olabileceğine ilişkin inanç üzerinde algılanan aile sosyal desteğinden çok, algılanan öğretmen sosyal desteği önemlidir.

Geçmiş çalışmalar, sosyal desteğin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin, güdülenme ve öz yeterlilik üzerindeki olumlu etkileri yoluyla olduğunu göstermektedir (Hutner 1972: 27-37). Wentzel'in (1998: 202-209) araştırmasında akademik güdülenme değişkenlerinden okula karşı ilgi, sınıfa karşı ilgi ve

sorumluluk almanın sosyal destekle birlikte arttığı görülmüştür. Güdülenme ile ilişkili değişkenlerle, sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer birçok çalışma, sosyal desteğin güdülenme üzerinde olumlu etkisine ilişkin sonuçlara varmıştır. Örneğin, Demaray ve Malecki (2002: 213-241) ve Ratella ve arkadaşları (2005: 286-293) yaptıkları çalışmalarda, sosyal destek arttıkça bireylerin akademik yarışmacılık düzeylerinin yükseldiği sonucuna varmışlardır.

1.2.3. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişisini Konu Alan Araştırmalar

Bu bölümde akademik başarının algılanan sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisi konusunu ele alan çalışmalar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

1.2.3.1. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Akademik başarının sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisini konu alan araştırmalar Türkiye’de oldukça fazla sayıda olmasına rağmen sosyal desteğin işlevlerinden olan duygusal destek ile ilgili çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle yurt içinde yapılmış akademik başarı ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Saral (1993), öğrencilerin uyum düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iki kardeşi olan öğrencilerin, çok kardeşi olan öğrencilerden daha çok başarılı oldukları, tek ya da iki kardeşi olan öğrencilerin akademik başarı ve uyum düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Tarhan (1994), Ankara’da 370 öğrenci ile ergenlerin sosyometrik statüleri, cinsiyetleri, akademik başarıları, sınıf düzeyleri ve devam ettikleri okulların sosyo ekonomik statüsü ile yalnızlık duyguları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda, yalnızlık ve akademik başarı arasında, öğrencilerde yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü gözlenmiştir.

Özcan (1996), ilkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda, tek ve az çocuklu ailelerde akademik başarı yüksek bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça akademik başarının arttığı, yine ailenin ekonomik seviyesi arttıkça akademik başarının arttığı bulunmuştur. Boşanmış anne ve babanın çocuklarında ise akademik başarı düşük bulunmuştur.

Yıldırım (2000) yalnızlık, sınav kaygısı, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek değişkenlerinin akademik başarıyı ne derece yordadığını incelemiştir. Bu amaçla lise 2. sınıfta okuyan 545 öğrenci ile çalıştığı araştırmasında öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erdeğer (2001), lise öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini, yalnızlık düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelemiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri cinsiyet, akademik başarı durumları, anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerin gelir durumları, ana-baba tutumları, arkadaşlık ilişkileri ve kardeşleriyle ilişkileri gibi bağımsız değişkenlere göre de irdelenmiştir. Araştırmaya 375 öğrenci katılmıştır. Akademik başarı durumlarını iyi olarak algılayan öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının ortalaması, akademik başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Akademik başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Baştürk (2002), ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde sosyal desteğin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada sosyal desteğin akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Ergene (2003), lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya lise son sınıfta okuyan 663 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aile desteği boyun eğici davranışlar, öğretmen desteği ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı anlamlı olarak yordamakta, arkadaş desteği ise yordamamaktadır.

Turanlı (2009), tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algıları ve Sınıf Ortamına İlişkin Öğrenci Memnuniyeti konulu çalışmada Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesinde öğrenim gören 1200 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler gereken sosyal-duygusal desteği aldığında daha çok öğrendiklerini düşünmektedirler.

1.2.3.2. Akademik Başarının Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Akademik başarının sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisini konu alan araştırmalar yurt dışında oldukça fazla sayıda olmasına rağmen sosyal desteğin işlevlerinden olan duygusal destek ile ilgili çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle yurt dışında yapılmış akademik başarı ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Blachard ve Biler (1971; Akt: Baştürk, 2002), baba yoksunluğu ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada çocukları; babasından erken (5 yaşından önce) ayrılanlar, babasından geç (5 yaşından sonra) ayrılanlar, babasıyla az vakit (haftada altı saatten az) geçirenler, babasıyla çok (günde en az iki saat) vakit geçirenler olmak üzere dört gruba ayırmışlardır. Araştırmada bu grupların ders notları ve akademik başarı testi puanları incelenmiş, babasıyla çok birlikte olan grubun diğer üç gruba göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Mosselam ve arkadaşları (1990; Akt. Baştürk, 2002) tarafından okul başarısı ile anne, baba iletişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 92 ergenin oluşturduğu sosyoekonomik düzeyi farklı iki ayrı grup ele alınmıştır. Araştırma sonucunda aile içi iletişimin iyi olduğu ve ergen açısından çok işlevli olan dengeli ailelerin, ergen için başarıyı destekleyici olumlu bir faktör oluşturduğu görülmüştür. Buna karşılık dengesiz ilişkilerin olduğu ailelerde ergen yeterli duygusal destek ve güven duygusundan yoksun olduğu için bu durum ergenin başarısı için olumsuz bir

faktör oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ergenin okul başarısının düşmesiyle aile ilişkilerindeki bozulma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Greenbergn (1993) akademik başarı ve sosyal destek arasındaki ilişkiye dönük yaptığı araştırmasında sınıf değişikliği yaşayan, sınıf öğretmeni ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilerin başarı grafiklerinde önemli bir düşüş olduğunu gözlemiştir (Akt: Judge, 1998).

Levitt ve arkadaşları (1994), çocukluk dönemi ve ergenlik döneminde sosyal destek ve başarı ilişkisini incelediği araştırmasında, üç farklı sınıf seviyesinde etnik bakımdan karma okula devam eden öğrencilerde sosyal destek ve okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. 120 Afrika kökenli Amerikalı, 101 Avrupa kökenli Amerikalı ve 112 İspanyol kökenli Amerikalı öğrenciler ile kişisel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Sosyal destek, yaşam stresi, yalnızlık ve akademik benlik kavramları değerlendirme sonuçlarına dâhil edilmiştir. Akademik başarının ölçülmesinde sınavlardan elde edilen notlar, Standford Test Başarı Sonuçları ve öğretmenlerin değerlendirmesi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda sınıf seviyeleri ile değiştirilen özel etkiler dışında kendini değerlendirme yoluyla sosyal destek ile akademik başarı arasında hem doğrudan hem de dolaylı ilişki bulunmuştur.

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

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

Vong ve arkadaşları (2002), motivasyonel yönelim ve akademik başarı yordayıcıları olarak destek, ebeveyn bağlılığı, yeterlilik ve benlik değeri algıları

konulu araştırmalarında; öğrencilerin öğretmen desteğini, ebeveyne bağlılıklarını, kendi yeterliliklerini ve benlik değerlerini algılamalarının motivasyonel yönelim ile test başarı performansını yordayacağını öne süren hipotezin doğruluğunu araştırmışlardır. Bu araştırmaya etnik bakımdan farklı okullardan 6. sınıfa giden 135 öğrenci, 9.sınıfa giden 91 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal destek ve benlik değerinin akademik başarıyı anlamlı derecede açıkladığı görölmektedir (Akt: Karadağ, 2007).

Chen (2003), ergenlerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 270 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın amacı ailenin, öğretmenlerin ve akranların öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırma sonucunda ailesinden, öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir.

Sosyal destekle ilgili yapılan bu araştırmalarda sosyal desteğin akademik başarı değişkeniyle arasındaki ilişkiler vurgulanmıştır. Bu araştırmaların sosyal desteğin akademik başarı üzerindeki etkisinin ve öneminin anlaşılması açısından büyük önem taşıdıkları düşünölmektedir. Ancak yurtdışında ve yurtiçinde sosyal destek ve akademik başarının ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görölmektedir. Yapılan bu araştırmanın, sosyal destek türlerinden olan duygusal desteğin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini tespit etmede yardımcı olacağı düşünölmektedir.

1.3. Çocuklarda Umut Kavramı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Çocuklardaki Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar

1.3.1. Umut Kavramı

Umut kavramı ile ilgili kuramsal çalışmaların geçmişi 13. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu yüzyılda din bilimcisi Aquinas, sonraki yüzyıllarda Hume ve Kant

gibi düşünürler umudu, insan doğasında bulunan temel duygulardan biri olarak ele almaktadır (Akt: Snyder, 1991). Umut sözcüğü günlük dilde daha çok herhangi bir alandaki olumlu beklentileri ifade etmek amacı ile kullanılır. Kuramsal açıdan ele alındığında ise umut sözcüğüne yüklenen anlamlar farklılaşmaktadır. 1950' den bu yana psikologlar ve psikiyatrlar, umudun sağlıktaki ve kendini iyi hissetmedeki rolüne vurgu yaparak, umudu, amacın gerçekleştirilmesindeki olumlu beklenti olarak ifade etmektedir (Cheavens ve v.d. , 2006: 136).

Umut, bireyde ummaktan doğan güven duygusudur (TDK, 1983). Jerome Frank (1968) umudu iyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçirme işlevi gören bir özellik olarak ele almıştır. Miller (1985) da umudu duygu, beklenti, yanılsama, istek olarak ele almakta ve umudun yaşamın içgüdüsel bir ögesi olduğunu, bireyleri incinmekten koruyarak potansiyellerini göstermelerini kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Romero'ya (1989) göre umut hedefe ulaşma beklentisinin duygusal ögesidir. Snyder (1995) ise umudu bireyin amaçlarını, harekete geçme güdüsü (agency) ve o amaçlara ulaşma yolları (pathways) ile birlikte düşünme süreci olarak tanımlamıştır.

Snyder, Feldman ve Rand (2002) umudu, birbiriyle işbirliği halinde ve karşılıklı belirleyici olmanın yanı sıra kendine özgü üç seviyede ele almışlardır: sürekli (global or trait), belirli bir alana özgülük (domain-specific) ve amaca-yönelik (goal-specific). Sürekli umut, bireyin amaçlarına ulaşmada yeterli yollar belirleyebilmesine ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli harekete geçirici düşünceleri oluşturabilmesine ilişkin genel değerlendirmesini ifade etmektedir. Burada daha çok, kişinin amaçlarını gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin genel bir değerlendirmesi söz konusudur. Umut kısaca "iyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçirmek için güdüleyen bir özellik" olarak tanımlanmaktadır (Kemer ve Atik, 2005: 162). Başka bir ifadeyle umut, 'ummaktan doğan güven duygusu' olarak tanımlanır ve geleceğe yönelik olarak olumlu beklentilere sahip olma duygusunu belirtir. Bu sayede umut insana gelecekte karşılaşılabileceği olumsuz yaşantılarla baş edebileceği duygusunu vererek, ruh sağlığını olumlu etkiler (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008)

Umut ve umutsuzluk, bireyin geleceğe yönelik beklentilerinin gerçekleşme imkânını ifade eder (Şahin, 2002). Umut düzeyi yüksek bireyler istedikleri amaca ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inanırlar (Snyder v.d. , 1991). Bu inanç sisteminin birey üzerinde önemli bir etkisi vardır. Özellikle engellerle karşılaşıldığında, sistemin etkisi bireyin yaklaşımını belirlemede dikkat çekici bir rol oynar (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure ve Sympson, 2000). Snyder ve arkadaşları (1997) erken çocukluk dönemindeki amaçlara yönelik engellerle başa çıkmanın umutlu düşünceyi geliştirdiğini ve çocukların karşılaşılan diğer zorluklardan bu umutlu düşünce sayesinde korunduklarını ve ayrıca umudu hem stresli hem de stres içermeyen durumlara taşıdıklarını belirtmiştir.

Snyder (1991) kişinin başarı göstermesinin önkoşullarından birisini, başarılı olabileceğine ilişkin bir duyuma sahip olması olarak göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin teşvik edici ve pekiştirici davranışları önem taşımaktadır. Snyder ve arkadaşları (1991) yaptıkları bir araştırmada akademik yılın başlangıcında umut düzeyi yüksek olarak saptanan öğrencilerin, yılın sonunda daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

1.3.2. Snyder’ın Çok Boyutlu Umut Kuramı

Snyder’ın çok boyutlu umut kuramında üç bilişsel boyuttan bahsedilmektedir. Bu boyutlardan birisi, bireyin amaca yönelik olmasıdır. Buna göre, insan davranışları amaca yöneliktir ve bu amaçlar zihinsel faaliyetlerin yönelimini belirler (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002). Bu amaçların olası değişikliklere açık olması ve aynı zamanda ulaşılabilir olması önemlidir (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure ve Sympson, 2000).

Amaçların yanı sıra, umudun birbiriyle ilişkili diğer iki bileşeni amaca güdülenme ve amaca ulaşma yollarıdır (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon v. d. , 1991). Amaca güdülenme, kişinin amaçlarına ulaşmakta o yolları kullanabilme potansiyeline yönelik algısı olarak tanımlanırken; amaca ulaşma yolları, kişinin hedeflenen amaçlara ulaşmak için işlevsel yollar üretebileceğine dair algısı olarak tanımlanmaktadır (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002).

Tüm bu boyutlar ele alındığında, umut başarılı bir amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları ilişkisi üzerine kurulmuş pozitif bir motive edici durumdur. Bu nedenle, amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları, aynı amaca hizmet eden ve birbirini besleyen bileşenler olmalarına rağmen, tek başlarına umudu açıklamakta yeterli değildir (Snyder v.d. , 1991).

1.3.3. Çocuklardaki Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisiyle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde umut düzeyinin algılanan sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisi konusunu ele alan çalışmalar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

1.2.3.1. Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Umut düzeyinin sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisini konu alan araştırmalar Türkiye’de oldukça az sayıda olmasıyla birlikte sosyal desteğin işlevlerinden olan duygusal destek ile umut düzeyi arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yurt içinde yapılmış umut düzeyi ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Ülkemizde umutla ilgili çalışmalar incelediğinde, lise ve üniversite öğrencilerinin umut düzeylerine ilişkin çalışmalara rastlanırken (Akman ve Korkut, 1993; Denizli, 2004; Kemer, 2006; Kemer ve Atik, 2005), çocuklarda umudun incelenmesine ilişkin yetersiz sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Snyder ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen Umut Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışması Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi öğrencileri ile yapılan çalışma sonucunda 12 maddelik bir umut ölçeği geliştirilmiş, ölçek güvenilirlik ve geçerlik açısından olumlu sonuçlar

vermekle birlikte Amerika'da geliştirilen Umut Ölçeğinin Türkiye'de yapılan uyarlama çalışması sonucunda oluşturulan ölçek ile faktör yapısının tutmadığı sonucuna varılmıştır.

Bayazıt ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında umutsuzluğun nedenlerinden birinin gencin duygusal, ekonomik, sağlık, bilişsel ve sosyal destek alacağı birimleri tanımaması, bilmemesi veya bulamaması olduğu tespit edilmiştir.

Tümkiye (2005), ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması konulu araştırmasında yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet açısından öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde cinsiyete yönelik sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Birçok çalışmada cinsiyetin umutsuzluk üzerindeki etkisi anlamlı bulunmazken, bazı çalışmalarda umutsuzluk düzeyinin kızlarda daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Kazdin v. d. , 1983; Rodgers v. d. , 1986; Kashani v. d. , 1991; Durak, 1994; Öztürk, 1997; Yaşar, 2001'den; Aktaran: Tümkiye, 2005).

Gündoğar ve arkadaşlarının (2007) yapmış oldukları çalışmada, okuduğu bölüme açıkta kalmamak için girdiğini düşünen üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, eğitim doyumu ve öğretim üyeleriyle ilişkilerinden hoşnutluk puanları, o bölümü özellikle istedikleri için okuduğunu düşünen öğrencilere göre daha düşük, umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Çelikel ve Erkorkmaz (2008) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada başarı düzeylerinin kötü olduğunu belirten öğrencilerde, iyi olduğunu belirtenlere oranla umutsuzluk düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptamışlardır.

Özmen ve arkadaşları (2008), lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ülkemizde kentsel kesimde yaşayan ergen öğrencilerin gelecekte umutlu olduklarını; fakat umutsuz olanların oranının da az olmadığını ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin

çocuklarının daha umutsuz olduğunu belirtmektedirler.

Atik ve Kemer (2009), Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Çocuklarda Umut Ölçeği'nin (ÇUÖ) Türkçe'ye çevrilerek, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yapmışlardır. Ölçekler, Ankara'daki ilköğretim 2. kademe öğrencilerine (403 kız, 355 erkek) uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular, orijinal çalışmadaki iki faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Ölçeğin uyum ve artımsal geçerliğine ilişkin kanıtlar, ÇUÖ puanlarının benlik saygısı ve akademik başarı ile olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu gösterirken; ayrıca bu puanların akademik başarıyı, çocukların benlik saygısı puanlarından kaynaklanan yansımanın ötesinde daha fazla yordadığını göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin umut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken, sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin umut düzeyi, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Atik (2009), Zorbalığı Yordayıcı Bir Değişken Olarak Umut isimli çalışmasında Ankara'nın Altındağ ilçesine bağlı dört ilköğretim okuluna devam eden yaşları 11-15 arasında değişen 751 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre; umut arttıkça öğrencilerin mağdur ve zorba/mağdur olma ihtimalleri düşmektedir.

1.3.3.2. Umut Düzeyinin Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranışlarla İlişisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışındaki araştırmalara yönelik yapılan literatür taramasında umut düzeyi ile algılanan sosyal-duygusal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalara rastlanmamıştır. Alanyazında umut düzeyinin çeşitli değişkenleri etkileme ve çeşitli değişkenlerden etkilenme durumunu konu alan araştırmalara rastlansa da ilköğretim birinci kademe düzeyindeki öğrencileri kapsayan çalışmalar oldukça azdır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Snyder ve arkadaşları (1997) Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) çalışması yaparak literatürdeki önemli bir eksikliği gidermişlerdir. ÇUÖ 8-16 yaş arası çocuklarda kullanılabilir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların umut puanları ile ebeveynlerin çocuklarına ilişkin umut değerlendirme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ÇUÖ'den yüksek puan alan çocuklar, pozitif sonuçlara bilişsel olarak bağlanmada daha kontrol sahibiyken, negatif sonuçlara yönelik olarak da uzak durma eğilimi göstermişlerdir.

Ayrıca, Snyder ve arkadaşları (1997) umut puanlarının zekânın bir yansıması olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuç olarak, umut ve zekânın eş anlamlı olmadıkları, ancak umudun amaç takibine ilişkin bilişsel/motivasyonel kurguyu tetiklediği sonucuna varmışlardır. Çocukların Çocuklarda Umut Ölçeğinden aldıkları puanlar ile sözel performans ve tüm ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Snyder ve arkadaşları (1997) erken çocukluk dönemindeki amaçlara yönelik engellerle başa çıkmanın umutlu düşünceyi geliştirdiğini ve çocukların karşılaşılan diğer zorluklardan bu umutlu düşünce sayesinde korunduklarını savunmuşlardır. Bu anlamda, umut bireyin psikolojik sağlamlığını arttırmada ve olumsuz durumlarda bireyi korumada önemli bir role sahiptir. Umudun yüksek bireyler istedikleri amaca ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inanırlar (Snyder ve v.d. , 1991). Bu inanç sisteminin birey üzerinde önemli bir etkisi vardır. Özellikle engellerle karşılaşıldığında, sistemin etkisi bireyin yaklaşımını belirlemede dikkat çekici bir rol oynar (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure ve Sympson, 2000). Bu açıdan bakıldığında, yüksek umut düzeyi bireyin sorunla başetme ya da problem çözme becerisini geliştirmesine de katkıda bulunmakta ve bu beceriler sayesinde birey zorbalık, şiddet gibi olumsuz durumlarla başedebilmektedir.

Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder ve Adams (2000) yaptıkları bir çalışmada, umutlu düşüncenin psikolojik sorunları önlemede ve psikolojik dayanıklılığı arttırmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca yüksek umut düzeyinin, iyilik hali ve benlik algısını arttırdığı belirtilmiştir.

Abramson ve arkadaşlarının (1989: 362) yaptığı Umutsuzluk ve Depresyon konulu çalışmada sosyal destek yokluğunun umutsuzluğun ortaya çıkmasında etkili olabilecek nedenlerden biri olarak belirtilmektedir. Olumsuz yaşam olayları ve sosyal destek azlığı ise ümitsizliğe yol açmaktadır (Abramson, Gerald ve Lauren, 1989, Sezer 2001).

Umutla ilgili yapılan çalışmalarda; umut düzeyinin öğrencilerin sınav başarısı (Snyder v.d. , 1997), akademik başarısı, spor başarısı, fiziksel ve ruh sağlığı ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams III ve Wiklund, 2002; Vilaythong, Arnau, Rosen ve Mascaro, 2003).

Bazı çalışmalar da şiddet ve umut düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre şiddete maruz kalan veya okul ortamında mağdur olan çocukların özellikle yaşama ilişkin umut düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Hinton-Nelson, Roberts ve Snyder, 1996; Oskin, 1997; You v.d. , 2008).

Umut insan hayatının birçok yönüne şekil veren önemli bir düşünce biçimidir. Bu düşünce biçiminin çocukluktan itibaren oluşturulduğunu düşünürsek, çocuklarla yapılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda, umutlu düşüncelerin geliştirilmesi ve kazandırılması, yetişen kuşakları yaşam olaylarına karşı daha hazırlıklı hale getirecektir. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda çalışmamız ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin umut düzeyi ile algılanan duygusal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi irdeleyerek literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Benlik Saygısı Kavramı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar

1.4.1. Benlik saygısı Kavramı

Benlik saygısı; özgüven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik duygularının toplamını oluşturmaktadır. Değersizlik, güvensizlik, şüphe ve eşitsizlik duygularının

ortaya çıkması, kişilerde benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır (Dönmez,1985; Akt: Aksoy, 1992).

Benlik saygısı, bireyin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesidir, kişinin kendisini bu açılardan yeterli biri olarak değerlendirmesi eğilimi de olumlu bir kişilik özelliği olarak sayılmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001; 22).

Birey, çevresiyle girdiği etkileşim sürecinde toplumsallaşırken diğer taraftan da benliğini oluşturmaktadır. Her etkileşim sürecinde kendini biraz daha tanımakta ve nasıl bir “ben” olduğuna dair fikir edinmektedir. Benlik, kişinin başkalarının kendisine nasıl tepkide bulunduğu ile ilgilenmesinin bir sonucu olarak sosyal iletişim içinde ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2004, 8).

Eisenberg ve Delaney’e (1993, 63) göre bireyin yaşam içindeki stresleri yenebilecek güçte, yetenekli ve iyi biri olduğuna inanması; gelecekteki amaçları için umutlu olması, kendine saygı duyması ve olumsuz çevresel faktörlerde bile kendine saygısını yitirmemesi sağlıklı bir benlik geliştirdiğinin göstergesidir.

Yaşadığı toplumun onu kabul etmesi, ona değer vermesi bireyin benlik saygısına olumlu yönde katkıda bulunacaktır. Benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun içinde bulunduğu aile özgüvenli, iletişimi iyi ve hoşgörülü kişilerden oluşmalıdır (Yavuzer, 1996, 40).

Benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 2000). Öz saygı, bireyin özünü bir nesne olarak ele alıp onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur. Benlik saygısı, öze saygı, kendine saygı gibi terimlerle ifade edilen bu tutum, kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilir (Kuzgun, 2000).

Yukarıdaki bilgiler ışığında kendini içinde yaşadığı toplumun önemli bir parçası olarak gören bireylerin benlik saygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Buna karşın benlik saygıları düşük olan bireyler kendilerini önemli görmeyen, sevilebilir özellikleri olmadığını, kendilerine ve yeteneklerine

güvenmeyen, geleceğe yönelik planlarını gerçekleştirme gücünü kendinde bulamayan bireylerdir.

1.4.2. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi

Hechtman, Weiss, Perlman (1980) benlik saygısını çocuğun çevresiyle etkileşimine ve deneyimlere bağlı olarak geliştiğini belirtmektedir. Ona göre çocuğun benlik saygısı önce anne baba ve diğer aile bireyleri gibi çocuğun hemen yakınında bulunan kişilerin, daha sonra arkadaş ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarıyla şekillenir (Akt: Kılıç, 2006).

Yüksek benlik saygısının anne-baba ile olumlu ilişkiler kurma, (Gegas ve Schvelbe, 1996; Felson ve Zielinski, 1989), bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrolü olduğu hissi, risk almaya istekli olma ve etkili bir insan olma inancı gibi faktörlerle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Rosenberg, 1965). Düşük benlik saygısının ise düşük akademik performans (Howerton, Enger ve Cobbs 1994), ebeveyn ve öğretmenlerin akademik başarı için çocuk ve gençlere baskı yapması (Daniel ve King, 1995; Hoge, Hanson ve Smith, 1990) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Benlik kavramının gelişimi ailede başlamakla birlikte, bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Bireyin bütün yönlerinin gelişiminde olduğu gibi, benlik kavramının gelişiminde de aile bireylerinin yanı sıra okulda öğretmen ve arkadaşlarının bireye yaklaşımı da aynı derecede etkili olmaktadır (Eldeleklioğlu, 2000; Akt: Bilgin ve Kartal, 2002). Sevgi gereksiniminin karşılanması, benlik saygısını etkileyen temel etmenlerdendir. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur (Cüceloğlu 1991).

Harter'a (1993) göre, sosyal destek ve birey için önemli diğer kişilerden olumlu görüş alma, öz saygının gelişiminde önemli belirleyicilerdir. Pişkin'e (2004) göre çevresinde yer alan ve onun tarafından önemli görülen kişilerin bireyin başarısızlığına olan tepkileri çocuğun düşük benlik saygısı oluşturmaya neden olacaktır. Fakat araştırmalar göstermiştir ki diğer insanların bireyle ilgili gerçek

değerlendirmelerinden çok, bireyin bu değerlendirmelerle ilgili algılamaları benlik saygısının gelişiminde önem taşımaktadır (Gegas ve Mortimer 1987).

Rosenberg (1985), öz saygının oluşumunu etkileyen dört etmen belirlemiştir; Öz saygı, bireyin yakın çevresindeki diğer insanlarla karşılaştırmalardan etkilenir. Birey, başkalarının kendisine yönelik tutumlarından derin bir şekilde etkilenecek başkalarının değerlendirmelerini kendi benlik saygısının bir parçası olarak algılar. Toplumsal tutumların ve değerlerin içselleştirilmesi de benlik saygısını etkilemektedir. Önem verilen alanlar ve özellikler benlik saygısını etkileyen etmenlerden biridir. Eğer birey belirli bir alana ya da özelliğe değer vermiyorsa, diğer bir deyişle bu alan, psikolojik merkezde değilse bireyin öz saygısını etkilemeyecektir. Bireyin başarı ya da başarısızlıklarını algılama biçimi benlik saygısını etkileyen diğer bir etmendir. Başarısının nedenlerini kendi davranışları ile açıkladığında öz saygısı olumlu yönde etkilenecektir (Akt: Emda ve Batia, 1995).

Yapılan araştırmalarda ergenlerde sosyal destek algısı ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. (Wentworth ve Parks 2006). Ayrıca olumlu benlik kavramı da sosyal destek algısından olumlu yönde etkilenmektedir (Demaray ve Malecki 2002: s.213-241).

Birey, sosyal ortamla sürekli etkileşim içinde olduğundan, kendi özünü yansıttığından, diğer bireyler benliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle benlik kavramı; anne-baba-kardeş, öğretmen gibi bireyin hayatında önemli olan kişilerin bireye ilişkin değerlendirmeleri ve kararlarına bağlı olarak değişmektedir. Her bireyin benlik saygısı ihtiyacı farklıdır (Burns, 1982). Bütün insanlar benlik saygısını arttıran olumlu değerlendirmelere olumlu yanıt verirler. Benlik saygısı düşük insanlar olumlu geribildirimlere daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Jussim Yen ve Aiello 1995).

Harter (1993), Cooley'nin kuramını temel alarak çocuklarda ve ergenlerde benlik saygısını etkileyen dört destek kaynağı belirlemiştir. Bunlar anne-baba, öğretmenler, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaşlardır. Çocuk kendi ihtiyaçlarında doyuma ulaşmaya çalışırken çevre beklentilerine uygun davranma zorunluluğunu da hissetmektedir. Bu süreçte birey karşılaştığı engellerin ve içine düştüğü kargaşaların

yarattığı dengesizlik durumunu, ancak olumlu bir benlik kavramıyla denetim altında tutarak, uyum gücünü koruyabilir.

1.4.3. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Araştırmalar

Bu bölümde benlik saygısı düzeyinin algılanan sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisi konusunu ele alan çalışmalar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

1.4.3.1. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de benlik saygısı düzeyininin çeşitli değişkenlerle ilişkisini konu alan araştırmalar oldukça fazla olmasına rağmen benlik saygısı ile sosyal - duygusal destek davranış algısı ilişkisini konu alan çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle yurt içinde yapılmış benlik saygısı ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılar benlik saygısını tek başına ele almamış, özellikle akademik başarıya olan etkisi üzerine yoğunlaşarak adeta bir keşif yapmışlardır. Öğrencilerin benlik kavramları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Pişkin, 1999). Benlik saygısı ile başarı arasında beklendiği gibi genellikle aynı yönde ve anlamlı ilişkiler rapor edilmiştir (Baymur, Özgüven, Kılıçcı, Kuzgun ve Kepçeoğlu, 1978)

Pişkin (1999) çalışması sonucunda, öğrencilerin öz saygı düzeylerini geliştirebilmek için öğretmenlerin sistematik hale getirilmiş olan öz saygı geliştirme programlarını takip etmeleri zorunlu olmayıp, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olarak geliştirebileceklerini vurgulamıştır.

Baran (2000), üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerini inceleyen bir

araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Mayıs Üniversitesi'nin değişik bölümlerinde okuyan 233 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularında; benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı bir fark olmadığını görmüştür.

Ünüvar (2003) lise öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin benlik saygısı ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında iki genel lise, iki özel lise ve bir fen lisesinde öğrenim gören 710 lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Doğru ve Peker (2004) öz saygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz saygı gelişimine etkisi adlı araştırmasında öz saygı programının öğrenci benlik saygısı düzeyine olan etkisini incelemişlerdir. Çalışma, 9. sınıfa giden 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma grubunu belirlemek amacı ile Lise Öğrencileri Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öz saygı geliştirme programına katılan deney grubundaki öğrencilerin öz saygı düzeyleri üzerinde programın etkili olduğu görülmektedir. Öz saygı geliştirme programına katılan öğrencilerin kendini ifade etme, karşılıklı kabul, duygularını tanıma ve ifade etme, olumlu benlik algısı ve kendine değer verme, amaçlarını belirleme ve sorumluluk alma, girişken olma gibi deneyimler edinerek öz saygı düzeylerine olumlu yönde katkıda buldukları belirtilmiştir.

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

1.2.3.1. Benlik Saygısı Düzeyinin Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişkisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında benlik saygısı düzeyininin çeşitli değişkenlerle ilişkisini konu alan araştırmalar oldukça fazla olmasına rağmen benlik saygısı ile sosyal - duygusal destek davranış algısı ilişkisini konu alan çalışmalar az sayıda bulunmaktadır. Bu nedenle yurt dışında yapılmış benlik saygısı ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Bireyin benliği ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkinin keşfi 20.yüzyılın son çeyreğinde eğitim psikolojisinde meydana gelen en çarpıcı gelişmelerdendir.

Benlik saygısı ile başarı arasında tahmin edildiği gibi genellikle aynı yönde ve anlamlı ilişkiler rapor edilmiştir (Borges, Ruth, Nichols ve Nichols, 1980; Hansford ve Hattie, 1982; Carr, Borkowski ve Maxwell, 1991).

Harter (1985), “ Çocuklar ve Ergenler İçin Sosyal Destek Ölçeği’ni” Cooley ‘nin görüşlerini değerlendirmek için kullanmıştır. Araştırmacı, Cooley’nin kişi için önemli olan insanlara ait düşüncelerinin o insan tarafından algılanması sonucunda oluştuğu görüşünü temel almıştır. Araştırmanın amacı çocuklar için önemli olan dört kaynak açısından algılanan olumlu saygının kendilik değerini belirlemedeki rolünün ne olduğunu incelemektir. Bu dört kaynak ise ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaştır. Harter 8 yaşından 15 yaşına kadar çeşitli yaş grubundaki çocuklarla çalışmıştır. Çeşitli yaş gruplarında algılanan sosyo-duygusal destekle kendilik değeri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Eğer kişi onun için önemli olan kişilerin ona saygı duyduğunu, değer verdiğini algılıyorsa kendilik değeri de yükselmektedir.

Harter (1993), Cooley’nin kuramını temel alarak çocuklarda ve ergenlerde benlik saygısını etkileyen dört onay ve destek kaynağı belirlemiştir: Anne baba, öğretmenler, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaşlar. Yaptığı araştırmada, destek kaynaklarından en düşük destek seviyesine sahip olan ergenler en düşük öz saygıya, orta destek seviyesine sahip olanlar, orta derecede öz saygıya, en çok destek alanlar

da en yüksek öz saygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Büyük çocuklar ve ergenler için, sınıf arkadaşları ve anne-baba desteği öz saygıyı en çok etkileyen iki faktördür. Bununla birlikte sosyal desteğin her seviyesinde önemli alanlarda yüksek yetenek, yüksek öz saygıya öncülük eder. Benzer olarak sınıf arkadaşları ve ana-babadan ne kadar fazla destek alınırsa, öz saygı düzeyi o kadar yüksek olur. En düşük öz saygı düzeyine sahip ergenler, hem önemli alanlarda yetenezsizlik rapor edenler, hem de destek gruplarının destekleyici onayına sahip olmayanlardır. Yetenek ve sosyal onay öz saygıyı belirleyen en önemli etkenlerdir.

Howerton ve arkadaşları (1994), “problemlili zenci ergen erkeklerde benlik saygısı ve başarı” konulu araştırmalarında; öğretmenleri tarafından problemlili oldukları belirlenmiş zenci erkeklerde benlik saygısı ve akademik başarıyı araştırmışlardır. Kırsal alanlarda yaşayan yaşları 11–16 arasında değişen 42 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada benlik saygısı ile fen ve matematik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı seviyesi, ayrıca genel not ortalaması, sosyal çalışmalar ve İngilizce derslerinden alınan notlar ile de ilişkili bulunmuştur.

Maslow (1908-1970), bireyin gerçek anlamda verimli ve başarılı olması için, sağlıklı bir benlik saygısına sahip olması gerektiğini savunur. Maslow’a göre, benlik saygısının iki kaynağı vardır: Birincisi, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul; ikincisi ise bireyin yetkinlik ve başarı duygularıdır (Akt: Joseph, 1994).

Smith ve Sapp (1998) akademik benlik saygısı ile akademik başarı ve benlik saygısı ile içsel denetim odağı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiş ve eğer öğrencinin akademik benlik saygısı düzeyi yükseltilecek olursa, bunun akademik performansa yansıtacağı yorumunda bulunmuşlardır.

Rubin (1999) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde sınıfta benlik saygısı konulu bir çalışma yapılmış, bu çalışmada okula karşı beslenen olumsuz tutumları etkileyen düşük benlik saygısının nedenleri, bağımsız olarak çalışmanın ve arkadaş edinmenin zorlukları gibi durumlar araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmanın başında öğretmenlerin anekdot kayıtlarından, öğretmen anketlerinden, öğrenci anketlerinden, anne-baba anketlerinden toplanan ve ilgili literatür tarandığında elde edilen veriler öğrencilerdeki düşük benlik saygısının

nedenleri olarak; kendini gerçekleştirme tecrübesindeki eksiklik, evde ve okulda geçerli olan kişisel ve sosyal becerilerdeki özellikler, öğrencilerdeki düşük benlik saygısı sebepleri arasında gösterilmiştir. Çoklu zekâ stratejilerinin ve kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı bu dört aylık çalışmada haftalık olarak veriler toplanmış, sınıfta sonuçları kubaşık öğrenme ve çoklu zekâ kuramı stratejilerinin uygulandığı grupla, 2. deney grubu arasında benlik saygısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca kubaşık öğrenme ve çoklu zekâ kuramı stratejilerinin öğrencilerin okula karşı tutumlarında ve arkadaş edinme becerilerinde artış sağladığı gözlemlenmiştir.

1.5. Stres Kavramı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar, Stresin Psikolojik Etkileri, Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi ve Konuyla İlgili Araştırmalar

1.5.1. Stres

Stres terimi, uzun süredir çok yaygın olarak kullanılması nedeniyle günümüze kadar oldukça farklı tanımlarla ifade edilmiştir. Stres kavramı Latince “estrica”, eski Fransızca “estrece”, sözcüklerinden gelmektedir. Kavram 17. yüzyılda felâket, belâ, musibet, dert, keder, elem anlamlarında kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye organa ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır (Pehlivan, 2002). Buna bağlı olarak da stres nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisiyle biçimin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2000).

Selye, stresi, bireyi etkileyen çevresel uyarıcı olarak nitelendirmiştir. 1950 yılında yaptığı bir çalışmadan sonra stres terimini, organizmanın içindeki çevreye karşı aldığı bir durum olarak çalışmadan sonra stres terimini, organizmanın içindeki çevreye karşı aldığı bir durum olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımın sonunda Selye, stres ve stresör kavramlarını ön plana çıkarmış, bireyde bir dizi tepki yaratan çevresel uyarıcıyı stresör, bireyin bu tür uyarıcılara karşı gösterdiği tepkiye de stres demiştir.

Sonuç olarak Selye, stresi "bireyin çeşitli çevresel stresörlere karşı gösterdiği genel bir tepki" olarak tanımlamıştır (Akt: Güçlü, 2001).

Son yıllarda ise bütün yaklaşımların bir birleşimi olan biyo-davranışsal yaklaşım çerçevesinde irdelenen stres; organizmanın kendisi ve çevresi arasındaki diyalektik ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan ve optimum düzeyde olduğu süreç gelişmeye ve değişmeye yardımcı, aşırı olduğu durumlarda ise bireyin tüm biyolojik ve psikolojik kaynaklarını tüketen bir durum olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 1994).

Günümüzde en çok kullanılan tanıma göre stres, bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, kişi üzerinde aşırı psikolojik veya fiziksel baskılar yapan herhangi bir dış ve iç hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucudur (Artan, 1986; Ellez, 2003). Stres, stres uyararı ve stres tepkisi arasındaki etkileşimi ifade eder. Kişinin iyilik halini tehlikeye sokan, kapasitesini azaltıcı ve zorlayıcı olarak değerlendirilen kişi ve çevre arasındaki etkileşimdir (Lazarus v. d. , 1986; Akt: Akbağ, 2000, Ünal ve Ümmet, 2005).

Stres tanımını yaparken stresin farklı yönlerini ele alan araştırmacılar da vardır. Bunlardan biri olarak Selye (1956) ilk çalışmalarında stresi dört kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler “hyperstress” - fazla stres, “hypostress” - yetersiz stres, “eustress”- iyi stres ve “distress” kötü stres olarak belirlenmiştir. Selye 1956’da yaptığı çalışmalarda kişinin hayattaki amacının kötü stresi en alt seviyeye indirmeye çalışmak, iyi stresi yüksek seviyede tutmak ve hypostress ile hyperstress arasındaki dengeyi tutturmak olmalıdır diye ifade etmektedir (Akt: Bardavit, 2007).

Cüceloğlu (1994), strese yol açan olayların ikiye ayrılabilceğini belirtmektedir; birinci grup bedenin içinde veya dışında olan uyarıları, ikinci grup ise bedensel veya psikolojik uyarıları kapsamaktadır. Cüceloğlu, kişinin ne kadar stres yaşadığı ve bu yaşadığı ile de nasıl başa çıkacağının bireyin anlamlandırma tarzı ve deneyimleri ile bağlantılı ve bunu etkileyen bir faktör olduğunu söylemektedir.

Stres kavramına yüklenen anlamlar araştırmacıdan araştırmacıya değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla tek bir cümle ile stresi tanımlamak zordur. Stres ile ilgili yapılan tanımların bir kısmı uyarıcıları vurgularken bir kısmı da stresin psikolojik ve

davranışsal yönü üzerinde durmuşlardır. Sonuç olarak stres, her insanda bulunması gereken ve uygun düzeyde olduğu zaman yararlı, aşırı düzeyde olduğu zamanlarda ise zararlı olan fiziksel ve psikolojik bir durumdur.

1.5.2. Stresin Psikolojik Etkileri

Stres altında bulunan kişilerde, duygusal ve davranışsal anlamda bazı belirti ve işaretlerin varlığı kaçınılmazdır. Bu belirtiler kişiyi psikolojik olarak etkiler. Stresin en önemli psikolojik etkileri anksiyete, depresyon ve saldırganlıkla birlikte yaşanan durumdur (Eroğlu, 2000).

Stres, yalnızca olumlu düzeyin altında kaldığı ya da üstüne çıktığı durumlarda sorun haline gelir. Stres bedeninin aşınması olarak tanımlanırsa bu olumsuz streştir. İyi stres konunun diğer boyutudur. Olumlu stres büyüme ve ayakta kalmak için gereklidir (Allen, 1994).

Olumlu stres düzeyinde birey, performansını en üst noktada tutabilirken, olumsuz stres düzeyinde yaşanan stres ya çok az ya da çok fazladır. Her iki durumda da stresle ilişkili kaygı, öfke, depresyon, uyku düzeninin bozulması, ilişkilerde gerginlik yaşanması, iştahta değişimler ve benzeri belirtiler görülmektedir. Başka bir ifadeyle strese bağlı olumsuz belirtiler, bireyin hem genel sağlık durumu hem de iş performansı üzerinde pek çok zararlı sonuçlar doğurabilmektedir.

1.5.3. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişkisi

Okullarda öğrencilerin psikolojisini olumsuz yönde etkileyebilecek birçok neden mevcuttur. Öğrencilerin bulunduğu ortamlardaki olumsuzluklardan etkilenmeleri sonucunda ise olumsuz stres oluşumu kaçınılmazdır. Hızlı bir değişim süreci içinde bulunan ve gittikçe karmaşıklaşan toplumlarda genç kuşakları gelecekteki yaşamlarına uygun bir biçimde yetiştirebilme işi de güçleşmiş ve eğitim

bu işi sadece öğretim işlevi ile yerine getiremez duruma gelmiştir (Kılıççı, 2000). Bu noktada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri sosyal-duygusal yönden destekleme gereği en önemli yardımcılarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda araştırmacılar yetişkinlerde olduğu gibi, çocuklarda da stresli yaşam olaylarına gerçekte alınan destekten çok, algılanan desteğin önem taşıdığına dikkat çekmektedirler (Gillespie v.d. 2004; Vaughn v.d. 2004). Sosyal destek çocuğun sorunlarıyla başa çıkmasında çok önemli rol oynar. Önceki sayfalarda verilen bilgilerden ve sosyal desteğin tanımından da anlaşıldığı gibi sosyal destek, stresli yaşamın olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir görev üstlenmektedir (Baltaş 2000: 133-165; Mahon ve ark 1998: 292-308).

Yakın çevresinden sosyal destek algılayan çocuk ve ergenler strese daha kolay uyum sağlamakta, ruhsal sorunlarla daha kolay baş edebilmektedir (Gökler, 2007). Psikolojik sorunların ortaya çıkma riskini arttıran, sosyal bağların yetersiz ya da zayıf olarak algılanmasıdır (Callaghan ve Morrissey, 1993).

Araştırmacılar, sosyal destek alanındaki araştırmaları yönlendiren başlıca kuramlardan biri olarak Tampon Kuramı'na (Buffer Theory) işaret etmektedirler. Bu kuram, sosyal desteğin, kişileri yaşamdaki stres kaynaklarından koruyan bir tampon işlevi gördüğünü ileri sürmektedir. Güçlü sosyal destek sistemlerine sahip olan bireyler, sosyal destek sistemleri zayıf olan bireylere kıyasla, stresli yaşam olayları ile daha iyi başa çıkabilmektedirler (Callaghan ve Morrissey 1993, Shonkoff 1984).

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

Birçok araştırma bireyin sosyolojik ve psikolojik sorunlarının çözümü, önlenmesi ve tedavisinde sosyal destek sisteminin destek alabileceği önemli bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır (Eker, Arkar ve Yıldız 2001: 17-25; Kaziasy

2005: 1-8). Bireyin sahip olduğu sosyal destek kaynakları stres verici yaşam olaylarının oluşumunu önleyerek fiziksel ve psikolojik hastalık riskini ortadan kaldırmaktadır (Terzi 2008: 1-9).

Stresli yaşam olaylarının üstesinden gelme bireyin baş etme gücü ve sosyal destek kaynakları ile yakından ilgilidir. Sosyal destek, stres altındaki ya da güç durumdaki bireylere çevresindeki insanlar tarafından sağlanan yardım olup bireyin sorunun üstesinden gelmesinde etkin bir başa çıkma mekanizması olarak çalışmakta, stresli yaşam olaylarını önleyerek hastalık riski azaltılabilmekte veya stresörün etkisini hafifleterek bireyi hastalıklara karşı koruyabilmektedir (Sorias: 1988a).

Duygusal destek, araçsal yardım, bilgi desteği ve değer verme gibi etkenler, bireyin toplumsal ağ geliştirme gücü ve anlamlı ilişkiler kurma - sürdürme yetisini yakından etkileyerek stresin etkisini azaltmaktadırlar (Paykel, 1994). Sosyal destek hem iç hem de dış stresi azaltır (Gallagher v.d. 1983).

Verilen bilgilerden de anlaşıldığı gibi sosyal destek-stres düzeyini konu alan araştırmalar oldukça fazladır. Ancak bu alanda üzerinde oldukça fazla çalışma yapılmasına rağmen, henüz yanıtlanması gereken pek çok araştırma sorusu bulunmaktadır. İlköğretin 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden algıladıkları duygusal destek davranış düzeyi ile stres düzeyi arasındaki ilişki durumu bu sorulara güzel bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca Türkiye'de çocuk stres düzeyi ve algılanan duygusal destek arasındaki ilişki yazını incelendiğinde, bu alanda uluslararası düzeyin çok gerisinde kaldığı gözlenmektedir.

1.5.4. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişisini Konu Alan Araştırmalar

Bu bölümde stres düzeyinin algılanan sosyal-duygusal destek davranışlarla ilişkisi konusunu ele alan çalışmalar Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

1.5.4.1. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal-Duygusal Destek Davranışlarla İlişisini Konu Alan Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de stres düzeyininin algılanan sosyal-duygusal destek davranış düzeyi ile ilişkisini konu alan araştırmalar oldukça fazladır. Ancak ilkökul öğrencilerine yönelik stres düzeyi ile sosyal-duygusal destek davranış algısı ilişkisini konu alan çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle yurt içinde yapılmış stres düzeyi ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Banaz (1992), lisede okuyan 401 ergen üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerin ruh sağlığı üzerinde ailenin önemli bir etkisi olduğunu saptamıştır. Araştırmada ergenleri en çok endişelendiren konuların başında gelecek kaygısı diyebileceğimiz konuların geldiği bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin arkadaş ilişkilerini sorun olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Şirvanlı-Özen (1998) tarafından eşler arasındaki çatışma ve boşanmanın çocukların davranış ve uyum problemleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla 5, 10, 13 ve 16 yaş gruplarından 225’i kız ve 196’sı erkek olmak üzere toplam 421 birey araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça problem, kaygı ve depresyon düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Okanlı (1999), Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinin, aile ve arkadaşlarından algılanan sosyal destek ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, aileden algılanan sosyal destek ile arkadaşlardan algılanan sosyal destek arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken, algılanan sosyal destek ile sürekli anksiyete arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yıldırım (2004b) sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini ne derecede

yordadığını incelediği araştırmasında 485 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2006) gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derece yordadığını incelemiştir. Bu amaçla 962 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif yönde, sosyal destek ile gündelik sıkıntılar arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

1.5.4.2. Stres Düzeyinin Algılanan Sosyal - Duygusal Destek Davranış Düzeyi ile İlişisini Konu Alan Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında stres düzeyininin çeşitli değişkenlerle ilişkisini konu alan araştırmalar oldukça fazladır. Ancak ilkökul öğrencilerine yönelik stres ile sosyal-duygusal destek davranış algısı ilişkisini konu alan çalışmalar az sayıda bulunmaktadır. Yurt dışında yapılmış benlik saygısı ile duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan örnekler sosyal destek alanı da dâhil edilerek aşağıda sunulmuştur.

Compas, Lesley, Wagner ve Vannatta (1986) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve psikolojik düzensizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. 16-19 yaşları arasında bulunan 243 lise öğrencisiyle çalışılan araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ile olumsuz yaşam olayları arasında, olumsuz yaşam olayları ile psikolojik düzensizlik arasında, algılanan sosyal destek ile psikolojik uyumsuzluk arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Sosyal destek açısından doyum azaldıkça depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar ve kişilerarası ilişkilerde duyarlılık artmaktadır.

Armsden ve Greenberg (1987) tarafından yapılan araştırmada anne, baba, arkadaş ilişkileri ile ergenin psikolojik sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemek

amaçlanmıştır. Yaşları 16 ile 20 arasında değişen 179 lise öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda anne, baba ve arkadaş ilişkilerinin algılanan niteliği ve kalitesi ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiş; algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stres verici yaşam olaylarının yarattığı psikolojik problemlerin azaldığı bulunmuştur.

Procidano, Guinta ve Buglione (1988) arkadaşlardan ve aileden algılanan sosyal desteğin; uyum sağlama ile anksiyete, kızgınlık ve merakla birlikte gelişen yaşam olaylarıyla bağlantısını incelemişlerdir. Bu amaçla şehirdeki kız lisesine giden azınlık kız öğrencilerden alt-orta sınıftan 90 kız öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal desteğin duruma bağlı anksiyete, kızgınlık ve uyumla ilgili olduğu, anksiyeteye yaşam olaylarının ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, algılanan aile desteğinin, daha sonra gelişecek durum anksiyetesi ve kızgınlığına katkıda bulunacağını, anksiyetenin de takip eden yaşam olaylarına katkıda bulunacağını ayrıca anksiyetenin oluşumunu önlemede, sosyal desteğin önemli bir işlevi olduğunu göstermektedir.

Cheng (1997) sosyal desteğin tampon etkisini incelemiştir. 7 ve 9. sınıflarda öğrenim gören 249 öğrencinin ulaşıldığı araştırma sonucunda, stresli yaşam olayları ve yüksek düzeyde strese bağlı depresyonda, sosyal desteğin arabulucu etkisinin olduğu görülmüştür. Algılanan aile desteği ve yakın desteğinin birlikte, zaman içerisindeki yüksek strese bağlı depresyonu hafiflettiği ve yaşamlarında yüksek düzeyde stresli yaşam olaylarıyla karşılaşan fakat aile ve yakın desteğinden yoksun olan Çinli ergenlerin yüksek düzeydeki depresyon için daha fazla risk taşıdıkları bulunmuştur.

Wenz ve arkadaşları (1997), “ortaokuldaki ergenlerin stresi, sosyal desteği ve uyumu” adlı araştırmasında; okul kaygısı, sosyal destek ve uyum değişkenlerini ele almıştır. Bu araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 482 öğrenci katılmıştır. Ergenin çeşitli kişisel özellikleri de değerlendirmeye katılmıştır. Sonuçlara göre yüksek akademik stres ve aileden gelen düşük seviyeli duygusal desteğin, düşük akademik benlik saygısıyla ilişkili olduğu; yüksek akran stres seviyesi ve akranlardan düşük seviyeli desteğin, düşük seviyeli sosyal benlik saygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aile dışındaki kişilerden gelen problem çözme desteği ergenin okula bağlılık seviyesi üzerindeki öğretmenin ve kuralların etkilerini değiştirebilmektedir.

Furukawa ve Sarason (1998), lise öğrencilerinde, yeni sosyal çevreye uyum sürecinde, sosyal desteğin önemi üzerine yaptıkları araştırmada 242 lise öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sürecinde Japonya'dan ayrılmadan önce ve ayrılıp koruyucu bir ailenin yanına yerleştikten altı ay sonra duygusal sıkıntı ve başa çıkma davranışları ile algılanan sosyal destekteki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal desteğin yüksek olmasının, duygusal sıkıntıları azaltmaya katkıda bulunduğu, sağlıklılık halinin devam etmesinde destekleyici bir rol oynadığı görülmüştür.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği geliştirilerek; ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin gözlemleri irdelenerek bu algı düzeyinin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Ayrıca söz konusu ölçeğin akademik başarı, benlik saygısı, stres ve umutsuzluk düzeyi ile ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma ilişki tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. “Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey, olay ve nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2003: 77).

Katılımcıların gerekli bilgilerini elde etmek için, amaçlar doğrultusunda hazırlanmış bir bilgi formu kullanılmış, bu formlar öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın medeni durumu, ailenin maddi durumu, kardeş sayısı, çocuk sırası, eğitim görme zamanı, çok sevilen ders gurubu, dönem sonu karne durumu, karne notları faktörleri de bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ise sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği bağımsız değişken; akademik başarı, benlik saygısı, stres ve umutsuzluk düzeyleri ise bağımlı değişken olarak ele alınmış; bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerini açıklamada katkısının olup olmadığı istenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Esenyurt İlçesindeki devlet ilköğretim okullarının 4 ve 5. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki genel deneme sınavına giren devlet ilköğretim

okullarından ikisine devam eden 4 ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde evrenin içerisinde, evren içinde bulunma yüzdelerini yansıtacak şekilde 4 ve 5. sınıfta okuyan öğrenciler arasından 413 dördüncü sınıf, 435 beşinci sınıf olmak üzere 848 öğrenci araştırmanın uygulanacağı örneklem olarak seçilmiştir. Geliştirilen ölçeğin akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeyi ile ilişkisini irdelemek için de İstanbul İli Esenyurt İlçesine bağlı bir devlet okuluna devam eden 4 ve 5. sınıf düzeyindeki farklı 400 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışmada toplam 1248 öğrenciye ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri ilkokul 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden samimiyetle doldurmaları beklenen “Kişisel Bilgi Formu”, bu araştırma kapsamında geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi”, “Çocuklarda Umut Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Stres Düzeyi Ölçeği” olmak üzere altı farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu örneklem grubu öğrencileri hakkında bilgi edinme amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 11 maddeden oluşmaktadır (Ek-1). Formda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-babanın medeni durumu, ailenin maddi durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu, eğitim görme zamanı, en çok sevilen ders, dönem sonu karne durumu ve notlarını belirtmeleri istenmektedir.

2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği, sınıf öğretmenlerin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algı düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ve 3 alt boyutu olan, 3'lü likert tipinde bir ölçektir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği için alınabilecek puan 15 ile 45 arasında değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı formunun güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden 848 kişilik bir grup üzerinde yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.806 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin sınanması için ayrıca test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Bunun için ölçek 2 hafta arayla 35 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış, ilk uygulamadan elde edilen puanlar ($X=37,5135$; $s=5,30001$) ile ikinci uygulama puanları ($X=37,3514$; $s=5,29788$) arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Ölçek geneli için iki ölçüm arasındaki korelasyon anlamlı bulunmuştur ($r: 809$, $p<.01$). Ölçeğin üç alt boyutu vardır. Bu boyutlar değer görme (1, 2, 6, 7, 14, 18, 20. maddeler), kabul görme (8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler) ve kendini gerçekleştirme (15, 16, 17. maddeler) olarak adlandırılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin elde edilen kanıtlar değerlendirildikten sonra ölçeğin ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde güvenle kullanılabilmesi kanısına varılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamaları şu şekildedir:

2.3.2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı birinci dönem İstanbul İli Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2 ilköğretim okulunda bulunan 4 ve 5. sınıf düzeyinde 850 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 2 tanesi formları eksik doğdurdukları için 848 öğrenci değerlendirme kapsamında kalmıştır. Araştırmaya 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin seçilmesinde, bu sınıflardaki öğrencilerin yaş itibarıyla diğer birinci kademe öğrencilerinden daha büyük olmaları ve anket

sorularını cevaplamada daha yeterli olacakları düşüncesi etkili olmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımları

SINIF		CİNSİYET				TOPLAM			
4. Sınıf		5. Sınıf		Kız		Erkek			
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
413	48,7	435	51,3	396	46,7	444	52,9	848	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya giren öğrencilerin 413’ü 4. sınıf (%48,7), 435’i 5. sınıf öğrencisidir (%51,3). Toplam 848 öğrenciden oluşan örneklem grubunun 396’sı kız (%46,7) ve 444’ü erkektir (%52,9). Kalan 8 öğrenci ise cinsiyet belirtmemiştir(%0,4).

2.3.2.2. Madde Havuzu

Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeğinin hazırlanması sürecinin ilk aşamasında duygusal destek davranış ile ilgili literatür taraması yapılmış, geliştirilmiş benzer ölçme araçları da incelenerek 30 ifadeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır (Ek-2).

2.3.2.3. Uzman Görüşü

Ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuş, doktorasını bitirmiş 4 uzmandan alınan geribildirimler sonucunda uzmanların iki veya daha fazlasının öğretmenden algılanan duygusal destek davranış düzeyini ölçmediğini düşündükleri 9 madde elenerek ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve 21 maddeden oluşan denemelik form hazırlanmıştır(Ek-3).

2.3.2.4. Denemelik Ölçek Formunun Hazırlanışı

21 maddelik ölçek öğrencilerin yaşları dikkate alınarak üçlü likert tipi dereceleme ölçeği formuyla hazırlanmıştır. Maddelere verilecek yanıtlar “Hayır”, “Bazen” ve “Evet” şeklinde sıralanmıştır. Hazırlanan ölçeğin giriş kısmına ölçeğin

doldurulmasına yönelik bir yönerge eklenmiştir. Ölçekteki 21 madde karışık bir şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin puanlaması ise 1-3'lük bir gösterge çizelgesi üzerinde yapılmıştır. Ters ifadelerde puanlar tam ters sisteme (3-1) dönüştürülmüştür. 21 maddelik ölçek formu 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Esenyurt İlçesine bağlı iki ilköğretim okulunun 4 ve 5. sınıflarda okuyan 848 öğrenciye uygulanarak ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

2.3.2.5. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında aşağıda belirtilen işlemler uygulanmıştır.

2.3.2.5.1. Madde Analizi İşlemleri

Denemelik ölçek formununun 4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmasından sonra her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri (madde toplam ve madde kalan) uygulanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: 21 Maddelik Denemelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri

Madde No	N	Aritmetik Ortaalama	Ss	Madde Toplam	Madde Kalan
s1	848	2,50	,587	,478(**)	,446
s2	848	2,54	,633	,493(**)	,460
s3	848	2,39	,720	,383(**)	,340
s4	848	2,50	,694	,536(**)	,501
s5	848	2,71	,551	,386(**)	,353
s6	848	2,39	,645	,573(**)	,543
s7	848	2,27	,731	,582(**)	,548
s8	848	2,44	,724	,505(**)	,467
s9	848	2,45	,696	,519(**)	,483
s10	848	2,27	,786	,529(**)	,489
s11	848	2,53	,725	,541(**)	,505
s12	848	2,46	,733	,608(**)	,575
s13	848	2,51	,709	,537(**)	,502
s14	848	2,31	,752	,493(**)	,453
s15	848	2,49	,697	,469(**)	,431
s16	848	2,38	,768	,537(**)	,498
s17	848	2,20	,824	,492(**)	,447
s18	848	2,59	,760	,342(**)	,295
s19	848	2,33	,750	,535(**)	,497
s20	848	2,23	,782	,419(**)	,374
s21	848	1,95	,853	,292(**)	,238
Toplam	848	50,4410	7,36220		

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Yukarıda verilen tablonun sonuçlarına göre ölçekten madde çıkarılmamıştır. Bu işlemten sonra diğer bir madde analizi tekniği olarak da, “iç tutarlık ölçütüne dayalı madde analizi” uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: 21 Maddelik Denemelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri

	Grup	N	Ort.	SS	Sh	t	Sd	P
S1	Alt Grup	229	2,16	,643	,043	-14,174	363,069	,000
	Üst Grup	229	2,85	,368	,024			
S2	Alt Grup	229	2,16	,714	,047	-13,653	329,510	,000
	Üst Grup	229	2,87	,346	,023			
S3	Alt Grup	229	2,01	,792	,052	-10,412	402,275	,000
	Üst Grup	229	2,67	,540	,036			
S4	Alt Grup	229	2,02	,783	,052	-16,268	290,581	,000
	Üst Grup	229	2,92	,292	,019			
S5	Alt Grup	229	2,45	,709	,047	-9,570	293,708	,000
	Üst Grup	229	2,93	,272	,018			
S6	Alt Grup	229	1,95	,667	,044	-17,691	355,597	,000
	Üst Grup	229	2,84	,369	,024			
S7	Alt Grup	229	1,70	,700	,046	-19,562	387,558	,000
	Üst Grup	229	2,78	,447	,030			
S8	Alt Grup	229	1,95	,815	,054	-14,752	338,227	,000
	Üst Grup	229	2,84	,414	,027			
S9	Alt Grup	229	1,97	,754	,050	-16,681	317,659	,000
	Üst Grup	229	2,88	,341	,023			
S10	Alt Grup	229	1,71	,759	,050	-18,795	363,683	,000
	Üst Grup	229	2,79	,436	,029			
S11	Alt Grup	229	1,95	,834	,055	-15,511	314,038	,000
	Üst Grup	229	2,89	,369	,024			
S12	Alt Grup	229	1,86	,810	,054	-18,334	291,016	,000
	Üst Grup	229	2,91	,304	,020			
S13	Alt Grup	229	1,99	,840	,056	-15,848	285,379	,000
	Üst Grup	229	2,92	,300	,020			
S14	Alt Grup	229	1,85	,792	,052	-15,056	371,731	,000
	Üst Grup	229	2,77	,472	,031			
S15	Alt Grup	229	2,10	,793	,052	-13,151	321,582	,000
	Üst Grup	229	2,86	,368	,024			
S16	Alt Grup	229	1,85	,826	,055	-15,778	349,694	,000
	Üst Grup	229	2,83	,444	,029			
S17	Alt Grup	229	1,75	,804	,053	-14,925	406,316	,000
	Üst Grup	229	2,71	,558	,037			
S18	Alt Grup	229	2,23	,909	,060	-9,344	337,690	,000
	Üst Grup	229	2,86	,460	,030			

S19	Alt Grup	229	1,76	,738	,049	-18,017	377,677	,000
	Üst Grup	229	2,79	,452	,030			
S20	Alt Grup	229	1,82	,754	,050	-12,612	431,717	,000
	Üst Grup	229	2,62	,592	,039			
S21	Alt Grup	229	1,68	,821	,054	-8,605	456	,000
	Üst Grup	229	2,33	,797	,053			
Toplam	Alt Grup	229	40,90	4,692	,310	-52,208	327,405	,000
	Üst Grup	229	58,85	2,247	,149			

Bu işlem sonucunda bütün maddelerin ayırt edici olduğu görülmüştür. Madde analizi teknikleri sonucunda ölçekten madde çıkarılmamıştır.

2.3.2.5.2. Yapı Geçerliliği

Denemelik ölçeğin alt boyutlarını belirlemek ve yapı geçerliliğini sınamak için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin örnekleme yeterlilik kat sayısı 0,846; Bartlett's Test of Sphericity, 0,000 anlamlılık düzeyinde 2,513 olarak bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin evren parametresinde çok boyutlu olduğu ve faktör analizi yapılabileceği belirlenmiştir. Faktör analizi 21 madde üzerinde yapılmıştır. Öz değer (eigen değer) 1 olarak alınmış ve varimax rotated tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörlü yapıda olduğu görülmektedir. 3 faktörün açıkladıkları toplam varyans 45,063 olarak tespit edilmiştir. Daha sonra bu 3 faktörün faktör toplamları ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuş, bu durumda tek faktörlü bir yapı oluşturdukları görülmüştür. Faktör yükleri en az 0,4 olan ve diğer faktörlerle arasında en az 0,1 fark olan maddeler ölçekte bırakılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçekte 15 madde kalmıştır. Ölçekte kalan maddelerin hangi faktörlere girdikleri ve faktör yükleri aşağıda verilmiştir (Tablo 4). Daha sonra bu faktörler incelenerek isimlendirilmiştir (Ek-4). Bu işlem ile 15 maddelik ölçek oluşturulmuştur (Ek-5).

Tablo 4: Denemelik Ölçeğin 3 Alt Boyutlu Yapısı

MADDE	FAKTÖR YÜKLERİ		
	1	2	3
s1	,615		
s2	,494		
s6	,591		
s7	,715		
s14	,550		
s18	,423		
s20	,400		
s8		,607	
s9		,716	
s10		,725	
s11		,556	
s12		,545	
s15			,690
s16			,807
s17			,747

Bu işlemden sonra ölçek 3 alt boyutlu şekli ve toplam 15 maddesi ile son halini almıştır. Ölçekteki üç alt boyutta yer alan maddeler incelenerek alt boyutların isimleri belirlenmiştir.

Birinci alt boyuttaki maddeler öğretmenin öğrencisine verdiği değere yönelik ifadeleri içerdiği için “Değer Görme Boyutu” şeklinde; ikinci alt boyuttaki maddeler öğretmenin öğrencisini koşulsuz kabul etmesine yönelik ifadeleri içerdiği için “Kabul Görme Boyutu”; üçüncü alt boyut ise öğretmenin öğrenciye kendini gerçekleştirme fırsatı sunmasına yönelik ifadeleri içerdiği için “Kendini Gerçekleştirme Boyutu” olarak adlandırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Alt Boyutlarda Yer Alan Bazı Maddeler

Boyut	Örnek Madde I	Örnek Madde II	Örnek Madde III
Değer Görme Boyutu	Öğretmenim derste "aferin, tebrikler" gibi kelimeler kullanıyor.	Öğretmenim benimle konuşurken gülümsüyor.	Öğretmenim bana "çalışkan, saygılı, düzenli" gibi sözler söylüyor.
Kabul Görme Boyutu	Sorunlarımı öğretmenimle konuşabiliyorum.	Tenefüslerde öğretmenimle konuşabiliyorum.	Hasta olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.
Kendini Gerçekleştirme Boyutu	Hazırladığımız dramaları sınıfta sunabiliyoruz.	Hazırladığımız tiyatroları sınıfta sunabiliyoruz.	Hazırladığımız dansları sınıfta sunabiliyoruz.

2.3.2.5.3. Güvenilirlik İşlemleri

Güvenilirlik, ölçme aracının yansız hatalardan arınmış olması, duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür (Tezbaşaran, 1997).

Ölçekte hangi maddelerin yer alacağı belirlendikten sonra, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha α katsayısı hesaplanmıştır. 15 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha α değeri 0,806 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her boyutu için de güvenilirlik analizi yapılmış değer görme, kabul görme ve kendini gerçekleştirme boyutlarının Cronbach Alpha α değerleri Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6: Alt Boyutlara Ait Cronbach Apha Değerleri

ALT BOYUT İSMİ	Cronbach α Değeri
Değer Görme	.658
Kabul Görme	.718
Kendini Gerçekleştirme	.697

Ölçekte Kalan maddeler yeniden; madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik işlemlerinden geçirilerek ekteki sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 7 ve Tablo 8).

Tablo 7: 15 Maddelik Ölçeğin Madde Toplam ve Madde Kalan Değerleri

Madde No	N	Aritmetik Ortaalama	Ss	Madde Toplam	Madde Kalan
s1	848	2,50	,587	,479(**)	,437
s2	848	2,54	,633	,498(**)	,454
s6	848	2,39	,645	,576(**)	,535
s7	848	2,27	,731	,597(**)	,553
s8	848	2,44	,724	,506(**)	,456
s9	848	2,45	,696	,544(**)	,498
s10	848	2,27	,786	,568(**)	,518
s11	848	2,53	,725	,549(**)	,502
s12	848	2,46	,733	,616(**)	,573
s14	848	2,31	,752	,509(**)	,457
s15	848	2,49	,697	,491(**)	,442
s16	848	2,38	,768	,575(**)	,527
s17	848	2,20	,824	,533(**)	,477
s18	848	2,59	,760	,362(**)	,301
s20	848	2,23	,782	,408(**)	,348
Toplam	848	36,0460	5,64382		

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

Tablo 8: 15 Maddelik Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri

	Grup	N	Ort.	SS	Sh	t	Sd	P
s1	Alt Grup	229	2,15	,645	,043	-14,174	360,210	,000
	Üst Grup	229	2,84	,365	,024			
s2	Alt Grup	229	2,16	,735	,049	-13,824	307,931	,000
	Üst Grup	229	2,89	,313	,021			
s6	Alt Grup	229	1,92	,637	,042	-18,707	367,727	,000
	Üst Grup	229	2,83	,373	,025			
s7	Alt Grup	229	1,72	,714	,047	-18,993	379,592	,000
	Üst Grup	229	2,77	,440	,029			
s8	Alt Grup	229	1,96	,802	,053	-15,294	323,641	,000
	Üst Grup	229	2,86	,376	,025			
s9	Alt Grup	229	1,95	,751	,050	-16,760	326,940	,000
	Üst Grup	229	2,87	,359	,024			
s10	Alt Grup	229	1,68	,754	,050	-19,122	371,483	,000
	Üst Grup	229	2,79	,449	,030			
s11	Alt Grup	229	1,93	,837	,055	-16,103	309,396	,000
	Üst Grup	229	2,90	,360	,024			
s12	Alt Grup	229	1,88	,791	,052	-18,658	288,990	,000
	Üst Grup	229	2,92	,292	,019			
s14	Alt Grup	229	1,76	,747	,049	-17,921	368,667	,000
	Üst Grup	229	2,79	,439	,029			
s15	Alt Grup	229	2,08	,804	,053	-13,689	313,190	,000
	Üst Grup	229	2,88	,354	,023			
s16	Alt Grup	229	1,83	,805	,053	-17,310	328,335	,000
	Üst Grup	229	2,86	,388	,026			
s17	Alt Grup	229	1,67	,768	,051	-17,541	397,331	,000
	Üst Grup	229	2,74	,512	,034			
s18	Alt Grup	229	2,18	,912	,060	-10,821	312,129	,000
	Üst Grup	229	2,89	,399	,026			
s20	Alt Grup	229	1,80	,751	,050	12,772	435,042	,000
	Üst Grup	229	2,61	,601	,040			
Toplam	Alt Grup	229	28,68	3,527	,233	-53,435	324,050	,000
	Üst Grup	229	42,44	1,658	,110			

“Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği”nin son şekli geçerlik güvenirlik çalışmaları için, iki hafta arayla, test–tekrar güvenirliğine veri sağlaması amacıyla, aynı öğrencilere ikinci kez uygulanmıştır. Bulgular analiz edilmiştir. İki uygulama puanları arasında ilişkili grup t testi uygulanmış ve birinci uygulama puanları ile ikinci uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$)

Ayrıca ölçeğin 2 hafta arayla 37 kişilik öğrenci grubuna uygulanması sonucu, ilk uygulamadan elde edilen puanlar ($X=49,3077$; $s=5,68078$) ile ikinci uygulama puanları ($X=48,8462$; $s=6,39300$) arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan devamlılık katsayısı $r=.809(**)$ ($p<0,01$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu destekler niteliktedir.

2.3.3. Akademik Başarı Testi

Akademik başarı testi 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci dönem İstanbul İli Esenyurt İlçesi genelinde yapılan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve İngilizce derslerini içeren, Esenyurt ilçesi sınav komisyonu öğretmenleri tarafından hazırlanmış olan çoktan seçmeli 100 soruluk geçerli ve güvenilir bir deneme sınavından oluşmaktadır. Öğrencilerin deneme sınavında yaptıkları netler ve aldıkları puanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma sürecinde bu puanlar okul müdürlüklerinden temin edilmiştir. Araştırmanın uygulandığı her sınıfta anketler doldurulmadan önce öğrencilerin bu deneme sınavından aldıkları puanlar tek tek okunmuş, öğrencilerden bu puanları kişisel bilgi formlarına not etmeleri istenmiştir. Deneme sınavı sonuçları okunduktan sonra puanların yazılı olduğu kâğıt çöpe atılarak öğrencilere doldurdukları anketler karışık olarak diğer sınıfların anketlerinin içine konulduğu belirtilmiş ve sorulara verdikleri cevaplara kimsenin ulaşamayacağı sözü verilmiştir.

2.3.4. Çocuklarda Umut Ölçeği

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiş, “amaca ulaşma yolları” (pathways) ve “amaca güdülenme” (agency) olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ölçektir. ÇUÖ 8-16 yaş arası çocuklarda kullanılabilir. Toplamda 6 maddeden oluşan ölçek, likert tipi derecelemeye uygun olarak; “Hiçbir Zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Sık sık=4, Çoğu Zaman=5 ve Her Zaman=6” şeklinde derecelenmektedir. Ölçeğin puanlanması her bir maddeden alınan puanın toplanmasıyla yapılırken, ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 6’dır. Ölçekteki tek sayılı maddeler amaca güdülenme boyutunu, çift sayılı maddelerse amaca ulaşma yolları boyutunu oluşturmaktadır. Snyder ve arkadaşları (1997), umudun bu iki alt boyutun toplamından oluştuğunu, fakat bu alt boyutların ayrı boyutlar olarak kullanılmaması gerektiğini ve bundan dolayı da sadece toplam ölçek için iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, farklı örneklemeler için, .72 ve .86 arasında değişmektedir. Bu çalışmada, bir ay arayla yapılan test-tekrar test uygulamasında elde edilen güvenirlik katsayısı $r=.71$ ($n=359$, $p<.001$) bulunmuştur.

2.3.5. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory)

Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla Coopersmith (Akt. Pişkin, 1997) tarafından geliştirilen ve Özoğul (Akt: Aksaray, 2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Envanterden benlik saygısına ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Envanterin ayrıca beş alt ölçeği bulunmaktadır. Bu alt ölçekler: 1. Genel benlik saygısı (26 madde), 2. Okul- akademik benlik saygısı (8 madde), 3. Sosyal benlik saygısı (8 madde), 4. Aile ve eve ilişkin benlik saygısı (8 madde), 5. Yalan (8 madde) alt ölçeğidir. Envanterde yer alan yalan maddeler benlik saygısını değil, kişilerin

savunucu tutumlarını ölçmek için koyulmuştur ve toplam puana dahil edilmemektedir. Bu envanterin bir de kısa formu bulunmakta ve bu kısa form genel benlik saygısını ölçmektedir (Pişkin, 1997). Bu araştırmada “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”nin kısa formu kullanılacaktır. Kısa form benlik saygısı ile ilgili kendini küçümseme, liderlik, popülerlik, anne-baba-aile, atılganlık ve kaygı gibi faktörleri kapsayan 25 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada envanterin ölçtüğü alt faktörler değil, genel benlik saygısı puanı dikkate alınmıştır (Pişkin, 1997). Bu envanter 4.-8. Sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Envanter maddeleri evet- hayır biçiminde yanıtlanmaktadır. Envanterde yüksek benlik saygısının göstergesi kabul edilen cevaplara 1, diğer cevaplara ise 0 puan verilmiştir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 0’dır. Envanterden alınan puan yükseldikçe bireylerin benlik saygıları da yükselmektedir.

2.3.6. Stres Düzeyi Ölçeği

Stres Düzeyi Ölçeği Leighton tarafından geliştirilmiş ölçeğin Türkçe’ye uyarlama, geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışmaları Baltaş tarafından yapılmıştır. (Türkçe İngilizce form korelasyonu: 0,88 ve İngilizce Türkçe form korelasyonu: 0,87, test- tekrar test puanları: 0,813, SDÖ ile Eysenck kişilik Envanteri A formu puanlarının korelasyonu: 0,74, SDÖ ve psikolojik yardım isteme arasındaki korelasyon: 0,778). Ölçek 15-19 yaş için uyarlanmıştır. (Leighton, 1972; Baltaş, 2003; Akt: Büken v. d. , 2009). Leighton tarafından yapılandırılan ölçek, okul yaşı grubunda stres düzeylerini ölçen, bireysel tanıya yönelik olmayan, koruyucu akıl sağlığı açısından, patolojiye yatkınlığı araştırmaya yönelik bir araç olup bu ölçek ile psikososyal streslerin tanınması amaçlanmıştır (Leighton, 1972; Baltaş,2003; Akt: Büken v. d. , 2009). Bu model, maddelerin hepsinde en az stres verici koşullarda olduğunu algılayan kişi için puanı 20 kabul etmekte, her bir maddeden 1 puan alarak maddelerin yaklaşık 2/4’sinden en az 1 puanlık stres yükü taşımalarını da normal sınırlar içinde kabul etmektedir. Öte yandan maddelerin en az 3/4’ünün, en az 2 puanlık stres yükü taşımaları da uyum güçlüğü içinde olmak şeklinde yorumlanmaktadır. Bunda puanı 35’in üzerinde olanlar yer alır. Bu durumda 36 puan

ve üstü stres puanı, uyum güçlüğü olan grubu yansıtır (Leighton, 1972; Baltaş,2003; Akt: Büken v. d. , 2009). Modele uygun olarak stres düzeyleri 20-50 arasında değerlendirilmiştir. 20-29 arası “normal”, 30-35 arası “borderline”, 36 ve üzerindeki stres düzeyi ise klinik olarak anlamlı düzeyde uyum güçlüğü şeklinde sınıflandırılmıştır. Sorgulama; ya “evet/hayır” tipinde cevaplanacak nitelikte likert skalası ile gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenebilmesi için aşağıdaki çözümlenmeler yapılmıştır.

2.4.1. Kapsam Geçerliği

Ölçeği oluşturan maddeler uzman görüşüne göre öğretmenlerin sosyal-duygusal destek davranışlarını yeterli düzeyde temsil edip etmediği sınılanmış ve konunun uzmanı tarafından temsil edebileceği kararına varılmıştır.

2.4.2. Yapı Geçerliği

Öğretmenlerin sosyal-duygusal destek davranışlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçek, basit ve kararlı bir faktör yapısına sahip olup olmadığını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır.

2.4.3. Ölçüt Geçerliği

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Destek davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği'nden alınan puanlar ile Benlik Saygısı Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı analizi ile tespit edilmiştir.

Maslow'a (1908-1970) göre, benlik saygısının iki kaynağı vardır: Birincisi, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul; ikincisi ise bireyin yetkinlik ve başarı duygularıdır (Akt: Joseph, 1994).

2.4.4. Güvenirlilik

Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının düzeyi Pearson Korelasyon Katsayısı analizi ile tespit edilmiştir.

Ölçeğin ve Alt ölçeklerin güvenilirlikleri Cronbach Alfa analizi ile ölçülmüştür.

Bu ölçeğin öğrencilere belli bir zaman aralığında (iki hafta ara ile) uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı İlişkili Grup T Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizi ile tespit edilmiştir.

2.4.5. Demografik Değişkenler

Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin betimsel özellikleri belirlenmiş, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim görme zamanı, en çok sevilen ders gurubu, dönem sonu karne durumu ve anne-babanın medeni durumu açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği İlişkisiz Grup T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile saptanmıştır.

III. BÖLÜM BULGULAR

3.1 Demografik Bulgular

Araştırma için geliştirilen 12 maddelik Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sırasıyla cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, annenin ve babanın medeni durumu, ailenin maddi durumu, çocuk sayısı, doğum sırası, eğitim görme zamanı, en çok sevilen ders, karne durumu ile Türkçe-Matematik-Fen ve Teknoloji-Sosyal Bilgiler derslerinden alınan notlara ait yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	191	47,8
Erkek	209	52,2
Toplam	400	100,0

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki 191’i (47,8) kız, 209’u (52,2) erkek olmak üzere toplam 400 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 10: Öğrencilerin Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%
10-	136	34,0
11	204	51,0
12+	60	15,0
Toplam	400	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerden 136 (%34) kişi 10 yaşında veya 10 yaşın altında, 204 (%51) kişi 11 yaşında, 60 (%15) kişi 12 yaşında veya 12 yaşın üstünde bulunmaktadır.

Tablo 11: Öğrencilerin Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	<i>f</i>	%
4	201	50,2
5	199	49,8
Toplam	400	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerden 201 (%50,2) kişi 4. sınıf, 199 (%49,8) kişi ise 5. sınıf öğrencisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Anne-Babalarının Medeni Durumları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne-Baba	<i>f</i>	%
Evli	391	97,8
Ayrı	9	2,2
Toplam	400	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerden 391 (%97,8) kişinin anne babasının evli, 9 (%2,2) kişinin ise anne babasının ayrı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddiat	<i>f</i>	%
Düşük	46	11,5
Orta	170	42,5
İyi	184	46,0
Toplam	400	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerden 46 (%11,5) kişi ailelerinin maddi durumunu düşük, 170 (%42,5) kişi orta, 184 (%46) kişi iyi olarak gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk S.	<i>f</i>	%
1	24	6,0
2	112	28,0
3	128	32,0
4	85	21,2
5 +	51	12,8
Toplam	400	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerden 24 (%6) kişi ailede 1 çocuk, 112 (%28) kişi 2 çocuk, 128 (%32) kişi 3 çocuk, 85 (%21,2) kişi 4 çocuk, 51 (%12,8) kişi ise 5 ve üzeri sayıda çocuk olduğunu belirtmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	<i>f</i>	%
İlk çocuk	155	38,8
Ortanca çocuk	148	37,0
Son çocuk	97	24,2
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 155 (%38,8) kişi ailelerinin ilk çocuğu, 148 (%37) kişi ortanca çocuğu, 97 (%24,2) kişi ise son çocuğu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Eğitim Görme Zamanı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Zamanı	<i>f</i>	%
Sabah	201	50,2
Öğlen	199	49,8
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 201 (%50,2) sabahçı, 199 (%49,8) kişi de öğlenci olarak eğitim görmektedir.

Tablo 17: Öğrencilerin En Çok Sevilen Ders Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

En Sevilen Ders	<i>f</i>	%
Fen ve Teknoloji	48	12,0
Matematik	172	43,0
İngilizce	30	7,5
Türkçe	89	22,2
Diğer	61	15,2
Toplam	400	100,0

En çok sevilen ders grubuna örnekleme grubundaki öğrencilerden 48 (%12) kişi Fen ve Teknoloji, 172 (%43) kişi Matematik, 89 (%22,2) kişi Türkçe, 30 (%7,5) kişi İngilizce dersini, 61 (%15,2) kişi ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Karne Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Karne Durumu	<i>f</i>	%
Takdir Belgesi	86	21,5
Teşekkür Belgesi	133	33,2
Zayıf Yok	73	18,2
Zayıf Var	108	27,0
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 86 (%21,5) kişi takdir belgesi, 133 (%33,2) kişi teşekkür belgesi almıştır. 73 (%18,2) kişi herhangi bir belge almamasına rağmen karnesinde zayıf olmadığını belirtmiştir. Karnesinde zayıf olan öğrenci sayısı ise 108 (%27) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Türkçe Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Türkçe	<i>f</i>	%
Geçmez	31	7,8
Geçer	47	11,8
Orta	95	23,8
İyi	129	32,2
Pekiyi	98	24,5
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 31 (%7,8) kişi Türkçe dersinden geçmez not alırken, 47 (%11,8) kişi geçer, 95 (%23,8) kişi orta, 129 (%32,2) kişi iyi, 98 (%24,5) kişi ise pekiyi almıştır.

Tablo 20: Öğrencilerin Matematik Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Matematik	<i>f</i>	%
Geçmez	59	14,8
Geçer	58	14,5
Orta	82	20,5
İyi	95	23,8
Pekiyi	106	26,5
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 59 (%14,8) kişi Matematik dersinden geçmez not alırken, 58 (%14,5) kişi geçer, 82 (%20,5) kişi orta, 95 (%23,8) kişi iyi, 106 (%26,5) kişi ise pekiyi almıştır.

Tablo 21: Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Fen ve Teknoloji	<i>f</i>	%
Geçmez	15	3,8
Geçer	32	8,0
Orta	84	21,0
İyi	154	38,5
Pekiye	115	28,8
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 15 (%3,8) kişi Fen ve Teknoloji dersinden geçmez not alırken, 32 (%8) kişi geçer, 84 (%21) kişi orta, 154 (38,5) kişi iyi, 115 (%28,8) kişi ise pekiyi almıştır.

Tablo 22: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinden Alınan Not Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyal Bil.	<i>f</i>	%
Geçmez	11	2,8
Geçer	21	5,2
Orta	78	19,5
İyi	123	30,8
Pekiye	167	41,8
Toplam	400	100,0

Örnekleme grubundaki öğrencilerden 11 (%2,8) kişi Sosyal Bilgiler dersinden geçmez not alırken, 21 (%5,2) kişi geçer, 78 (%19,5) kişi orta, 123 (%30,8) kişi iyi, 167 (%41,8) kişi ise pekiyi almıştır.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ile Kişisel Bilgi Formundaki Maddeler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin üç alt boyutundan aldıkları puanlarda kişisel bilgi formunda verdikleri bilgiler açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Ortalama	SS	SHx	t testi		
						t	sd	P
Değer Görme	Kız	191	16,97	2,75	,20	-1,104	398	,113
	Erkek	209	17,26	2,41	,17			
Kabul Görme	Kız	191	12,72	2,40	,17	1,734	398	,415
	Erkek	209	12,30	2,45	,17			
Kendini Gerçekleştirme	Kız	191	7,04	1,83	,13	-,463	398	,661
	Erkek	209	7,12	1,75	,12			
Ölçek Toplam	Kız	191	36,73	5,56	,40	,099	398	,652
	Erkek	209	36,68	5,21	,36			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği puanlarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var.K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	P
Değer Görme	10 yaş ve altı	136	17,52	2,58	G.Arası	33,242	2	16,621	2,525	,081
	11 yaş	204	16,90	2,47	G.İçi	2613,755	397	6,584		
	12 yaş ve üstü	60	16,98	2,86	Toplam	2646,998	399			
	Toplam	400	17,12	2,58						
Kabul Görme	10 yaş ve altı	136	12,96	2,24	G.Arası	44,701	2	22,350	3,839	,022
	11 yaş	204	12,26	2,45	G.İçi	2311,297	397	5,822		
	12 yaş ve üstü	60	12,25	2,65	Toplam	2355,998	399			
	Toplam	400	12,50	2,43						
Kendini Gerçekleştürme	10 yaş ve altı	136	7,24	1,87	G.Arası	5,558	2	2,779	,870	,420
	11 yaş	204	6,99	1,73	G.İçi	1267,882	397	3,194		
	12 yaş ve üstü	60	7,03	1,78	Toplam	1273,440	399			
	Toplam	400	7,08	1,79						
Ölçek Toplam	10 yaş ve altı	136	37,73	5,37	G.Arası	218,455	2	109,228	3,840	,022
	11 yaş	204	36,14	5,18	G.İçi	11291,545	397	28,442		
	12 yaş ve üstü	60	36,27	5,77	Toplam	11510,000	399			
	Toplam	400	36,70	5,37						

Tablo 24’ te görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, yaş gruplarının kabul görme alt boyut puanı ve toplam puan aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, Kabul Görme alt boyutu ($L_F=2,499$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı ($L_F=0,647$ $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Yaş Grupları” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Puan	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHx	P
Kabul Görme	10-	11	,70343*	,267	,024
		12	,71324	,374	,138
	11	10	-,70343*	,267	,024
		12	,00980	,354	1,000
	12+	10	-,71324	,374	,138
		11	-,00980	,354	1,000
Ölçek Toplam	10-	11	1,58578*	,590	,021
		12	1,46127	,827	,182
	11	10	-1,58578*	,590	,021
		12	-,12451	,783	,986
	12+	10	-1,46127	,827	,182
		11	-,12451	,783	,986

***p<.05**

Tablo 25’te görüldüğü gibi; Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Tukey testi sonuçlarına göre; Kabul Görme alt boyutunda; 10 yaş ve altında olan öğrencilerin algı düzeyleri; 11 yaşında olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Ölçekteki toplam puanlara göre; 10 yaşında olan öğrencilerin algı düzeyleri; 11 yaşında olan öğrencileri algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Sınıf” Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Ortalama	SS	SHx	t testi		
						t	Sd	P
Değer Görme	4. Sınıf	201	17,55	2,49	,18	3,357	398	,001
	5. Sınıf	199	16,70	2,60	,18			
Kabul Görme	4. Sınıf	201	12,99	2,26	,16	4,111	393	,000
	5. Sınıf	199	12,01	2,50	,18			
Kendini Gerçekleştirme	4. Sınıf	201	7,17	1,78	,13	1,003	398	,316
	5. Sınıf	199	6,99	1,79	,13			
Ölçek Toplam	4. Sınıf	201	37,70	5,26	,37	3,811	398	,000
	5. Sınıf	199	35,69	5,31	,38			

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden aldıkları puanların “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında, değer görme ve kabul görme alt boyutu ile toplam puan bazında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği maddelerinin puanlamasına dayanarak, ölçek toplam puanı yüksek çıkan öğrencinin sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik algı düzeyinin yüksek; toplam puanı düşük çıkan öğrenci grubunun ise algı düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Bu bilgiye dayanarak değer görme ve kabul görme alt boyutları ile toplam puanda 4. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranış algı düzeyleri 5. Sınıf öğrencilerinin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Anne Baba Medeni Durumu” Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Medeni D.	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
Değer Görme	Evli	391	200,79	78509,00			
	Ayrı	9	187,89	1691,00	1646,000	-,333	,739
	Toplam	400					
Kabul Görme	Evli	391	201,59	78821,50			
	Ayrı	9	153,17	1378,50	1333,500	-1,261	,207
	Toplam	400					
Kendini Gerçekleştirme	Evli	391	199,63	78057,00			
	Ayrı	9	238,11	2143,00	1421,000	-1,009	,313
	Toplam	400					
Toplam Puan	Evli	391	201,09	78625,50			
	Ayrı	9	174,94	1574,50	1529,500	-,672	,502
	Toplam	400					

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların “anne-babanın medeni durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, alt boyutlarda ve toplam puanda grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Maddi Durum” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	P
Değer Görme	Düşük	46	17,52	2,91	G.Arası	39,405	2	19,702	3,000	,051
	Orta	170	16,35	2,62	G.İçi	2607,593	397	6,568		
	İyi	184	17,07	2,42	Toplam	2646,997	399			
	Toplam	400	17,37	2,58						
Kabul Görme	Düşük	46	17,12	2,87	G.Arası	51,787	2	25,894	4,461	,012
	Orta	170	11,57	2,30	G.İçi	2304,210	397	5,804		
	İyi	184	12,48	2,39	Toplam	2355,998	399			
	Toplam	400	12,75	2,43						
Kendini Gerçekleştirme	Düşük	46	12,50	1,77	G.Arası	8,686	2	4,343	1,363	,257
	Orta	170	6,91	1,86	G.İçi	1264,754	397	3,186		
	İyi	184	6,95	1,71	Toplam	1273,440	399			
	Toplam	400	7,24	1,79						
Ölçek Toplam	Düşük	46	34,83	5,84	G.Arası	248,571	2	124,286	4,381	,013
	Orta	170	36,49	5,31	G.İçi	11261,429	397	28,366		
	İyi	184	37,36	5,21	Toplam	11510,000	399			
	Toplam	400	36,70	5,37						

Tablo 28’ de görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının maddi durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, maddi durum gruplarının kabul görme alt boyut puanı ve toplam puan aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi maddi durum grubundan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

ANOVA sonrası hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının

varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, Kabul Görme alt boyutu ($L_F=2,242$; $p>.05$) ve ölçek toplam puanı ($L_F=0,115$ $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Maddi Durum” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Puan	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHx	P
Kabul Görme	Düşük	Orta	-,91125	,400	,060
		İyi	-1,18478*	,397	,008
	Orta	Düşük	,91125	,401	,060
		İyi	-,27353	,257	,535
	İyi	Düşük	1,18478*	,397	,008
		Orta	,27353	,256	,535
Ölçek Toplam	Düşük	Orta	-1,66803	,885	,145
		İyi	-2,53261*	,878	,011
	Orta	Düşük	1,66803	,885	,145
		İyi	-,86458	,567	,280
	İyi	Düşük	2,53261*	,878	,011
		Orta	,86458	,567	,280

***p<.05 **p<.01**

Tablo 29’da görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “maddi durum” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Tukey testi sonuçlarına göre;

Kabul Görme alt boyutunda; maddi durumunun iyi olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyleri, maddi durumunun düşük olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Ölçekteki toplam puanlara göre de; maddi durumunun iyi olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyleri, maddi

durumunun düşük olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Ailedeki Çocuk Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Çocuk S.	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	P
Değer Görme	1	24	222,65			
	2	112	226,69			
	3	128	194,75			
	4	85	198,18	16,627	4	,002
	5	51	150,85			
	Toplam	400				
Kabul Görme	1	24	207,23			
	2	112	223,47			
	3	128	189,56			
	4	85	189,06	6,870	4	,143
	5	51	193,42			
	Toplam	400				
Kendini Gerçekleştirme	1	24	230,35			
	2	112	220,30			
	3	128	194,21			
	4	85	187,95	8,276	4	,082
	5	51	179,66			
	Toplam	400				
Toplam Puan	1	24	216,17			
	2	112	229,10			
	3	128	191,96			
	4	85	189,07	12,234	4	,016
	5	51	170,80			
	Toplam	400				

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği puanlarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, değer görme boyutunda ($\chi^2= 16,627$, $p < .01$) ve toplam puanda ($\chi^2= 6,870$, $p > .05$) grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin Kabul Görme ($\chi^2= 6,870$, $p > .05$) ve Kendini Gerçekleştirme ($\chi^2= 8,276$, $p > .05$) alt boyutlarında ise grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen nonparametrik tekniklerden Mann Whitney-U Analizi ve parametrik tekniklerden İlişkisiz Grup t Testi uygulanmıştır.

Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Ailedeki Çocuk Sayısı” Değişkenine Göre Sıralamalar Ortalamaları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Çocuk S.	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Değer Görme	1	24	46,88	1125,00			
	5	51	33,82	1725,00	399,000	-2,441	,015
Toplam		75					

Tablo 31’de verildiği gibi Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği puanlarının “çocuk sayısı” değişkenine göre sıralamalar ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda değer görme boyutunda 1 çocuk olan grup ile 5 çocuk olan grup arasında 1 çocuk olan grubun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z= -2,441$ $p < .05$).

Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Ailedeki Çocuk Sayısı” Değişkenine Göre Sıralamalar Ortalamaları Arasındaki Anlamli Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Çocuk S.	N	Ortalama	SS	SHx	t testi																																																																																		
						T	sd	P																																																																																
Değer Görme	2	112	17,76	2,36	,22	2,460	238	,015																																																																																
	3	128	16,97	2,58	,23				Değer Görme	2	112	17,76	2,36	,22	4,266	161	,000	5	51	15,96	2,76	,39	Değer Görme	3	128	16,97	2,58	,23	2,311	177	,022	5	51	15,96	2,76	,39	Değer Görme	4	85	17,08	2,47	,27	2,454	134	,015	5	51	15,96	2,77	,39	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	3,199	161	,002	5	51	35,16	5,78	,81	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,386	195	,018	4	85	36,24	5,31	,58	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013	3
Değer Görme	2	112	17,76	2,36	,22	4,266	161	,000																																																																																
	5	51	15,96	2,76	,39				Değer Görme	3	128	16,97	2,58	,23	2,311	177	,022	5	51	15,96	2,76	,39	Değer Görme	4	85	17,08	2,47	,27	2,454	134	,015	5	51	15,96	2,77	,39	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	3,199	161	,002	5	51	35,16	5,78	,81	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,386	195	,018	4	85	36,24	5,31	,58	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013	3	128	36,30	5,42	,48										
Değer Görme	3	128	16,97	2,58	,23	2,311	177	,022																																																																																
	5	51	15,96	2,76	,39				Değer Görme	4	85	17,08	2,47	,27	2,454	134	,015	5	51	15,96	2,77	,39	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	3,199	161	,002	5	51	35,16	5,78	,81	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,386	195	,018	4	85	36,24	5,31	,58	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013	3	128	36,30	5,42	,48																								
Değer Görme	4	85	17,08	2,47	,27	2,454	134	,015																																																																																
	5	51	15,96	2,77	,39				Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	3,199	161	,002	5	51	35,16	5,78	,81	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,386	195	,018	4	85	36,24	5,31	,58	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013	3	128	36,30	5,42	,48																																						
Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	3,199	161	,002																																																																																
	5	51	35,16	5,78	,81				Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,386	195	,018	4	85	36,24	5,31	,58	Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013	3	128	36,30	5,42	,48																																																				
Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,386	195	,018																																																																																
	4	85	36,24	5,31	,58				Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013	3	128	36,30	5,42	,48																																																																		
Ölçek Toplam	2	112	38,00	5,01	,47	2,516	238	,013																																																																																
	3	128	36,30	5,42	,48																																																																																			

Tablo 32’de verildiği gibi Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği puanlarının “ailedeki çocuk sayısı” değişkenine göre sıralamalar ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için İlişkisiz Grup t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda değer görme boyutunda: 2 çocuk olan grupla 3 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine ($t= 2,460$; $p<.05$); 2 çocuk olan grupla 5 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine ($t=4,266$; $p<.01$); 3 çocuk olan grupla 5 çocuk olan grup arasında 3 çocuk olan grubun lehine ($t= 2,311$; $p<.05$); 4 çocuk olan grupla 5 çocuk olan grup arasında 4 çocuk olan grubun lehine ($t= 2,454$; $p<.05$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçekten alınan toplam puanların ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre sıralamalar ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan İlişkiz Grup t-testi sonucunda ise: 2 çocuk olan grupla 5 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine ($t=3,199$; $p<.01$); 2 çocuk olan grupla 4 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine ($t=2,386$; $p<.05$); 2 çocuk olan grupla 3 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,516$; $p<.05$).

Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Doğum Sırası” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K. T.	S.d.	K. O.	F	P
Değer Görme	İlk	155	17,33	2,656	G.Arası	13,587	2	6,794		
	Ortanca	148	16,91	2,583	G.İçi	2633,410	397	6,633	1,024	,360
	Son	97	17,12	2,430	Toplam	2646,997	399			
	Toplam	400	17,12	2,576						
Kabul Görme	İlk	155	12,63	2,445	G.Arası	6,882	2	3,441		
	Ortanca	148	12,33	2,456	G.İçi	2349,115	397	5,917	,582	,559
	Son	97	12,55	2,376	Toplam	2355,998	399			
	Toplam	400	12,50	2,430						
Kendini Gerçekleştirme	İlk	155	7,41	1,658	G.Arası	30,446	2	15,223		
	Ortanca	148	6,78	1,791	G.İçi	1242,994	397	3,131	4,862	,008
	Son	97	7,02	1,904	Toplam	1273,440	399			
	Toplam	400	7,08	1,787						
Ölçek Toplam	İlk	155	37,36	5,238	G.Arası	137,538	2	68,769	2,401	,092
	Ortanca	148	36,01	5,668	G.İçi	11372,462	397	28,646		
	Son	97	36,69	5,026	Toplam	11510,000	399			
	Toplam	400	36,70	5,371						

Tablo 33’ te görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının ilk-ortanca-son çocuk olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, ilk-ortanca-son çocuk gruplarının kendini gerçekleştirme alt boyut puanı aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi çocuk sırası grubundan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

ANOVA sonrası hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, Kendini Gerçekleştirme alt boyutu ($L_F=0,920$; $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Doğum Sırası” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Puan	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHx	P
Kendini Gerçekleştirme	İlk	Ortanca	,62942*	,20336	,006
		Son	,38583	,22908	,212
	Ortanca	İlk	-,62942*	,20336	,006
		Son	-,24359	,23116	,543
	Son	İlk	-,38583	,22908	,212
		Ortanca	,24359	,23116	,543

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

Tablo 34'te verilen Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Kendini Gerçekleştirme alt boyutu puanlarının “ilk-ortanca-son çocuk olma” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Tukey testi sonuçlarına göre; Kendini Gerçekleştirme alt boyutunda ailenin ilk çocuğu olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyi ortanca çocuk olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Eğitim Görme Zamanı” Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Ortalama	SS	SHx	t testi		
						T	sd	P
Değer Görme	Sabah	201	16,71	2,59	,19	-3,246	398	,001
	Öğlen	199	17,54	2,50	,18			
Kabul Görme	Sabah	201	12,00	2,50	,18	-4,246	394,819	,000
	Öğlen	199	13,01	2,26	,16			
Kendini Gerçekleştirme	Sabah	201	6,98	1,79	,13	-1,181	398	,238
	Öğlen	199	7,19	1,79	,13			
Toplam	Sabah	201	35,6816	5,28	,37	-3,878	398	,000
	Öğlen	199	37,7286	5,27	,37			

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği puanlarının “eğitim görme zamanı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında, değer görme ve kabul görme alt boyutu ile toplam puan bazında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği maddelerinin puanlamasına dayanarak, ölçek toplam puanı yüksek çıkan öğrencinin sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik algı düzeyinin yüksek; toplam puanı düşük çıkan öğrenci grubunun ise algı düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Bu bilgiye dayanarak değer görme ve kabul görme alt boyutları ile toplam puanda okula öğlen gelen öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranış algı düzeyleri sabah gelen öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 36: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “En Sevilen Ders” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, Ortalama ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	P
Değer Görme	Fen ve Teknoloji	48	16,65	2,539	G.Arası	43,656	4	10,914	1,656	,159
	Matematik	172	17,41	2,531						
	İngilizce	30	16,87	3,192	Toplam	2646,998	399			
	Türkçe	89	17,26	2,224						
	Diğer	61	16,62	2,812						
	Toplam	400	17,12	2,576						
Kabul Görme	Fen ve Teknoloji	48	11,92	2,680	G.Arası	49,248	4	12,312	2,108	,079
	Matematik	172	12,88	2,212						
	İngilizce	30	12,20	2,772	Toplam	2355,997	399			
	Türkçe	89	12,29	2,366						
	Diğer	61	12,33	2,638						
	Toplam	400	12,50	2,430						
Kendini Gerçekleştirme	Fen ve Teknoloji	48	6,69	1,870	G.Arası	15,167	4	3,792	1,190	,314
	Matematik	172	7,18	1,750						
	İngilizce	30	6,83	2,335	Toplam	1273,440	399			
	Türkçe	89	7,27	1,601						
	Diğer	61	6,95	1,765						
	Toplam	400	7,08	1,787						
Ölçek Toplam	Fen ve Teknoloji	48	35,25	5,298	G.Arası	260,976	4	65,244	2,291	,059
	Matematik	172	37,47	5,081						
	İngilizce	30	35,90	7,434	Toplam	11510,000	399			
	Türkçe	89	36,82	4,665						
	Diğer	61	35,90	5,770						
	Toplam	400	36,70	5,371						

Tablo 36’ da görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının en sevilen ders değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, en çok sevilen ders gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 37: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Karne Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N, Ortalama ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	P
Değer Görme	Takdir	86	18,24	2,158	G.Arası	285,180	3	95,060	15,938	,000
	Teşekkür	133	17,40	2,489	G.İçi	2361,817	396	5,964		
	Zayıf yok	73	17,14	2,275	Toplam	2646,998	399			
	Zayıf var	108	15,88	2,692						
	Toplam	400	17,12	2,576						
Kabul Görme	Takdir	86	13,45	1,773	G.Arası	182,627	3	60,876	11,092	,000
	Teşekkür	133	12,60	2,415	G.İçi	2173,371	396	5,488		
	Zayıf yok	73	12,62	2,413	Toplam	2355,997	399			
	Zayıf var	108	11,53	2,589						
	Toplam	400	12,50	2,430						
Kendini Gerçekleştirme	Takdir	86	7,29	1,878	G.Arası	11,345	3	3,782	1,187	,315
	Teşekkür	133	7,12	1,891	G.İçi	1262,095	396	3,187		
	Zayıf yok	73	7,14	1,466	Toplam	1273,440	399			
	Zayıf var	108	6,82	1,771						
	Toplam	400	7,08	1,787						
Ölçek Toplam	Takdir	86	38,99	4,378	G.Arası	1134,600	3	378,200	14,435	,000
	Teşekkür	133	37,12	5,356	G.İçi	10375,400	396	26,201		
	Zayıf yok	73	36,89	4,745	Toplam	11510,000	399			
	Zayıf var	108	34,23	5,586						
	Toplam	400	36,70	5,371						

Tablo 37’ de görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının karne durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, grupların değer görme ve kabul görme alt boyut puanı ile toplam puan aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi karne durumu grubundan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

ANOVA sonrası hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, Değer Görme alt boyutu ($L_F=2,039$; $p>.05$), Kabul Görme alt boyutu ($L_F=2,388$; $p>.05$) ve toplam puanda ($L_F=0,924$; $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 38: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “Karne Durumu” Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post - Hoc Tukey Testi Sonuçları

Puan	Değişken (i)	Değişken (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHx	P
Değer Görme	Takdir	Teşekkür	,84569	,33793	,061
		Zayıf yok	1,10720*	,38865	,024
		Zayıf var	2,36456**	,35295	,000
	Teşekkür	Takdir	-,84569	,33793	,061
		Zayıf yok	,26151	,35573	,883
		Zayıf var	1,51887**	,31633	,000
	Zayıf yok	Takdir	-1,10720*	,38865	,024
		Teşekkür	-,26151	,35573	,883
		Zayıf var	1,25736**	,37003	,004
Zayıf var	Takdir	-2,36456**	,35295	,000	
	Teşekkür	-1,51887**	,31633	,000	

		Zayıfsız yok	-1,25736**	,37003	,004
Kabul Görme	Takdir	Teşekkür	,85198*	,32417	,044
		Zayıf yok	,83705	,37283	,113
		Zayıf var	1,92571*	,33858	,000
	Teşekkür	Takdir	-,85198*	,32417	,044
		Zayıf yok	-,01493	,34124	1,000
		Zayıf var	1,07373*	,30345	,003
	Zayıf yok	Takdir	-,83705	,37283	,113
		Teşekkür	,01493	,34124	1,000
		Zayıf var	1,08866*	,35496	,012
	Zayıf var	Takdir	-1,92571**	,33858	,000
		Teşekkür	-1,07373**	,30345	,003
		Zayıf yok	-1,08866*	,35496	,012
Ölçek Toplam	Takdir	Teşekkür	1,86807*	,70827	,043
		Zayıf yok	2,09796	,81460	,051
		Zayıf var	4,75689*	,73977	,000
	Teşekkür	Takdir	-1,86807*	,70827	,043
		Zayıf yok	,22989	,74559	,990
		Zayıf var	2,88882*	,66302	,000
	Zayıf yok	Takdir	-2,09796	,81460	,051
		Teşekkür	-,22989	,74559	,990
		Zayıf var	2,65893*	,77557	,004
	Zayıf var	Takdir	-4,75689*	,73977	,000
		Teşekkür	-2,88882*	,66302	,000
		Zayıf yok	-2,65893*	,77557	,004

***p<.05 **p<.01**

Tablo 38’de görüldüğü gibi; Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının “karne durumu” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Tukey testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Değer Görme alt boyutunda takdir belgesi aldığını belirten öğrencilerin algı düzeyleri, karnesinde zayıf olduğunu ve zayıfı olmasa da takdir ya da teşekkür alamadığını belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre; teşekkür belgesi aldığını belirten öğrencilerin algı düzeylerinin zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyine göre; zayıfı olmadığını belirten öğrencilerin zayıfı olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyine göre anlamlı derecede yüksektir. Başka bir ifadeyle değer görme alt boyutunda zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyi diğer gruptaki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Zayıfı olmayan ama hiçbir belge alamayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları da takdir belgesi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Kabul görme alt boyutunda zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyleri zayıfı olmayan, teşekkür alan ve takdir alan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede düşüktür. Takdir belgesi alan öğrencilerin algı düzeyleri ise teşekkür belgesi alan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Zayıfı olmayan öğrencilerin kabul görme alt boyutuna ait algı düzeyleri de zayıfı olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Ölçekten elde edilen toplam puanlara göre de zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyleri zayıfı olmayan, teşekkür alan ve takdir alan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede düşüktür. Takdir belgesi alan öğrencilerin algı düzeyleri ise teşekkür belgesi alan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Zayıfı olmayan öğrencilerin kabul görme alt boyutuna ait algı düzeyleri de zayıfı olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ile Akademik Başarı Testi, Çocuklarda Umut Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Stres Düzeyi Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin boyutundan aldıkları puanlarda ile Akademik Başarı Testi, Çocuklarda Umut Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Stres Düzeyi Ölçeğinden Alınan puanlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi tekniği uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 39: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	P
Değer Görme Sbs	379	,235**	,000
Kabul Görme Sbs	379	,224**	,000
Kendini Gerçekleştirme Sbs	379	,102*	,048
Ölçek Toplam Sbs	379	,248**	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ($r=0,235$; $p<.01$), kabul görme ($r=,224$; $p<.01$), kendini gerçekleştirme ($r=,102$; $p<.05$) alt boyutları ve toplam puan arasında ($r=,248$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 40: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Çocuklarda Umut Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	P
Değer Görme Çocuklarda Umut	400	,355**	,000
Kabul Görme Çocuklarda Umut	400	,337**	,000
Kendini Gerçekleştirme Çocuklarda Umut	400	,174**	,000
Ölçek Toplam Çocuklarda Umut	400	,381**	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Çocuklarda Umut Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ($r=0,355$; $p<.01$), kabul görme ($r=0,337$; $p<.01$), kendini gerçekleştirme ($r=0,174$; $p<.01$) alt boyutları ve toplam puan arasında ($r=0,381$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 41: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	P
Değer Görme Benlik Saygısı	400	,246**	,000
Kabul Görme Benlik Saygısı	400	,297**	,000
Kendini Gerçekleştirme Benlik Saygısı	400	,113*	,024
Ölçek Toplam Benlik Saygısı	400	,290**	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ($r=0,246$; $p<.01$), kabul görme ($r=0,297$; $p<.01$), kendini gerçekleştirme ($r=0,024$; $p<.05$) alt boyutları ve toplam puan arasında ($r=0,290$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 42: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanları ve Stres Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	P
Değer Görme Stres Düzeyi	400	-,185**	,000
Kabul Görme Stres Düzeyi	400	-,156**	,002
Kendini Gerçekleştirme Stres Düzeyi	400	-,059	,241
Ölçek Toplam Stres Düzeyi	400	-,179**	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Stres Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ($r=-0,185$; $p<.01$), kabul görme ($r=-0,156$; $p<.01$) alt boyutları ve toplam puan arasında ($r=-0,179$; $p<.01$) negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Stres düzeyi Ölçeği ile kendini gerçekleştirme alt boyutu arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ($r=-0,059$; $p>.05$).

3.4. Akademik Başarı, Çocuklarda Umut, Benlik Saygısı ve Stres Düzeylerinin Yordanmasına Dair Bulgular

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin boyutundan aldıkları puanlarda ile Akademik Başarı Testi, Çocuklarda Umut Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Stres Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkilere yönelik olarak araştırmanın bu bölümünde: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği alt boyutlarının öğrenci akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeylerini yordamada katkısı bulunup bulunmadığını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 43: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Akademik Başarısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata B	Beta	R2	AdjR2
1	Değer Görme	5,983	1,274	,235	,055	,053
2	Kabul Görme	6,060	1,356	,224	,050	,048
3	Kendini Gerçekleştirme	3,733	1,878	,102	,010	,008
4	Ölçek Toplam	3,033	,610	,248	,062	,059

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Akademik Başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme ve toplam puanların sbs puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Değer görme ($F=22,063$; $p<.01$), kabul görme ($F=19,961$;

p<.01), kendini gerçekleştirme (F=3,950; p<.05) ve ölçek toplam puanlarının (F=24,760; p<.01) akademik başarıyı açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 44: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Umut Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata B	Beta	R2	AdjR2
1	Değer Görme	,476	,063	,355	,126	,124
2	Kabul Görme	,479	,067	,337	,114	,112
3	Kendini Gerçekleştirme	,337	,095	,174	,030	,028
4	Ölçek Toplam	,245	,030	,381	,145	,143

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden alınan puanların öğrenci umut düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme ve toplam puanların umut düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Değer görme (F=57,281; p<.01), kabul görme (F=51,118; p<.01), kendini gerçekleştirme (F=12,447; p<.01) ve ölçek toplam puanlarının (F=67,443; p<.01) umut düzeyini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 45: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Benlik Saygısı Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata B	Beta	R2	AdjR2
1	Değer Görme	,376	,074	,246	,060	,058
2	Kabul Görme	,482	,077	,297	,088	,086
3	Kendini Gerçekleştirme	,248	,110	,113	,013	,010
4	Ölçek Toplam	,212	,035	,290	,084	,082

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden alınan puanların öğrenci benlik saygısı düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme ve toplam puanların benlik saygısı düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Değer görme ($F=25,618$; $p<.01$), kabul görme ($F=38,615$; $p<.01$), kendini gerçekleştirme ($F=5,125$; $p<.05$) ve ölçek toplam puanlarının ($F=36,540$; $p<.01$) benlik saygısı düzeyini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 46: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Stres Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata B	Beta	R2	AdjR2
1	Değer Görme	-,419	,112	-,185	,034	,032
2	Kabul Görme	-,374	,119	-,156	,024	,022
3	Kendini Gerçekleştirme	-,192	,164	-,059	,003	,001
4	Ölçek Toplam	-,194	,054	-,179	,032	,029

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden alınan puanların öğrenci stres düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; değer görme, kabul görme ve toplam puanların stres düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Değer görme ($F=14,058$; $p<.01$), kabul görme ($F=9,902$; $p<.01$) alt boyutları ile ölçek toplam puanlarının ($F=13,118$; $p<.01$) stres düzeyini açıkladığı belirlenmiştir.

IV. BÖLÜM YORUM

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek düzeylerini ölçmek, ölçülen düzeyin demografik değişkenler açısından değişip değişmediğini araştırmak, duygusal destek davranış algı düzeyiyle ilişkili olabileceği düşünülen akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeylerini incelemek, araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Duygusal Destek Algı Ölçeğinin söz konusu değişkenleri yordama gücünü belirlemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulguların yorumu, çalışmamızın amaçları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için kullanılmak üzere; Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu süreçte ölçek çeşitli analiz tekniklerine tabi tutularak geçerlik ve güvenilirliği ispatlanmıştır. Ölçeğin değer görme, kabul görme ve kendini gerçekleştirme olarak isimlendirilen alt boyutları literatürdeki duygusal destek davranış tanımlarıyla uyum sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde Caplan (1974) duygusal desteği ilgi, sevgi, güven duygularının iletilmesine dayanmaktadır (Aktaran: Torun, 1995, 23- 24). House (1981, Akt. Banaz, 1992) duygusal desteği; bireyin sevgi, ilgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma gibi temel gereksinimleri karşılayan bir etken olarak açıklamıştır. Cobb (1976) ise duygusal desteği kişinin kendisiyle ilgilenildiği ve kendisine bakım sağlandığının hissedildiği destek olarak tanımlamıştır (Aktaran: Baştürk, 2002; 12). Kahn (1979) duygusal desteğin; sempati, sevme, hoşlanma, dinleme ve güven verme değişkenlerini kapsadığını ileri sürmüştür (Aktaran: Baştürk, 2002; 11). Jacobson (1986) ise duygusal desteğin bireyin takdir edildiğine, saygı duyulduğuna, sevildiğine inanmasını sağlayan destek olduğunu savunmuştur (Aktaran: Baştürk, 2002; 12). Literatürde yer alan tanımlar birbirinden farklı olsa da kabul görme, değer görme, kendini ifade edebilme, ilgilenilme gibi kavramlar bu tanımların içinde yer almaktadır. Literatürde ilköğretim birinci kademe yönelik duygusal destek algısını ölçen bir ölçeğe rastlanmaması da bu çalışmayı oldukça önemli kılmaktadır.

Araştırmanın **birinci amacı** doğrultusunda; Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği alt boyut puanlarının Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde ölçeğin değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ile toplam puanları dikkate alınarak kişisel bilgi formundan elde edilen bulgularla ilişkisi ayrı ayrı irdelenmiştir. Yazında, sosyal-duygusal destek algısında cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklerin rol oynayabileceği üzerinde durulmaktadır (Demaray ve Malecki 2003, Hutchison 1999). Çalışmadan elde edilen bulgular kişisel bilgi formundaki sıralamaya göre sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme ve kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ile toplam puanda grupların aritmetik ortalamaları arasında, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde algılanan sosyal-duygusal destek düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişki farklı sonuçlarla karşımıza çıkmaktadır. Ünlü (2001) aileden algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulunmuştur ancak kız öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bazı çalışma sonuçlarında göre de aileden alınan sosyal destek açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; kızların arkadaşlar ve öğretmenlerden alınan sosyal destek algısı, erkeklerinden algısından daha yüksektir.(Jackson ve Warren, 2000; Malecki ve Demaray 2002). Kız ve erkeğin sosyal-duygusal desteği algılama düzeyini konu edinen bazı çalışmalarda ise, erkeklere daha çok duygusal destek verilme eğilimi olduğu (Schmidt v.d. 2006), kızların ergenlik süresince daha çok sosyal destek algıladıkları (Lopez v.d. 2002: 245-257) ve sosyal desteğin olumlu etkilerinin kızlar için daha önemli olduğu kaydedilmiştir (Lopez v.d. 2002: 245-257, Malecki ve Demaray 2006: 375-395). Malecki ve Elliott'un (1999) ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ve sosyal desteğin önemini incelediği çalışmasında da kız öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Wall, Covell ve Macintyre (1999) ergen eğitiminde ve kariyer seçiminde sosyal desteğin etkisini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde

aile, öğretmen ve arkadaş desteği algıladıklarını tespit etmiştir. Güngör (1996), kızların erkek öğrencilere oranla arkadaşlarından, erkeklerin ise ailelerinden daha çok sosyal destek algıladıkları görülmüştür. Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000) tarafından yapılan araştırmada ergenlik dönemindeki duygusal sorunlar ve aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyet açısından farklılıkları incelenerek kızların arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Şirvanlı-Özen (1998) kızların erkeklere göre daha fazla sosyal destek algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Erdeğer (2001) de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sosyal destek algıladıklarını bulmuştur. Kahrıman (2002) kızların aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlemiştir. Zaimoğlu (1991) ise bir araştırmasında, erkek öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Taysi (2000), erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sosyal destek algıladıklarını tespit etmiştir. Soylu (2002) araştırma sonucunda kızların erkeklere göre ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Sağlam (2007) da kız ve erkek öğrencilerin ana-baba iletişimlerinde sosyal destek durumlarına göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürden alınan bulgularda da görüldüğü gibi sosyal-duygusal desteğin algılanmasının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği konusu ele alan araştırmalarda istikrar sağlanamamıştır. Bu sonuçlar kısmen de olsa çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bu çalışmada cinsiyet açısından algılanan duygusal destek davranış düzeyinin anlamlı farklılık göstermemesi sonucunu öğretmenlerin 10-12 yaş arasındaki çocuklara kız erkek ayrımı gözetmeyen eğitim anlayışı çerçevesinde yaklaşması ile açıklayabiliriz. Bir başka bakış açısı olarak da yaş ilerledikçe kız ve erkek arasındaki duygusal algıların değiştiğini, 10-12 yaş grubunda ise kız ve erkeklerin bu değişim sürecinin başında olduğu bu nedenle duygusal destek davranış algılarında bir değişim olmadığı düşünülebilir.

Yaş değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği toplam puan ve kabul görme alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Değer görme ve kendini gerçekleştirme alt boyut puanlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Ölçekten alınan toplam puanda ve kabul görme boyutunda 10 yaşında olan öğrencilerin algı düzeylerinin 11 yaşında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle yaş arttıkça duygusal destek algısının düştüğü bilgisine ulaşabiliriz. Yapılan literatür taramasında da, gelişimsel bir eğilim olarak, algılanan sosyal destek puanlarının küçük yaşlarda daha yüksek olduğu ve gelişimin ilerleyen basamaklarında giderek düştüğüne; özellikle algılanan aile ve öğretmen desteğinin erken okul dönemi çocuklarında, ergenlere göre daha yüksek olduğuna ilişkin araştırma bulgularına rastlanılmıştır (Malecki ve Demaray 2002). Çakır (1993), araştırması sonucunda, yaşlar ve ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yaş grupları arasında algılanan sosyal-duygusal destek arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Malecki ve Elliott (1999) da ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ve sosyal desteğin önemini inceledikleri araştırma sonucunda ergenlerin yaşları arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinde düşüş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatür taramasından elde edilen bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ve kabul görme alt boyutları ile toplam puanda grupların aritmetik ortalamaları arasında 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin kendini gerçekleştirme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmamızın sonuçlarına göre yaş değişkeninde ölçeğin değer görme boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenirken, sınıf düzeyi değişkenine göre değer görme boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunamaması dikkat çekici bir noktadır. Bu çelişkinin 4. sınıfta olup da yaşı 4. sınıf düzeyinden büyük olan öğrencilerin tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anne-babanın medeni durumu değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum araştırma örnekleminde ayrı ebeveyn sayısının az olmasından kaynaklanabilir. Literatür incelendiğinde çatışmasız evliliği olan eşlerin çocuklarının, çatışmalı ve boşanmış aile çocuklarına göre daha fazla sosyal destek algıladıkları görülmektedir (Şirvanlı-Özen, 1998).

Ailenin maddi durum değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme alt boyut puanları ve toplam puanlar aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Maddi durumunun iyi olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyleri, maddi durumunun düşük olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Ölçeğin kendini gerçekleştirme alt boyutunda ise grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde öğrencinin geldiği sosyoekonomik durumla sosyal destek arasındaki ilişkiye ilişkin çalışmalarda, anne baba ve öğretmen desteğinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur (Malecki ve Demaray 2006, Lopez v.d. 2002, Croninger ve Lee 2001:s.548-581, DuBois v.d. 1994s: 511-522). Gillock ve Reyes (1999:s.259-282), düşük gelirli Meksika kökenli Amerikalı 10. sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği ile notları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulmuşlardır. Sosyal desteğin yüksek sosyoekonomik düzeydeki ergen öğrencilerin notlarına katkı sağlamazken, sosyal desteğin düşük sosyoekonomik düzeydeki ergen öğrencilerin notlarına katkı sağladığı kaydedilmiştir (Malecki ve Demaray 2006:s.375-395). Başka bir çalışmada da alt gelir düzeyinden olan annelerin sosyal destek ağlarının diğer annelere oranla daha zayıf olduğu ve daha az sosyal destek aldıkları görülmektedir (Lavee ve Shlomo, 1996; Jackson, 2000: s.144-136). Zaimoğlu (1991) , sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Elbir (2000) araştırmasında aylık gelir yükseldikçe aileden algılanan sosyal desteğin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ünlü (2001) üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve alt sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal destek algıladıklarını belirtmiştir. Soylu (2002) da lise öğrencilerine uyguladığı bir araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Wight, Botticello ve Aneshensel (2006) düşük sosyo- ekonomik düzeydeki ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin ruh sağlıkları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma sonucunda aileden, arkadaşlardan ya da diğer yetişkinlerden yüksek düzeyde algılanan sosyal desteğin

düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenler için ruh sağlığını koruyucu etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonucuna göre sosyo-ekonomik düzeyin ruh sağlığı üzerindeki dezavantajlarının sosyal destek tarafından azaltıldığı görülmüştür. Literatürden elde edilen bu sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme boyutunda 1 çocuk olan grupla 5 kardeş olan grup arasında 1 çocuk olan grubun lehine; 2 çocuk olan grupla 3 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine; 2 çocuk olan grupla 5 çocuk olan grup arasında 2 çocuk olan grubun lehine; 3 çocuk olan grupla 5 çocuk olan grup arasında 3 çocuk olan grubun lehine; 4 çocuk olan grupla ise 5 çocuk olan grup arasında 4 çocuk olan grubun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin kabul görme ve kendini gerçekleştirme boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ölçekten alınan toplam puanların analiz edilmesi sonucunda kardeş sayısı arttıkça algılanan duygusal destek düzeyi düşmektedir. Elbir'in (2000) araştırma sonucunda ulaştığı kardeş sayısı arttıkça algılanan desteğin düştüğü bulgusu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Doğum sırası değişkenine göre grupların Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği kendini gerçekleştirme puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kendini Gerçekleştirme alt boyutunda ailenin ilk çocuğu olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyi ortanca çocuk olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Elde edilen bu sonuç tahmin edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Literatürde doğum sırası ile öğretmenlerden algılanan sosyal-duygusal destek arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Yavuzer (1981), hükümlü gençler üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada deneklerin %60'nın ortanca çocuk olmaları nedeniyle ailelerden yeterli düzeyde ilgi ve sevgi görememe ihtimalinin vurgulamıştır. Bu sonuç kısmen de olsa çalışmamızı desteklemektedir.

Eğitim görme zamanı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı ölçeği değer görme ve kabul görme alt boyutu

ile toplam puan bazında grupların aritmetik ortalamaları arasında öğlenci grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Değer görme ve kabul görme alt boyutları ile toplam puanda okula öğlen gelen öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin davranışlarına yönelik duygusal destek davranış algı düzeyleri sabah gelen öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç öğlenci grubun sabahçı gruba göre daha küçük yaş seviyesinde olmasından kaynaklanabilir. Bu sonucun bir başka nedeni ise okula sabahın erken saatinde gelen öğrencilerin öğlen gelen öğrenciler kadar öğretmenleri ile iletişime geçememesi olabilir.

En sevilen ders değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum ilköğretimin birinci kademesinde birçok derse aynı öğretmenin girmesinden kaynaklanabilir.

Karne durumu değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı değer görme ve kabul görme alt boyut puanı ile toplam puan aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, kendini gerçekleştirme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Değer görme alt boyutunda takdir belgesi aldığını belirten öğrencilerin algı düzeyleri, karnesinde zayıf olduğunu ve zayıfı olmadığını belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre; teşekkür belgesi aldığını belirten öğrencilerin algı düzeylerinin zayıf olan öğrencilerin algı düzeyine göre; zayıfı olmadığını belirten öğrencilerin zayıf olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyine göre anlamlı derecede yüksektir. Başka bir ifadeyle değer görme alt boyutunda zayıf olan öğrencilerin algı düzeyi diğer gruptaki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Özetle akademik başarı arttıkça öğrencilerin duygusal destek algı düzeyi artmaktadır. Literatür incelendiğinde Levitt ve arkadaşları (1994), “çocukluk dönemi ve ergenlik döneminde sosyal destek ve başarı” ilişkisini incelediği araştırmasında, sosyal destek ile başarı arasında hem doğrudan hem de dolaylı ilişki bulunmuştur. Tarhan (1994), yalnızlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi irdelediği araştırmasında, öğrencilerde yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü gözlenmiştir. Yıldırım (1998a) da araştırma sonucunda süper lise öğrencilerinin genel sosyal destek puanları genel lise öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Süper lise

öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı görülmüştür. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmanın **ikinci amacı** doğrultusunda; Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği alt boyut puanları ile öğrencilerin akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde ölçeğin değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ile toplam puanlarının belirtilen bağımlı değişkenlerle ilişkisi ayrı ayrı irdelenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara göre 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden algıladıkları duygusal destek davranış düzeyi arttıkça akademik başarı da artmaktadır.

Literatürde akademik başarı ve algılanan sosyal-duygusal destek konusunu ele alan ve çalışmamızı destekleyen araştırmalar mevcuttur. Greenbergn (1993, Akt. Judge, 1998) akademik başarı ve sosyal destek arasındaki ilişkiye dönük yaptığı araştırmasında sınıf değişikliği yaşayan, sınıf öğretmeni ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilerin başarı grafiklerinde önemli bir düşüş olduğunu gözlemiştir. Yıldırım (2000) öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Erdeğer (2001), lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre akademik başarı durumlarını iyi olarak algılayan öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının ortalaması, akademik başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Baştürk (2002), ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde sosyal desteğin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada sosyal desteğin akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Chen (2003), ergenlerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda ailesinden, öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin

akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Literatürden elde edilen bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin Çocuklarda Umut Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek davranış algı düzeyleri arttıkça umut düzeyleri de artmaktadır.

Literatür incelendiğinde umut düzeyi ve sosyal-duygusal destek arasındaki ilişkiyi irdeleyen ve çalışmamızı destekleyen araştırmalar mevcuttur. Atik ve Kemer (2009), Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Çocuklarda Umut Ölçeği'nin (ÇUÖ) Türkçe'ye çevrilerek, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin uyum ve artımsal geçerliğine ilişkin kanıtlar, ÇUÖ puanlarının benlik saygısı ve akademik başarı ile olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu gösterirken; bu puanların akademik başarıyı, çocukların benlik saygısı puanlarından kaynaklanan yansımanın ötesinde daha fazla yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayazit ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında umutsuzluğun nedenlerinden birinin gencin duygusal, ekonomik, sağlık, bilişsel ve sosyal destek alacağı birimleri tanımaması, bilmemesi veya bulamaması olduğu tespit edilmiştir. Üngüren ve Ehtiyar (2009)'ın turizm eğitimi alan Türk ve Alman üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması, umutsuzluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda; Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini etkileyen ortak değişkenin eğitim memnuniyeti olduğu saptanmıştır. Umutla ilgili yapılan çalışmalarda; umut düzeyinin öğrencilerin sınav başarısı (Snyder v.d. , 1997), akademik başarısı, spor başarısı, fiziksel ve ruh sağlığı ile doğru orantılı olduğu görülmektedir (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams III ve Wiklund, 2002; Vilaythong, Arnau, Rosen ve Mascaro, 2003). Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder ve Adams (2000) yaptıkları bir çalışmada, umutlu düşüncenin psikolojik sorunları önlemede ve psikolojik dayanıklılığı arttırmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca yüksek umut düzeyinin, iyilik hali ve benlik algısını arttırdığı belirtilmiştir. Snyder (2004) çalışmasında, umudun genel

iyilik haline olumlu katkılarının olduğu vurgulamıştır. Olumsuz yaşam olayları ve sosyal destek azlığı ümitsizliğe yol açmaktadır (Abramson v. d. 1989, Sezer 2001). Umut, bireyin psikolojik ve fiziksel iyi oluşunu yordamada pozitif bir role sahiptir (Snyder, Feldman, Shorey ve Rand, 2002). Snyder ve arkadaşları (2000) ayrıca, yüksek umut düzeyinin, kişilerin iyilik halini ve benlik algısını arttırdığını belirtmiştir. Abramson ve arkadaşlarının (1989: 362) yaptığı Umutsuzluk ve Depresyon isimli çalışmada sosyal destek yokluğunun umutsuzluğun ortaya çıkmasında etkili olabilecek nedenlerden biri olarak belirtilmektedir. Bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algısı arttıkça benlik saygısı düzeyi de artmakta, azaldıkça azalmaktadır.

Yapılan literatür taramasında da çalışmamızı destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Wenz ve arkadaşları'nın (1997) yaptığı, "ortaokuldaki ergenlerin stresi, sosyal desteği ve uyumu" adlı araştırma sonuçlarında yüksek akademik stres ve aileden gelen düşük seviyeli duygusal desteğin, düşük akademik benlik saygısıyla ilişkili olduğu; yüksek akran stres seviyesi ve akranlardan düşük seviyeli desteğin, düşük seviyeli sosyal benlik saygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ünüvar (2003) lise öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin benlik saygısı ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Akın ve Ceyhan (2005) tarafından resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile kendini kabul düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yüksek düzeyde sosyal destek algılayan öğrencilerin kendini kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Harter (1985), Çocuklar ve Ergenler İçin Sosyal Destek Ölçeği'ni kullanarak çeşitli yaş gruplarında algılanan sosyo-duygusal destekle kendilik değeri arasındaki ilişkiyi

inceleyen araştırmasında bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre kişi onun için önemli olan kişilerin ona saygı duyduğunu, değer verdiğini algılıyorsa kendilik değeri de yükselmektedir. Hoffman, Ushpiz ve Levy-Shiff (1993) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn ve akranlardan sağlanan desteğin ergenlerin benlik saygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda anne desteğinin benlik saygısı üzerinde güçlü bir etkisi olduğu, arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin ise anne yokluğunda etkili olduğu bulunmuştur. Huurre, Kamulainen ve Aro (1999) ergenlerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla yaptıkları çalışma sonucunda ergenin ailesinden ve arkadaşlarından aldığı sosyal desteğin benlik saygısını geliştirmeye yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Pişkin (1999) çalışması sonucunda, öğrencilerin öz saygı düzeylerini geliştirebilmek için öğretmenlerin sistematik hale getirilmiş olan öz saygı geliştirme programlarını takip etmeleri zorunlu olmayıp, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olarak geliştirebileceklerini vurgulamıştır. Burns (1982), benlik saygısını geliştirme ile ilgili yapılan on beş büyük araştırmadan on ikisinde bulguların, benlik saygısının olumlu yönde geliştiğini rapor etmektedir. Öz saygı geliştirme programına katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde görülen olumlu değişikliğin, öz saygı geliştirme programının içeriğinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Programa katılan öğrenciler kendini ifade etme, karşılıklı kabul, duygularını tanıma ve ifade etme, olumlu benlik algısı ve kendine değer verme, amaçlarını belirleme ve sorumluluk alma, girişken olma deneyimlerini yaşamışlardır. Harter (1993), Cooley'nin kuramını temel alarak çocuklarda ve ergenlerde benlik saygısını etkileyen dört onay ve destek kaynağı belirlemiştir: Anne baba, öğretmenler, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaşlar. Yaptığı araştırmada, destek kaynaklarından en düşük destek seviyesine sahip olan ergenler en düşük öz saygıya, orta destek seviyesine sahip olanlar, orta derecede öz saygıya, en çok destek alanlar da en yüksek öz saygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Rubin (1999) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde “sınıfta benlik saygısı” adlı bir çalışma yapılmış, bu çalışmada öğrencilerdeki düşük benlik saygısının nedenleri olarak; kendini gerçeğleştirme tecrübesindeki eksiklik, evde ve okulda geçerli olan kişisel ve sosyal becerilerdeki özellikler, öğrencilerdeki düşük

benlik saygısı sebepleri arasında gösterilmiştir. Maslow, bireyin gerçek anlamda verimli ve başarılı olması için, sağlıklı bir benlik saygısına sahip olması gerektiğini savunur. Maslow'a (1908-1970) göre, benlik saygısının iki kaynağı vardır: Birincisi, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul; ikincisi ise bireyin yetkinlik ve başarı duygularıdır (Akt: Joseph, 1994). Literatürden elde edilen bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Stres Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme alt boyutları ve toplam puan arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Stres düzeyi Ölçeği ile kendini gerçekleştirme alt boyutu arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Literatür incelendiğinde çalışmamızı destekleyici nitelikte bulgulara rastlamak mümkündür. Erdeğer (2001) araştırması sonucunda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Gençdoğan (2003) tarafından lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptığı çalışması sonucunda sınav kaygısı ile sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Köse (2006) araştırmasında lise öğrencilerinde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmasının sonucunda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile yalnızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sayar (2006) tarafından alt sosyo- ekonomik düzeyden gelen 14-16 yaş grubundaki ergenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile psikolojik uyum ve depresif semptomlar arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin depresif semptomları arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2006) yaptığı bir çalışmada sosyal destek ile gündelik sıkıntılar arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Compas, Lesley, Wagner ve Vannatta (1986) tarafından yapılan çalışmada ergenlerde algılanan sosyal destek ile olumsuz yaşam olayları arasında, olumsuz yaşam olayları ile psikolojik düzensizlik arasında, algılanan sosyal destek ile psikolojik uyumsuzluk arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Sosyal destek açısından doyum azaldıkça depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar ve kişilerarası ilişkilerde duyarlılık artmaktadır. Armsden ve Greenberg (1987) tarafından ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada anne, baba ve arkadaş

ilişkilerinin algılanan niteliği ve kalitesi ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiş; algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stres verici yaşam olaylarının yarattığı psikolojik problemlerin azaldığı bulunmuştur. Cheng (1997), 7 ve 9. sınıflarda sosyal desteğin tampon etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, stresli yaşam olayları ve yüksek düzeyde strese bağlı depresyonda, sosyal desteğin arabulucu etkisinin olduğu görülmüştür. Furukawa ve Sarason (1998), lise öğrencilerinde, yeni sosyal çevreye uyum sürecinde, sosyal desteğin önemi üzerine yaptıkları araştırmada algılanan sosyal desteğin yüksek olmasının, duygusal sıkıntıları azaltmaya katkıda bulunduğu, sağlıklılık halinin devam etmesinde destekleyici bir rol oynadığını bulmuşlardır. Banaz (1992), lisede okuyan 401 ergen üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerin ruh sağlığı üzerinde sosyal desteğin önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Duygun ve Sezgin (2003), zihinsel engelli ve sağlıklı çocukların annelerinde stres belirtilerini, stresle başa çıkma yollarını ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Sonuçta ailelerinden ve çevrelerinden sosyal destek gören annelerin stresle daha kolay başa çıktıklarına ulaşılmıştır. Armsden ve Greenberg (1987) tarafından yapılan araştırma sonucunda da algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stres verici yaşam olaylarının yarattığı psikolojik problemlerin azaldığı bulunmuştur. Bu bulgular çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırmanın **üçüncü amacı** doğrultusunda; Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeylerini yordamada katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ile toplam puanlarının belirtilen bağımlı değişkenleri yordamaya katkısının olup olmadığı ayrı ayrı irdelenmiştir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puanlarının akademik başarı düzeyini yordamada anlamlı katkıların olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinde sosyal-duygusal desteğin çocuğun davranış ve akademik başarısını anlamlı yönde geliştirdiği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid 1991). Geçmiş çalışmalar, sosyal desteğin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin, güdülenme ve öz yeterlilik üzerindeki olumlu etkileri yoluyla olduğunu göstermektedir (Hutner 1972). Birçok çalışma, anne-baba ve öğretmen desteğinin dezavantajlı öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Malecki ve Demaray 2006; Lopez v.d. , 2002; Croninger ve Lee 2001; DuBois v.d. , 1994). Yıldırım ve Ergene (2003) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısı, boyun eğici davranış, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden ve ailelerinden algıladıkları sosyal destek ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yıldırım (2006) bir başka çalışmada ise gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derece yordadığını incelemiştir. Araştırmada aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif yönde, sosyal destek ile gündelik sıkıntılar arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Vong ve arkadaşları (2002; Akt: Karadağ, 2007), “motivasyonel yönelim ve akademik başarı yordayıcıları olarak destek, ebeveyn bağlılığı, yeterlilik ve benlik değeri algıları” adlı araştırmasında; öğrencilerin öğretmen desteğini, ebeveyne bağlılıklarını, kendi yeterliliklerini ve benlik değerlerini algılamalarının test başarı performansını yordayacağını öne süren hipotezin doğruluğunu araştırmışlardır. Sonuç olarak sosyal destek ve benlik değeri değişkenlerinin akademik ölçüt değişkenlerini yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular çalışmamızı desteklemektedir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme boyutu puanları ile toplam puanlarının umut düzeyi puanlarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Literatür incelemesinde öğrencinin başarılı olabileceğine ilişkin inanç üzerinde algılanan aile sosyal desteğinden çok, algılanan öğretmen sosyal desteğinin önemli olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Legault v.d. , 2006). Bu bulgu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puanlarının öğrenci benlik saygısı düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde Kapıkıran (1999), kendilerini yüksek düzeyde olumsuz olarak değerlendirenlerin başarısızlık korkusunun yüksek, kendilerinde olumsuz özellikleri daha az görenlerin başarısızlık korkusunun düşük olduğu ve bu öğrencilerde sosyal desteğin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu bulgu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme alt boyutları ve toplam puanların stres düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin kendini gerçekleştirme alt boyutunda ise anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır.

Stres, depresyonu tetikleyen bir unsur olduğundan yazında depresyon-sosyal destek ilişkisi de taranmıştır. Depresyon ile sosyal destek arasında anlamlı ilişkinin gözlemlendiği çalışmalar mevcuttur (Holt ve Espelage 2005). Yıldırım (2004b) sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini ne derecede yordadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Literatür taramasından elde edilen bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

V. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 4 ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek davranış algı düzeyleri ölçülerek bu ölçümlerin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediği ve çeşitli değişkenleri yordamada katkısının olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin duygusal destek davranışlarını ölçmeyi hedefleyen Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği, öğrencilerin umut düzeyini ölçmek için Çocuklarda Umut Ölçeği, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçmek için Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu ve öğrencilerin stres düzeyini ölçmek için Stres Düzeyi Ölçeği ve toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın örnekleme; ölçek geliştirme sürecinde İstanbul İli Esenyurt İlçesindeki devlet ilköğretim okullarının 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören 848 öğrenci; geliştirilen ölçeğin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin irdelenmesi sürecinde ise aynı örneklem grubundan tesadüfi seçim yöntemiyle belirlenen 400 öğrenci olmak üzere toplam 1248 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, verilerin çözümü için frekans ve yüzde değerleri saptanmış, ilişkisel çözümler için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayıları, değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için Bağımsız Grup t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunduğu durumlarda farkın yönünü belirlemek amacıyla tamamlayıcı tekniklerden Tukey ve Mann Witney-U Testi kullanılmıştır. Ayrıca, Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği alt boyutlarının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akademik başarı, umut, benlik saygısı ve stres düzeyini yordamada anlamlı katkıları bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla da Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme ve kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ile

ölçekten alınan toplam puanlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği toplam puan ve kabul görme alt boyutunda yaş değişkeni açısından grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 10 yaşında olan öğrencilerin algı düzeylerinin 11 yaşında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin değer görme ve kendini gerçekleştirme alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ve kabul görme alt boyutları puanları ile toplam puanlarda sınıf düzeyi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin kendini gerçekleştirme alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasında anne babanın medeni durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme alt boyut puanları ve toplam puanlar aritmetik ortalamaları arasındaki fark ailenin maddi durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Maddi durumunun iyi olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyleri, maddi durumunun düşük olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Ölçeğin kendini gerçekleştirme alt boyutunda ailenin maddi durumu değişkeni açısından grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme boyutunda ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça algılanan duygusal destek düzeyi düşmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği kendini gerçekleştirme alt boyutu puanları doğum sırası değişkenine göre

anlamli farklılık göstermektedir. Kendini Gerçekleştirme alt boyutunda ailenin ilk çocuğu olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeyi ortanca çocuk olduğunu belirten öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamli derecede yüksektir. Ölçeğin değer görme ve kabul görme alt boyutları puanları ile ölçekten alınan toplam puanlarda doğum sırası değişkenine göre anlamli farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme ve kabul görme alt boyut puanları ile toplam puanlarda eğitim görme zamanı bazında grupların aritmetik ortalamaları arasında öğlenci grubun lehine istatistiksel olarak anlamli fark bulunmuştur. Değer görme ve kabul görme alt boyutları ile toplam puanda okula öğlen gelen öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin davranışlarına yönelik duygusal destek davranış algı düzeyleri sabah gelen öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamli derecede yüksektir. Ölçeğin kendini gerçekleştirme alt boyutunda eğitim görme zamanı değişkenine göre anlamli farklılık tespit edilmemiştir.

En sevilen ders değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği Puanlarının aritmetik ortalamalarının anlamli bir farklılık bulunamamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı değer görme ve kabul görme alt boyut puanı ile toplam puan aritmetik ortalamaları arasındaki fark karne durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur. Değer görme alt boyutunda zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyi diğer gruptaki öğrencilere göre anlamli derecede düşüktür. Zayıfı olmayan ama hiçbir belge alamayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları da takdir belgesi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre anlamli derecede düşüktür.

Kabul görme alt boyutunda zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyleri zayıfı olmayan, teşekkür alan ve takdir alan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamli derecede düşüktür. Takdir belgesi alan öğrencilerin algı düzeyleri ise teşekkür belgesi alan ve zayıfı olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamli derecede yüksektir. Zayıfı olmayan öğrencilerin kabul görme alt boyutuna ait algı düzeyleri de zayıfı olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamli derecede yüksektir. Ölçeğin

kendini gerçekleştirme alt boyutunda karne durumuna göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Ölçekten elde edilen toplam puanlara göre zayıfı olan öğrencilerin algı düzeyleri zayıfı olmayan, teşekkür alan ve takdir alan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede düşüktür. Takdir belgesi alan öğrencilerin algı düzeyleri ise teşekkür belgesi alan ve zayıfı olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Zayıfı olmayan öğrencilerin algı düzeyleri de zayıfı olan öğrencilerin algı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksektir. Akademik başarı arttıkça öğrencilerin duygusal destek algı düzeyi artmaktadır.

Akademik başarı testinden alınan puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara göre 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal destek davranış düzeyi arttıkça akademik başarıları da artmaktadır.

Öğrencilerin Çocuklarda Umut Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine yönelik duygusal destek davranış algı düzeyleri arttıkça umut düzeyleri de artmakta, azaldıkça azalmaktadır.

Öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal destek davranışlarına yönelik öğrenci algı düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyi de artmakta, azaldıkça azalmaktadır.

Öğrencilerin Stres Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği değer görme, kabul görme alt boyutları ve toplam puan arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Stres düzeyi Ölçeği ile Sınıf Öğretmenlerinin

Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği kendini gerçekleştirme alt boyutu arasında ise anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin akademik başarı değişkenini yordamada katkısının olup olmadığı incelendiğinde değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme ve toplam puanların akademik başarı düzeyini anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin umut düzeyi değişkenini yordamada katkısının olup olmadığının incelenmesi sonucunda; değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ve toplam puanların umut düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin benlik saygısı düzeyi değişkenini yordamada katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; değer görme, kabul görme, kendini gerçekleştirme alt boyut puanları ile toplam puanların benlik saygısı düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeğinin stres düzeyi değişkenini yordamada katkısının olup olmadığı incelenerek değer görme, kabul görme alt boyut puanları ve toplam puanların stres düzeyi puanlarını anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği kendini gerçekleştirme alt boyutu puanlarının stres düzeyini yordamada anlamlı düzeyde katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak ve alandaki çalışmaların da incelenmesiyle ileri sürülen öneriler şu şekilde derlenmiştir:

- 1- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin algılanan duygusal destek davranışları ele alınmıştır. Aynı çalışmanın ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerin üzerinde de yapılması gerekmektedir. Öğrencinin akademik başarı, umut ve benlik saygısı düzeylerinde ilerleyen yıllarda düşüş olmaması için branş derslerindeki duygusal destek davranış ihtiyacı göz

ardı edilmemeli bu konuyu ele alan çalışmalar yapıp gerekli önemler alınmalıdır.

- 2- Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerini ders esnasında kılavuz kitapla yönetmekle yetinmemeli, başarıyı tamamlayıcı bir unsur olan öğrencilerin duygusal destek ihtiyacına yönelik hizmet içi eğitimler düzenleyerek öğretmenlerini bu konuda bilgilendirmeli ve yönlendirmelidir. Bu konudaki eğitimlerin sürekliliği sağlanarak okullardaki duygusal destek atmosferi sürekli yinelenerek ve artarak varlığını sürdürmelidir.
- 3- Duygusal desteğin en önemli yardımcısı iletişimdir. Bu nedenle öğretmen adayı yetiştirme sürecinde iletişim konusu hassasiyetle ele alınmalıdır. Öğretmen adaylarına iletişim esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar anlatıldıktan sonra uygulamalı olarak yaptırılmalı ve staj gözlemlerinde de bu konuya dikkat edilmelidir.
- 4- Bu çalışmaya sadece 4 ve 5. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Ancak duygusal destek ihtiyacı her ne kadar dile getiremeseler de daha düşük yaş grupları tarafından da hissedilmektedir. Bu nedenle ilkokul birinci kademe düzeyini (1,2 ve 3. sınıflar) ve okul öncesini de kapsayan duygusal destek algı düzeyi ölçen araçlar geliştirilmeli, öğrencilerin duygusal destek algı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmelidir. Böyle bir çalışma ruh sağlığı açısından sağlam bireylerin yetiştirilmesinde önlem niteliği taşıyabilecek niteliktedir.
- 5- Artan yaşla birlikte algılanan duygusal destek düzeyinin düşmesi problemini aşmak için duygusal destek programları geliştirilmeli, ilköğretimden başlayarak eğitimin her aşamasında öğrencinin yanında yer almalıdır.
- 6- Maddi durumu zayıf olan öğrenciler duygusal açıdan daha fazla desteklenmelidir. Ancak bu destekleme eylemi öğrencilere hissedilmeden yapılmalıdır. Bu önerideki amaç öğrenciye her zaman güvenebileceği ve kendisine önem veren birilerinin varlığını hissettirmektir.
- 7- Maddi durum değişkeni mümkün olduğunca sınıf atmosferinden uzak tutulmalıdır. Öğrencilere aralarındaki sosyo-ekonomik düzey farklılıkları hissettirilmemeye çalışılmalıdır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çok

çocuklu ailelerin çocuklarında algılanan duygusal destek düzeyinin düşmesini önlemek amacıyla söz konusu ailelere çocuk ruh sağlığını ele alan eğitimler verilmelidir.

- 8- Devlet okullarındaki sabahçı-öğlenci uygulaması öğretmenlerin öğrencilerine ayırabilecekleri zamanı kısıtlamaktadır. Bu uygulamaya alternatif olacak bir çözüm üretilmelidir.
- 9- Öğretmenlerin değerlendirilmelerine yönelik öğrenci adalet algısı ile duygusal destek davranış algısı arasındaki ilişkiyi irdelleyen bir çalışma desenlenmesi önemlidir. Adalet ve duygusal destek birbirinden farklı kavramlar gibi gözükse de öğrenme ortamında birbirini destekleyen iki önemli unsur olduğu ve birbirinden etkilendikleri düşünülmektedir. Bu ihtimal araştırmalarla açıklığa kavuşturulursa eğitimde adalet algısına dikkat çekileceği umulmaktadır.

KAYNAKÇA

ABRAMSON, L., GERALD, I.M., LAUREN, B.A.: 1989 “Hopelessness Depression: A Theory Based Subtype of Depression”, **Psychological Review**, 96(2), 358-372.

AHMANN, J. STANLEY, MARVIN D. GLOCK: 1971, **Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement**, 4. Baskı, Boston, Allyn and Bacon Inc.

AKBAĞ, M.: 2000, “Stresle Basa Çıkma Tarzlarının Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Otomatik Düşünceler, Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AKÇADAĞ, T.: 2007, **Sorun Davranışların Yönetimi, Etkili Sınıf Yönetimi**, (Ed: Hüseyin Kıran), Ankara, Anı Yayınevi.

AKHUN, İ.: 1980, **Akademik Başarının Kestirilmesi: Çoklu Regresyon Yaklaşımının Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma**, Ankara, Ankara Üniversitesi Yayınları.

AKIE, K.: 2004 “Characteristics of Learning Motivation and Social Support of The Third Grade Nursing Students-Longitudinal Studies of The First and Third Grades”, **J Japon Academy Nurs Educ**, 13, 29-38.

AKIN, Y. D. , CEYHAN, E.: 2005, “Resmi ve Özel Genel Lise Öğrencilerinin Ailelerinden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Açısından Kendini Kabul Düzeylerinin İncelenmesi”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2, 69-87.

AKMAN, Y. , KORKUT, F.: 1993, “Umut Ölçeği Üzerine Bir Çalışma”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 , 193-202.

AKSARAY, S.: 2003, “Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi”, **Yayımlanmış Doktora Tezi**, Çukurova Üniversitesi, Adana.

AKSOY, C. A.: 1992, “ Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

AKYÜZ, A.: “2004, Huzur Evi ve Evde Yaşayan Yaşlıların Yalnızlık ve Depresyon Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ALLEN, R. J.: 1994, **Human Stress: Its Nature And Control**, New York, MacMillan Publishing Company.

ANNAK, B.B.: 2005, “Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi ve Yaşam Doyumu: Duygu-Durum ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler ve Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

ARAS, A.: 2001, Koah Olan Bireylerin Sosyal Destek ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

ARICI, M.: 2005, “Yatılı ve Ailesi ile Kalan Lise Öğrencilerinin Atılganlık, Sosyal Destek ve Başarılarının Karşılaştırılması”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ARMSDEN, G. C. , GREENBERG, M. T.: 1987, “The Inventory of Parent and Peer Attachment Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being In Adolescence, **Journal of Youth and Adolescence**, 16(5), 427-454.

ARTAN, İ.: 1986, **Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama**, İstanbul, Özgün Matbaası.

ATİK, G. , KEMER, G.: 2009, “Psychometric Properties of Children’s Hope Scale: Validity and Reliability Study” , **İlköğretim Online**, 8(2), 379-390, 2009. (Erişim Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>, Tarih: 20.02.2011).

ATİK, G.: 2009, “Hope As A Predictor of Bullying”, **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences**, 42(1), 53-68. (Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1147/13451.pdf>, Tarih: 20.02.2011)

AYDIN, A.: 2001, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, İstanbul, Alfa Yayıncılık.

BACANLI, H.: 2004, **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Yayınları.

BALTAŞ, A. , BALTAŞ, Z.: 2000, **Stres ve Stres İle Basa Çıkma**, İstanbul, Remzi Kitabevi.

BALTAŞ, A.: 1999, **Üstün Başarı**, İstanbul, Remzi Kitabevi.

BALTAŞ, Z.: 2000, Sağlık Psikolojisi, İstanbul, **Remzi Kitabevi**, 133-165.

BANAZ, M.: 1992, “Lise Öğrencilerinde Sosyal Destek Kaynakları Ve Stres ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İzmir, Ege Üniversitesi.

BARAN, A.: 2000, “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

BARDAVİT, M.: 2007, “Kişilik Yapılarının Stresi Değerlendirme, Stresle Başa Çıkma Yaklaşımları, Algılanan Stres ve İş Doyumu Üzerinde Olan Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BAŞTÜRK, D.: 2002, “Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerde Algılanan Sosyal Desteğin Akademik Başarıya Etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BAYAZIT, B. , YENİGÜN, Ö. , BAYAZIT, B., YENİGÜN, N. ve KARAGÜN, E.: 2004, “Marmara Bölgesindeki Üniversitelerde Okuyan Erkek Voleybol Oyuncularının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi”, **Paper Presented at The**

10th ICHPER•SD European Congress and the TSSA 8th International Sports Science Congress, 17th - 20th of November, Antalya, Turkey.

BAYMUR, F. , ÖZGÜVEN, E. , KEPÇEOĞLU, M. , KILIÇCI, Y. , KUZGUN, Y.: 1978, **Üniversitede Okuyan Tübitak Bursiyelerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler**, Ankara, Tübitak.

BAYRAM, D. :1999, “Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti İle Sosyal Destek İlişkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

BIRCH, S. H. , LADD, G. W.: 1997, “The Teacher-Child Relationship and Children’s Early School Adjustment”, **Journal of School Psychology**, 35 (1), 61–79

BİLGİN, A. , KARTAL, H.: 2002, “İşitme Engelli ve Engelli Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-52.

BORGERS, M. A. , ROTH, A. , NICHOLS, G. T. , NICHOLS, B. S.: 1980, “Effect of Gender, Age, Locus of Control and Self-Esteem On Estimates of College Grades”, **Psychological Reports**, 47, 831-837.

BRU, E. , MURBRG T. A. , STEPHENS, P.: 2001, “Social Support, Negative Life Events and Pupil Misbehaviour Among young Norwegian Adolescents”, **Journal of Adolescence**, 24(6), 715-727.

BRU, E. , STEPHENS, P., TORSHEIM, T.: 2002 “Student’s Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior”, **Journal of School Psychology**, 4, 287-307.

BRUHN J.G. , PHILIPS, B. Y.: 1984, “Measuring Social Support: A Synthesis of Current Approaches”, **Journal of Behavioral Medicine**, 7, 150-170.

BUDAK, B.: 1999, “ Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, **Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

BURNS, R. B.: 1982, **Self Concept Development and Education**, New York, Holt, Rinehart and Winston.

BÜKEN, B. , ERKOL, Z. , BAHÇEBAŞI, T. , BÜKEN, E. , ÖZDİNÇER, S. , ERCAN, N.: 2009, “Ateşli Silahların Adolesans Döneminde Stres Yapıcı Faktör Olarak Etkisi”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, 20(3), 213-226.

BÜYÜKKOCA, M: 2001, “Algılanan Sosyal ile Postpartum Depresyon Arasındaki İlişki”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AKGÜN, Ö.E., ÖZKAHVECİ, Ö. ve ark.: 2004 “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4, 207-239.

CALLAGHAN, P. , MORRISSEY, J.: 1993, “Social Support And Health: A Review”, **J Adv Nurs**, 18:203-210.

CAMPANELLA: 1974, **Güneş Ülkesi, En İyi Devlet Üstüne Sorunlar** (Çev. Vedat Günyol-Haydar Kazgan), 2. Baskı, İstanbul, Çan Yayınları.

CAN, G.: 1992, **Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

CANETTI, L. , BACHAR, E., GALILI WEISSTUB E. , DE-NOUR A.K. ve SHALEV, A.Y.: 1997, “Parental Bonding and Mental Health in Adolescence”, **Adolescence**, 32 (126), 381-394.

CAPLAN, G. ve KILLILEA, M.: 1976, **Support System and Mutual Help**, NewYork, Grune ve Stratton.

CARR, M. , BORKOWSK, J. G. , MAXWELL, S. E.: 1991, “Motivational Components of Underachievement”, **Developmental Psychology**, 21(1), 108-118.

CARTER, V. and GOOD, E. :1973. **Dictionary of Education**, 4. Baskı. New York: McGraw, Hill Book Company.

CASSEL, J.: 1976, "The Contrubituon Of The Social Environment to Hot Resistance", **American Journal of Epidemiolojy**, 104(2), 7-24.

CELEP, C.: 1997, "Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, İstanbul, Ocak/Şubat.

CHARLES, C. M.:1999, **Building Classroom Management (Sixth Edition)**, New York: Longman Publishes.

CHEAVENS, J. S. , FELDMAN, D. B. , WOODWARD, J. T. , SNYDER, C. R.: 2006, "Hope in Cognitive Psychotherapies: On Working With Client Strengths", **Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly**, 20(2), 135-145.

CHEN, L. J. .: 2003, "Academic Support From Parents, Teachers, and Peers: Relation to Hong Kong Adolescents Academic Behavior and Achievement". (Erişim adresi: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/perceived-academic-support-from-parents-teachers-and-peers-relation-to-hong-kong-adolescents-academic-behavior-and-achievement>, Tarih:15.02.2011)

CHENG, C.: 1997, "Role of Perceived Social Support on Depression in Chinese Adolescents. A Prospective Study Examining the Buffering Model", **Journal of Applied Social Psychology**, 27 (9), 800-820.

CİVELEK, K.: 2001, "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

COBB, S.:1976, "Social support as moderator of life stres", **Psychosomatic Medicine**, 38(5), 300-314.

COHEN, S. ve SYME, S. L.: 1985, **Issues in the Study and Application of Social Support**, Newyork, Newyork Academic Pres.

- COMPAS, E.B. , LESLEY, A. S. , WAGNER, M. B. , VANNATTA, K.: 1986, “Relationship of Events and Social Support with Psychological Dysfunction Among Adolescents”, **Journal of Youth and Adolescence**, 15 (3), 205-221.
- CONLAN, R.: 2001, **Zihnin Halleri**, Çev. Derya Duman, Ankara, Phoenix Yayınları.
- COOPERSMİTH, S.: 1967, **The Antecents of Self-Esteem**, San Fransisco, W.H. Freeman.
- COYNE, J.C. , DOWNEY, G. :1991, “Social Factors and Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes”, **Annu Rev Psychol**, 42,401-425.
- CRONINGER, R.G., LEE, V.E.: 2001 “Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to at Risk Students of Teachers' Support and Guidance”, **Teach Coll Rec**, 103, 548-581.
- CRONINGER, R.G., LEE, V.E.: 2001 “Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to at Risk Students of Teachers' Support and Guidance”, **Teach Coll Rec**, 103, 548-581.
- CUTRONA, C. E. , COLE, V. , COLANGELO, N. , ASSOULINE, S. G. and RUSSEL, D: 1994, “Parental social support and acedemic achievement: An attachment theory perspective”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 66(2) 369-378.
- CÜCELOĞLU, D.: 1991, **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Kitapevi.
- CÜCELOĞLU, D.: 1994, **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAKIR, Y., PALABIYIKOĞLU, R.: 1997 “Gençlerde Sosyal Destek-Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, **Kriz Dergisi**, 5, 15-24.

ÇAKIR, Y.: 1993, “12-22 Yaş Grubundaki Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Araştırması”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı**, Ankara.

ÇELİKEL, F. Ç. , ERKORKMAZ, Ü.: 2008, “Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkili Etmenler”, **Nöropsikiyatri Arşivi**, 45, 122-129.

ÇİVİLİDAĞ, A.: 2003, “ Anadolu Lisesi ve Özel Lise Öğretmenlerinin İş Tatmini, İş Stresi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Analiz”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DANIEL, L. G. , KING, D. A.: 1995. “Self Concept and Academic Achievement of Elementary School Student”, **Reports-Research**, 143, U.S.A. , Mississippi.

DE JONG, G. M., VAN SONDEREN, E. and EMMELKAMP, P. M. G. :1999, “A Comprehensive Model of Stress: The Roles of Experienced Stress and Neuroticism In Explaining the Stress-Distress Relationship”, **Psychotherapy and Psychosomatics**, 68, 290-298.

DEMARAY, M. K. , MALECKI, C. K.: 2002 “Critical Levels of Perceived Social Support Associated With Student Adjustment”, **School Psychol Quart**, 17, 213-241.

DEMİR, A: 1990, "Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler", **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

DEMİRTAŞ, H.: 1999, “Orta Öğretim Kurumlarında Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi”, **Öğretmen Dünyası**, Sayı 238.

DENİZLİ, S.: 2004, “The Role of Hope and Study Skills In Predicting Test-Anxiety Levels of University Students”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

DENNIS, J.M., PHINNEY, J.S., CHUATECO, L.I.: 2005 “The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in The Academic Success of Ethnic Minority First Generation College Students”, **J Coll Student Dev**, 46, 223-236.

DOĞAN, M.:2001, “İşitme Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çeşitli Psikolojik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DOĞRU, N. , PEKER, R.:2004, “Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(2), 315-328. (Erişim Adresi: <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>, Tarih: 25.03.2011)

DUBOIS, D.L., FELNER, R.D., MEARES, H. ve ark.: 1994 “Prospective Investigation of The Effects of Socioeconomic Disadvantage Life Stress and Social Support on Early Adolescent Adjustment”, **J Abnorm Psychol**, 103, 511-522.

DUBOIS, D.L., FELNER, R.D., MEARES, H. ve ark.: 1994 “Prospective Investigation of The Effects of Socioeconomic Disadvantage Life Stress and Social Support on Early Adolescent Adjustment”, **J Abnorm Psychol**, 103, 511-522.

DUBOW, E. F. , TISAK, J. , CAUSEY, D. , HRYSHKO, A. and REID, G.: 1991, “Atwo-Year Longitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support and Social Problem-Solving Skills: Contributions to Children’s Behavioral and Academic Adjustment”. **Child Development**, 62,583-599.

DUBOW, E.F., TISAK, J.: 1989 “The Relation Between Stressful Life Events and Adjustment in Elementary School Children: The Role of Social Support and Social Problem-Solving Skills”, **Child Dev**, 60, 1412-1423.

DUE, P., HOLSTEIN, B., LUND, R., MODVING, J., AVLUND, K.: 1999, “Social Relations: Network, Support And Relational Strain”, **Social Science and Medicine**, 48, 661–673.

DUNST, C. J., ve TRIVETTE, C. M.: 1986, Mediating Influences of Social Support: Personal, Family, and Child Outcomes, **American Journal of Mental Deficiency**, 90(4), 403-417.

DUNTS C.J., TRIVETTE, C.M., ve CROSS, A.: 1986 “Mediating Influences of Social Support: Personal, Family and Child Outcomes”, **American Journal on Mental Deficiency**, 90, 403-417.

DURNA, U. :2006, “Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 20(1), 319-343.

DURU, E.: 2008, “Üniversiteye Uyum Sürecinde Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Doğrudan ve Dolaylı Rollerini”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 29(3), 13- 24.

DUYGUN, T., SEZGİN, N.:2003, “The Effects of Stress Symptoms, Coping Styles and Perceived Social Support on Burnout Level of Mentally Handicapped and Healthy Children’s Mothers”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 18 (52), 53 – 55.

EDWARDS, L.M., LOPEZ, S.J.: 2006 “Perceived Family Support Acculturation, and Life Satisfaction in Mexican American Youth: A Mixed-Methods Exploration”, **J Couns Psychol**, 53, 279-287.

EISENBERG, S. ve DELANEY, D. J.: 1993, **Psikolojik Danışma Süreci**, (Çev: Ören, N. Ve Takkaç, M), İstanbul, Milli Eğitim Yayınevi.

EKER, D., ARKAR, H. , YALDIZ, H.: 2001, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, 12(1):17-25

EKER, D., ARKAR, H.: 1995 “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Faktör Yapısı Geçerlik ve Güvenirliği”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 10, 45-55.

ELBİR, N.: 2000, “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ELLEZ, M.: 2003, "Öğretim Elemanı İş Stresi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 12, 104-120.

EMDA, O. ve BATIA, D.: 1995, "Actual and Percieved Parental Social Status: Effects on Adolescent Self Concept", **Journal of Adolescence**, 30(119), 603-617.

ERDEĞER, N.: 2001, "Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi, Ankara.

ERGÜN, H., ÖZDEMİR, M., ÇORLU, M.A.: 2004 "Dil ve Sayısal Yetenekler ile Fizik Başarısı Arasındaki İlişki", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12, 361-368.

ERİM, B.: 2001, "Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EROĞLU, F.: 2000, **Davranış Bilimleri**, İstanbul, Beta Yayıncılık.

ESKİ, R.: 1980, "Genel Yetenek Psikolojik Ayrışıklık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

FELSON, R. B. , ZIELINSKI, M. A.: 1989, "Children's self-esteem and parental support", **Journal Of Marriage and The Family**, 51, 727-735.

FRANK, J.: 1968, "The Role of Hopein Psychotherapy", **International Journal of Psychiatry** , 5(5), 383-395.

FURUKAWA, T. ve SARASON, I. G.: 1998, "Social Support and Adjusment to A Novel Social Environment", **International Journal of Social Psychiatry**, 44 (1), 56-61.

GALLAGHER, J.J., BECKMAN, P., CROSS, A.H.: 1983 "Families of Handicapped Children: Sources of Stress and Its Amelioration", **Exceptional Children**, 50/1, 10-19.

GEGAS, V. , SCHWALBE, M. L.: 1986, "Parental Behavior and Adolescent Self Esteem", **Journal Of Marriage and The Family**, 48, 37-46.

GEGAS, V. ve MORTIMER, J. T.: 1987, *Stability and Change in the Self Concept From Adolescence to Adulthood*. Honess, T. ve Yardley, K, (Ed.), **Self and Identity: Perspectives Across the Life Span**, 265-283, New York, Routledge and Kegan Paul.

GENÇDOĞAN, B.: 2003, “Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyun Eğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler”, Yayına Hazırlayanlar: Hakan Atılğan ve Mesut Saçkes, **VII.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri**, 148, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

GILLESPIE, N. A. , HEATH, A. C. , MARTIN, N. G.: 2004, “Perceived Social Support In A Large Community Sample: Age and Sex Differences”, **Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol**, 39(8): 625-636.

GILLOCK, K. L. , REYES, O.: 1999 “Stress Support and Academic Performance of Urban Low-Income Mexican-American Adolescents”, **J Youth Adolesc**, 28, 259-282.

GÖKLER, I.: 2007, “Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması: Faktör Yapısı, Geçerlilik ve Güvenirliliği”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 14(2): 90-99.

GUEST, K. C., BIASINI, F. J.: 2001, “Middle Childhood, Poverty and Adjustment: Does Social Support Have An Impact?”, **Psychology in the Schools**, 38, 549-560.

GÜÇLÜ, N.: 2001, “Stres Yönetimi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(1), 91-109.

GÜN, Z.: 2002, “Çocuk ve Göç”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

GÜNDOĞAR, D. , GÜL, S. S. , USKUN, E. , DEMİRCİ, S. , KEÇECİ, D.: 2007, “Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi”, **Klinik Psikiyatr**, 10, 14-27

GÜNGÖR, A.: 1989 "Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

GÜNGÖR, A.: 1996, "Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek, Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi ile Kendini Suçlamanın Fiziksel Sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İlişkilerinin İncelenmesi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

GÜNGÖR, D.: 1996, "Turkish University Students Relationships With Their Friends and Families: Social Support, Satisfaction and Loneliness", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

GÜRKAN, A.:1998, "Okul Çağı Çocuğu Davranış Sorunları ile Annelerin Anksiyete Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ege Üniversitesi, İzmir.

HANSFORD, B. C. , HATTIE, J. A.: 1982, "The Relationship Between Self and Achievement Performance Measures", **Review of Educational Research**, 52(1), 123-142.

HARTER, S.: 1985, **Manuel For the Social Support Scale For Children**, Denver, CO: University of Denver.

HARTER, S.: 1993, Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents, R. F. Baumeister (Ed.), **Self-Esteem: The Puzzle of Low Self Regard**, 87-115. New York, Plenum.

HELSEN, M. , VOLLEBERGH, W. ve MEEUS, W.: 2000, "Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence", **Journal of Youth and Adolescence**, 29 (3), 319-335.

HINTON-NELSON, M. D. , ROBERTS, M. C. , SNYDER, C. R.: 1996, "Early Adolescents Exposed to Violence: Hope and Vulnerability to Victimization", **American Journal of Orthopsychiatry**, 66(3), 346-353.

HOFFMAN, M. A. , LEVY-SHIFF, R. , USHPIZ, V.: 1993, "Moderating Effects of Adolescent Social Orientation on The Relation Between Social Support and Self-Esteem", **Journal of Youth and Adolescence**, 22 (1), 23-31.

HOGGE, D.R. , SMITH, E. K. , HANSON, S.L.:1990, "School Experiences Predicting Changes In Self-Esteem of Sixth and Seventh- Grade Students", **The Journal Of Educational Psychology**, 82(1), 117-127.

HOLT, M. K. ve ESPELAGE, D. L.: 2005, "Social Support as a Moderator Between Dating Violence Victimization and Depression/Anxiety Among African American and Caucasian Adolescents", **School Psychology Review**, 34(3), 309-328 (Erişim Adresi: <http://eric.ed.gov>- Education Resources Information Center - 16.02.2011)

HORTAÇSU, N.: 1997, **İnsan İlişkileri**, Ankara, İmge Kitabevi.

HOWERTON, D. L. , ENGER, J. M. , COBS, C.R.: 1994, "Self-Esteem and Achievement of At Risk Adolescent Black Males," **Research in the Schools**, 1, 23-27.

HUTCHISON, C.: 1999, Social Support: Factors To Consider When Designing Studies That Measure Social Support, **J. Adv Nurs**, 29(6), 1520-1526.

HUTNER, F. C.: 1972, "Mother's Education and Working: Effect on The School Child", **J Psychol Inter Appl**, 82, 27-37.

HUURRE, T. M. , KOMULAINEN, E. J. , ARO, H. M.: 1999, "Social Support and Self Esteem Among Adolescents with Visual Impairments", **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 93 (1), 26-37.

ISHIYAMA, F. L.: 1984, "Shyness: Anxious Social Sensitivity and Self-Isolating Tendency", **Adolescence**, 76, 903- 911.

İLKİN, Z.: 1994, "İlkokul Çağındaki Çocukların Kendilik Algısı", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

JACKSON, A. P.: 2000, Maternal Self-Efficacy And Children's Influence On Stress And Parenting Among Single Black Mothers In Poverty, **Journal of Family Issues**, 21 (1), 3-17.

JACKSON, Y. , WARREN, J. S.: 2000, "Appraisal, Social Support And Life Events: Predicting Outcome Behavior In Schoolage Children", **Child Dev**, 71(5): 1441-1457.

JONES, V.F. ve JONES, L.S. :2001, **Comprehensive Classroom Management, Massachusetts**, Toronto, Allyn and Bacon

JOSEPH, J. M.: 1994, **The Resilient Child**, New York, Plenum.

JUDGE, S. L.: 1998, "Parental Coping Strategies and Strengths in Families of Young Children with Disabilities Family", **Relations. Vol**, 47, 262.

JULIAN, C. , STANLEY, K. D.: 1972, **Educational and Psychological Measurement and Evaluation**, 50. Baskı, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

JUSSIM, L, YEN, H. , AIELLO, J. R.: 1995, "Self Consistency, Self Enhancement and Accuracy in Reactions to Feedback", **Journal of Experimental Social Psychology**, 31. 322-356.

KAĞITÇIBAŞI, Ç.: 1999, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, İstanbul, Evrim Yayınevi.

KAHRİMAN, İ.: 2002, "Adolesanlarda Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

KALTIALA- HEINE, R., RIMPELA, M. , RANTANEN, P. ve LAIPPALA, P.: 2001, "Adolescent Depression: The Role of Discontinuities in Life Course and Social Support", **Journal of Affective Disorders**, 64 (2), 155-166.

KANDEMİR, M. ve ÖZBAY, Y.: 2009 "Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer İle Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi", **Elementary Education Online**, 8/2, 322-333.

KAPIKIRAN, Ş.: 1999, “Başarı Korkusu ve Başarısızlık Korkusunun Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi.**, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KARADAĞ, İ.: 2007, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

KARASAR, N.: 2003, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 12. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

KAYGUSUZ, E.: 1993, “Otistik ve Down Sendromlu Çocukların Annelerinde Depresyon ve Durumluk ve Sürekli Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.

KAZAK, A. E., ve MARVIN, R. S.: 1984, “Differences, Difficulties and Adaptation: Stress and Social Networks in Families With a Handicapped Child”. **Family Relations**, 33, 67-77.

KAZIASTY, K.: 2005, “Social Support And Traumatic Stres”, **The National Center For Post Traumatic Stres Disorder Research Quarterly**, 16(2): 1-8.

KEMER, G. , ATIK, K.: 2005, “Kırsal ve İl Merkezinde Yaşayan Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Göre Karşılaştırılması”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 21, 161-168

KEMER, G.: 2006, “The Role of Self-Efficacy, Hope, and Anxiety In Predicting University Entrance Examination Scores of 11th Grade Students”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

KENNY, M. E. , BLUSTEIN, D. L. , CHAVES, A. , GROSSMAN, J. M. ve GALLAGHER, L. A.: 2003, “The Role of Perceived Barriers and Relational Support in the Educational and Vocational Lives of Urban High School Students”, **Journal of Counseling Psychology**, 50 (2), 142-155.

KILIÇ, H., 2006, “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Göre Benlik Saygısına ve Akademik Başarıya Etkisi”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

KILIÇÇI, Y.: 2000, **Okulda Ruh Sağlığı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

KOZAKLI, H.: 2006 ,“ Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

KÖSE, E.: 2006, “Liseli Ergenlerde Kişilik ve Sosyal Desteğin Yalnızlığa Olan Etkisinin İncelenmesi”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KURT, M. ve KURT, M.: 1997, “Öğretmenlerin Sözlü ve Sözsüz Yakınlık Davranışlarının Öğretimsel Etkililiğinin Belirlenmesi”, **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 216-229.

KUZGUN, Y.: 2000, **Meslek Danışmanlığı**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

KÜKEN, G.: 2006, Yeni ve Yakın Çağda Eğitim Felsefesi, İstanbul, HAYEF Yayınları.

LADD, G. W.: 1990, “Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?”, **Child Development**, 61, 1081-1100.

LAMBERT, V. A. ; KLİPE, G. L. LAMBERT, C. E.: 1989, “Social Support , Hardiness and Psychological Well-Being in Women with Arthritis”, **Journal of Nursing Scholarship**. Vol(21): 128–131.

LAVEE, Y., SHLOMO, S.: 1996 “The Effect of Parenting Stress on Marital Quality”, **Journal of Family**, 17(1), 114-136.

- LAZARUS, RICHARD, S. , FOLKMAN, R. D. , GRUEN, A. , DE LONGIS: 1986, "Appraisal, Eoping, Healt Status And Psychological Symptoms", **Journal of Personality Social Psychology**, 50(3), 571-579.
- LEE, V.E. , SMITH, J.B.: 1999, "Social Support and Achievement For Young Adolescents In Chicago: The Role of School Academic Press", **American Educational Research Journal**, 36(4), 907-945.
- LEGAULT, L. , GREEN-DEMER, I. , PELLETIER, L.: 2006, "Why Do High School Students Lack Motivation In The Classroom? Toward An Understanding Of Academic Amotivation And The Role of Social Support", **Journal Education Psychol**, 98, 567-582.
- LEIGHTON, D. C.: 1972, "Measuring Stres Levels In School Children", **Am J Public Health**, 62, 799- 806.
- LEPORE, S. J., EVANS, G. W., SCHNEIDER, M. L.: 1991, "Dynamic Role of Social Support in The Link Between Chronic Stress and Psychological Distress", **Journal of Personality and Social Psychology**, 61(6), 899-909.
- LEVITT, M. J. , GUACCI-FRANCO N. , LEVITT, J. L.: 1994, "Social Support and Achievement in Childhood and Early Adolescence: A Multicultural Study", **Journal of Applied Developmental Psychology**, 15(2), 207-222.
- LONGFORD, CP. , BROWSHER, J., MOLONEY, JP., LILLIS, PP.: 1997, "Social Support: A conceptual Analysis", **Journal Advanced Nursing**, 25: 95-100.
- LOPEZ, E.J. , EHLI, S. , VAZQUEZ-GARCIA, E.: 2002 "Acculturation, Social Support and Academic Achievement of Mexican and Mexican American High School Students: An Exploratory Study", **Psychol Schools**, 39, 245-257.
- MAHON, N. E. , YARCHESKĪ, A. , YARCHESKĪ, T. J.: 1998, "Social Support And Positive Health Practices In Young Adults: Loneliness As A Mediating Variable", **Clinical Nursing Research**, 7(3): 292-308.

- MALECKI, C.K. , DEMARAY, M. K.: 2002, Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). **Psychology in the Schools**, 39 (1), 1-18.
- MALECKI, C.K. ve ELLIOTT, S. N.: 1999, “Adolescents Ratings of Perceived SocialSupport and Its Importance : Validation of The Student Social Support Scale”, **Psychology in The School**, 36 (6), s.473- 483.
- MALECKI, C.K., DEMARAY, M.K.: 2006 “Social Support as a Buffer in The Relationship Between Socioeconomic Status and Academic Performance”, **School Psychol Quart**, 21, 375-395.
- MARCHANT, G. J. , PAULSO, S. E. , ROTH LISBERG, B. A.: 2001, “Relations of Middle School Perceptions of Family And School Contexts With Academic Achivement”. **Psychology in the Schools**, 38(6), 505–519.
- MASON, W. A.: 2004, “General and Specific Predictors of Behavioral and Emotional Problems Among Adolescents”, **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 12 (1), 49-61.
- MEB, **Milli Eğitim Temel Kanunu** (24.06.1973), Resmi Gazete, Sayısı: 14574, Numarası: 1739.
- MEEUS, W.: 1993, “Occupational Identity Development, School Performance, and Social Support in Adolescence: Findings of a Dutch study”, **Adolescence**, 28: 809-818.
- MELGES F.T.: 1969 “Types of Hopelessness in Psychological Process”, **Arch Gen Psychiatry**, 20, 690-699.
- MILLER, J. F.: 1985, “Hope Doesn’t Necessary Spring Eternal Sometimes It Has To Be Carefully Minedand Channeled”, **Ametlcan Journal of Nursing**, 85, 22-25.
- MORRISON, E. F. , RIMM-KAUFFMAN, S. , PIAN TA, R. C.: 2003, “Alongitudinal Study of Mother-Child Interactions at School Entry and Social and

Academic Outcomes in Middle School”, **Journal of School Psychology**, 41, 185–200.

MORRISON, G. M. , JOHN, L. , STEPHANIE, S. M. ; DOUGLA, C. S. , KEITH, W.: 1997, "Sources of Support for School-Related Issues: Choices of Hispanic Adolescents Varying in Migrant Status" **Journal of Youth and Adolescence**, 26 (2), 233-251.

MUNZUR, F. :1995, “Okulda Hoşgörü”, **Okulda Hoşgörü ve Eğitim Toplantısında Sunulan Bildiri**, Ankara.

NAZLI, S.: 2000, **Aile Danışması**, Ankara, Nobel Yayınları.

NELSON-JONES, R.: 1982, **Danışma Psikolojisi Kuramları** (Çev. Füsun Akaya), Casbell Educational Limited.

OKANLI, A.: 1999, “Hemşirelik Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek ile Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişki”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

OSKIN, D. L.: 1997, Realistic Control Perceptions, Age, and Gender As Moderators of The Relationship Between Victimization and Hope In Children, Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C. ERIC Document Reproduction No. ED407095.

OSSEIRAN-WAINES N. , ALMACIAN, S.: 1994, “Types of Social Support: Relation to Stres and Acedemic Achievement Among Prospective Teachers”, **Canadian Journal of Behavioural Science**, 26(1), 1-20.

ÖRSAL, Ö. :1998, Eğitilebilir Zekâ Engelli Çocuk Velilerinin Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZBAY, Y., ŞAHİN, B. :1997, “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, Ankara: 1-3 Eylül.

ÖZCAN, B.: 1996, "Stresli İş Ortamlarında Kadınlar ve Erkekler Sosyal Destekten Farklı Biçimde mi Yararlanırlar?", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

ÖZGÜVEN, İ. E.: 1974, **Akademik Başarıyı Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

ÖZKAN, S.: 2001, Zihinsel Engelli ve Normal Çocuğa Sahip Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

ÖZMEN, D. , DÜNDAR ERBAY, P. , ÇETİNKAYA, A. Ç. , TAŞKIN, O. , ÖZMEN, E. , Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler, **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 2008, 9, 8-15.

PAYKEL, E. S.: 1994, "Life Events, Social Support and Depression", **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 89(377), 50-58.

PEHLİVAN AYDIN, İ.: 2002, **İş Yaşamında Stres**, Ankara, Pegema Yayıncılık.

PİŞKİN, M.: 1997, "Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması", **3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongre Kitapçığı**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.

PİŞKİN, M.: 1999, Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, Kuzgun Y. (Ed.), **İlköğretimde Rehberlik**, 95-123, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

PİŞKİN, M.: 2001, Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi (Ed. Kuzgun, Y.), **İlköğretimde Rehberlik**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 95-120.

PİŞKİN, M.: 2004, **İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı**, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Ankara, Nobel Dağıtım.

PONZETTI, J. , GATE, R. M.: 1981, "Sex Differences in the Relationship Between Loneliness and Academic Performance" **Psychological Reports**, 48, 759-768.

PROCIDANO, M. E. , GUINTA, M. D. , BUGLIONE, S. A.: 1988, “Perceived Social Support and Subjective States in Urban Adolescent Girls”. (Erişim Adresi: <http://eric.ed.gov> - Education Resources Information Center -20.02.2011)

QUITTNER, A.L., GLUECKAUF, R.L. and JACKSON, D.N.: 1990 “Chronic Parenting Stress: Moderating Versus Mediating Effects of Social Support”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 1, 57-70.

RATELLA, C. F. , LAROSE, S. , GUAY, F. , SENEAL, C.: 2005, “Perceptions of Parental Involvement and Support As Predictors of College Students’ Persistence In A Science Curriculum”, **Journal of Family Psychology**, 19(2), 286-293.

RICHMANN, J. ve LAWRENCE B.: 1998, “Social Support For adolescents At Risk of School Failure”, **Social Work**, 43 (4) ,309–324.

RIDEOUT, E., MONTEMURO, M.: 1986 “Hope, Morale and Adaptation in Patient With Chronic Heart Failure”, **J Adv Nursing**, 11, 429-438.

RIGBY, K.: 2000, “Effects of Peer Victimization in Schools and Perceived SocialSupport on Adolescent Well-Being”, **Journal of Adolescence**, 23(1), 57-68.

ROGERS, R.C. :1961, **On Becoming a Person**, Boston: Houghton Mifflin.

ROMERO, M.: 1989, “Hope and Outrome Anticipation”, **Dissertation Abstract International**, 5, 1258-A.

ROSENBERG, M.: 1965, **Society and The Adolescent Self-Image**, Princeton, Princeton Universty Press.

RUBIN, CHRISTA: 1999, “Self-Esteem In The Classroom”, **Dissertation**, ERIC: ED434753

SADIK, F.: 2002, “İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, 10 (10), 1-23.

SAĞLAM, S. :2007, “Lise Öğrencilerinin Ana-Baba İletişimi Sosyal Destek ve Ana-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

SARAL, Ş.: 1993, “Özel Trabzon Ata Koleji Öğrencilerinin Uyum Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

SARI, M.:2007, “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program, Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”, **Yayımlanmış Doktora Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SAYAR, M. (2006), “ A Longitudinal Study of the Relationship between Perceived Social Support and Psychological Well- Being of Adolescents from Low Socioeconomic Status”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SELYE, H.: 1997, **The Stress of Life**, London, Teach Yourself Books.

SENEMOĞLU, N.: 2007, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 1. Baskı, Ankara: Gönül Yayıncılık.

SEZER, M.T.:2001, **Psikiyatrik Sorunlar**, Ed. Tekin Akpolat, Cengiz Utaş, Hemodiyaliz Hekimi El Kitabı. 2. Baskı, Anadolu Yayıncılık, Kayseri.

SHONKOFF, J. P.: 1984, “Social Support And The Development of Vulnerable Children”, **Am J Public Health**, 74(4): 310-312.

SIGMON, S. T. , YOSHINOBU, L. , GIBB, J. , LANGELLE, C. , HARNEY, P.: 1991, “The Will and The Ways: Development and Validation of An Individual-Differences Measure of Hope”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 570-585.

SMITH, C. L. , ve SAPP, M.: 1998, “Psychoeducational Correlates of Achievement For High School Senior At A Private School: The Relationship Among Locus of

Control, Self-Esteem, Academic Achievement, and Academic Self-Esteem”, **High School Journal**, 81(3), 161-167.

SNYDER C. R.: 1991, “Hope for the Journey” **Conference of Cognitive Coping in Families Who Have a Member With a Developmental Disability: Theoretical and Empirical Implications and Directions**, University of Kansas, June 5-6.

SNYDER, C. R. , FELDMAN, D. B. , RAND, K. L.: 2002, “Hopeful Choices: A School Counselor’s Guide to Hope Theory”, **Professional School Counseling**, 5(5), 298-307.

SNYDER, C. R. , HARRIS, C. , ANDERSON, J. R. , HOLLERAN, S. A. , IRVING, L. M. , J. R., HOLLERAN, S. A. , IRVING, L. M. , SIGMON, S. T. v. d.: 1991. “The Will And The Ways: Development And Validation of An Individual-Differences Measure of Hope”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 570-585.

SNYDER, C. R. , HOZA, B. , PELHAM, W. E. , RAPOFF, M. , WARE, L. , DANOVSKY, M. , HIGHBERGER, L. , RUBINSTEIN, H. , STAHL, K. J.: 1997, The Development and Validation of The Children’s Hope Scale, **Journal of Pediatric Psychology**, 22(3), 399-421.

SNYDER, C. R. , ILARDI, S. S. , CHEAVENS, J. , MICHAEL, S. T. , YAMHURE, L. , SYMPSON, S.: 2000, “The Role of Hope In Cognitive-Behavior Therapies”, **Cognitive Therapy and Research**, 24(6), 747–762.

SNYDER, C. R. , RAND, K. L. , SIGMON, D. R.: 2002., Hope Theory: A Member of The Positive Psychology Family. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of Positive Psychology**, 257-276, NY: Oxford University Press.

SNYDER, C. R., FELDMAN, D. B., TAYLOR, J. D., SCHROEDER, L. L. , ADAMS, V.: 2000, “The Roles of Hopeful Thinking In Preventing Problems and Enhancing Strengths”, **Applied and Preventive Psychology**, 15, 262-295.

SNYDER, C. R., SHOREY, H. S., CHEAVENS, J. , PULVER, K. M. , ADAMS III, V. H. , WIKLUND, C.: 2002, Hope and Academic Success In College, **Journal of Educational Psychology**, 94, 820-826.

SNYDER, C. R.: 1995, Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope, **Journal of Counseling ve Development**, 73, 355-360.

SORIAS, O.: 1988a, "Sosyal Destek Kavramı", **Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 27, 353-357.

SORIAS, O.: 1988b, "Sosyal Desteklerin Ruhsal Sağlığı Koruyucu Etkisinin Depresyonlu ve Sağlıklı Kontrollerde Araştırılması", **Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 27(3): 1033-1039.

SORIAS, O.: 1989, "Sosyal Desteğin Değerlendirilmesi II: Toplumdan Seçilmiş Bir Örneklemde , Sosyal Ağın Yapısal Özellikleri ile Algılanan Destek", **Psikoloji Seminer Dergisi**, 6-7, 27-40.

SORIAS, O.: 1986, "Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri", **Psikoloji Dergisi**, 5(20), 25-30.

SOYLU, Ö.: 2002, "Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerinden Sosyal Destek Algılayıp Algılamama Durumlarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi", **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SÜLEYMANOĞLU, Y.:2003, "Düzenli Olarak Hemodiyalize Giren Kronik Böbrek Yetmezliği Hastaları ile Düzensiz Olarak Acilden Hemodiyalize Giren Kronik Böbrek Yetmezliği Hastalarının ve Normal Popülasyonun Depresyon ve Sosyal Destek Açısından Değerlendirilmesi", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

SÜRÜCÜ, M.: 2005, "Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ŞAHİN, A.: 2002, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, **Selçuk Üniversitesi İlahiyat Dergisi**, 13, 143-157.

ŞAHİN, N. H.: 1994, **Stresli ve Düşük Stresli Yaşam Tarzları, Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları 2.

ŞENEL, İ.: 2001, “Yetiştirme Yurtlarında Kalan Öğrencilerin Grup Sorumlularından Aldıkları Desteğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ŞİRVANLI-ÖZEN, D.: 1998, “Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü”, **Yayımlanmış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TARDY, C.: 1985, “ Social Support Measurement”, **American Journal of Community Psychology**, 113 (2), 187-202.

TARHAN, N.: 1994, “Ergenlerin Sosyometrik Stratejileri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları, Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Sosyo-Ekonomik Statüsü İle Uyguları Arasındaki İlişki”, **VII. Eğitim Bilimleri Ulusal Eğitim Kongresi**, Selçuk Üniversitesi, Konya.

TAYSI, E.: 2000, “Benlik Saygısı, Arkadaşlardan ve Aileden Algılanan Sosyal Destek”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi, Ankara.

TEMEL, Z. F. , AKSOY, A.B.: 2001, **Ergen ve Gelişimi**, Ankara: Nobel Yayıncılık

TERZİ, Ş.: 2008, “Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 29 (3), 1-11.

TEZBAŞARAN, A.: 1997, **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

TOROS, F.:2002, “Zihinsel veya Bedensel Engelli Çocukların Anne ve Babalarında Anksiyete, Depresyon ve Evlilik Uyumunun Değerlendirilmesi”, **Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi**, 10(3), 267-274.

TORUN, A.: 1995, “Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme”, **Yayımlanmış Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TURANLI, A. S.: 2009 , “Students’ Perceptions of Teachers’ Behaviors of Social-Emotional Support and Students’ Satisfaction with the Classroom Atmosphere”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 35, Spring, 129-146.

TÜMKAYA, S.: 2005, “Ailesi Yanında ve Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**”, 2(4), 445-459.

TÜRK DİL KURUMU, :1983, **Türkçe Sözlük**, 7. Baskı, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

ULUĞ, F.: 1997, **Okulda Başarı**, İstanbul, Remzi Kitapevi.

UZMAN, E.: 2004, “Sosyal Destek Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri”, **Eğitim Araştırmaları**, 15, 110–121.

ÜNAL, S. , ÜMMET, D.: 2005, “Örgütsel Stres Kaynakları ve Öğretmenlerin Baş Etme Stratejileri”, **14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 1, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

ÜNAL, S.:1991, “Eğitimin ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu**, Kültür Koleji, Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi, İstanbul, Hill Book Company.

ÜNGÜREN, E. ve EHTİYAR, R.: 2009, “Türk ve Alman Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Umutsuzluk Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma”, **Journal of Yaşar University**, 4(14), 2093-2127.

ÜNLÜ, H.: 2001, “Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Desteğin ve Ego Kimlik Statülerinin Sosyo- Ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre İncelenmesi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÜNÜVAR, A.: 2003, “Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

VAN BEEST, M. ve BAERVELAT, C.: 1999, “The Relationship Adolescents Social Support from Parents and from Peers”, **Journal of Early Adolescence**, 34 (133), 193- 201.

VAUGHN, B. , BOSTON, A. L. , KAZURA, K. L. v.d.: 2004, “Social Support Networks of African-American Children Attending Head Start: A Longitudinal Investigation of Structural And Supportive Network Characteristics”, **Social Development**, 13(3): 393-412.

VILAYTHONG, A. P. , ARNAU, R. C. , ROSEN, D. H. , MASCARO, N.: 2003, “Humor and Hope: Can Humor Increase Hope?” **Humor**, 16(1), 79-89.

WALL, J. , COVELL, K., MACINTYRE ,P. D.: 1999, “Implications of Social Supports for Adolescents’ Education and Career Aspirations”, **Canadian Journal of Behavioural Science**, 31 (2), 63-71.

WALLSTON, B. S. and ALAGNA, S. N. (1983), “Social Support and Physical Health”, **Health Psychology**, 2, 367–391.

WENTWORTH, R. , PARKS, C.: 2006, **Social Support and Self Esteem: Contributing Factors In Community Involvement**, Midwestern Psychological Association, Convention Presentation.

WENTZEL, K. R.: 1998, “Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers”, **Journal of Education Psychol**, 90: 202-209.

WENZ, G. ve SIPEERSTEIN, G. N.; 1997, “Stres, Social Support and Adjustment of Adolescents in Middle School”, **Journal of Early Adolescence**, 17(12), 129–151.

WIGHT, R. C. , BOTICELLO, A. L. , ANESHENSEL, C. S.: 2006, “Socioeconomic Context, Social Support and Adolescent Mental Health: A Multilevel Investigation”, **Journal of Youth and Adolescence**, 35 (1), 109-120.

WINDLE, M.: 1990, “Temperament and Social Support in Adolescence: Interrelations with Depressive Symptoms and Delinquent Behaviors”, **Journal of Youth and Adolescence**, 21 (1) , 19-24.

WOLMAN, B.: 1973, **Dictionary of Behavioral Science**, New York: Van Nostrand Company.

YALÇIN, İ.: 2004, “Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri”, **Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAVUZER, H.: 1981, **Psiko-sosyal Açından Çocuk Suçluluğu**, İstanbul, İÜEBF Yayınları.

YAVUZER, H.: 1996, **Çocuk Psikolojisi. Birey ve Öğrenme**, Ankara, Bilim Yayınları.

YAVUZER, H.: 1996, **Çocuk ve Suç**, İstanbul, Remzi Kitapevi.

YAVUZER, H.: 1997, **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

YILDIRIM, İ., ERGENE, T.: 2003 “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 224-234.

YILDIRIM, İ.: 1998a, “Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sosyal Destek Düzeyleri”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt 2, Sayı 10, s.33- 45.

YILDIRIM, İ.: 1998b, "Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri" **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2 (9), 33-38.

YILDIRIM, İ.: 2000, "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 167-176.

YILDIRIM, İ.: 2004a, "Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışların Yaygınlığı", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 220-228.

YILDIRIM, İ.: 2004b, "Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 241-250.

YILDIRIM, İ.: 2006, **Anne-Baba Desteği ve Başarı, Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler**, Ankara, Anı Yayınları, s:45.

YOU, S. , FURLONG, M. J. , FELIX, E. , SHARKEY, J. D. , TANIGAWA, D.: 2008, "Relations Among School Connectedness, Hope, Life Satisfaction, and Bully Victimization", **Psychology In Schools**, 45(5), 446-460.

YÖRÜKOĞLU, A.: 1992, **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

YÖRÜKOĞLU, A.: 2000, **Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**, 11. Baskı, İstanbul, Özgür Yayınları.

ZAIMOĞLU, S.: 1991, "Adolesanlarda Toplumsal Destek Algısı", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Antalya.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler dolduracağınız bu form sadece değerli fikirlerinizi öğrenmemiz açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle lütfen isim, öğrenci numarası gibi size özel bilgileri forma yazmayınız.

- 1- Yaşınız (Lütfen Yazınız):
- 2- Cinsiyetiniz: ()Bayan ()Erkek
- 3- Sınıfınız: ()4. Sınıf ()5. Sınıf
- 4- Anne-Babanızın Medeni Durumu:() Evli () Ayrı () Diğer (Yazınız):...
- 5- Ailenizin maddi durumunu nasıl buluyorsunuz? ()Düşük ()Orta ()İyi
- 6- Sizinle birlikte kaç kardeşiniz? ()1 ()2 ()3 ()4 ()Diğer(Yazınız):..
- 7- Siz kaçınıcı çocuksunuz? ()İlk çocuk ()Ortanca çocuk ()Son çocuk
- 8- Okulda eğitim görme zamanınız:()Sabahçiyim ()Öğlenciyim ()Tam Gün
- 9- En Sevdiğiniz Ders (Lütfen bir tane yazınız) :
- 10- En son girdiğiniz sbs puanınız(Lütfen öğretmeninize sorarak yazınız.):
- 11- Birinci Dönem Karnenizle İlgili Bilgileriniz(Lütfen Bir Tanesini İşaretleyiniz:
()Takdir belgesi aldım. ()Teşekkür belgesi aldım. ()Zayıfım yok () Zayıfım var
- 12- Birinci dönem karnenizdeki notları lütfen aşağıdaki derslerin karşısındaki rakamları işaretleyerek belirtiniz.

DERSİN ADI	ALDIĞI NOT				
Türkçe	()1	()2	()3	()4	()5
Matematik	()1	()2	()3	()4	()5
Fen ve Teknoloji	()1	()2	()3	()4	()5
Sosyal Bilgiler	()1	()2	()3	()4	()5

**EK-2 Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik
Öğrenci Algısı Ölçeği I**

(Denemelik 30 Maddelik Ölçek Formu-Uzman Görüşü)

Aşağıda Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS sınavıyla ilgili kaygılarını ölçmek amacıyla ölçek maddeleri bulunmaktadır. Maddeleri inceleyerek ölçeğin amacına uygun olup olmadıklarını belirtiniz. Teşekkürler.

Çiğdem ÖZTÜRKÜ

MADDELER	UYGUN	UYGUN DEĞİL	DÜŞÜNCELER
1-Öğretmenim sınıfa hergün güler yüzle giriyor.			
2-Öğretmenim derste "aferin, tebrikler" gibi kelimeler kullanıyor.			
3-Öğretmenim sorulara yanlış cevap verenlere hiç <u>kızmıyor</u> .			
4-Öğretmenim son dersin bitiminde bize mutlu bir şekilde veda ediyor.			
5-Öğretmenim benimle konuşurken gözlerime bakıyor.			
6-Öğretmenim benimle konuşurken gülümsüyor.			
7-Öğretmenim bana "çalışkan, saygılı, düzenli" gibi sözler söylüyor.			
8-Sorunlarımı öğretmenimle konuşabiliyorum.			
9-Tenefüslerde öğretmenimle konuşabiliyorum.			
10-Okul çıkışlarında öğretmenimle konuşabiliyorum.			

11-Hasta olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.			
12-Üzgün olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.			
13-Okula gelmediğimde öğretmenim durumumu sorar.			
14-Öğretmenim bazı konularda yetenekli olduğumu söyledi			
15-Hazırladığımız dramaları sınıfta sunabiliyoruz.			
16-Hazırladığımız tiyatroları sınıfta sunabiliyoruz.			
17-Hazırladığımız dansları sınıfta sunabiliyoruz.			
18-Sınıf başkanı oylarımızla seçildi.			
19- Öğretmenim bana arkadaşlarımdan daha az ilgi gösteriyor.			
20- Sınıfta kendimi özel hissediyorum.			
21- Derste korkmadan söz alabilirim.			
22- Okula gideceğim için mutlu olurum.			
23-Sınıfta karar alınırken benim de fikrim soruluyor.			
24-Sınıfta kimse bana zarar <u>veremez</u> .			
25-Sınıfta hata yapmaktan <u>korkmuyorum</u> .			
26- Başarısız olduğumda öğretmenim beni motive eder.			
27- Öğretmenim bazı öğrencilere daha iyi davranıyor.			

28- Sınıfta karar alınırken oylama yapılıyor.			
29- Öğretmenim ders çıkışlarında da bizimle ilgileniyor.			
30- Okula gelirken çok mutlu oluyorum.			

**EK-3 Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik
Öğrenci Algısı Ölçeği II**

(Denemelik 15 Maddelik Ölçek Formu-Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları)

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket öğrenci başarı düzeyinin artırılmasına katkıda bulunmak için yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmada sizlerin görüşü büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Bu nedenle ankete isim soy isim gibi kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen;

*Maddeleri dikkatlice okuyunuz.

*Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

*İstenilen bilgileri yazınız.

Katılımınız için teşekkürler.

Çiğdem ÖZTÜRK LÜ

***Aşağıdaki soruları dikkatle okuyup “HAYIR”, “EVET” ya da
“BAZEN” olarak cevaplayınız.**

SORULAR	HAYIR	BAZEN	EVET
1-Öğretmenim sınıfa güler yüzle giriyor.			
2-Öğretmenim derste "aferin, tebrikler" gibi kelimeler kullanıyor.			
3-Öğretmenim sorulara yanlış cevap verenlere <u>kızılmıyor</u> .			
4-Öğretmenim son dersin bitiminde bize mutlu bir şekilde veda ediyor.			
5-Öğretmenim benimle konuşurken gözlerime bakıyor.			
6-Öğretmenim benimle konuşurken gülümsüyor.			
7-Öğretmenim bana "çalışkan, saygılı, düzenli" gibi sözler söylüyor.			
8-Sorunlarımı öğretmenimle konuşabiliyorum.			

9-Tenefüslerde öğretmenimle konuşabiliyorum.			
10-Okul çıkışlarında öğretmenimle konuşabiliyorum.			
11-Hasta olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.			
12-Üzgün olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.			
13-Okula gelmediğimde öğretmenim durumumu sorar.			
14-Öğretmenim bazı konularda yetenekli olduğumu söyledi			
15-Hazırladığımız dramaları sınıfta sunabiliyoruz.			
16-Hazırladığımız tiyatroları sınıfta sunabiliyoruz.			
17-Hazırladığımız dansları sınıfta sunabiliyoruz.			
18-Sınıf başkanı oylarımızla seçildi.			
19-Sınıfta karar alınırken benim de fikrim soruluyor.			
20-Sınıfta kimse bana zarar <u>veremez.</u>			
21-Sınıfta hata yapmaktan <u>korkmuyorum.</u>			

EK-4 Ölçekte Kalan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımları

Faktör 1: Değer Görme

- 1-Öğretmenim sınıfa güler yüzle giriyor.
- 2-Öğretmenim derste "aferin, tebrikler" gibi kelimeler kullanıyor.
- 6-Öğretmenim benimle konuşurken gülümsüyor.
- 7-Öğretmenim bana "çalışkan, saygılı, düzenli" gibi sözler söylüyor.
- 14-Öğretmenim bazı konularda yetenekli olduğumu söyledi.
- 18-Sınıf başkanı oylarımızla seçildi.
- 20-Sınıfta kimse bana zarar veremez.

Faktör 2: Kabul Görme

- 8-Sorunlarımı öğretmenimle konuşabiliyorum.
- 9-Tenefüslerde öğretmenimle konuşabiliyorum.
- 10-Okul çıkışlarında öğretmenimle konuşabiliyorum.
- 11-Hasta olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.
- 12-Üzgün olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.

FAKTÖR 3: Kendini Gerçekleştirme

- 15-Hazırladığımız dramaları sınıfta sunabiliyoruz.
- 16-Hazırladığımız tiyatroları sınıfta sunabiliyoruz.
- 17-Hazırladığımız dansları sınıfta sunabiliyoruz.

Ek-5 Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Destek Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği III

(15 Maddelik Ölçek Formu-Son Sekli)

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket öğrenci başarı düzeyinin arttırılmasına katkıda bulunmak için yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmada sizlerin görüşü büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Bu nedenle ankete isim soy isim gibi kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen;

*Maddeleri dikkatlice okuyunuz.

*Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

*İstenilen bilgileri yazınız.

Katılımınız için teşekkürler.

Çiğdem ÖZTÜRKÜ

***Aşağıdaki soruları dikkatle okuyup “HAYIR”, “EVET” ya da “BAZEN” olarak cevaplayınız.**

SORULAR	HAYIR	BAZEN	EVET
1-Öğretmenim sınıfa güler yüzle giriyor.			
2-Öğretmenim derste "aferin, tebrikler" gibi kelimeler kullanıyor.			
3-Öğretmenim benimle konuşurken gülümsüyor.			
4-Öğretmenim bana "çalışkan, saygılı, düzenli" gibi sözler söylüyor.			
5-Sorunlarımı öğretmenimle konuşabiliyorum.			
6-Tenefüslerde öğretmenimle konuşabiliyorum.			
7-Okul çıkışlarında öğretmenimle konuşabiliyorum.			
8-Hasta olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.			
9-Üzgün olduğum zaman öğretmenim benimle ilgileniyor.			

10-Okula gelmediğimde öğretmenim durumumu sorar.			
11-Hazırladığımız dramaları sınıfta sunabiliyoruz.			
12-Hazırladığımız tiyatroları sınıfta sunabiliyoruz.			
13-Hazırladığımız dansları sınıfta sunabiliyoruz.			
14-Sınıf başkanı oylarımızla seçildi.			
15-Sınıfta karar alınırken benim de fikrim soruluyor.			

Ek-6 Çocuklarda Umut Ölçeği

Aşağıdaki altı cümle sizin genel olarak kendi hakkınızda nasıl düşündüğünüzü ve bazı şeyleri nasıl yaptığınızı tanımlamaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir cümle için, lütfen çoğunlukla nasıl olduğunuzu düşününüz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği, kutucuğun içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, eğer “Hiçbir Zaman” sizi tanımlıyorsa üzerindeki kutucuğun içerisine (X) işareti koyunuz. Ya da “Her Zaman” size uygunsa üzerindeki kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen tüm cümleleri kutucuklardan birini işaretleyerek cevaplayınız. Doğru veya yanlış yanıt bulunmamaktadır.

1. Bence işler gayet iyi gidiyor.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman Her Zaman

2. Hayatta benim için çok önemli olan şeyleri elde etmek için birçok yol düşünebilirim.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman Her Zaman

3. Benimle aynı yaştaki çocuklar kadar iyiyim.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman Her Zaman

4. Bir problemim olduğunda, bu problemi çözmek için birçok yol bulabilirim.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman Her Zaman

5. Geçmişte yaptığım şeylerin bana gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman Her Zaman

6. Diğerleri vazgeçmek istese bile, problemi çözmek için yöntemler veya yollar bulabileceğimi biliyorum.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman Her Zaman

Ek-7 Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği birtakım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Eğer bu ifadeler sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ise **EVET**, tanımlamıyor ise **HAYIR** sütununa çarpı işareti (X) koyunuz. Bu maddelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle soruları cevaplarken mantığınızdan çok duygularınıza kulak verin. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

	EVET	HAYIR
1. Olanlara genellikle bozulmam.		
2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça zor gelir.		
3. Eğer gücüm yetse değiştirmek isteyeceğim pek çok özelliğim var.		
4. Fazla zorlanmadan karar verebilirim.		
5. Benimle birlikte olmak zevkli ve eğlencelidir.		
6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.		
7. Yeni bir şeye alışmam çok zaman alır.		
8. Yaşıtlarım arasında popülerim.		
9. Annem ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.		
10. Genellikle pek direnmeden kolayca vazgeçme gibi bir huyum var.		
11. Ailemin benden beklentisi çok fazla.		
12. Benim yerimde olmak oldukça zordur.		
13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.		
14. Arkadaşlarım genellikle benim fikirlerimi izler.		
15. Kendime ilişkin olumsuz bir imajım var.		
16. Pek çok kere evden ayrılmayı (kaçmayı) düşündüm.		
17. Okuldayken sık sık canım sıkılır.		
18. Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.		
19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda genellikle onu çekinmeden söylerim.		
20. Annem ve babam beni anlayabiliyor.		
21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor.		
22. Çoğu zaman anne ve babamın beni sanki zorladıklarını hissediyorum.		
23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.		
24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.		
25. Güvenilir biri değilim (Bana bel bağlanmaz).		

Ek-8 Stres Düzeyi Ölçeği

YÖNERGE: Her soruyu dikkatle okuyun. Kendiniz için doğru olan cevabı bir çarpı (X) işareti ile belirtin. Her soru için tek bir cevap seçin. Eğer fikrinizi değiştirirseniz hatalı cevabı silerek düzeltin. Siz bu soruların doğru cevabını bilen tek kişisiniz. Bu sebeple uygun olan, kendiniz için doğru olan cevabı vermenizdir.

	SIK SIK	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1-Sınıftaki durumla ilgili olarak (Örneğin, derslerinde başarılı olmak, sınıfını geçmek gibi konularda) endişeli ve huzursuz musunuz?			
2-Hasta olduğun için okula gidemediğin oldu mu?			
3-Bu güne kadar çok ağır bir hastalık geçirdin mi?			
4-Başın ağrır mı?			
5-Sabahları kendini yorgun hisseder misin?			
6-Gözlerinde bir bozukluk var mı?			
7-Sinirli bir kişi misin?			
8-Görünüşün seni rahatsız ediyor mu? (Şişmanlığın veya zayıflığın, boyunun uzunluğu veya kısalığı)			
9-Enerjik ve hareketli olmayı çok ister misin?			
10-Diğer çocuklara kıyasla daha kolay üşütür ve hastalanır mısın?			
11-Uyumakta güçlük çeker misin?			
12-Yatağını ıslatır mısın?			
13-Midende rahatsızlık hisseder misin?			
14-Yemek yemeyi istemediğin olur mu?			
15-Kolayca ağlar mısın?			
16-Hastalanırsam diye endişelenir misin?			
17-Olduğundan istediğinden fazla kuvvetli ve sağlıklı mısın?			
18-Kendini beceriksiz ve hantal hisseder misin?			
19-Çevrendeki olaylar seni endişelendirir mi?			
20-Kendini istediklerini yapabilecek kadar güçlü hisseder misin?			