

İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri*

İlker CIRIK¹
Mimar Sinan Güzel
Sanatlar Üniversitesi

Ayla OKTAY²
Maltepe Üniversitesi

Seval FER³
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, ilköğretim beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanlarının, sosyal destek kaynaklarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Tarama modelinde yürütülen bu araştırmaya, İstanbul ilindeki 19 ilköğretim okulunun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarına devam eden 2148 (1068 kız, 1080 erkek) öğrenci katılmıştır. “Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Ölçeği (ÇESDÖ)” ile toplanan veriler, Tekrarlı Ölçümler İçin Anova ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanlarının, sosyal destek kaynaklarına (aile, öğretmenler, sınıf arkadaşları, yakın arkadaş, okuldaki diğer insanlar) göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($p<.05$). Bu bulgu, destek kaynağının özelliğine (duygusal yakınlık, tutum, rol, statü) göre öğrencilerin tercih ettikleri destek türlerinin farklılaştığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal destek, destek kaynakları, destek türleri, ilköğretim

Giriş

Öğrenciler, sosyal destek ağları ile etkileşimleri sonucunda olumlu yönde kazanımlar elde ederler. Bu nedenle, öğrenme sürecine dahil olan paydaşlar (aile, öğretmen, yönetici, danışman, akran vb.) işbirliği içerisinde öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Sağlanan katkının verimlilik düzeyi ise öğrencilere sunulan sosyal desteğin verimlilik düzeyi ile doğru orantılıdır.

Sosyal desteği, Richman, Rosenfeld ve Bowen (1998), destek sağlayanla bu destek sayesinde kendini iyi hisseden arasındaki iletişim; Pearson (1986) bireyin bir kişi veya grup tarafından kabul edilmesi; Caplan (1974) ise kişiler arası ilişkilerin düzeyini belirleyen etkileşimler ağı olarak tanımlamaktadırlar. Sunulan tanımlar ışığında sosyal destek, bireylerin etkileşim yoluyla problem durumlarına çözüm üretmeleri olarak açıklanabilir. Üretilen çözümlerin amaca hizmet edebilmesi ise desteğin doğru kaynaktan sağlanmasına bağlıdır (Finch ve diğerleri, 1997; Jung, 1987).

Sosyal destek kaynakları, bireye destek sağlayan kişi veya kuruluşlardır. Bu çerçevede aile, arkadaş, komşu, öğretmen, danışman, ideolojik, dinsel veya etnik gruplar ile bireyin içinde yaşadığı toplum o bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturur (Dunn, Putallaz, Sheppard ve Lindstrom, 1987; Shumaker ve Brownell, 1984; Yıldırım, 1997). Destek kaynaklarının çeşitlilik göstermesi, hangi destek kaynağının hangi destek türlerinde etkili ve verimli olabileceği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Cohen ve Wills (1985) uygun destek kaynaklarının, güvenlik duygusu ve öz yeterliğe olumlu yönde etkilerinin olduğunu belirtmektedirler. Jung (1987) ve Vaux (1985)'in da belirttiği üzere

* Bu çalışma, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında İlker Cırık tarafından 2010 yılında, Ayla Oktay ve Seval Fer danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ilker.cirik@msgsu.edu.tr

² Prof. Dr. Ayla Oktay, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, aylaoktay@maltepe.edu.tr

³ Prof. Dr. Seval Fer, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sevalfer@hotmail.com

bu etkilerin ve destekten alınan doyumun istendik düzeyde olabilmesi için bireyin gereksinim duyduğu destek türü ile destek kaynağı eşleşmelidir.

Winemiller, Mitchell, Sutliff ve Cline (1993)'a göre sosyal desteğin farklı türlerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Böylelikle, desteğin tüm boyutları incelenebilir. Bu bağlamda Elliott, Malecki ve Demaray (2001), House (1981)'ın sosyal destek türlerini içerik olarak dört grupta incelediğine dikkat çekmektedirler. Bu destek türleri kısaca açıklanacak olursa; duygusal destek, değer verme, güven, sevgi, saygı, empati vb. desteklerden; bilgisel destek, bilgi, öneri, anlaşılmalı problemleri açıklama, öğrenme sürecinde akademik yardım sağlama vb. desteklerden; değerlendirici destek, bireyin öğrenme sürecinde sergilemiş olduğu performans düzeyi ile ilgili geri bildirim sunma vb. desteklerden; araçsal destek, para, zaman, materyal sağlama vb. desteklerden oluşmaktadır. Birch (1998) de sosyal destek türlerinin belirtilen dört grupta incelenebileceğine vurgu yapmaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda, öğrencilere sağlanan sosyal desteğin genel olarak incelenmesi yerine, türlerinin neler olduğu, öğrencilerin bu destek türlerini hangi kaynaklardan (aile, öğretmenler, sınıf arkadaşları, yakın arkadaş, okuldaki diğer insanlar) edindikleri konularının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Fezer, 2008; Malecki ve Demaray, 2003; Richman ve diğerleri, 1998). Araştırmalar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sunabilmek için onların çoklu kaynaklar tarafından desteklenmeleri gerektiğine yönelik bulgular sunmaktadırlar (Chambers, Hylan ve Schreiber, 2006; Friedlander, Reid, Shupak ve Gribbie, 2007; Rushi, 2007). Bununla birlikte, öğrencilerin destek türlerini hangi sıklıkta algıladıkları, algıladıkları destek türlerine verdikleri önem düzeyi, sağlanan desteğin önemiyle ilgili bilgi düzeyleri konularında da araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Cheng ve Chan, 2004; Malecki ve Demaray, 2006).

Yapılan araştırmalar, sağlanan sosyal desteğin öğrencilerin gelişimlerine olan katkılarını farklı açılardan ele almışlardır. Örneğin, Johnson ve Johnson (1983) sosyal desteğin, öğrencilerin okulda edindikleri kazanımlara olumlu yönde katkı sağladığını bulmuşlardır. Araştırmalarda dikkat çekici diğer bir bulgu ise sosyal destek alan öğrencilerin okula olan uyum düzeylerinin arttığı (Bell, 2006; Lidy ve Kahn, 2006; Vaux ve Wood, 1987) ve stres düzeylerinin düştüğüdür (Coffman ve Gilligan, 2002; Hamdan-Mansour ve Dawani, 2008; Negga, Applewhite ve Livingston, 2007; Smith ve Renk, 2007). Bunların yanı sıra araştırma bulguları, sosyal desteğin, öğrencilerin şiddet eğilimlerini ve onlar üzerindeki olumsuz etkilerini azalttığına işaret etmektedirler (Davidson ve Demaray, 2007; Holt ve Espelage, 2007; Meadows, 2007).

Sosyal destek alan öğrencilerin, öfkelerini kontrol etmede daha başarılı oldukları (Dahlen ve Martin, 2005), sosyal desteğin, öğrencilerin olası depresyon durumlarından kurtulmalarına yardımcı olduğu da araştırmalardan elde edilen bulgular arasındadır (Gaylord-Harden ve diğerleri, 2007; Young, Berenson, Cohen ve Garcia, 2005). Bunlara ek olarak, Meehan, Durlak ve Bryant (1993) sosyal desteğin, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden kendilerini sağlıklı hissetmelerine yardımcı olduğunu gösteren bulgular elde etmişlerdir. Görüldüğü üzere, yurtdışındaki araştırmalardan elde edilen bulgular, sosyal desteğin, öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşüncesinde birleşmektedirler. Bu durumda, sosyal destekle ilgili olarak Türkiye'de yapılan çalışmaları da incelemenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Ulaşılan alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de, sosyal destek konusunda yapılan araştırmaların algılanan genel sosyal destek düzeyiyle ilgili olduğu görülmüştür. Algılanan sosyal desteğin hangi düzeyde olduğu, desteği sağlayan kaynakların hangi destek türlerine yoğunlaştığı, öğrencilerin bu desteklere verdikleri önem düzeyi, destek kaynaklarının verimliliği konularında yapılan araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır (Ak ve Sayıl, 2006; Duru, 2008; Duyan ve diğerleri, 2008; Eldeleklioğlu, 2006; Elmacı, 2006; Koçkar ve Gençöz, 2004; Kutsal ve Bilge, 2012; Siyez, 2008; Yıldırım, 2007; Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008). Oysaki ilköğretimde uygulanmakta olan öğretim programlarında, öğrenme sürecine ailelerin katılımlarını desteklemek, etkileşimli öğrenme ortamları düzenlemek ve amaçlara ulaşmak için öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını sağlamak gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Tomul (2009) da yaptığı

araştırmada ilköğretim okullarındaki sosyal destek çalışmalarının sistemli ve kurumsal olarak yürütülmediği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de sosyal destekle ilgili yapılmış olan araştırmaların bulguları bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, özellikle ilköğretim düzeyinde yürütülecek çalışmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. İlköğretimdeki öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin sıklık ve önem düzeyinin belirlenmesinin, destek kaynaklarının hangi destek türlerinde etkili olduğunun ortaya koyulmasının, öğrenme ortamlarında uygun sosyal destek ağları oluşturulabilmesi yönünde alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu araştırma, ilköğretim beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek türlerinin (duygusal, bilgisel, değerlendirici, araçsal) sıklık ve önem düzeyi puanlarının, sosyal destek kaynaklarına (aile, öğretmenler, sınıf arkadaşları, yakın arkadaş, okuldaki diğer insanlar) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri, ÇESDÖ ile elde edilen verilerin nicel analizi ile saptanmıştır. Bu nedenle araştırma, genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Karasar (2002)’ın da ifade ettiği üzere, çok sayıda örnek üzerinde çalışma olanağı ve zorunluluğu bulunduğundan, kesit alma yoluyla elde edilen verilerin genellenebilirlik olasılığı daha yüksektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Avrupa Yakası’ndaki devlet ve özel ilköğretim okullarının beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarındaki öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, Avrupa Yakası’nın çeşitli ilçelerinde (Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Beşiktaş, Esenler, Güngören, Kağıthane, Küçükçekmece, Sarıyer, Zeytinburnu) bulunan 13 devlet ve 6 özel ilköğretim okulunun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarından öğrenciler seçilmiştir. Araştırmaya, 1068’i (%49.7) kız, 1080’i (%50.3) erkek olmak üzere toplam 2148 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 546’sı (%25.4) beşinci sınıfta, 531’i (%24.7) altıncı sınıfta, 524’ü (%24.4) yedinci sınıfta ve 547’si (%25.5) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 1637’si (%76.2) devlet okuluna, 511’i (%23.8) ise özel okula devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, özgün formu Malecki, Demaray ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Cırık, Oktay ve Fer (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ÇESDÖ ile toplanmıştır. Ölçek maddeleri, her faktörde (aile, öğretmenler, sınıf arkadaşları, yakın arkadaş, okuldaki diğer insanlar) dört gruba (duygusal, bilgisel, değerlendirici, araçsal) ayrılmaktadır. Her faktörde 12 olumlu madde olmak üzere ölçekte toplam 60 madde bulunmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi için desteğin hangi sıklıkta algılandığı ve önem düzeyi puanlanmaktadır. Sıklık derecelemesi; hiçbir zaman (1), hemen hemen hiçbir zaman (2), bazen (3), çoğu zaman (4), hemen hemen her zaman (5), her zaman (6) biçiminde altılı derecelendirme olarak düzenlenmiştir. Önem derecelemesi ise; önemli değil (1), önemli (2), çok önemli (3) biçiminde üçlü derecelendirme olarak düzenlenmiştir. Desteğin sıklık derecesi ile ilgili olarak, ölçeğin her faktöründen en düşük 12, en yüksek 72 puan; ölçeğin tamamından ise en düşük 60, en yüksek 360 puan alınabilmektedir. Desteğin önem derecesi ile ilgili olarak, ölçeğin her faktöründen en düşük 12, en yüksek 36 puan; ölçeğin tamamından ise en düşük 60, en yüksek 180 puan alınabilmektedir.

Özgün ölçeğin maddelerinin faktör yük değerlerinin beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflar için 0.60 ile 0.84 arasında değiştiği saptanmıştır. Maddeler birden fazla faktör altında yer almamıştır. Faktörlerin öz değerleri 2.65 ile 22.14 arasında değişmiştir. Faktörlerin güvenilirlik katsayılarının 0.93 ile 0.96 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test (8-10 hafta) güvenilirlik katsayılarının faktörlerde 0.58 ile 0.74 arasında,

toplam ölçekte ise 0.75 ile 0.78 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (n=1517) katılımıyla yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında anlamlı ($p=.00$, $p<.01$) korelasyon değerleri bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin 0.48 ile 0.83 arasında; DFA sonucunda 0.50 ile 0.86 arasında değişen faktör yük değerleri aldığı görülmüştür. Maddeler birden fazla faktör altında yer almamıştır. Faktörlerin öz değerleri 2.16 ile 20.40 arasında değişmiştir. Ölçek maddeleri, özgün ölçeğe benzer olarak, her faktörde 12 madde olmak üzere, toplam 5 faktörde toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının ve madde bırakmalı alfa katsayısının 0.96 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.35 ile 0.67 arasında olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test (3 hafta) uygulamaları sonucunda, madde, faktör ve toplam ölçek bazında anlamlı ($p=.00$, $p<.01$) korelasyon değerlerine ulaşılmıştır. Bulgular, Türkçe formun özgün forma benzer olarak geçerli bir faktör yapısına sahip olduğuna; iç tutarlık güvenilirliğinin yeterli olduğuna; maddelerin puanlayıcıları ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiğine; dış tutarlığın, madde, faktör ve toplam ölçek bazında yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

ÇESDÖ'nün örneklem grubunda uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmada, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yer almaları sağlanmış; yazılı izinleri alınmamıştır. ÇESDÖ, örneklem grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce, araştırmanın amacı, önemi ve ölçeğin özellikleriyle ilgili açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin maddeleri nasıl puanlamaları gerektiği örnek bir madde üzerinde gösterilmiştir. Ölçeğin tamamlanma süresi 30 ile 40 dakika arasında değişmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu Q-Q grafikleri ile incelenmiştir. İlköğretim beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek türlerinin (duygusal, bilgisel, değerlendirici, araçsal) sıklık ve önem düzeyi puanlarının, sosyal destek kaynaklarına (aile, öğretmenler, sınıf arkadaşları, yakın arkadaş, okuldaki diğer insanlar) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tekrarlı Ölçümler İçin Anova ile analiz edilmiştir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi kullanılmıştır.

Bulgular

İlköğretim beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanlarının, sosyal destek kaynaklarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin Anova testi sonuçları sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Türlerinin Sıklık Düzeyi Puanlarının Anova Testi Sonuçları

Destek Kaynakları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aile	Deneklerarası	7880.01	2134	3.69	162.58	.00	A-B, C-B, D-B, A-D, C-D, C-A
	Ölçüm	169.36	3	56.45			
	Hata	2223.02	6402	.34			
	Toplam	10272.39	8539				
Öğretmenler	Deneklerarası	10203.88	2130	4.79	366.53	.00	A-B, C-B, D-B, A-C, D-C, A-D
	Ölçüm	427.08	3	142.36			
	Hata	2481.83	6390	.38			
	Toplam	13112.79	8535				
Sınıf Arkadaşları	Deneklerarası	13357.64	2136	6.25	42.49	.00	C-A, C-B, C-A
	Ölçüm	69.34	3	23.11			
	Hata	3485.62	6408	.54			
Yakın Arkadaş	Deneklerarası	8736.85	2141	4.08	124.20	.00	B-A, C-A, D-A, C-B, B-D, C-D
	Ölçüm	102.09	3	34.03			
	Hata	1760.01	6423	.27			
	Toplam	10598.95	8567				
Okuldaki Diğer İnsanlar	Deneklerarası	19412.92	2133	9.10	25.19	.00	B-A, D-A, A-C, B-C, D-C
	Ölçüm	32.39	3	10.79			
	Hata	2741.77	6399	.42			
Toplam		22187.08	8535				

$p < .05$, A=duygusal, B=bilgisel, C=değerlendirici, D=araçsal

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık düzeyi puanları arasında, yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin Anova testi sonucu yüzde 95 ($p < .05$) güven aralığında, anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-2134)}=162.58$, $p=.00$, $p < .05$]. Bu farkın, hangi sosyal destek türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık düzeyi puanlarının; bilgisel ($X=5.10$), araçsal ($X=4.98$), duygusal ($X=4.82$) ve değerlendirici ($X=4.74$) destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p < .05$); araçsal, duygusal ve değerlendirici destek türleri arasında araçsal destek lehine ($p=.00$, $p < .05$); duygusal ve değerlendirici destek türleri arasında ise duygusal destek lehine anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır ($p=.00$, $p < .05$).

Elde edilen bulgular, öğrencilerin, öğretmenlerinden algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir [$F_{(3-2130)}=366.53$, $p=.00$, $p < .05$]. Öğrencilerin, öğretmenlerinden algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanlarının; bilgisel ($X=5.14$), değerlendirici ($X=4.72$), araçsal ($X=4.67$) ve duygusal ($X=4.54$) destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p < .05$); değerlendirici ile duygusal ($p=.00$, $p < .05$) ve değerlendirici ile araçsal ($p=.01$, $p < .05$) destek türleri arasında değerlendirici destek lehine; araçsal ve duygusal destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir ($p=.00$, $p < .05$).

Öğrencilerin, sınıf arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-2136)}=42.49$, $p=.00$, $p < .05$]. Bu farkın; duygusal ($X=4.22$) ve değerlendirici ($X=4.03$) destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p < .05$); bilgisel ($X=4.25$) ve değerlendirici destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p < .05$); araçsal ($X=4.24$) ve değerlendirici destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=.00$, $p < .05$). Bunlara karşın, bilgisel ile duygusal destek türleri arasında ($p=1.00$, $p > .05$); araçsal ile duygusal destek türleri arasında ($p=1.00$, $p > .05$) ve bilgisel ile araçsal destek türleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p=1.00$, $p > .05$).

Öğrencilerin, yakın arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-2141)}=124.20$, $p=.00$, $p<.05$]. Öğrencilerin, yakın arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanlarının; duygusal ($X=5.29$), araçsal ($X=5.23$), bilgisel ($X=5.11$) ve değerlendirici ($X=5.00$) destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); bilgisel ve değerlendirici destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); araçsal, bilgisel ve değerlendirici destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($p=.00$, $p<.05$).

Öğrencilerin, okuldaki diğer insanlardan algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$F_{(3-2133)}=25.19$, $p=.00$, $p<.05$]. Bu farkın; duygusal ($X=3.68$) ile bilgisel ($X=3.61$) ($p=.00$, $p<.05$) ve duygusal ile araçsal ($X=3.62$) ($p=.03$, $p<.05$) destek türleri arasında duygusal destek lehine; değerlendirici ($X=3.76$), duygusal, araçsal ve bilgisel destek türleri arasında ise değerlendirici destek lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=.00$, $p<.05$). Öte yandan, araçsal ve bilgisel destek türleri arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($p=1.00$, $p>.05$).

Tablo 2.

Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Türlerinin Önem Düzeyi Puanlarının Anova Testi Sonuçları

Destek Kaynakları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aile	Deneklerarası	1289.19	2139				
	Ölçüm	20.72	3	.60			B-A, C-A,
	Hata	500.19	6417	6.90	88.62	.00	D-A, C-B,
	Toplam	1810.10	8559	.07			C-D
Öğretmenler	Deneklerarası	1405.78	2132				
	Ölçüm	17.02	3	.65			A-B, C-B,
	Hata	406.97	6396	5.67	89.20	.00	D-B, C-A,
	Toplam	1829.77	8531	.06			D-A, C-D
Sınıf Arkadaşları	Deneklerarası	2154.54	2137				
	Ölçüm	8.39	3	1.00			B-A, C-A,
	Hata	556.15	6411	2.80	32.27	.00	D-A, C-B,
	Toplam	2719.08	8551	.08			C-D
Yakın Arkadaş	Deneklerarası	1439.17	2145				
	Ölçüm	18.91	3	.67			B-A, C-A,
	Hata	395.24	6435	6.30	102.67	.00	D-A, C-B,
	Toplam	1853.32	8583	.06			B-D, C-D
Okuldaki Diğer İnsanlar	Deneklerarası	3890.78	2138				
	Ölçüm	1.42	3	1.82			B-A, B-C
	Hata	480.54	6414	.47	6.34	.00	
	Toplam	4372.74	8555	.07			

$p<.05$, A=duygusal, B=bilgisel, C=değerlendirici, D=araçsal

Tablo 2'den incelenebileceği gibi öğrencilerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek türlerinin önem düzeyi puanları arasında, yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin Anova testi sonucu yüzde 95 ($p<.05$) güven aralığında, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-2139)}=88.62$, $p=.00$, $p<.05$]. Bu farkın, hangi sosyal destek türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek türlerinin önem düzeyi puanlarının; duygusal ($X=2.67$), araçsal ($X=2.60$), bilgisel ($X=2.60$) ve değerlendirici ($X=2.53$) destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); bilgisel ve değerlendirici destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); araçsal ve değerlendirici destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p=.00$, $p<.05$). Bunlara karşın, araçsal ve bilgisel destek türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=1.00$, $p>.05$).

Elde edilen bulgular, öğrencilerin, öğretmenlerinden algıladıkları destek türlerinin önem düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir [$F_{(3-2132)}=89.20$, $p=.00$, $p<.05$]. Öğrencilerin, öğretmenlerinden algıladıkları destek türlerinin önem düzeyi puanlarının; bilgisel ($X=2.71$), duygusal ($X=2.65$), araçsal ($X=2.62$) ve değerlendirici ($X=2.59$) destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); duygusal, araçsal ve değerlendirici destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); araçsal ve değerlendirici destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.00$, $p<.05$).

Öğrencilerin, sınıf arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin önem düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-2137)}=32.27$, $p=.00$, $p<.05$]. Bu farkın; duygusal ($X=2.52$), araçsal ($X=2.47$), bilgisel ($X=2.46$) ve değerlendirici ($X=2.43$) destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); bilgisel ve değerlendirici destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); araçsal ve değerlendirici destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p=.00$, $p<.05$). Öte yandan, araçsal ve bilgisel destek türleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p=1.00$, $p>.05$).

Öğrencilerin, yakın arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin önem düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-2145)}=102.67$, $p=.00$, $p<.05$]. Öğrencilerin, yakın arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin önem düzeyi puanlarının; duygusal ($X=2.75$), araçsal ($X=2.70$), bilgisel ($X=2.65$) ve değerlendirici ($X=2.63$) destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); bilgisel ve değerlendirici destek türleri arasında bilgisel destek lehine ($p=.01$, $p<.05$); araçsal, bilgisel ve değerlendirici destek türleri arasında ise araçsal destek lehine anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($p=.00$, $p<.05$).

Öğrencilerin, okuldaki diğer insanlardan algıladıkları destek türlerinin önem düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-2138)}=6.34$, $p=.00$, $p<.05$]. Bu farkın; duygusal ($X=2.25$) ve bilgisel ($X=2.22$) destek türleri arasında duygusal destek lehine ($p=.00$, $p<.05$); değerlendirici ($X=2.25$) ve bilgisel destek türleri arasında değerlendirici destek lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p=.00$, $p<.05$). Bunlara karşın, duygusal ile değerlendirici ($p=1.00$, $p<.05$); duygusal ile araçsal ($X=2.23$) ($p=.93$, $p>.05$); araçsal ile bilgisel ($p=.24$, $p>.05$) ve değerlendirici ile araçsal destek türleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.24$, $p>.05$).

Tartışma

Öğrencilerin sosyal destek türlerini hangi kaynaklardan (Fezer, 2008; Malecki ve Demaray, 2003; Richman ve diğerleri, 1998), hangi sıklıkta algıladıkları ve destek türlerine verdikleri önem düzeyi (Cheng ve Chan, 2004; Malecki ve Demaray, 2006) konularının araştırmaların odak noktasında yer aldığı görülmektedir. Benzer noktalara odaklanan bu araştırma sonucunda da ilköğretim beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanlarının, sosyal destek kaynaklarına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Öğrencilerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık düzeyi puanları, bilgisel, araçsal, duygusal ve değerlendirici destek; önem düzeyi puanları ise duygusal, araçsal, bilgisel ve değerlendirici destek olarak sıralanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin, ailelerinden en fazla bilgisel (bilgi, öneri, derslerine yardım edilmesi vb.) destek algıladıklarını; ancak ailelerinden duygusal (sevgi, saygı, güven vb.) yönde destek almayı daha fazla önemsediklerini ortaya koymuştur. Yıldırım (2006)'ın da belirttiği üzere, ailelerin, sınav odaklı eğitim sürecine bağlı olarak, çocuklarının akademik başarılarının artırılması yolunda gösterdikleri çabanın bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, ailelerin, çocuklarına güvenmeleri ve anlamaya çalışmaları, sorunlarını çözmelerine yardım etmeleri, yargılayıcı davranışlardan kaçınmaları, güçlü yanlarını vurgulamaları, başarılarını takdir etmeleri, sevgi ve saygı temelinde yaklaşmaları biçiminde verecekleri desteğin çocuklarının gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000) de aileden algılanan desteğin düzeyinin, duygusal problemlerin çözümünde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, Malecki ve Demaray (2003), ailelerin duygusal ve bilgisel destek sağlamada etkili olduklarını saptamışlardır. Richman ve diğerleri (1998) de ailelerin özellikle

duygusal destek sağladıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmalardan farklı olarak Bauman ve diğerleri (2004) ise ailelerin araçsal destek sağladıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin, öğretmenlerinden algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanları, bilgisel, değerlendirici, araçsal ve duygusal destek; önem düzeyi puanları ise bilgisel, duygusal, araçsal ve değerlendirici destek olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin, görevleriyle ilintili olarak özellikle bilgisel destek sağlamalarının, öğrencilerin de başarı kaygısıyla bilgisel desteğe daha fazla önem vermelerinin bu sonucun ortaya çıkmasındaki nedenlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin öğretim etkinlikleriyle sınırlı kalması ise bir diğer neden olarak akla gelmektedir. Elde edilen bu bulgu, geleneksel anlamdaki öğretmen ve öğrenci görevlerinin yerine getirildiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin daha çok bilgisel destek sağladıklarına ilişkin elde edilen bulgular, farklı araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Fezer, 2008; Malecki ve Demaray, 2003; Ramsay, Jones ve Barker, 2007; Suldo ve diğerleri, 2009). Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirici türdeki desteklere yeterince önem vermedikleri, değerlendirmeleri veya dönütleri olumsuz eleştiri olarak algıladıkları da görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin, değerlendirici destek sağlarken olumsuz eleştirilerden kaçınmaları gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrencilerin, sınıf arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin sıklık düzeyi puanları, bilgisel, araçsal, duygusal ve değerlendirici destek; önem düzeyi puanları ise duygusal, araçsal, bilgisel ve değerlendirici destek olarak sıralanmıştır. Aileden algılanan desteğe benzer olarak, öğrencilerin, sınıf arkadaşlarından en fazla bilgisel destek algıladıkları ancak duygusal desteğe daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Fezer (2008) de arkadaşlardan algılanan bilgisel desteğin sıklık düzeyinin diğer desteklere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin derslerde işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılmaları olabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenciler takımlar içinde belli bir amaç doğrultusunda birlikte öğrenirler. Böylesi bir durum, öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlayabilir. Çünkü etkileşimli ortamlarda öğrenciler kendileri öğrenirken akranlarının öğrenmelerine de yardımcı olurlar (Fer ve Cırık, 2007). Ancak yapılan bu araştırmada öğrenciler, bilgisel desteğin yanı sıra duygusal anlamdaki problemlerinin çözümünde de sınıf arkadaşlarından yardım beklediklerini belirtmişlerdir. Belirtilen yardım ve desteğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin sosyal beceriler ve takım çalışmaları konusunda öğrencilerini bilgilendirmeleri önemlidir. Ayrıca, öğretmenler, işbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak birbirlerini desteklemeleri için onları yönlendirerek kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir. Böylelikle öğrencilerinin çok yönlü gelişimlerine katkı sunabilirler.

Öğrencilerin, yakın arkadaşlarından algıladıkları destek türlerinin hem sıklık düzeyi puanları hem de önem düzeyi puanları, duygusal, araçsal, bilgisel ve değerlendirici destek olarak sıralanmıştır. Bu bulgu, Jung (1987) ve Vaux (1985)'in "destekten alınan doyumun istendik düzeyde olabilmesi için bireyin gereksinim duyduğu destek türü ile destek kaynağı eşleşmelidir" fikrini destekler niteliktedir. Bununla birlikte bu bulgu, öğrencilerin, dost olarak gördükleri yakın arkadaşlarından en fazla duygusal destek algıladıklarını ve bu desteğe önem verdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu sürpriz olmamıştır. Çünkü yakın arkadaşların öncelikle duygusal bağlar kurdukları bilinmektedir. Yakın arkadaş desteğine ilişkin bulgular ile Malecki ve Demaray (2003), Ramsay ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmaların bulguları arasında tutarlık bulunmaktadır. Buna karşın, alanyazında, bu bulguyla çelişen bulgulara da rastlanmaktadır. Örneğin, Bauman ve diğerleri (2004) ve Richman ve diğerleri (1998), öğrencilerin arkadaşlarından en fazla değerlendirici destek algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin, okuldaki diğer insanlardan algıladıkları destek türlerinin hem sıklık düzeyi puanları hem de önem düzeyi puanları, değerlendirici, duygusal, araçsal ve bilgisel destek olarak sıralanmıştır. Bu bulgu, okuldaki diğer insanların sağladıkları destek türü ile öğrencilerin beklentilerinin uyduğuna işaret etmiştir. Aynı zamanda bu bulgu, öğrencilerin okulda çalışan diğer insanlardan en fazla dönüt anlamında değerlendirici destek algıladıklarını ve bu desteğe önem verdiklerini göstermiştir. Bu durumun, öğrencilerin özellikle ders saatleri dışında karşılaştıkları

okulun diğer çalışanlarının, öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışları değerlendirmelerinden ve onlara davranışlarıyla ilgili dönüt sağlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, duygusal desteğin ikinci sırada yer alması ise okulda çalışan diğer insanların, öğrencilerin duygusal problemleriyle de ilgilendikleri yönünde değerlendirilmiştir. Bu bulgu, Fezer (2008)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç

Elde edilen bulgular bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, ilköğretim öğrencilerinin, destek kaynağının özelliğine göre tercih ettikleri destek türlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin gereksinim duyduğu alanlarda uygun destek kaynaklarının işe koyulmasının ve kaynakların işbirliği içerisinde çalışmalarının önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda, bireyin uygun destek kaynağını kendisinin seçebilmesinin karşılaştığı problemlerin çözümünde ona yarar sağlayacağını belirtmek yanlış olmayacaktır. Böylelikle, bireyin aldığı desteğin, hem niteliksel açıdan hem de niceliksel açıdan onu doyuracağı söylenebilir.

Bu araştırmada, veriler, öğrencilerin öznel değerlendirmelerini içeren bir ölçekle toplanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin, sadece kalem kâğıt testleriyle belirlenmesi yeterli olmayabilir. Bu nedenle, yeni çalışmalarda, verilerin, gözlem yoluyla ve/veya aileler, öğretmenler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer insanlarla görüşülerek elde edilmesinin, araştırma bulgularının geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirlik düzeylerini arttırabileceği söylenebilir. Ayrıca bu araştırmada, sosyal destek kaynaklarının birbirleri ile karşılaştırmaları yapılmamıştır. Bu nedenle, araştırmacıların, sosyal destek kaynaklarının sağladıkları destek türlerine göre, birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmesini kapsayan bir araştırma yapmaları önerilebilir. Son olarak, öğrenme sürecine dahil olan paydaşların işbirliğiyle, sosyal destek ağlarının oluşturulmasına yönelik programlar düzenlenmesinin, özellikle ilköğretim öğrencileri için yararlı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Ak, L., & Sayıl, M. (2006). Three different types of elementary school students' school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 293-300.
- Bauman, S.S.M., Wang, N., DeLeon, C.W., Kafentzis, J., Zavala-Lopez, M., & Lindsey, M.S. (2004). Nontraditional students' service needs and social support resources: A pilot study. *Journal of College Counseling*, 7(1), 13-17.
- Bell, B.J. (2006). Wilderness orientation: Exploring the relationship between college preorientation programs and social support. *Journal of Experiential Education*, 29(2), 145-167.
- Birch, D.A. (1998). Identifying sources of social support. *The Journal of School Health*, 68(4), 159-161.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on conceptual development*. New York, USA: Behavioral Publications.
- Chambers, E.A., Hylan, M., & Schreiber, J.B. (2006). Achievement and at-risk middle school students' perspectives of academic support. *Journal of Research in Character Education*, 4(1-2), 33-46.
- Cheng, S.T., & Chan, A.C.M. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37(2004), 1359-1369.
- Cırık, İ., Oktay, A., & Fer, S. (2011). Çocuk ve ergenler için sosyal destek ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *e-Journal of New World Sciences*, 6(1), 940-957.
- Coffman, D.L., & Gilligan, T.D. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 53-66.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Dahlen, E.R., & Martin, R.C. (2005). The experience, expression, and control of anger in perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 39(2005), 391-401.
- Davidson, L.M., & Demaray, M.K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
- Dunn, S., Putallaz, M., Sheppard, B., & Lindstrom, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 467-473.
- Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 849-856.
- Duyan, V., Çamur Duyan, G., Gökçearsan Çifçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E., & İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.
- Eldeleklioğlu, J. (2006). The relationship between the perceived social support and the level of depression and anxiety in university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 742-752.
- Elliott, S.N., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32.
- Elmacı, F. (2006). The role of social support on depression and adjustment levels of adolescents having broken and unbroken families. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 421-431.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fezer, M. (2008). *Adolescent social support network: Student academic success as it relates to source and type of support received* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest database. (UMI:3307683).

- Finch, J.F., Barrera, M., Okun, M.A., Bryant, W.H.M., Pool, G.J., & Snow-Turek, A. (1997). The factor structure of received social support: Dimensionality and the prediction of depression and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 16*(3), 323-342.
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support self-esteem and stress as predictor of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259-274.
- Gaylord-Harden, N.K., Ragsdale, B.L., Mandara, J., Maryse, H., Richards, M.H., & Petersen, A.C. (2007). Perceived support and internalizing symptoms in African American adolescents: Self-esteem and ethnic identity as mediators. *J Youth Adolescence, 36*(1), 77-88.
- Hamdan-Mansour, A.M., & Dawani, H.A. (2008). Social support and stress among university students in Jordan. *Int J Ment Health Addiction, 6*(3), 442-450.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 319-335.
- Holt, K., & Espelage, D.L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *J Youth Adolescence, 36*(8), 984-994.
- Johnson, D.W., & Johnson, T.R. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology, 120*(1), 77-82.
- Jung, J. (1987). Toward a social psychology of social support. *Basic and Applied Social Psychology, 8*(1-2), 57-83.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Koçkar, A.İ., & Gençöz, T. (2004). Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey. *Current Psychology, 23*(2), 138-146.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 283-297.
- Lidy, K.M., & Kahn, J.H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The meditational role of perceived social support. *Journal of College Counseling, 9*(2), 123-134.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231-252.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., & Elliott, S.N. (2004). *A working manual on the development of the child and adolescent social support scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 2*(4), 375-395.
- Meadows, S.O. (2007). Evidence of parallel pathways: Gender similarity in the impact of social support on adolescent depression and delinquency. *Social Forces, 85*(3), 1143-1167.
- Meehan, M.P., Durlak, J.A., & Bryant, F.B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology, 21*(1), 49-55.
- Negga, F., Applewhite, S., & Livingston, I. (2007). African American college students and stress: School racial composition, self-esteem and social support. *College Student Journal, 4*(4), 823-830.
- Pearson, J.E. (1986). The definition and measurement of social support. *Journal of Counseling and Development, 64*(6), 390-395.
- Ramsay, S., Jones, E., & Barker, M. (2007). Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students. *Higher Education, 54*(2), 247-265.
- Richman, J.M., Rosenfeld, L.B., & Bowen, G.L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work, 43*(4), 309-323.

- Rushi, P.J. (2007). Questioning the utility of self-efficacy measurements for Indians. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(2), 193-206.
- Shumaker, S.A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Siyez, D.M. (2008). Adolescent self-esteem, problem behaviors, and perceived social support in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 973-984.
- Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal*, 44(3), 405-431.
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Vaux, A. (1985). Variations in social support associated with gender, ethnicity, and age. *Journal of Social Issues*, 41(1), 89-110.
- Vaux, A., & Wood, J. (1987). Social support resources, behavior, and appraisals: A path analysis. *Social Behavior and Personality*, 15(1), 105-109.
- Winemiller, D.R., Mitchell, E., Sutliff, J., & Cline, D.J. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49(5), 638-648.
- Young, J.F., Berenson, K., Cohen, P., & Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 407-423.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 171-184.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ., & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-296.