

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ



**DARÜŞŞAFKA LİSESİNDE OKUYAN ANNE YA DA BABA
KAYBI OLAN ÖĞRENCİLER İLE FARKLI LİSELERDE
OKUYAN EBEVEYNLERİ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI, GÜDÜLENME VE BENLİK
SAYGISININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİMGE ATILLA

İSTANBUL, 2024

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ



**DARÜŞŞAFKA LİSESİNDE OKUYAN ANNE YA DA BABA
KAYBI OLAN ÖĞRENCİLER İLE FARKLI LİSELERDE
OKUYAN EBEVEYNLERİ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI, GÜDÜLENME VE BENLİK
SAYGISININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİMGE ATILLA

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MUZAFFER ŞAHİN

İSTANBUL, 2024

KABUL VE ONAY

SİMGE ATILLA tarafından hazırlanan “**DARÜŞŞAFKA LİSESİNDE OKUYAN ANNE YA DA BABA KAYBI OLAN ÖĞRENCİLER İLE FARKLI LİSELERDE OKUYAN EBEVEYNLERİ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, GÜDÜLENME VE BENLİK SAYGISININ KARŞILAŞTIRILMASI**” adlı tez çalışmasının savunma tarihi 16.09.2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği ile İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji programı Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi, CIIP Muzaffer ŞAHİN

Üye

Dr. Öğr. Üyesi, Nilgün ONNAR

İstanbul Arel Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi, Ayşe KAYNAK

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ali AKDEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**DARÜŞŞAFKA LİSESİNDE OKUYAN ANNE YA DA BABA KAYBI OLAN ÖĞRENCİLER İLE FARKLI LİSELERDE OKUYAN EBEVEYNLERİ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, GÜDÜLENME VE BENLİK SAYGISININ KARŞILAŞTIRILMASI**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

16.09.2024

SİMGE ATİLLA

ÖZET

**DARÜŞŞAFAKA LİSESİNDE OKUYAN ANNE YA DA BABA KAYBI OLAN
ÖĞRENCİLER İLE FARKLI LİSELERDE OKUYAN EBEVEYNLERİ
YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, GÜDÜLENME VE
BENLİK SAYGISININ KARŞILAŞTIRILMASI**
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SİMGE ATILLA
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ
(DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MUZAFFER ŞAHİN)

İSTANBUL, 2024

Bu çalışma anne ve/veya baba kaybı olan, yatılı okulda eğitim gören lise öğrencileri ile anne ve babası hayatta olan, örgün eğitim gören lise öğrencilerinin akademik başarısının, akademik güdülenmesinin ve benlik saygısının karşılaştırılmasına yöneliktir. Araştırmanın örneklemini, 14-17 yaş arasında yer alan toplam 676 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Toplanan veriler ise SPSS IBM 29 programı kullanılarak nicel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn kaybı olup yatılı öğrenim gören Darüşşafaka Lisesi öğrencilerinin diğer okullara göre akademik başarılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Benlik saygısı ve akademik güdülenme değişkenine bakıldığında ise, Darüşşafaka öğrencileri ve diğer liselerin öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yatılı Eğitim, Güdülenme, Benlik, Akademik

ABSTRACT

COMPARISON OF ACADEMIC ACHIEVEMENT, MOTIVATION AND SELF-ESTEEM OF STUDENTS STUDYING AT DARÜŞŞAFKA HIGH SCHOOL WHO LOST THEIR PARENTS AND STUDENTS STUDYING AT DIFFERENT HIGH SCHOOLS WITH LIVING PARENTS

MASTER'S THESIS

SİMGE ATILLA

GRADUATE SCHOOL, ISTANBUL AREL UNIVERSITY

PSYCHOLOGY

(SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. MUZAFFER ŞAHİN)

İSTANBUL, 2024

This study aims to compare the academic success, academic motivation and self-esteem of high school students who have lost a mother or father and who are educated at a boarding school, and high school students who have formal education and whose parents are alive. The sample of the research consisted of a total of 676 students between the ages of 14-17. The data of the research was collected by survey method. The collected data were evaluated with quantitative analysis methods using the SPSS IBM 29 program. As a result of the research, it was found that the academic success of Darüşşafaka students was significantly higher than other schools. When looking at the variables of self-esteem and academic motivation, no significant difference was found between Darüşşafaka students and students of other high schools.

Key Words: Boarding School, Motivation, Ego, Academic

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ŞEKİL LİSTESİ.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vi
KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1 Ergenlik Dönemi.....	4
2.1.1 Kuramlarda Ergenlik.....	5
2.2 Ebeveyn Kaybı.....	7
2.3 Eğitim.....	9
2.3.1 Yatılı Eğitim.....	10
2.3.2 Darüşşafaka Tarihi.....	11
2.3.3 Darüşşafaka'da Ebeveyn Kaybı ve Yatılılık.....	13
2.4 Benlik.....	14
2.4.1 Benlik Saygısı.....	16
2.4.2 Yatılı Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	19
2.5 Güdü/Güdülenme.....	20
2.5.1 Akademik Güdülenme.....	21
2.5.2 Lise Düzeyindeki Öğrencilerle Akademik Güdülenme Üzerine Yapılmış Çalışmalar.....	22
3 YÖNTEM.....	27
3.1 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri.....	27
3.2 Evren ve Örneklem.....	28
3.3 Verilerin Toplanması.....	28
3.3.1 Demografik Bilgi Formu.....	28
3.3.2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	29
3.3.3 Akademik Güdülenme Ölçeği.....	30
3.4 Verilerin Analizi.....	31
4 BULGULAR.....	33
4.1 Araştırmanın Katılımcı Grubuna İlişkin Betimleyici Bulgular.....	33
4.2 Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı (Betimsel) Bulgular.....	34
4.3 Hipotezlere İlişkin Bulgular.....	36
5 TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	38
5.1 Araştırma Sonuçlarının İncelenmesi ve Yorumlanması.....	38
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	42
6.1 Sonuçlar.....	42
6.2 Öneriler.....	42
6.2.1 Topluma Öneriler.....	42
6.2.2 Eğitimcilerle Öneriler.....	43
6.2.3 Araştırmacılara Öneriler.....	44
7 SINIRLILIKLAR.....	45

8	KAYNAKLAR	46
9	EKLER	57
	EK A Demografik Bilgi Formu	57
	EK B Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	58
	EK C Akademik Güdülenme Ölçeği	59
	EK D MEB İzinleri	60
	EK E Veli Onam Formu	61
	EK F Bilgilendirilmiş Onam Formu	62
	EK G Ölçek Kullanım İzinleri	63
	EK H Etik Kurul Onayı	64
10	ZGEÇMİş	65



ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi	18
Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli	27



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği güvenirlik bulguları.....	30
Tablo 3.2 Akademik Güdülenme leği güvenirlik bulguları.....	31
Tablo 3.3 Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	32
Tablo 4.1 Araştırmanın Katılımcı Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler	33
Tablo 4.2 Anne Sağ Olma Durumuna Göre Akademik Başarı, Akademik Güdülenme ve Benlik Saygısı Puanlarının İncelenmesi.....	34
Tablo 4.3 Baba Sağ Olma Durumuna Göre Akademik Başarı, Akademik Güdülenme ve Benlik Saygısı Puanlarının İncelenmesi.....	35
Tablo 4.4 Yatılı Okulda Kalan Anne ve/veya Baba Vefat Lise ğrencileri ile rgn Eğitime Devam Eden Ebeveynlerinden Her İkisinin de Hayatta Olan ğrencilerin Akademik Başarı, Akademik Güdülenme ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi	36

KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ

x	: Aritmetik Ortalama
RBSÖ	: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
AGÖ	: Akademik GÜdülenme Ölçeği
H	: Hipotez
Maks.	: En Büyük Değer
Min.	: En Küçük Değer
N	: Birey Sayısı
P	: Anlamlılık Değer
R	: Korelasyon Katsayısı
S	: Standart Sapma
S. Hata	: Standart Hata

ÖNSÖZ

Araştırma boyunca benden desteğini esirgemeyen, sorularıma hızlı bir şekilde ve sabırla dönüş sağlayan İstanbul Arel Üniversitesi Psikoloji Bölüm Başkanı tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi, CIIP Muzaffer Şahin'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde bana güvenen canım aileme ve sevgili arkadaşlarıma sevgilerimi sunuyorum. Annem Gülümser, babam Ragıp, kardeşim Sinan ve hayatımda çok önemli yere sahip olan sevgili arkadaşlarım Büşra, Murat, Merve, Tuğba ve Oğuzhan'a bu zorlu süreçte bana her anlamda destek oldukları ve beni cesaretlendirdikleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu vesileyle bu günlere gelmemde destek olan geçmiş öğretim hayatımdaki çok kıymetli öğretmenlerime de teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca makalelerin çevirisi ve hipotezlerin analizlerini yorumlama konusunda desteklerini esirgemeyen ve beni her daim cesaretlendiren Nilüfer ve Gamze isimli arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Çalışmamın verilerini topladığım Mustafa Kemal Anadolu Lisesi, İstinye Anadolu Lisesi ve Darüşşafaka Lisesi öğrenci, öğretmen ve yöneticilerine teşekkürü bir borç biliyorum.

Bu çalışmamı 8 yıldır çalıştığım ve gönül bağı taşıdığım, çok kıymetli bir sivil toplum kuruluşu olan Darüşşafaka Eğitim Kurumlarına ithaf ediyorum.

16.09.2024

SİMGE ATILLA

1 GİRİŞ

Eğitimin insan ve toplumların hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu bugün artık inkâr edilemez bir gerçektir (Şenol ve Yıldız, 2009). Eğitimi, yeni yetişen nesile, geçmiş kuşaklar tarafından biriktirilen mevcut değerlerin, bilgilerin, hünelerinin aktarılması olarak tanımlayabiliriz (Kemerlioğlu, Gündüz ve Kızılcelik, 1996). Okulu oluşturan öğrencilerin aile yapıları ve aile statüleri ne olursa olsun, onlar okul içinde sanki bir ailenin çocuklarıymış gibi bir bütünlük içindedirler. Okulun görevi, çocuğun ailesinden almış olduğu eğitimi düzelterek, eksiklerini tamamlayarak ona aktarmaktır. Bireyin sosyalleşmesinde etkili olan okul, onu eğitmekle işe başlar. İçinde bulunulan kültürün temel bilgi ve becerilerini ona iletir, toplumda geçerli olan değerleri geliştirir. Devletine olan bağlılığını pekiştirir, ailesine ve topluma sevgisini artırır.

İnsan yavrusu her ne kadar hayatın ilk yıllarında ailesinin ve yakın çevresinin desteği olmadan hayatını sürdüremiyor izlenimi oluştursa da, bu desteği hayatının sonuna kadar farklı düzeylerde ve farklı kişilerden almaya devam etmektedir. Ancak anne babanın desteğine duyulan ihtiyaç hiçbir zaman bitmemektedir. Özellikle anne babadan gelen desteğin sürmesinin çocuğun başarısını artırarak devam etmesinde çok önemli bir faktör olduğu bugün artık bilim insanları tarafından kabul edilen bir gerçektir (Şenol ve Yıldız, 2009). Bu çalışma ebeveyn kaybında eğitim-öğretim süreçlerinin hangi yönde ilerlediğini görmek amacıyla yapılmıştır.

Ergenler zamanlarının büyük kısmını okulda geçirmektedir. Eğitim sürecinin en önemli kısmı okullardır. Okullar öğrencilere hedeflenen kazanımları, kazandırmak amaçlı kurulmuş sistemlerdir. Öğrencilerin psikolojik, sosyal, fiziksel ve akademik gelişimleri açısından çok önemli bir yere sahiptir (Sarı, 2007). Okullarda öğrencilere bilişsel, fiziksel, duygusal, psiko-motor beceriler kazandırılırken kültürel aktarım da yapılmaktadır. Bu sebepten okulda geçirilen zamanın niteliği bireyin gelişimi açısından çok önemlidir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okuldan alınan eğitimin niteliği sadece bireysel gelişim için değil, geleceğin şekillenmesi için de önemli bir faktördür (Dönmez, 2016).

Okulların fiziki yapısı, okullarda uygulanan eğitim-öğretim programının kapsamı, öğretmen, öğrenci veli ve çevre, eğitim kalitesi ve sonuçları üzerinde büyük birer paya sahiptir. Eğitim-öğretimin nitelikli devamlılığı için her bir faktörün birbiriyle uyum içerisinde ilerlemesi gerekir (Kelecioğlu, 1992).

Eğitim, insan gelişiminin önemli bir aşamasıdır ve bu dönemde fiziksel değişimlerin yanı sıra oldukça önemli sosyal ve psikolojik değişimler de yaşanmaktadır. Bu nedenle, ergenler ve onları destekleyen yetişkinler için, ergenliğin sosyal ve psikolojik yönlerini anlamak ve ele almak önemlidir. İnsan gelişimi sürecinde, ergenlik dönemi gibi kısa bir süre içinde fizyolojik, psikolojik ve diğer alanlarda bu kadar büyük değişiklikler yaşanan başka bir evre yoktur. Bu dönemde bedende ve düşünce yapısında çeşitli değişimler göze çarpar. Bu değişikliklerin etkisiyle yetenekler, çevreyle etkileşimler ve insanlarla olan iletişim önemli ölçüde değişir. Ergenlik döneminin en belirgin özellikleri arasında, kimlik duygusunun gelişmesi, bireysellikle uyumlu ve anlamlı bir kimlik oluşturma süreci ve ergenlerin kendilerini diğerlerinden farklı olarak ön plana çıkarma duygusu yer alır (Bee ve Boyd, 2009).

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma anne ya da baba kaybı olan, yatılı okulda eğitim gören lise öğrencileri ile anne ve babası hayatta olan, örgün eğitim gören lise öğrencilerinin akademik başarısının, akademik güdülenmesinin ve benlik saygısının karşılaştırılmasına yöneliktir.

Çocukluktan gençliğe adım atan öğrencilerin sağlıklı birer yetişkin olabilmeleri ve sağlıklı bir toplumun inşa edilebilmesi açısından bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu önemden hareketle, bu araştırmanın anne ya da babası hayatta olmayan lise öğrencileriyle anne ve babası hayatta olan lise öğrencileri arasında akademik başarı, akademik güdülenme ve benlik saygısı farklılıklarına yönelik gerekli desteğin sağlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yatılı olması bakımından Darüşşafaka ile benzer nitelikler taşıyan yatılı bölge okulları ve yetiştirme yurtları üzerine yapılmış çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Fakat yatılı bölge okullarında ve yetiştirme yurtlarında barınabilmek ve eğitim

alabilmek için ebeveyn vefatı şart değildir. Darüşşafaka’da eğitimlerini sürdüren hem anne ve/veya baba kaybı olan öğrencilerden oluşması, hem de yatılı olması bakımından Türkiye’de emsalsiz bir kuruluştur. Bu sebepten bu çalışmanın özellikle Darüşşafaka Eğitim Kurumlarında öğrenim gören ve ilerleyen yıllarda öğrenim görecektir öğrencilere yönelik gerekli desteğin sağlanması konusunda büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Aynı zamanda literatüre “yatılı eğitim”, “anne ve/veya baba kaybı”, “benlik saygısı” ve “akademik güdülenme” konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ele alınan konularla ilgili kavramsal çerçeve verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde bulgular, beşinci bölümde tartışma ve yorum, altıncı bölümde sonuç ve öneriler, yedinci bölümde sınırlılıklar sunulmuştur.

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmada ele alınan kavramsal çerçeve hakkında temel bilgiler sunulmuştur.

2.1 Ergenlik Dönemi

Bireyin gelişim dönemi tarih boyunca psikolojinin en önemli konularından biri olmuştur. Psikolojinin alt dalı olan gelişim psikolojisi, bireyin anne rahminden ölümüne kadar olan süreci bütünsel olarak ele alır (Aydın ve ark. 2015). İnsan gelişimi biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenir ve insandaki değişimler birikimli olarak ilerler (Bayhan ve Artan, 2009).

Ergenlik bireyin hayatındaki son hızlı büyüme ve gelişme dönemidir (Kocaoğlu, 1982). Aynı zamanda kompleks olan ergenlik sürecini derinlemesine incelemek gelişim psikolojisinin her zaman önemli konularından biri olmuştur.

Ergenlik kelimesi Batı literatüründeki ‘adolescent’ kavramının Türkçe karşılığı olarak literatürümüzde kullanılmaktadır. ‘Adolesan’ olarak da kullanılmaktadır. Latince büyüme, olgunlaşma, gelişme anlamlarına gelmektedir (Yavuzer, 2003). Ergenlik dönemi bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal, fizyolojik anlamda geliştiği ve çocukluktan yetişkinliğe geçtiği dönem olarak tanımlanabilir (Karaköse, 2013). Başka bir tanıma göre ergenlik, bireyin çocukluk yetileri yerine yetişkin yetilerini kazanmaya başladığı dönemdir (Yazgan ve ark., 2007).

Ergenlik dönemi diğer dönemlerden keskin bir yaş çizgisi ile ayrılmamaktadır. Farklı kuruluşlar tarafından farklı yaş aralıkları olarak belirtilmiştir. Bunda kültürel farklılıkların, coğrafi özelliklerin, sosyo-demografik yapıların etkisi olduğu düşünülmektedir. Son zamanlarda ergenlik 2 alt grupta tanımlanmaktadır. Cinsel farkındalığın başladığı yaş aralığı 12-17 olarak ifade edilirken, yetişkinliğe geçiş evresi bütünsel olarak 17-21 olarak ele alınmaktadır (Aksoy ve Temel, 2005).

Ergenliğin ilk belirtileri fizyolojik olarak meydana gelmektedir ve ergen bu durumu kabullenmekte zaman zaman zorluk yaşayabilir. Vücudun belirli bölgelerinde

yağlanma, kıllanma, büyüme gerçekleşmektedir. Gelişim bireysel olduğu için, her ergenin yaşları ile aynı şekilde gelişimi söz konusu olmamaktadır. Erken değişmek ya da geç değişmek bu dönemde ergenin zorluk yaşamasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda eklemlerin ve kemiklerin hızlı gelişimi, ergenin beden kontrolünde dengesizlik yaşamasına sebep olmaktadır. Bu değişimler ergenin uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır ve akranlarının olumlu ya da olumsuz olarak algılanabilecek yorumları ile ilerlemektedir. Bu değişime ayak uydurabilmek için ergenler yalnızlığı tercih edebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2005). Ergenin gelişimindeki farklılıklar sadece biyolojik sebeplerden kaynaklanmamaktadır. Etnik yapı, iklim, beslenme ve sosyo-ekonomik faktörlere bağlı olarak da değişim göstermektedir (Shore ve ark., 1998; Kulaksızoğlu, 1998; Sayıl ve ark., 2002).

2.1.1 Kuramlarda Ergenlik

İnsan gelişimi sosyal, psikolojik, biyolojik gibi birçok alt başlık altında gerçekleşmektedir. Erikson insan gelişiminin psikososyal boyutunu sekiz evrede ele almıştır (Erikson, 2014).

1. Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)
2. Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik (2-3 yaş)
3. Girişkenliğe karşı suçluluk duyma (4-6 yaş)
4. Başarıya karşı aşağılık duygusu (7-11 yaş)
5. Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12-18 yaş)
6. Yakınlık kazanmaya karşı yalnız kalma (19-40 yaş)
7. Üretkenliğe karşı duraklama (40-65 yaş)
8. Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65+ yaş)

Ergenlik dönemi olarak tanımlanan dönem Erikson'a göre "kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" adıyla adlandırılmaktadır. Erikson, bu dönemin getirdiği fiziksel değişimlere ek olarak, bireyin toplum içerisinde bir rol kazanma belirsizliğine maruz kaldığını söylemektedir. Ergen bu dönemde, geçmiş öğretileri ile yeni kazanımlarını ilişkilendirmeye çalışır (Erikson, 1968). Kimlik oluşturma süreci bir bireyin bebekliğinde başlar, çocuklukta devam eder ve ergenlikte zirveye ulaşır (Erikson, 1993).

Erikson, bireyin bu dönemde, kendini diğerleri ile kıyaslayarak cinsel kimliğini anlamlandırdığını ve bu dönemin genital bir anlam taşımadığını söylemiştir. Erikson'a göre bu evre, daha çok bireyin kendini toplumda nasıl konumlandıracağı üzerine efor sarf ettiği bir evredir. Bu sebepten Erikson bu dönemi "kimlik bunalımı" olarak adlandırmaktadır. Bu bunalımın şiddetlenmesi kimlik karmaşasına, bu çatışmadan başarıyla çıkmak ise kimlik kazanmaya sebep olmaktadır (Erikson, 1993).

Erikson'un aksine, Freud'a göre bu dönem "genital dönem" olarak adlandırılmaktadır. Freud, Erikson'dan farklı olarak gelişim dönemlerini psikoseksüel olarak ele almıştır. Bireyin psikoseksüel gelişim dönemlerini beş evreye ayırmıştır (Freud, 1989).

1. Oral Dönem. (0-1 yaş arası)
2. Anal Dönem.(1,5-2 yaş arası)
3. Fallik Dönem.(3-6 yaş)
4. Latent Dönem.(6-12 yaş)
5. Genital Dönem.(11-18 yaş)

Ergenlik dönemi, Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinden genital döneme tekabül etmektedir. Freud'a göre bu dönemin getirdiği fiziksel ve hormonal gelişmeler cinsel dürtüleri tetiklemektedir. Freud, bu evredeki çatışmaların çözülmesiyle yetişkinliğe geçildiğini söylemektedir. Çözülemeyen çatışmaların genital dönemde takılmaya sebebiyet verdiğini düşünmektedir. Birey bu evredeki çatışmayı atlatabilirse sağlıklı ilişkiler kurabilir, üretebilir, yaratıcı olabilir ve toplum içinde bir kimlik kazanabilir (Esencan ve Rathfisch, 2017).

Piaget ise gelişim dönemlerini bilişsel açıdan ele almıştır ve dört ana evrede incelemiştir:

1. Duyusal Motor Dönemi (0-2 Yaş)
2. İşlem Öncesi Dönem (3-6 yaş)
3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş aralığı)
4. Soyut İşlem Dönemi (12-16 Yaş)

Ergenlik dönemi, Piaget'in göre soyut işlemler dönemine tekabül etmektedir. Piaget'e göre ergen, çevresinde gelişen olaylara duyarsız kalmaz ve bu olaylara soyut

çözümler geliştirir (Aksoy ve Temel, 2005). Adaletsizliklere sessiz kalamaz ve zaman zaman çok tepki verebilirler. Aşırı hassas oldukları bu dönemde akranları tarafından dışlanabilir ve zorbalığa maruz kalabilirler (Karabekiroğlu, 2009).

2.2 Ebeveyn Kaybı

Ölüm bireylerin hayatında kaçınılmaz olan olumsuz bir durumdur. Her birey, yaşamının bir noktasında bu olumsuz ölüm olgusu ile yüzleşir. Bu durum çocukluk çağında ebeveyn ölümü olarak ortaya çıktığında daha kritik bir hal almaktadır. Ebeveyn ölümü, yaşamın içerisinde kalıcı sorunlara sebebiyet veren psikolojik, fizyolojik ve sosyal bozukluklara neden olabilir. Anne-baba ölümü, çocuğun hayatının geri kalanını etkileyecek boyutlara ulaşabilir (Attepe, 2010). Ebeveyn kaybıyla yüzleşen çocuklar birçok açıdan savunmasız hale gelebilmektedir (Uluğ, 2008).

Türk Psikiyatri Derneği'nin 1990 yılında yapmış olduğu bir çalışmada, ergenlere en çok neyden korktukları sorulmuş ve alınan yanıtlar arasında en çok “ebeveynlerinden ayrı kalmak” korkusunun olduğu görülmüştür (Yazgan, 2016, s.30).

Çocuğun ya da ergenin ruh ve beden sağlığını bütünlük içinde tutabileceği en önemli faktörlerden biri ailedir (Cüceloğlu, 1999) Çocuk için anne ve baba varlığı güvenli alanda hissettirir. Bakım veren bu kişilerin ölümü çocukta duygusal, fizyolojik ve sosyal açıdan birçok sorun yaratır. Bununla başa çıkma becerisi geliştirmek sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Anne-baba ölümü çocuklara zorluklarıyla birlikte gelmektedir. Ebeveyn kaybında, çocuk ya da ergen açısından, ruh ve beden sağlığını bütünüyle korumak zorlaşmaktadır. Kayıpla birlikte çocuklar, hem ölümü anlamlandırmaya çalışmakta hem de değişen tüm koşullara ayak uydurmaya çalışmaktadır. Çocukların ölümü anlamlandırmaları ve değişen koşullara uyum sağlamaları yetişkinlere göre farklılık göstermektedir (Attepe, 2010). Çocukların ölümü anlamlandırmaları, bilişsel ve duygusal olgunluklarına göre değişiklik göstermektedir (Dyregrov, 2008: 15). Erken çocukluk döneminde yaşanan ebeveyn kaybının, çocuğun hem akademik başarısına hem de kişisel ve sosyal gelişimine olumsuz yönde etki edebilme ihtimali yüksektir (Potts, 2013).

Okul çağındaki çocuk soyut düşünme becerisi geliştirdiği için ölümün geri döndürülemez bir olgu olduğunu anlayabilir. Bu dönemde çocuklar yetişkinlere benzer

yas tepkileri gösterirler. Ağlama, fazla uyuma, yemek düzeninde değişiklik gibi depresif süreçler belirgin olur (Granot, 2005; Yıldız, 2003).

Ergenlikle birlikte ölüm kavramı çocukluk evresine göre daha somut hale gelir. Anne ya da baba ölümünün kalıcı etkilerinin ve hayatının geri kalanındaki süreci nasıl etkileyeceğinin farkında olurlar (Dyregrov, 2008; Granot, 2005).

Ebeveyn kaybı sonrasında aile içindeki dinamikler değişiklik gösterir. Psikolojik etkilerin dışında, özellikle babanın kaybı söz konusu olduğunda, aile içi maddi gelirin düşüşü de söz konusu olmaktadır (Corak, 1999). ABD’de tek ebeveynini kaybetmiş aileleri maddi anlamda desteklemek amacıyla kurulmuş merkezler bulunmaktadır (Jauch, 1977). Darüşşafaka, anne ve/veya baba kaybı yaşamış ve maddi anlamda yetersizlik yaşayan çocukların eğitim masraflarını karşılayan bir kuruluş olarak, ABD’de kurulan bu merkezlerle benzer özellikler taşımaktadır (Tunçer, 2022). Aile içi dinamiklerde yaşanan değişimlerin ve maddi yetersizliklerin, psikopatoloji ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır (Tennant, 1991). Bu durum kaybın, hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin olduğuna işaret etmektedir.

Ebeveyn ölümü çocuklar ve ergenler için oldukça travmatiktir (Auman, 2007). Ebeveyninin ölümünü yaşamamış insanların çok azı bunun nasıl bir deneyim olduğunu hissedebilir. Ebeveyn ölümü hayata bakış açısını büyük ölçüde değiştirir ve kalıcı ruhsal hasarlar bırakabilir. Ebeveyn ölümü, yeni bir kimliğe geçişin başlangıcıdır (Umberson, 2011). Ebeveyni ölmüş çocukların, yaşayan çocuklara oranla ruhsal problemlere yakalanma olasılığı iki kat daha fazladır (Balk ve ark., 1998). Ayrılık ya da ölüm gibi nedenlerle yüzleşmek zorunda kalan çocuklar aile ilişkilerinden yoksun kalır ve bulunduğu çeşitli sosyal ortamlarda uyum sorunu gösterebilir (Yörükoğlu, 1986). Eisenstadt (1978), suçlu çocuklarla yaptığı çalışmalarda, % 24,5 ile % 44 arasındaki çocuğun ebeveyn kaybı yaşadığını görmüştür. Ebeveyn kaybından kaynaklı bu oranın yüksekliği, bireysel ruh sağlığı sorunlarının yanında, toplumsal ruh sağlığı sorunları da yaşandığını kanıtlamaktadır (Uluğ, 2008). Bu sebepten ebeveyn kaybı yaşamış çocukların ruh sağlığına yönelik yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir (Saldinger ve ark. 2004).

Bowlby (2005), bağlanma kuramı çerçevesinde, annelerinden ayrılan küçük çocukların verdiği tepkileri 3 aşamada ele almıştır. Birinci evrede çocuk annesinin

yokluğuna karşı tepki geliştirir. Bu evrede çocuk, ebeveyn yokluğundan kaynaklı kaygı ve güvensizlik hisseder ve yüksek sesli ağlar. Bu tepkilerle bakım verenin geri dönmesini ister (Bowlby, 2013). İkinci evre umutsuzluk evresidir. Bu evrede çocuk bakım verenin geri döneceğine dair ümidini kaybetmiştir ve yeni duruma uyum sağlamaya çalışmaktadır. Anne bu evrede yeniden ortaya çıkarsa çocuğun önce kabullenmesi zaman alır, ardından yeniden kayıp yaşamamak adına anne nereye giderse oraya gitmek ister. Üçüncü evrede ise anne dönerse anne ile ilgilenmez. Başka şeylerle meşgul olur. Ebeveynin uzun soluklu yokluğu ya da ölümü, çocukta ağlama, öfke ve durumu protesto edişi ile şekillenir.

Çocuklukta yaşanan ebeveyn kaybının ileri yaşlarda yaşanan psikopatolojik sorunlarla ilişkisi bulunmaktadır (Jonsson ve ark. 2000). Çocuğun uygun bir ortam hazırlanarak ebeveyn ölümünün olumsuz etkilerinden olabildiğince korunabileceği düşünölmektedir (Hurd, 2004).

Yapılan bir araştırmada, ebeveyn kaybı sonrasında kızların erkek çocuklara oranla benlik saygısı daha düşük çıkmıştır (Wolchik ve ark., 2006). Bunun nedeni olarak kızların duygusal durumlarına odaklanmaları, erkeklerin ise değişen düzenlerine odaklanmaları gösterilebilir (Balk ve ark., 1998).

2.3 Eğitim

Eğitimin insan ve toplumların hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu bugün artık inkâr edilemez bir gerçektir (şenol ve Yıldız, 2009). Eğitimi, yeni yetişen nesile, geçmiş kuşaklar tarafından biriktirilen mevcut değerlerin, bilgilerin, hünerlerin aktarılması olarak tanımlayabiliriz (Kemerlioğlu, Gündüz ve Kızılcelik, 1996). Okulu oluşturan öğrencilerin aile yapıları ve aile statüleri ne olursa olsun, onlar okul içinde sanki bir ailenin çocuklarıymış gibi bir bütönlük içindedirler. Okulun görevi, çocuğun ailesinden almış olduğu eğitimi düzelterek, eksiklerini tamamlayarak ona aktarmaktır. Bireyin sosyalleşmesinde etkili olan okul, onu eğitmekle işe başlar. İçinde bulunulan kültürün temel bilgi ve becerilerini ona iletir, toplumda geçerli olan değerleri geliştirir. Devletine olan bağlılığını pekiştirir, ailesine ve topluma sevgisini artırır. İnsan yavrusu her ne kadar hayatın ilk yıllarında ailesinin ve yakın çevresinin desteği olmadan hayatını sürdüremiyor izlenimi oluştursa da, bu desteği hayatının sonuna kadar farklı düzeylerde ve farklı kişilerden almaya devam etmektedir. Ancak anne babanın

desteğine duyulan ihtiyaç hiçbir zaman bitmemektedir. Özellikle anne babadan gelen desteğin sürmesinin çocuğun başarısını artırarak devam etmesinde çok önemli bir faktör olduğu bugün artık bilim insanları tarafından kabul edilen bir gerçektir (Şenol ve Yıldız, 2009). Bu çalışma ebeveyn kaybında eğitim-öğretim süreçlerinin hangi yönde ilerlediğini görmek amacıyla yapılmıştır.

Türkiye’de 12 yıl zorunlu eğitim 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başladı (Turan, 2016). Türkiye’de öğrenim şekilleri örgün, yatılı ve taşınabilir olarak 3 gruba ayrılmaktadır (Ari, 2002). Bu çalışma örgün eğitim gören ebeveyn kaybı olmayan kız ve erkek öğrenciler ile yatılı okullarda ebeveyn kaybı yaşayan kız ve erkek öğrenciler ile yapılmıştır.

2.3.1 Yatılı Eğitim

Yatılı öğrenim, öğrencilerin gündüz derslerini aldıktan sonra evlerine dönmediği, okulda ya da okula bağlı bir yurtta kaldığı ve temel ihtiyaçlarını giderdiği okul türü olarak tanımlanabilir (Enç, 1980). Örgün öğrenim ise, öğrencilerin günün belirli saatlerinde eğitimlerini okulda aldıktan sonra, evlerine döndüğü okul türü olarak tanımlanabilir (Savcı, 2013). Bu açıdan bakıldığında, yatılı ya da örgün düzende alınan öğrenimin, öğrencide bilişsel ve duygusal farklılıklar yarattığı söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, yatılı ya da örgün öğrenimde okumanın, öğrencilerin akademik başarısı ve diğer değişkenler üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

Farklı sebeplerden dolayı aile ortamından uzak kalıp yatılı okulda okuyan öğrenciler, bağlı buldukları yatılı okul eğitmenleri ve idarecileri tarafından dış tehditlere karşı korunmaktadır. Onların ruhsal, bedensel ve bilişsel anlamda sağlıklı birer birey olmaları için gerekli olan tüm çaba sarf edilmektedir. Fakat bir çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için ailenin varlığı inkar edilemez bir gerçektir. Devlet ya da sivil toplum kuruluşları tüm imkanlarını seferber etse de, bir çocuk için sağlıklı bir birey olabilmesinin en temel koşulu sağlıklı bir aile ortamıdır. Yatılı okullar, ortak yaşam alanı sebebiyle bireyselliğin geri planda kaldığı ve sevginin sınırlarının olduğu ortamlar olarak değerlendirilebilir (Savcı, 2013).

Yatılı okulda okumanın getirdiği psikolojik sorunlar söz konusu olabilmektedir. Bu sorunlardan biri uyum sağlamada zorlanma olarak karşımıza

çıkılmaktadır (Dağ, 1991). Bunun aksi sonuçlar veren çalışmalar da mevcuttur. Yatılı okuyan öğrencilerin uyum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır (Balabanlı, 1990).

Yatılı okuyan ergenlerin ebeveyn kaybı sonrasında ölüm kaygısı ve yalnızlık duygusu taşıdıkları, bu nedenle stresle başa çıkmakta zorlandıkları tespit edilmiştir (Rask ve ark., 2002). Yatılı olan ve yatılı olmayan meslek lisesi öğrencileri karşılaştırıldığında, yatılı olan öğrencilerin yalnızlık düzeyi daha fazla bulunmuştur (Kahraman, 1995).

Aile ortamında ve yatılı ortamda büyüyen öğrenciler karşılaştırıldığında, aile ile büyüyen çocukların uygun rol modeller ile büyüdüğü ve kendi rollerini belirlemede daha başarılı oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda daha dengeli büyüdükleri ve kendilerine olan güvenden dolayı diğer insanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir (Ekşi, 1990).

2.3.2 Darüşşafaka Tarihi

19. yy.'da yaşanan Fransız Devrimi sonrası, Osmanlı Devleti eğitim açısından batı ülkelerine göre geride kaldığını düşünmeye başlamıştı. Eş zamanlı olarak, Osmanlı sınırları içerisindeki azınlık okulları da eğitim konusunda çok iyi icraatlar yapıyordu (Tunçer, 2022).

Osmanlı'nın yıkılma döneminde yaşanan savaşlar çok sayıda parçalanmış aileye sebep olmuştu ve yetim çocuk sayısı bir hayli artmıştı. Darüşşafaka'nın ana teması olan yoksul ve yetim çocukları eğitime fikri, o dönemin toplumsal koşulları gereği neredeyse bir zorunluluk gibiydi (Tunçer, 2022).

24 Nisan 1864 yılında 189 sayılı Tasvir-i Efkar gazetesinde, zamanında yaşadıkları hayat koşulları sebebiyle okuma yazma öğrenemeyen her sınıf Müslüman halka senet okuyup imzalayabilecek kadar okuma yazma öğretme ve dini vecibeleri öğretme amacıyla "Cemiyet-i Tedrise-i İslamiye" isimli bir cemiyet kurulduğu ve Maarif-i Umumiyye Nezaretine (Milli Eğitim Bakanlığı) dilekçe verildiği bildirilmiştir. Başta Kapalı çarşı esnafı olmak suretiyle, eğitime katılmak isteyen halkın çalışma saatlerine uyması için sabah erken saatlere ders planlaması yapılmıştır (Ayhan ve Maviş, 1994).

1864 Nisan ayında gazetede yayımlanan cemiyetin fikir hazırlıkları 1863 yılında başlamıştır. Cemiyetin kurucusu kabul edilen Yusuf Ziya Paşa, işine gidebilmek için her gün Kapalı çarşıdan geçmektedir. Her sabah Kapalı çarşı önünde kahvehanelerde vakit geçiren eğitimsiz çarşı çıraklarının haline çok üzülmekte ve buna bir çare düşünmektedir. Bu çıraklara okuma yazma ve matematik öğretecek bir eğitim programı tasarlamak istemektedir (Tunçer, 2022).

Konuyla ilgili bir şeyler yapmak isteyen Vidinli Tefrik Paşa, Sakızlı Ahmet Esad Paşa, Yusuf Ziya Paşa, Ali Naki Efendi ve Gazi Ahmet Muhtar Paşa, Paris civarında kurulan “Prytane Militaire de la Fleche” tarzında kız ve erkek yetimlere mahsus bir talim ve terbiye müessesesi kurmaya karar vermişlerdir. Savaşlarda yetim ve öksüz kalmış çocuklara yönelik kurulan bu okulun benzerini Osmanlı’da da kurma fikri, Paris sefaretinden dönen Sakızlı Ahmet Esad Paşa’dan çıkmıştı. Devlet hizmetinde görevli olan bu isimler, boş zamanlarında eğitim vermeyi kendilerine görev bilmişlerdi (Ergin, 1941).

1868 yılında başlayan Darüşşafaka binası inşaatı, para buldukça 4 senede tamamlandı ve 25 Haziran 1873 yılında resmi açılış yapılarak 3 gün sonrasında derslere başlandı. Bu doğrultuda Darüşşafaka, 1873 yılında “Darüşşafakatü’l-İslamiyye” ismiyle Müslüman yetim çocuklara nitelikli ve parasız eğitim vermek amacıyla kurulmuştur (Toprak, 1998).

Osmanlı sultanlarından Sultan Abdülaziz eğitime yaptığı yatırımlarla bilinmektedir. Fatih Sultan Mehmet Camii ve türbesi ile Yavuz Sultan Selim Camii ve türbesi arasındaki tepede inşa edilen Cemiyet-i Tedrise-i İslamiye, Sultan Abdülaziz’in hibe ettiği ve inşasına katkıda bulunduğu araziye yapılmıştır (Ayhan ve Maviş, 1994).

1874 yılında Fatih ilçesindeki Darüşşafaka binası inşa edilene kadar, Emetullah Valde Kadın Mektebinde çıraklara ve gönüllü halka eğitim verilmeye devam edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu eğitimi gönüllü vermiş ve ücret talep etmemiştir (Tunçer, 2022).

21 Kasım 1871’de okul inşası devam ederken yayımlanan Darüşşafaka ilk yönetmeliğinde, okula 10 yaşından büyük olmayan yetim, öksüz, fakir ve Müslüman kız-erkek öğrenciler alınması öngörülmüyordu. Çocukların okula kabulünün her sene

Temmuz ayında yapılması planlanmıştı. Çocukların okula girebilme koşullarının doğruluğunu teyit edebilmek için bağlı buldukları mahallenin imam ve muhtarından onaylanmış mühürlü vesika ile okula teslim yapılması istenmekteydi. Aynı zamanda yatılı kalınacağı için bulaşıcı hastalığı olmadığına dair muayene edilecek ve uygun ise okula kabul edilecekti. Okul ve öğrencinin her masrafı cemiyet tarafından karşılanacaktı. İdari ve eğitim kurulu oluşturulacaktı ve müdür ile müdire ataması yapılacaktı. Yönetmelikte öğrencilerin asker ve devlet görevlisi olarak yetiştirileceği ve okulda yatılı kalacağı da yazmaktaydı (Kanar, 2000).

Darüşşafaka'ya ilk açılışında 54 öğrenci alınmıştı. Okuma yazmayı biraz bilenler ve hiç bilmeyenler olarak 2 sınıf oluşturulmuştu (Keçeci, 2012). 1903 yılında cemiyet dağıldı ve Darüşşafaka, Maarif Nezaretine bağlı resmi bir okula dönüştü. Bu durum okulun kuruluş amacından sapmasına sebep oldu ve okula ana babalı çocuklar da dahil olmaya başladı. Hatta ileri gelen isimlerin çocukları da bu okulun çatısı altında öğrenim görmeye başladı. 1908 yılında İkinci Meşrutiyet'in ilanı ile dağılmış olan cemiyet üyeleri yeniden bir araya geldi ve Darüşşafaka yeniden cemiyete bağlanıp kuruluş amacına uygun bir şekilde hizmet vermeye devam etti. Aynı yıl Darüşşafaka mezunları bir araya gelerek "Darüşşafaka Mezunin Cemiyeti" adında mezunlar derneğini kurdular ve Darüşşafaka'nın yeniden cemiyete bağlanmasında etkin rol oynadılar (Yurtoğlu, 2020). 1915 yılında çıkan kanun ile Darüşşafaka'nın kamuya yarar sağlayan bir kuruluş olduğu kabul edilerek bağış toplamasına izin verildi (Cem, 2010).

Öğrenci sayısı artınca ek bina ihtiyacı duyulmuş ve 1948'de ikinci okul binası inşa edilmişti. İlk inşa edildiğinde bu okul binasına Darüşşafaka Kız Enstitüsü adı verilmişti ve 1950 yılında bu binada eğitim başlamıştı. Fakat o yıllarda bu binaya çok temenni edilmesine rağmen kız öğrenciler alınmamış ve bir süre daha erkek öğrenciler barınmıştı. 1973 yılında Darüşşafaka Fatih kampüsüne bir bina daha eklenerek ilk kız öğrenciler alınmaya başlanmıştı (Tunçer, 2022).

2.3.3 Darüşşafaka'da Ebeveyn Kaybı ve Yatılılık

Anne ya da baba kaybı etkilerinin en belirgin şekilde ortaya çıktığı yer yatılı kurumlardır. Yatılı kurumlarda ebeveyn kaybıyla kalan çocuklar gelişim geriliği göstermektedir. 'Hospitalizm', diğer adıyla "Yuva Hastalığı", çocuklarda uzun süreli

birincil bakım veren kaybını işaret etmektedir. Çocuğun ihtiyacı olan bakım, ilgi ve sevgiyi birincil bakım verenden alamaması, çocukta duygusal ve duygusal eksikliklere neden olmaktadır. Birincil bakım verenden mahrum kalınması, çocuklarda çeşitli ruhsal, sosyal ve fiziksel geriliklere sebebiyet vermektedir. Bu durum özellikle, hem anne hem baba kaybı yaşayan çocuklarda görülmektedir (Öztürk, 2001). Bu bağlamda bakıldığında, Darüşşafaka Eğitim Kurumları bu olguyu incelemek için en uygun kuruluşlardan biridir.

Anne-baba ölümüyle çocuğun yatılı bir kuruluşa alınması durumunda, kurum çalışanlarının çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve çocuğun duygularını dile getirmesine izin vermesi gerekmektedir (Attepe, 2010).

Ergenlik sürecinde en önemli destek akranlardan gelmektedir (Gray, 1988-1989; Marwit ve Carusa, 1998). Ebeveyn kaybında diğer ebeveyn kendi yasıyla mücadele ederken, çocuğun yası ile ilgilenmekte zorlanır (Saldinger ve ark., 2004). Bu durumda akran desteği daha da önemli bir noktada olmaktadır. Bu gibi durumlarda ergenlerin öğretmen, ebeveyn ya da psikolojik danışman desteği yerine akran desteğini tercih ettiği gözlemlenmiştir (Carter ve Jansen 1994). Akran, ebeveyn ölümüyle doğrudan karşılaşmadığı için, ebeveynini kaybeden arkadaşına destek sağlama konusunda daha iyi gelebilir (Ross ve ark., 1999). Fakat söz konusu bu olduğunda Darüşşafaka'dan bahsetmek zor olacaktır. Ross ve arkadaşlarının bu tezine göre, tüm öğrencilerin ebeveyn kaybıyla Darüşşafaka çatısı altında bulunmasının, daha önce ebeveyn kaybı yaşamamış akran desteği konusunda eksik kaldığını göstermektedir. Tüm öğrencilerin ebeveyn kaybıyla bir okulda bulunuyor olmasının, akran desteği konusunda daha iyi bir faktör olup olmadığı başka bir çalışmanın konusu olabilir.

2.4 Benlik

Benlik kavramı, son yüzyılın psikoloji alanında en çok üstünde durduğu kavramlardan bir tanesidir. Konu üzerinde yoğunlaşan uzmanların birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı yorumları söz konusudur. Benlik, kişinin kendisine dair oluşturduğu bilinçli tanımlamaların tümüdür (Pescitelli, 1996). Cüceloğlu (1991), benlik kavramı sayesinde kendimizi bir grubun içinde konumlandığımızı ya da bizim dışımızda kalanlardan ayırdığımızı söyler. Markus (1977), zihnimizde benlikle ilgili bilgilerin yer aldığı “benlik şeması” olduğunu söylemiştir. Benlik şemasından

yola çıkan birey, onu değer yargıları, hedefleri, tercihleri ile şekillendirip “dinamik benliğini” oluşturur (Özen, 2003).

Sigmund Freud (2002), benliği üç bölümde ele almıştır: İd, ego ve süperego. İd, benliğin temeli ve en ilkel kısmıdır. Ego ve süperego, ondan ayrılarak gelişir. Ego, benliğin gerçekliğe en uygun kısmıdır. Süperego ise benliğin ahlaki ve vicdani yönünü temsil ettiğinden, gerçeklik kavramından daha çok ideal olana yüzünü döner. Bu sebeple ego, id ve süperego arasında denge sağlamak durumunda kaldığından, benliğin yürütme organı olarak adlandırılabilir (Geçtan, 2002).

Markus ve Zajonc (1985) ise benlik kavramının, bireyin bilişinin temellerini oluşturduğunu söylemişlerdir. Adler, benlik kavramının, kişinin kendisiyle alakalı kim olduğuna dair inançlarından oluştuğunu söylemiştir (Akt. Geçtan, 1996). Jung ise benlik kavramını ‘ego’ kavramı ile açıklamıştır. Herkesin kendisine yönelik temel amacının kendisini gerçekleştirmek olduğunu söylemiştir. Jung (1997), kişinin kendisiyle uyumlu olması halinde benlik görevini tamamlayacağını düşünür.

Benlik kavramını sosyolojik açıdan ele alan Erich Fromm ise, benliğin yeterince gelişmemesinin sebebini otoriter, baskıcı ve katı tutumlar olarak değerlendirmiştir (Akt. Öztürk, 2006). Cooley de, tıpkı Erich Fromm gibi, benlik kavramını toplumsal açıdan ele almıştır. Bireyin kendisini algılama biçimi olan benliği, etkileşimde bulunduğu diğer insanlar üzerinden belirlediğini söylemiştir (Akt. Kula, 2001). Mead (1968), benliği toplumsal ölçütler üzerinden ele alan bir diğer isimdir. Benlik kavramını, “bilen benlik” ve “bilinen benlik” olarak ikiye ayırmıştır. Bilen benlik, benliğin içinden geldiği gibi davrandığı kısmıdır. Bilinen benlik ise, benliğin toplumun kabullerine göre hareket ettiği kısmıdır. Bu bakımdan bilinen benliğin bilen benlik üzerinde hakimiyet kurduğu söylenebilir. William James (1963), tıpkı Mead gibi benliği “bilen benlik” ve “bilinen benlik” olarak ikiye ayırmıştır. Fakat bu 2 benlik birbirinden ayrı gibi gözükse de ancak bir aradayken benliğin oluşabildiğini söylemiştir. Bu sebepten James’e göre benliğin ikiye ayrıldığını söylemek yerine, benliğin iki yönünün bulunduğunu söylemek daha doğru olacaktır.

2.4.1 Benlik Saygısı

Bireyin kendisini yeterli bulma seviyesi ise, benlik saygısını oluşturur (Çetin ve Çavuşoğlu, 2009). Benlik saygısı literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kendimize karşı olan olumlu ya da olumsuz tutumlarımız benlik saygısını oluşturur (Rosenberg, 1965). Öz saygı, kişinin kendisini tanıması, yetenekli olduğu alanları keşfetmesi ve kendisine güven duymasındır (Kulaksızoğlu, 2005). Yörükoğlu (1986) benlik saygısını, kişinin bilgi ve becerilerini açığa çıkarması, kendi özelliklerini kabul etmesi ve özelliklerinin kabul görmesi olarak tanımlamıştır. Yavuzer'e (2003) göre öz saygı, kişinin kendisine yüklediği anlamdır ve kendi değerini sevmesidir. Öz saygı, toplumsal bir varlık olmamız sebebiyle diğer insanlar üzerinden şekillenir. Adams ve Gullotta (1989) benlik saygısını, kişinin kendisini mükemmel uyumlu ya da kusursuz hissetmesi olarak değil de, kendisini kabul ettiği ve başkaları tarafından kabul gördüğü bir kimlik oluşturma olarak tanımlamıştır. Benlik saygısı erken yaşlarda şekillenmeye başlar. İki yaşında bir bebeğin "bak, yaptım" demesi ve takdir beklemesi benlik saygısını şekillendirmeye başladığının göstergesidir (Berk, 2006).

Çocukluk döneminde yüksek olan benlik saygısı, ergenlik döneminde düşüşe geçmektedir. Ergenin kendisini akranlarıyla kıyaslaması, ideal benliğine ulaşamadığını düşünmesi, benlik saygısını negatif yönde etkilemektedir. Kendisini olduğu gibi kabul edebilen ve başarılı yönlerinin farkında olabilen ergenler, amaçlarını ve benliğini bütünleştirip benlik saygısını yüksek tutabilmektedir (Yazgan ve ark., 2007).

Horney benliği gerçek benlik ve ideal benlik olarak ikiye ayırmıştır. Gerçek benlik bireyin sahip olduğu benliktir. İdeal benlik bireyin ulaşmayı arzuladığı benliktir. Bu iki benlik arasındaki fark, benliğin göstergesidir (Akt. Ersanlı, 2012). İdeal benliğe ulaşma çabasında yaşanan çatışmanın başarısızlıkla sonuçlanması öz saygının düşmesine neden olur (İşleroğlu, 2012). William James, benlik saygısı ile ilgili, Horney'a benzer bir görüşe sahiptir. James'e göre benlik saygısı, kişinin istekleri ve başardıkları arasındaki denge ile oluşur. Kişinin başarmak isteyip de başardıkları ne kadar fazlaysa, benlik saygısı da o kadar yüksektir (Akt. Eşer, 2005).

Düşük öz saygı bireyde anksiyeteye, depresyona (Çuhadaroğlu, 1986), diğer insanlara bağımlı olmaya, ilişkiye girmekten kaçınmaya (Hamarta ve Demirbaş,

2009), güven duymamaya ve güvende hissetmemeye (Dinç, 1992) sebep olur. Çevre etkisi ile edinilen yanılıklı benlik tanımları ya da kişinin kendi duygu ve düşünceleri ile kendisine biçtiği yanılıklı benlik tanımları, sosyal iletişimde sorunlara sebebiyet vermektedir (Cüceloğlu, 1991). Bireyin yüksek ya da düşük benlik algısına sahip olmasında aile, akran, okul ve çevre etkisi oldukça fazladır (Novak ve Peleaz, 2004). Ebeveynlerin çocuğunu fark etmesi, onunla ilgilenmesi, ihtiyaç duyduğunda yanında olması, aynı zamanda çocuğuna özgürlük alanı tanınması, çocuğun benlik saygısının olumlu yönde gelişmesinde etkindir (Santrock, 2011). Ebeveynin otoriter yaklaşımı, çocuğun benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir (Smith, 2007). Ayrıca ebeveyn desteğinin yanında akran desteği de, benlik saygısının olumlu gelişmesinde büyük bir etkindir (Huurre ve ark., 1999). Bu faktörlerin dışında yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm gibi olgular da benlik saygısının şekillenmesinde rol oynamaktadır (Plummer, 2014). Düşük benlik saygısına sahip bireyler, başarısız olduklarında kendilerini yetersiz ve değersiz hissederler (Kassin, 1998). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler ise, başarısız olduklarında dahi olumsuz duygularını asgari düzeyde tutmaya çalışırlar (Smith ve Petty, 1985).

Özşaker'in (2008) aktarımıyla, Coopersmith çocuğun öz saygı gelişiminde önemli olan dört faktörü şu şekilde açıklamıştır:

1. Bireyin diğerleri tarafından kabul edilme düzeyi
2. Bireyin geçmiş başarı düzeyi
3. Bireyin başarı hakkında beklentisi
4. Bireyin kendisine gelen eleştirilere karşı takındığı tavır

Bireyin öz saygısının şekillenmesinde çevre etkisi büyüktür. Bu sebepten bireyin içinde yetiştiği aile ve toplum önemlidir. (Çuhadaroğlu ve Akdemir, 2012; Coopersmith, 1967). Anne baba tarafından reddedildiğini düşünen ergenlerin kaygı belirtileri gösterdiği ve öz saygı seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Pektaş, 2015). Çocuk, anne ve babayı kendisine rol model alır ve bu vasıta ile öz saygısını geliştirir (Dalahmetoğlu, 2018). Aile ortamında kendisini değerli hisseden ve özgürlük alanı tanınan ergen sağlıklı bir öz saygı geliştirebilir (Yavuzer, 2001).

Yapılan bir çalışmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Belirti Tarama Testi 90-R uygulanarak adölesanlardan benlik saygısı düşük olanların, psikolojik açıdan

daha riskli olduğu bulunmuştur (Türkbay ve ark., 2005). Benzer olarak Guillon, Crocq ve Bailey'in (2003) Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada, benlik saygısı düşük olan gençlerin psikolojik belirtilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Guillon ve ark., 2003).

Maslow (1970), ihtiyaçlar hiyerarşisinde, kişinin benlik saygısı ihtiyacını doyurabilmesi için temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gerektiğini söyler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelden itibaren şu şekilde sıralanır:

- Fizyolojik İhtiyaçlar (Yeme, içme, cinsellik...)
- Güvenlik İhtiyacı (Barınma, beden güvenliği, maddi güvenlik...)
- Sevgi İhtiyacı (Arkadaşlık, romantik ilişki, aile...)
- Saygınlık İhtiyacı (Öz saygı, öz güven...)
- Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı (Yaratıcı olma, problem çözme...)



Şekil 2.1 Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi

Görüldüğü üzere, bireyin öz saygı ihtiyacının karşılanabilmesi için fizyolojik ihtiyaçlarının, güvenlik ihtiyacının ve sevgi ihtiyacının karşılanmış olması gerekir (Maslow, 1970). Benlik saygısından bahsedebilmek için sevilme ve ait olma duyguları doyurulmuş olmalıdır. Bu ihtiyaçların doyurulmadığı noktada benlik saygısından bahsetmenin mümkün olmadığını söylemek doğru olacaktır. Ülkemizde ve dünyada bunu destekleyen çok fazla çalışma bulunmaktadır.

2.4.2 Yatılı Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yetiştirme yurdunda yatılı olarak yetişen çocukların öz saygılarının düşük olduğu yapılan çalışmalarda bulunmuştur (Çetin ve Çavuşoğlu, 2009). Yetiştirme yurtlarında yatılı kalan kız ergenlerin, uygun koşul sağlanamaması sebebiyle, benlik saygılarının yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur. Çalışma, yetiştirme yurdunda yatılı kalan 36 genç kız ve meslek lisesinde okuyup ailesiyle yaşayan 50 genç kız ile yapılmıştır. Yetiştirme yurdundaki kız ergenlerin, yurttan olan gençler olarak aşağılık duygusuna kapıldıkları, şanssız ve yalnız hissettikleri, güven duymakta zorlandıkları, sevgilerini ifade etmekte güçlük çektikleri, düşmanca hisler besledikleri ve saldırgan oldukları gözlemlenmiştir (Bulut, 1995).

Yatılı okuyan gençlerin koruma süresinin dolması sonrasında, koruma öncesindeki travmalarının tekrarlamaması adına, benlik saygılarının yüksek olması büyük önem arz etmektedir. Benlik saygısı yüksek olan gençlerin sorunlarla başa çıkma becerisi geliştirebilir ve sorunlara çözüm üretebilir (Butler ve Gasson, 2005; Courtney ve ark., 2001). Nitekim Öntaş (1998), yetiştirme yurdundan ayrılan ve yaş ortalaması 24.5 olan bireylere Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri uyguladığında, depresyon puan ortalamasının diğer belirti puan ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuştur.

Yetiştirme yurdunda ve aile yanında kalan ergenlerin karşılaştırıldığı bir çalışmada, yetiştirme yurdundaki kızların % 25'inin sorunlarını kimseye paylaşmadığı bulunurken, aile yanında kalan kızların ise % 8'inin sorunlarını kimseye paylaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular yatılı kalan gençlerin, ailesiyle yaşayan gençlere göre, daha yalnız ve desteksiz hissettiği şeklinde yorumlanmıştır (Cılga, 1989).

Yetiştirme yurtlarıyla ilgili yapılan başka bir çalışmada, ailesinin yanında kalıp lise seviyesinde öğrenim gören 442 genç ve yetiştirme yurdunda kalıp lise seviyesinde öğrenim gören 70 genç esas alınmıştır. Bu çalışmada yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin benlik saygısı puanı (60.97 ± 15.77), ailesiyle yaşayan öğrencilerin benlik saygısı puanından (65.65 ± 14.78) düşük çıkmıştır. Fakat bu fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p > .05$). Yine de yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin benlik saygısının düşük olmasının sebebinin akademik başarısızlık, sevgi ihtiyacının

yeterince karşılanamaması ve yaşanan olumsuz deneyimler olduğu düşünülmektedir. Aynı çalışmada yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin eğitim sürelerindeki yıl kayıpları, aileleriyle yaşayan çocukların yıl kayıplarından fazla bulunmuştur. Buna gerekçe olarak, yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin bireysel alanlarının olmaması ve eğitim konusunda aileleriyle yaşayan gençler kadar desteklenmedikleri gösterilebilir (Çetin ve Çavuşoğlu, 2009).

Yine yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerle Öz Saygı Envanteri kullanılarak yürütülen bir çalışmada, kendini yeterli bulmanın ve akademik başarılı olmanın, benlik saygısını artırdığı vurgulanmıştır (Kutlu, 1998).

2.5 GÜDÜ/GÜDÜLENME

Bireyi harekete geçiren itici güç “güdü” olarak tanımlanırken, bu gücün davranışa dönüşmesi “güdülenme” olarak tanımlanır (Budak, 2000; Schunk, 1990). Türkçe dilinde güdü yerine “dürtü”, güdülenme yerine “motivasyon” kelimeleri de kullanılmaktadır. Güdü ve güdülenmenin literatürde çok fazla tanımı bulunmaktadır. Cüceloğlu’na (1991) göre güdü, istek ve ihtiyaçları kapsayan dürtüdür. Güdü, içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır. Dışarıdan gelecek motivasyona ihtiyaç duymadan motive olmaya “içsel güdü”, dışarıdan gelecek motivasyona ihtiyaç duymaya “dışsal güdü” denmektedir. Bireyin istek ve ihtiyaçlarını giderebilmesi için harekete geçmesine ve bunları davranışa dönüştürmesine ise güdülenme denir (Başaran, 1990).

Akademik güdülenmenin, akademik başarıya olumlu etkisi olduğuna dair yapılmış çok çalışma bulunmaktadır. Bu sebepten güdülenmeye yönelik yapılan çalışmalar, öğrenme kuramları çerçevesinde incelenmiştir (Akbaba, 2006).

Psikanalitik kuram açısından bakarsak, Freud güdüyü hazza bağlamıştır. Psikanalitik kuramcılar, bireyin acıdan kaçarak hazza yöneldiğini söyleyerek güdüyü de hazza bağlamışlardır (Bozanoğlu, 2005).

Davranışçılar ise güdülenmeyi dışsal etkene bağlamışlardır. Fakat içsel etkenleri tamamen yok saymamışlardır. Hayvan davranışlarını incelerken güdünün öğrenme üzerindeki etkisini gözlemlemişlerdir (Açıkgöz, 2007). Klasik ve edimsel koşullanma deneylerinden yola çıkarak, öğrenmenin ödülle ulaşma arzusu ya da cezadan kaçınma dürtüsü vasıtasıyla gerçekleştiğini gözlemlemişlerdir. Denek, ödülle

ulaşma arzusuyla ya da cezadan kaçınma dürtüsüyle güdülenmektedir (Erden ve Akman, 2001).

İnsancıl kuram açısından bakarsak güdülenme konusunda da Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinden bahsetmek mümkündür. İnsancıl kurama göre davranışlar ihtiyaçtan kaynaklanır ve güdülenmenin sebebi ihtiyaçtır (Gerrig ve Zimbardo, 2005). Bu kuram ihtiyaçlardan bahsetmekle birlikte ihtiyaçların sırasını da önemsemektedir. Akademik güdülenme boyutunda bakacak olursak, karnı aç olan bir çocuğun dersine odaklanması zor olacağından güdülenmesi düşük olabilir. İhtiyaçlar karşılandıkça, güdü artacaktır ve akademik başarı da bu artışı takiben artacaktır (Ryan ve Deci, 2010).

Bilişsel kuramcılar ise güdülenmeyi beklenti-değer teorisi çerçevesinde açıklamışlardır. Bireyin kendi performansına biçtiği değer ve ona dair yüklediği beklenti motivasyon seviyesini belirler (Brophy, 1999).

2.5.1 Akademik Güdülenme

Akademik güdülenme, öğrencinin okula devam etmesini ve akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Clark ve Schroth, 2010; Wentzel ve Wigfield, 2009). Bozanoğlu'na (2004) göre, akademik işlerin devamlılığı için ve nihai sona erilebilmesi için gerekli olan enerji, akademik güdülenme olarak tanımlanabilir. Akademik güdülenme seviyesi yüksek olan öğrenciler, karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşmakta ve motivasyonlarını kolay kolay kaybetmemektedirler (Görmez, 2014; Eggen ve Kauchak, 2010).

Schunk ve arkadaşlarına (2013) göre akademik güdülenmenin göstergesi, öğrencinin sorumluluğunu yerine getirirken harcadığı süre ve sonucunda elde ettiği başarıdır. Akademik açıdan yeterince güdülenemeyen öğrenci ise, sorumluluklarını yerine getirirken yeterince çaba sarf etmez ve okula devamlılık sağlayamaz (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Ferlazzo, 2015).

Ergenlik dönemi ile birlikte yaşanan fiziksel ve psikolojik değişimlere bağlı olarak öz saygının düşmesi söz konusu olabilir. Bununla beraber akademik güdülenmede de düşüş görülebilir. Bu sebepten okul iklimi, öğretmenler ve okul yönetimi, öz saygıyı ve dolayısıyla akademik güdülenmeyi ve başarıyı artırıcı niteliğe

sahip olmalıdır. Böylelikle suç oranlarında düşüş, sınıf tekrarlarında azalma, okula devamda artış, akademik başarıda yükselme söz konusu olur (Demireğen, 2019).

2.5.2 Lise Düzeyindeki Öğrencilerle Akademik Güdülenme Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Son yüzyılda tüm dünyada öğretime verilen önemin artmasıyla birlikte akademik güdülenme konusu da önem kazanmıştır. Bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında akademik güdülenme ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Fortier ve arkadaşları (1995), yapısal eşitlik modellemesini kullanarak okul performansını ve akademik güdülenmeyi test etmişlerdir. Bu çalışmada algılanan akademik öz yeterlik ve algılanan akademik öz belirlemenin, akademik güdülenmeyi ve dolaylı olarak okul performansını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bozanoğlu (2004), Ankara Kurtuluş Lisesinde 1. sınıfı tekrar eden 26 öğrenciyi deney ve kontrol grubu şeklinde tesadüfi olarak ikiye ayırmıştır. Öğrencilerin akademik güdülenme, akademik başarı, sınav kaygısı ve benlik saygısı değerlerini ölçmüştür. Deney grubuna 15 oturumluk bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli grup rehberliği uygulanırken kontrol grubuna 15 oturumluk bağımlı değişkenlerden farklı konularda grup rehberliği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunun akademik güdülenme, benlik saygısı ve akademik başarısının arttığı görülürken, sınav kaygısının düştüğü görülmüştür.

Rusillo ve Arias (2004), 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 285 kız ve 236 erkek öğrenci ile akademik güdülenme değişkenlerini cinsiyete göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin dışsal güdülenme düzeyi erkek öğrencilerden daha düşük çıkarken, içsel güdülenme düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gilman ve Anderman (2006), toplamda 654 lise öğrencisinin güdülenme ile kişisel, kişiler arası ve akademik işlevsellik arasındaki ilişkisini incelemiştir. Öğrencileri güdülenme düzeylerine göre gruplara ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik açıdan, güdülenme düzeyi düşük öğrencilere göre daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel doyumunu, aile doyumunu, benlik

saygısı, başarı ortalaması yüksek çıkarken, depresyon ve kaygı seviyesi düşük çıkmıştır.

Legault ve arkadaşları (2006), lise öğrenimi gören ergenlerle yaptıkları çalışmada akademik güdülenme eksikliği üzerine odaklanmışlardır. Araştırma sonucunda ebeveynlerden, öğretmenlerden ya da akrandan alınan sosyal desteğin, akademik güdülenmeme ile negatif yönlü ilişkide olduğu bulunmuştur.

Aydın (2010), Ankara ili Çankaya ilçesinde 480 kız ve 376 erkek lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, akademik güdülenme, sınav kaygısı, öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Analizler sonucu akademik öz yeterliliği, sınav kaygısı kuru boyutu, cinsiyet, dijital öz yeterliliği, sınav kaygısı duyusallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur. Öte yandan akademik öz yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf belirtileri ve kavrama değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz (2010) Ankara’da lise okuyan 14-17 yaş arasındaki 236 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada akademik güdülenme ile öznel iyi oluş stratejilerini kullanma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ergenler için Öznel İyi Oluş Artırma Stratejileri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, öznel iyi oluş stratejilerini kullanma ile akademik güdülenmenin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu şeklindedir.

Green ve arkadaşları (2012), 1866 lise öğrencisi ile 2 yıl süren boylamsal çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre akademik güdülenmenin ve benlik kavramının okula olan tutumu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Aynı zamanda okula yönelik tutumun, derse katılımı ve ödev tamamlamayı olumlu yönde yordadığı, devamsızlığı ise olumsuz yönde yordadığı tespit edilmiştir. Derse katılım ve ödev tamamlamanın test performansını pozitif yönde yordadığı, devamsızlığın ise negatif yönde yordadığı da bulgular arasındadır.

Ünal (2013), İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 293 kız ve 209 erkek öğrenciden oluşan Anadolu lisesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada kişilik, öz yeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik güdülenme üzerindeki

etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kişilik, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin akademik güdülenmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Sorumluluk sahibi, öz yeterlik algısı yüksek ve mükemmeliyetçi öğrencilerin akademik güdülenmesinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Avara (2015), Konya ilinin çeşitli liselerinden 495 öğrenci ile akademik güdülenmenin yordayıcıları olarak akademik öz yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği değişkenlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre akademik güdülenme ve alt boyutları, akademik öz yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği tarafından anlamlı biçimde yordanmaktadır. Ayrıca akademik güdülenmenin, akademik öz yeterlik ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile pozitif yönde, okul tükenmişliği ile negatif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Chang ve arkadaşları (2015) 283 lise öğrencisi ile mükemmeliyetçilik, güdülenme ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar kendi odaklı mükemmeliyetçilik ile içsel güdülenme arasında pozitif, içsel güdülenme ile akademik tükenmişlik arasında negatif, sosyal mükemmeliyetçilik ile dışsal güdülenme arasında pozitif, dışsal güdülenme ile akademik tükenmişlik arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu göstermektedir.

Cıla (2015), 9. ve 10. Sınıfta öğrenim gören Anadolu lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmasında akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin, akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı üzerinde, akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının önemli birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Kumar (2015) 10. sınıfta okuyan 50 kız ve 50 erkek öğrencinin, cinsiyet ve sosyo-duygusal okul iklimi değişkenlerine göre akademik güdülenmelerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal ve duygusal okul ikliminin akademik güdülenme üzerinde pozitif yönlü etkisi bulunurken, cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Berber (2016) bu çalışmasında, interneti bilinçli kullanarak akademik güdülenmeyi ve zamanı verimli kullanmayı artırmayı hedefleyen eğitim programının,

lise öğrencilerinin internet bağımlılığına etkisini araştırmıştır. Rize ili Çayeli ilçesinden gönüllü olan 30 öğrencinin tesadüfi olarak 2 gruba ayrılması ile deney ve kontrol grupları oluşmuştur. Deney grubuna 5 saatlik bilinçli internet kullanımı eğitimi verilirken, kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Çalışmanın sonunda uygulanan son test sonuçları ön test sonuçları ile karşılaştırıldığında deney grubunun internet bağımlılığında azalma olduğu gözlemlenmiştir.

Fan ve Williams (2018), 10. sınıfta öğrenim gören 14.639 öğrenci ile algılanan okul iklimi ile okuma ve matematik başarısı arasındaki ilişkide öğrenci motivasyonunun aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlilik ve içsel güdülenmenin öğrencilerin okul iklimi algıları ile okuma ve matematik başarıları arasındaki ilişkide aracı bir rolü olduğu görülmüştür. Ayrıca okul iklimi alt boyutlarından olan öğretmen-öğrenci ilişkileri ile matematikte öz yeterlik, okumada öz yeterlik, matematikte içsel güdülenme ve okumada içsel güdülenme arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından olan okul kurallarının adil/açık olmasına ilişkin algıları ile matematikte içsel güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin düzen, güvenlik ve disiplin algıları ile matematik ve okumadaki içsel güdülenmeleri arasında ise negatif ilişki bulunmuştur.

Mızrak (2018), Gaziantep ilinin çeşitli liselerinde öğrenim gören 885 öğrenci ile anne baba tutumları ve akademik güdülenme üzerine çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda anne baba tutumlarından demokratik anne baba tutumu ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü, otoriter anne baba tutumu ile ise negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Peker ve Kağızmanlı (2018) 14-19 yaş arası ergenlerin ebeveyn tutumlarının, akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan akademik güdülenme ve anne baba tutum ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Demireğen (2019) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, ergenlerin akademik güdülenmeleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca

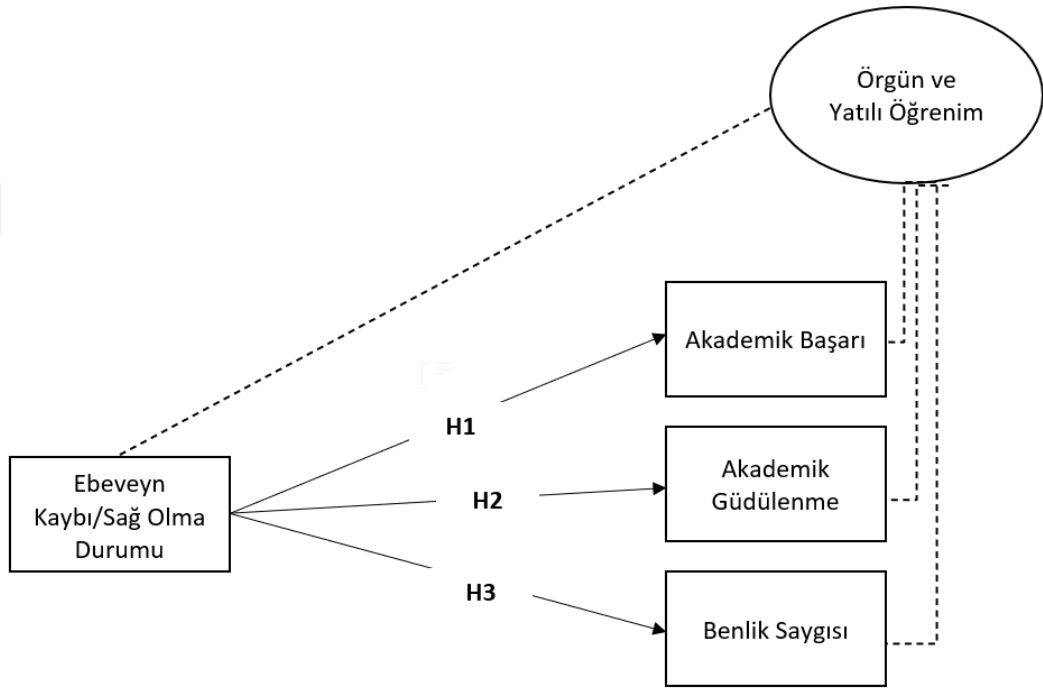
erkek öğrencilerin kız öğrencilerden ve 12. sınıf öğrencilerin 10. sınıf öğrencilerden daha yüksek duyu düzenleme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.



3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme hakkında bilgiler verilmiş, ayrıca verilerin toplanması ve analiziyle ilgili detaylar sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri



Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli

Kurulan modele dayalı olarak araştırmanın hipotezleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

H1: Anne ya da babası hayatta olmayan yatılı lise öğrencilerinin akademik başarıları ile anne ve babası hayatta olan örgün öğrenim gören lise öğrencilerinin akademik başarıları farklılaşmaktadır.

H2: Anne ya da babası hayatta olmayan yatılı lise öğrencilerinin benlik saygısı ile anne ve babası hayatta olan örgün öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik saygısı farklılaşmaktadır.

H3: Anne ya da babası hayatta olmayan yatılı lise öğrencilerinin

güdülenmesi ile anne ve babası hayatta olan örgün öğrenim gören lise öğrencilerinin güdülenmesi farklılaşmaktadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 14-17 yaş arasında yer alan kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde basit rastgele örnekleme yolu ile seçilen toplam 676 öğrenciden oluşmuştur. Basit rastgele örnekleme yöntemi, Tuna'nın (2016) tanımına göre, araştırmaya dâhil edilecek birimlerin evrenden tamamen rastgele seçildiği bir örnekleme yöntemidir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket formlarından önce ergen bireyler ile çalışıldığı için Veli Onam Formu ile ebeveynler araştırma hakkında bilgilendirilip araştırmaya çocuklarının katılmasını kabul etmesi halinde Bilgilendirilmiş Onam Formu ile ergenler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılmayı kabul edenler anketleri sırasıyla doldurmuştur.

Lise öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmada gereken MEB izinleri alınmıştır (EK-E).

İstanbul Arel Üniversitesi Etik Kurulundan çalışmanın yapılabilişine dair onay alınmıştır (EK-I).

Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette (I) Demografik Bilgi Formu, (II) Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, (III) Akademik Güdülenme Ölçeği olmak üzere toplam 3 bölüm yer almıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu'nda katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, hangi okulda okudukları, sınıf seviyeleri, akademik başarıları, ebeveyn kayıpları ve kayıpların tarihleri ile ilgili sorular sorulmuştur (Ek-A).

3.3.2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Araştırmada benlik saygısı ölçümünde referans kabul edilen bu ölçek Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları A.B.D.'de 5024 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Rosenberg, benlik saygısının ölçümünde, kişinin kendisini değerlendirmesinde bütüncül bir tutum üzerinde durmuş. RBSÖ'nin Türkiye'deki güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından 205 kişilik lise örneklem grubunda yapılmıştır. RBSÖ'nün Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 puan orta benlik saygısı, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak puanlandırılmıştır. RBSÖ 12 alt alandan oluşur ve ilk on maddesi benlik saygısını ölçer. Olumlu ve olumsuz yüklü maddeler ardışık olarak sıralanır. 1. 2. 4. 6. 7. maddeler olumlu, 3. 5. 8. 9. 10. maddeler olumsuz yüküldür. Ölçek puanlamasında düşük puan, benlik saygısının yüksekliğini; yüksek puan, benlik saygısının düşüklüğünü gösterir (Ek-B).

Ölçek 12 alt kategoriden oluşmaktadır. Benlik saygısı alt ölçeğinde 6 madde ve toplam 10 soru yer almaktadır. Olumlu ve olumsuz yüklü maddeler ardışık olarak sıralanmıştır. Her soru için puan alacak yanıtlar bellidir. Madde I de üç soru bulunmaktadır, 2 soruda puan alıcı yanıt işaretlenirse 1 puan alır (2/3 doğru=1 puan). Madde II ve VI da 2 soru bulunmaktadır, herhangi birinde puan alıcı yanıt işaretlenirse 1 puan alır (1/2 doğru=1 puan). Madde III, IV, V değer alan soruların her biri birer puandır. Ölçeğin kendi içindeki değerlendirme sistemine göre denekler 0-6 arasında puan almaktadırlar. Kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik belirtiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana-baba ilgisi, babayla ilişki ve psişik izolasyon alt ölçeklerin değerlendirilmesinde cevap anahtarı kullanılır, her doğru cevaba birer puan verilir (Öner, 1997).

Puanların Yorumlanması: Sayısal ölçümlerle yapılan karşılaştırmalarda benlik saygısı yüksek (0-1 puan), orta (2-4 puan) ve düşük (5- 6 puan) olarak değerlendirilmektedir. Diğer alt testlerden oluşan yüksek puanlar “Kendilik kavramının sürekliliği” alt testinde sürekliliğin azlığına, “İnsanlara güven duyma” alt testinde güvenin azlığına, “Eleştiriye duyarlılık” alt testinde fazla duyarlılığa, “Depresif duygulanım” alt testinde depresyon düzeyinin yüksek oluşuna, “Hayalperestlik” alt testinde hayalperestliğin fazlalığına, “Psikosomatik belirtiler” alt

testinde belirti fazlalığına, “Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme” alt testinde tehdit edilme duygusuna, “Tartışmalara katılma derecesi” alt testinde tartışmalara katılma düzeyinin yüksekliğine, “Ana-baba ilgisi” alt testinde ilgi azlığına, “ Babayla ilişki” alt testinde babayla ilişkinin fazlalığına,” Psişik izolasyon” alt testinde psişik izolasyonun fazlalığına işaret eder (Çuhadaroğlu 1986; Satılmış 1988).

Ülkemizde ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmış ve ölçeğin genel geçerliliği %71 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarında ise benlik saygısı %75, kendilik kavramının sürekliliği %75, insanlara güvenme %55, eleştiriye duyarlılık %48, depresif duygulanım %70, hayalperestlik %75, psikosomatik belirtiler %89, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme %46, tartışmalara katılabilme derecesi %51, ana-baba ilgisi %51, baba ile ilişki %79, psişik izolasyon %60 olarak bulunmuştur (Öner, 1997; Satılmış, 1988).

Rosenberg (1965) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, RBSÖ'nin alt boyutları için test tekrar test güvenilirlik katsayısının .82 - .88 ve iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha) .77 ile .88 arasında değiştiği saptanmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından RÖÖ'nin Türkçe formu için yapılan güvenilirlik çalışmasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .48 ile .79 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmada öz-saygı alt boyutuna ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88'dir (Tablo 3.1).

Tablo 3.1 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği güvenilirlik bulguları.

Ölçek	N	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	205	10	0,88

3.3.3 Akademik Güdülenme Ölçeği

Bozanoğlu (2004)'nun geliştirdiği “Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)” kullanılmıştır. Ölçme aracı 5’li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçme aracında 4. Madde ters puanlanmaktadır. Ölçme aracına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Bozanoğlu, 2004). Yapılan araştırmada ölçme aracına ait sonuçlar tablo 3.2’de verilmiştir (EK-C).

Tablo 3.2’de akademik güdülenme ölçeğine ait değerler görülmektedir. Sonuçlara göre ölçme aracına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2...+2 aralığında değiştiği (George ve Mallery, 2019, s. 114-115); bunun yanında envantere ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının ,905 olduğu bu sonuçların ise Karagöz (2017)’e göre oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme aracına ait puan ortalamasının ise $74,86 \pm 12,97$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.2 Akademik Güdülenme Ölçeği güvenilirlik bulguları.

Ölçek	N	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Akademik Güdülenme Ölçeği	757	20	0,876

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma hipotezler test edilmeden önce veri seti birtakım varsayımlar açısından incelenmiştir. Araştırmada örgün eğitime devam eden grupta bulunan katılımcıların ise ebeveynlerinin sağ olduğu kontrol edilmiştir. Araştırmanın içerme kriterine uymayan katılımcılar analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırma değişkenlerine ilişkin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayısı yoluyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları +2 ila -2 aralığında olduğundan araştırma değişkenlerinin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma değişkenlerine ilişkin uç değerler ise Z standart skoru ile incelenmiştir. Araştırmada iki katılımcının Z standart skorlarının +3 ila -3 aralığının dışında olduğu tespit edildiğinden analiz dışı bırakılmıştır.

Verilerin analizinde grup ortalamalarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda elde edilen anlamlı farklılıklar post hoc testleriyle ikili olarak karşılaştırılmıştır. Varyansların eşit dağılımı durumunda Tukey eşit dağılmaması durumunda ise Dunnett’s T3 post hoc testi kullanılmıştır. Veriler SPSS IBM 29 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Ayrıca parametrik analizlerin kullanılmasının ön şartı olan normal dağılıma çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir (Tablo 3.3).

Tablo 3.3 Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Benlik Saygısı	676	10.00	35.00	20.5621	5.56768	.190	-.647
Akademik Güdülenme	676	20.00	100.00	63.1701	15.12415	-.339	-.136

Tablo 3.3'te araştırma değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistikler sunulmuştur. Araştırmaya katılan 676 katılımcının benlik saygısı puanları 10 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalama benlik saygısı puanı 20.5621 (SS = 5.56768) olarak bulunmuştur. Çarpıklık değeri 0.190 ve basıklık değeri -0.647 olarak hesaplanmıştır.

Akademik güdülenme puanları ise 20 ile 100 arasında değişmekte olup, ortalama akademik güdülenme puanı 63.1701 (SS = 15.12415) olarak tespit edilmiştir. Çarpıklık değeri -0.339 ve basıklık değeri -0.136 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,00$ aralığında olduğundan, Büyüköztürk (2013) tarafından normal dağılım sınırları içerisinde kabul edilmektedir. Buna göre araştırma değişkenlerinin normal dağılıma sahip olduğu ve parametrik testlerin kullanılabilmesi yorumu yapılabilir.

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Katılımcı Grubuna İlişkin Betimleyici Bulgular

Tablo 4.1 Araştırmanın Katılımcı Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Frekans	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Okul				
Darüşşafaka Lisesi	232	34.3	34.3	34.3
Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	221	32.7	32.7	67.0
İstinye Anadolu Lisesi	223	33.0	33.0	100.0
Toplam	676	100.0	100.0	
Sınıf				
9	248	36.7	36.7	36.7
10	258	38.2	38.2	74.9
11	170	25.1	25.1	100.0
Toplam	676	100.0	100.0	
Yaş				
14	112	16.6	16.6	16.6
15	268	39.6	39.6	56.2
16	225	33.3	33.3	89.5
17	71	10.5	10.5	100.0
Toplam	676	100.0	100.0	
Cinsiyet				
Erkek	281	41.6	41.6	41.6
Kadın	388	57.4	57.4	99.0
Belirtmek İstemiyorum	7	1.0	1.0	100.0
Toplam	676	100.0	100.0	
Anne Sağ Olma Durumu				
Vefat	45	6.7	6.7	6.7
Sağ	631	93.3	93.3	100.0
Toplam	676	100.0	100.0	
Baba Sağ Olma Durumu				
Vefat	224	33.1	33.1	33.1
Sağ	452	66.9	66.9	100.0
Toplam	676	100.0	100.0	

Katılımcıların demografik dağılımları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

1. Katılımcıların %34.3'ü Darüşşafaka Lisesi, %32.7'si Mustafa Kemal Anadolu Lisesi ve %33.0'ü İstinye Anadolu Lisesinden gelmiştir. Sınıf düzeyine göre dağılım ise %36.7'si 9. sınıfta, %38.2'si 10. sınıfta ve %25.1'i 11. sınıfta yer almaktadır.
2. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların %16.6'sı 14 yaşında, %39.6'sı 15 yaşında, %33.3'ü 16 yaşında ve %10.5'i 17 yaşındadır.
3. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %41.6'sı erkek, %57.4'ü kadın ve %1.0'ı cinsiyetini belirtmek istememiştir.
4. Anne sağ olma durumuna göre, katılımcıların %6.7'sinin annesi vefat etmişken, %93.3'ünün annesi hayattadır. Baba sağ olma durumuna göre ise, katılımcıların %33.1'inin babası vefat etmiş, %66.9'unun babası hayattadır.

4.2 Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı (Betimsel) Bulgular

Aşağıdaki tablolarda, katılımcıların kendilerine yöneltilen ölçeklere verdikleri cevapların değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.2 Anne Sağ Olma Durumuna Göre Akademik Başarı, Akademik Güdülenme ve Benlik Saygısı Puanlarının İncelenmesi

	Anne Sağ Olma	N	Ortalama	SS	T	P
Akademik Başarı	Vefat	44	84.87	7.340	4.979	.001*
	Sağ	630	76.47	11.017		
Benlik Saygısı	Vefat	45	22.4000	5.64640	2.299	.01*
	Sağ	631	20.4311	5.54330		
Akademik Güdülenme	Vefat	45	65.3333	13.72622	.993	.16
	Sağ	631	63.0158	15.21715		

*p < .05

Tablo 4.2'de, yatılı ve örgün öğrenime devam eden lise öğrencilerinin anne sağ olma durumuna göre akademik başarı, akademik güdülenme ve benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması sunulmuştur. Anne vefat etmiş olan katılımcıların (N =

44) ortalama akademik başarı puanı 84.87 (SS = 7.340) iken, anne sağ olan katılımcıların (N = 630) ortalama puanı 76.47 (SS = 11.017) olarak bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t = 4.979, p = .001).

Anne vefat etmiş olan katılımcıların (N = 45) ortalama benlik saygısı puanı 22.4000 (SS = 5.64640) iken, anne sağ olan katılımcıların (N = 631) ortalama puanı 20.4311 (SS = 5.54330) olarak tespit edilmiştir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır (t = 2.299, p = .01).

Anne vefat etmiş olan katılımcıların (N = 45) ortalama akademik güdülenme puanı 65.3333 (SS = 13.72622) iken, anne sağ olan katılımcıların (N = 631) ortalama puanı 63.0158 (SS = 15.21715) olarak belirlenmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t = 0.993, p = .16).

Sonuç olarak, anne sağ olma durumuna göre akademik başarı ve benlik saygısı düzeylerinin farklılaştığını ancak akademik güdülenme düzeylerinin farklılaşmadığına işaret etmektedir.

Tablo 4.3 Baba Sağ Olma Durumuna Göre Akademik Başarı, Akademik Güdülenme ve Benlik Saygısı Puanlarının İncelenmesi

	Baba Sağ Olma	N	Ortalama	SS	T	p
Akademik Başarı	Vefat	224	85.12	5.961	15.627	.001*
	Sağ	452	73.04	10.735		
Benlik Saygısı	Vefat	224	20.8705	5.85139	1.014	.19
	Sağ	452	20.4093	5.42174		
Akademik Güdülenme	Vefat	224	65.3348	15.10322	2.631	.01*
	Sağ	452	62.0973	15.03593		

*p < .05

Tablo 4.3'te yatılı ve örgün öğrenime devam eden lise öğrencilerinin baba sağ olma durumuna göre akademik başarı, akademik güdülenme ve benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması sunulmuştur. Baba vefat etmiş olan katılımcıların (N = 224) ortalama akademik başarı puanı 85.12 (SS = 5.961) iken, baba sağ olan katılımcıların (N = 452) ortalama puanı 73.04 (SS = 10.735) olarak bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t = 15.627, p = .001).

Baba vefat etmiş olan katılımcıların (N = 224) ortalama benlik saygısı puanı 20.8705 (SS = 5.85139) iken, baba sağ olan katılımcıların (N = 452) ortalama puanı 20.4093 (SS = 5.42174) olarak tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t = 1.014, p = .19).

Baba vefat etmiş olan katılımcıların (N = 224) ortalama akademik güdülenme puanı 65.3348 (SS = 15.10322) iken, baba sağ olan katılımcıların (N = 452) ortalama puanı 62.0973 (SS = 15.03593) olarak belirlenmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t = 2.631, p = .01).

Bu bulgular, baba sağ olma durumuna göre akademik başarı ve akademik güdülenme değişkenlerinin anlamlı olarak farklılaştığını buna karşılık benlik saygısı değişkeninin ise farklılaşmadığını göstermektedir.

4.3 Hipotezlere İlişkin Bulgular

Hipotezlere ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 Yatılı Okulda Kalan Anne ve/veya Baba Vefat Lise Öğrencileri ile Örgün Eğitime Devam Eden Ebeveynlerinden Her İkisinin de Hayatta Olan Öğrencilerin Akademik Başarı, Akademik Güdülenme ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

		N	Ortalama	SS	F	p
Akademik Başarı	Darüşşafaka Lisesi	230	85.21	5.827	155.247	<.001
	Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	221	75.08	9.353		
	İstinye Anadolu Lisesi	223	70.48	11.378		
Benlik Saygısı	Darüşşafaka Lisesi	232	20.9871	5.80303	1.057	.348
	Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	221	20.4027	5.63639		
	İstinye Anadolu Lisesi	223	20.2780	5.23793		
Akademik Güdülenme	Darüşşafaka Lisesi	232	65.0862	14.74198	2.866	.058
	Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	221	62.0407	15.51753		
	İstinye Anadolu Lisesi	223	62.2960	14.99526		

Tablo 4.4'te yatılı okulda kalan anne ve/veya baba vefat lise öğrencileri ile örgün eğitime devam eden ebeveynlerinden her ikisinin de hayatta olan öğrencilerin akademik başarı, akademik güdülenme ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki farklılıklar sunulmuştur.

Darüşşafaka Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 230) ortalama akademik başarı puanı 85.21 (SS = 5.827) iken, Mustafa Kemal Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 221) ortalama puanı 75.08 (SS = 9.353) ve İstinye Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 223) ortalama puanı 70.48 (SS = 11.378) olarak bulunmuştur. ANOVA sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir, $F(2, 671) = 155.247, p < .001$. Anlamlı farklılık post hoc testlerinden Tuket testi yoluyla ikili olarak karşılaştırılmış ve Darüşşafaka öğrencilerinin diğer okullara göre akademik başarılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benlik saygısı puanlarına bakıldığında, Darüşşafaka Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 232) ortalama benlik saygısı puanı 20.9871 (SS = 5.80303) iken, Mustafa Kemal Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 221) ortalama puanı 20.4027 (SS = 5.63639) ve İstinye Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 223) ortalama puanı 20.2780 (SS = 5.23793) olarak bulunmuştur. ANOVA sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $F(2, 673) = 1.057, p = .348$.

Akademik güdülenme puanlarına bakıldığında, Darüşşafaka Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 232) ortalama akademik güdülenme puanı 65.0862 (SS = 14.74198) iken, Mustafa Kemal Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 221) ortalama puanı 62.0407 (SS = 15.51753) ve İstinye Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 223) ortalama puanı 62.2960 (SS = 14.99526) olarak bulunmuştur. ANOVA sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $F(2, 673) = 2.866, p = .058$.

5 TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu çalışma 14-17 yaş aralığında lisede öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmanın amacı, anne ve/veya babasını kaybetmiş yatılı lise öğrencilerinin, anne ve babası hayatta olup örgün öğrenim gören lise öğrencilerinden benlik saygısı, akademik güdülenme ve akademik başarı anlamında farklılaşıp farklılaşmadığını görmek ve farklılaşma varsa yönünü tayin etmektir.

Türkiye’de anne ve/veya babası vefat etmiş ve yatılı öğrencilerden oluşan Darüşşafaka Lisesi ve diğer liselerin öğrencilerinin akademik başarı, akademik güdülenme ve benlik saygısı farklılığının istatistiksel sonuçlarını göstermektedir.

Araştırmanın beklenen bulguları, yatılı ve ebeveyn kayıplı olan Darüşşafaka Lisesi öğrencilerinin, diğer lise öğrencilerinin akademik başarı, benlik saygısı ve akademik güdülenmesinden farklılaşmasıdır. Ebeveyn kayıplı ve yatılı okuyan öğrencilere yönelik daha önce yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Hoyte, 1976; Güngörmüş, 1986; Mishne, 1992; Bulut, 1995; Kutlu, 1998; Rask ve ark., 2002; Wolchik ve ark., 2006; Çetin ve Çavuşoğlu, 2009; Erinç, 2015; Dalahmetoğlu, 2018). Bu araştırmalarda elde edilen bulgular, yatılı ya da ebeveyn kayıplı öğrencilerin daha düşük değişkenlere sahip olduğuna yönelik sonuç vermiştir.

Literatürde az da olsa bu çalışmanın sonuçları ile benzer sonuçlar veren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada yatılı okulda okuyan öğrencilerin uyum düzeyleri yatılı olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Balabanlı, 1990). Bu çalışma, yatılı öğrenim görmenin her zaman olumsuz sonuçlar doğurabileceği algısını yıkan çalışmalardan biridir.

5.1 Araştırma Sonuçlarının İncelenmesi ve Yorumlanması

H1: Anne ya da babası hayatta olmayan yatılı lise öğrencilerinin akademik başarısı ile anne ve babası hayatta olan örgün öğrenim gören lise öğrencilerinin akademik başarısı farklılaşmaktadır. *Hipotez kabul edilmiştir.*

Darüşşafaka Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 230) ortalama akademik başarı puanı 85.21 (SS = 5.827) iken, Mustafa Kemal Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 221) ortalama puanı 75.08 (SS = 9.353) ve İstinye Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 223) ortalama puanı 70.48 (SS = 11.378) olarak bulunmuştur. ANOVA sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir, $F(2, 671) = 155.247, p < .001$. Doğru eğitim-öğretim müdahaleleri ile anne-babalı ve yatılı olmayan öğrencilere kıyasla bile daha iyi sonuçlar elde edilebileceği bu çalışmanın sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ebeveyn kaybı yaşayan ergenlerle ilgili yürütülen bir çalışmada, araştırma grubunda 15-18 yaş aralığında 90 (63 kız, 27 erkek) katılımcı, kontrol grubunda 15-18 yaş aralığında 90 (62 kız, 28 erkek) katılımcı vardır. Bu çalışmada, kayıp yaşayan ergenlerin öz saygısının daha düşük ve psikiyatrik birtakım belirtilerinin daha yüksek bulunmasına karşın, kontrol grubuna göre okul başarılarında bir farklılık görülmemiştir. Yani ebeveyn kaybının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemeyebileceğine yönelik sonuç veren bir çalışma literatürde bulunmaktadır (Dalahmetoğlu, 2018).

H2: Anne ya da babası hayatta olmayan yatılı lise öğrencilerinin güdülenmesi ile anne ve babası hayatta olan örgün öğrenim gören lise öğrencilerinin güdülenmesi farklılaşmaktadır. *Hipotez reddedilmiştir.*

Darüşşafaka Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 232) ortalama akademik güdülenme puanı 65.0862 (SS = 14.74198) iken, Mustafa Kemal Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 221) ortalama puanı 62.0407 (SS = 15.51753) ve İstinye Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 223) ortalama puanı 62.2960 (SS = 14.99526) olarak bulunmuştur. ANOVA sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $F(2, 673) = 2.866, p = .058$. Darüşşafaka Lisesi öğrencilerinin akademik güdülenme puanının diğer lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, ancak farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Anadolu Öğretmen Liselerinde yurttan kalan öğrenciler ile gündüzlü olarak okuyan lise öğrencilerinin depresyon ve motivasyon düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin gündüzlü-yatılılık durumuna göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt testleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırma grubu Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi ve Beşikdüzü IMKB Anadolu Öğretmen Lisesinde okuyan 353 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Beck Depresyon Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca demografik özellikleri öğrenmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. (Çakır, 2006). Çalışma sonucu, yatılı/örgün öğrenimde okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmaması bakımından bu çalışmayı destekler niteliktedir.

H3: Anne ya da babası hayatta olmayan yatılı lise öğrencilerinin benlik saygısı ile anne ve babası hayatta olan örgün öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik saygısı farklılaşmaktadır. *Hipotez reddedilmiştir.*

Darüşşafaka Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 232) ortalama benlik saygısı puanı 20.9871 (SS = 5.80303) iken, Mustafa Kemal Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 221) ortalama puanı 20.4027 (SS = 5.63639) ve İstinye Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin (N = 223) ortalama puanı 20.2780 (SS = 5.23793) olarak bulunmuştur. ANOVA sonuçları, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $F(2, 673) = 1.057$, $p = .348$. Darüşşafaka Lisesi öğrencilerinin benlik saygısı puanı, tıpkı akademik güdülenme bulguları gibi, diğer lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Fakat bu değişkende de farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yetiştirme yurtlarıyla ilgili yapılan bir çalışmada, ailesinin yanında kalıp lise seviyesinde öğrenim gören 442 genç ve yetiştirme yurdunda yatılı kalıp lise seviyesinde öğrenim gören 70 genç esas alınmıştır. Bu çalışmada yetiştirme yurdunda yatılı kalan öğrencilerin benlik saygısı puanı (60.97 ± 15.77), ailesiyle yaşayan öğrencilerin benlik saygısı puanından (65.65 ± 14.78) düşük çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$) (Çetin ve Çavuşoğlu, 2009). Bu çalışma ile yürütmüş olduğum çalışmanın istatistiki sonuçları, yatılılığın her daim olumsuz sonuçları olmayabileceğini bizlere göstermiştir.

Benzer şekilde 10-14 yaş grubunda ebeveyn kaybı olan çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların öz saygısı, ebeveynini kaybetmemiş çocuklara oranla anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Kelly,1970). Bizim çalışmamızdan farklı olarak bu çalışmadaki örneklem grubunun içinde ebeveynleri boşanmış çocuklar da

bulunmaktadır. Literatürde ebeveynleri boşanmış çocukların da dezavantajlı gruptaki çocuklar olarak geçmesine rağmen bu çalışmada anlamlı bir fark olmamasına, bu gruptaki çocukların katılması da sebep olmuş olabilir.

Araştırmanın 3 hipotezinden 1 tanesinin bulgularının beklenen şekilde çıkmasını, Darüşşafaka Eğitim Kurumları'nın fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak verdiği nitelikli eğitime bağlayabiliriz. Darüşşafaka Lisesinde eğitim, maksimum 20 kişilik sınıflarda, her öğrenci ve öğretmene temin edilen bireysel tabletlerle desteklenmektedir. Darüşşafaka Eğitim Kurumları, öğrencilerini 21. yy. becerileri ile donatırken, ulusal ve uluslararası sınavlara ve rekabetçi ortama da hazırlamaktadır. Her öğrenci ilgi ve yetenek alanlarına göre en az bir enstrüman çalmakta ve bir spor dalında eğitim almaktadır. Ayrıca Fen ve Matematik dersleri İngilizce dilinde verilmektedir. Kampüs içerisinde öğrencilerin faydalanabileceği tam donanımlı kütüphane, açık-kapalı basketbol ve voleybol sahaları, futbol sahası, atletizm pisti, aletli jimnastik ve kondisyon salonu, çok amaçlı spor salonları, kampüsün her noktasında kablosuz internet erişimi, 500 kişilik kongre, konser ve gösteri salonu, 200 kişiye hizmet sunulabilen yemekhane, çalışma merkezleri, bilgisayar odaları, dinlenme ve televizyon salonları, çamaşırhane, terzi gibi alanları bünyesinde barındıran 1.000 öğrenci kapasiteli öğrenci evleri, uzman doktor ve hemşirenin görev yaptığı 24 saat hizmet veren revir, farklı alanlarda ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecekleri yetenek atölyeleri, P&G Hayalden Gerçeğe Fatin Gökmen Planetaryumu ve Gözlemevi, Tekno Girişimcilik Gençlik Merkezi, tam donanımlı iMac ve bir Windows tabanlı bilgisayar, fizik, kimya, biyoloji ve genetik laboratuvarı, 3D yazıcı laboratuvarı bulunmaktadır (Darüşşafaka Cemiyeti, t.y.). Tüm bunların, ebeveyn kaybı yaşamış ve yatılı öğrenim gören öğrencileri, dezavantajlı oldukları durumdan avantajlı duruma getirdiği yönünde yorum yapılabilir.

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları bize fırsat eşitliği yaratılarak onlarca, yüzlerce hatta belki de binlerce çocuğun hayatının değişebileceğini göstermektedir. Ebeveyn kaybının ve yatılı okumanın doğurabileceği olumsuz sonuçların önüne doğru hamleler ile geçmek mümkündür. Devletin ve sivil toplum kuruluşlarının bu yönde daha fazla atılım yapması ile çok fazla sayıda çocuğun ve gencin fırsat eşitliğinden faydalanması sağlanabilir. İyi yetişmiş nesiller, ülkenin kalkınması ve refah artışı için çok önemli bir faktördür. Doğru eğitim-öğretim faaliyetlerinin ne denli önemli olduğu bu çalışmanın sonuçları ile gözler önüne bir kez daha serilmiştir.

Literatürdeki çalışmalara ek olarak, 150 yılı aşkın köklü tarihiyle eğitim-öğretim alanında idealistçe çalışmalar yapan ve bu çalışmalarını geliştirerek sürdüren ve Darüşşafaka Eğitim Kurumlarının, fırsat eşitliği ilkesiyle çıktığı yolda, dezavantajlı çocukları avantajlı hale getirebilme çabasının başarıya ulaştığı verilerle desteklenmiştir.

6.2 Öneriler

6.2.1 Topluma Öneriler

- Ebeveyn kaybının çocuk ve ergenin hayatında, çoğu zaman olumsuz olarak nitelendirilebilecek bir durum olduğu yapılan akademik çalışmalarla desteklenmiştir. Bu durumda hayatta kalan ebeveyn, kendi yasıyla meşgul olurken çocuğunu mümkün olduğunca ihmal etmemelidir.

Çocuk ve ergenlerin bildiğimiz özel durumlarının yanı sıra, bilmediğimiz özel durumlarının da olabileceği ve gençlerin hayatında mümkün olduğu kadar kolaylaştırıcı rolde bulunmanın önemli olduğu bilinmelidir.

6.2.2 Eğitimcilerle Öneriler

- Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak yatılı ve/veya ebeveyn kayıplı öğrencilerin eğitimcilerine büyük görev düşmektedir. Eğitimcilerin ebeveyn kaybı yaşayan öğrencilerine yaklaşımı konusu büyük önem taşımaktadır. Bu noktada eğitimci, ebeveyn kaybı olan öğrenci ve onunla iletişimde olan akranları ile de aracı konumda olmalıdır. Aynı zamanda ebeveyn kaybı yaşayan öğrencilerinin dezavantajlı durumunu mümkünse avantajlı hale çevirebilmesi gerekir. Eğitimcinin bu donanımlara sahip olabilmesi için gerekli eğitimleri alması önerilir.
- Aynı şekilde yatılı okulda eğitim veren eğitimcilerin durumu da, örgün okulların eğitimcilerine nazaran büyük önem taşımaktadır. Ebeveyninden uzakta olan çocuk ve ergenlerin yatılı okulu, hem evi hem eğitim yuvasıdır. Yatılı okul öğretmenleri, yeri geldiğinde aile yeri geldiğinde eğitimci olmayı ve bu ilişkiyi denge içerisinde ilerletmeyi başarabilmelidir. Yatılı okul eğitimcileri sadece öğretimden sorumlu değildir. Okul kampüsü içerisinde bulunan yatakhane, yemekhane, revir, spor salonu, kantin, derslik, lokal ve benzeri alanlarda öğrencinin huzur ve güven içerisinde olduğundan da emin olmalıdır. Yatılı okulda okumanın yarattığı duygusal sorunlarla başa çıkma konusunda öğrenciye gerekli desteği sağlayabilmelidir. Bu görev üstlenilmeden önce alanda yetkin kimselerden gereken eğitimlerin alınması önerilmektedir.
- Her branştan öğretmenin, öğrencilerinin varsa dezavantajlı durumlarını göz ederek, akademik başarılarını bireysel olarak artırıcı çalışmalar planlaması ve uygulaması önerilmektedir.
- Okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinin, öğrencilerin akademik güdülenme ve benlik saygısı düzeylerini bireysel olarak değerlendirmesi, etkileyici unsurlar belirlenerek etkin bir yardımda bulunması ve okul-aile iş birliği ile çözüm yolları araması önerilmektedir.

6.2.3 Araştırmacılara Öneriler

- Bu alanda bilimsel veri hazırlamayı planlayanlara ebeveyn kaybında akran desteği ile ilgili yapılabilecek bir çalışma önerilebilir. Ergenlik sürecinde en önemli destek akranlardan gelmektedir. Ebeveyn kaybında diğer ebeveyn kendi yaşıyla mücadele ederken, çocuğun yaşı ile ilgilenmekte zorlanır. Bu durumda akran desteği daha da önemli bir noktada olmaktadır. Akran, ebeveyn ölümüyle doğrudan karşılaşmadığı için, ebeveynini kaybeden arkadaşına destek sağlama konusunda daha iyi gelebilir. Fakat söz konusu bu olduğunda Darüşşafaka'dan bahsetmek zor olacaktır. Tüm öğrencilerin ebeveyn kaybıyla Darüşşafaka çatısı altında bulunmasının, akran desteği konusunda iyi bir faktör olup olmadığı başka bir çalışmanın konusu olabilir.
- Literatürde yatılı ya da ebeveyn kaybı olan öğrencilere yönelik akademik başarı ve benlik saygısı üzerine yapılmış çok fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Yine lise seviyesindeki öğrencilere yönelik akademik güdülenme üzerine çok fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Fakat yatılı veya ebeveyn kayıplı öğrencilerin akademik güdülenmesine yönelik çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yatılı ve/veya ebeveyn kaybı olan öğrencilerle çalışmak isteyen araştırmacıların, bu öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri üzerine çalışması önerilebilir.
- Yine yatılı ve ebeveyn kaybı olan çocuk ve ergenlerin psikolojik belirtilerinin incelenmesi ve ebeveyn sağ olup örgün öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırılması önerilir.

7 SINIRLILIKLAR

- Araştırma 14-17 yaş kız ve erkek öğrenci katılımcıların yanıtlarıyla sınırlıdır.
- Verilerin anket aracılığıyla toplanmış olması nedeni ile veriler kişinin bu ölçeklere verdiği cevaplarla sınırlıdır.
- Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında %36.7'si 9. sınıfta, %38.2'si 10. sınıfta ve %25.1'i 11. sınıfta öğrenim görmektedir. 11. sınıf öğrencilerin sayısının, 9. ve 10. sınıf öğrencilerin sayısına kıyasla daha az olması sınırlılık kapsamında ele alınabilir.
- Katılımcıların %16.6'sı 14 yaşında, %39.6'sı 15 yaşında, %33.3'ü 16 yaşında ve %10.5'i 17 yaşındadır. 14 ve 17 yaşında olan katılımcıların sayısının, 15 ve 16 yaşında olan katılımcıların sayısına kıyasla daha az olması sınırlılık kapsamında ele alınabilir.
- Katılımcıların %6.7'sinin annesi vefat etmişken, %33.1'inin babası vefat etmiştir. Anne vefat katılımcı sayısının baba vefat katılımcı sayısına kıyasla daha az olması sınırlılık kapsamında ele alınabilir.
- Lise seviyesinde olmasına rağmen, Üniversite Giriş Sınavına hazırlandıkları için yoğun bir tempoda olmaları sebebiyle 12. sınıf öğrenciler bu çalışmaya dahil edilmemiştir.
- 18 yaş altı bireylerle yürütülen bu çalışmada, ailelerinin onamı alınmış kişilerin katılabilmiş olması sebebiyle, katılımcı sayısı genişletilebilecek verilerin analizlerinin desteklenmesi açısından sınırlılık oluşturmuş olarak değerlendirilebilir.

8 KAYNAKLAR

- Açıköz, K. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (7. baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Adams, S. G. & Gullotta T. (1989). *Adolescent Life Experiences*. New York: Brooks Cole.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksoy, B.A., & Temel, Z.F. (2005). *Ergen ve Gelişimi/Yetişkinliğe İlk Adım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ari, A. (2002). *İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Normal, Taşınabilir ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Attepe, S. (2010). Anne Baba Kaybının Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 23-28. <https://doi.org/10.21560/spcd.22816>
- Auman, M. J. (2007). Bereavement Support For Children. *J School Nursing*, 23(1), 34-39.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordayıcısı Olarak Akademik Öz-Yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği*. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, İ., Kısaç, İ., Korkmaz, İ., Bilgin, M., Uçar, E. & Yeşilyaprak B., (Ed.). (2015). *Eğitim Psikolojisi/Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik ve Sınav Kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, H., & Maviş, H. (1994). *Darıüşşafaka*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c. 9, s.7-9.
- Balabanlı, F. (1990). *Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Ankara.
- Balk, D. E., Lampe, S., Sharpe, B., & Schwin, S. (1998). TAT Results in a longitudinal study of bereaved college students. *Death Studies: Health Module*, 22(1), 3.

- Başaran, İ. E. (1990). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. s. 251.
- Bayhan, P. & Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Berber Ç. Ç. (2016). İnternet Bağımlılığı Eğilimini Azaltmada Eğitsel Bir Müdahale. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 3(3). 365-386.
- Berk, E. L (2006). *Child Development*. (7th Ed.). USA: Boston.
- Bowlby, John. (2013). *Ayrılma*. (Çev. Müge Günay) İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 21.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliliği, Güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brophy, J. (1999). Eğitimde Motivasyonun Değer Yönlerine İlişkin Bir Modele Doğru: Takdirin Geliştirilmesi. *Eğitim Psikologu*, 34 (2), 75-85.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, I. (1995). Korunmaya Muhtaç Genç Kızların Ruh Sağlığına Etki Eden Psikolojik Faktörler. *Kriz Dergisi*, 3(1), 104-113.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Selfesteem/Self Concept Scales for Children and Adolescents: A Review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Carter, S. P., & Janzen, H. L. (1994). Peer Counseling or Peer Support: There is a Difference. *Canadian Journal of School Psychology*, 10, 36-42.
- Cem, İ. H. (2010). *İmkansız Hayatlar: Dariüşşafakaluların Anıları (1873-1950)*. Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of Motivation in the Relation Between Perfectionism and Academic Burnout in Korean Students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik*

Güdülenmeden Yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cılga, İ. (1989). *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Sorunları ve Yetiştirme Yurtları*. T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining Relationships Between Academic Motivation and Personality Among College Students. *Learning and Individual Differences*, 20 (1), 19-24.

Coopersmith S. (1967). *Benlik Saygısının Öncülleri*. San Francisco, CA: Freeman.

Corak, M (1999). Death and Divorce: The Long-Term Consequences of Parental Loss on Adolescents. *Analytical Studies Branch – Research Paper Series*, 135, 1-26.

Courtney, M.E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A. & Nesmith, A. (2001). Foster Youth Transitions to Adulthood: A Longitudinal View of Youth Leaving Care. *Child Welfare League of America*, 80 (6), 685-717.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. 1. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki Çocuk: Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, E. (2006). *Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.

Çetin, H. & Çavuşoğlu, H. (2009). Yetiştirme Yurdunda ve Aileleri ile Yaşayan Adölesanların Benlik Saygıları ve Psikolojik Belirtilerinin Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 137-144.

Çuhadaroğlu, F. Ç., & Akdemir D., (2012). *Türkiye’de Gençlerin Benlik Saygısı*. Eskin M., Dereboy Ç., Harlak H., Dereboy F. (ed): *Türkiye’de Gençlik Ne Biliyoruz Ne Bilmiyoruz*. Türkiye Genç ve Çocuk Psikiyatrisi Derneği Yayınları, s.69-81.

Çuhadaroğlu, F.(1986). *Adölesanlarda Benlik Saygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri ABD, Ankara.

Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)’nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 5-12.

Dalahmetoğlu, B. (2018). *Ebeveyn Kaybı Yaşamış Ergenlerin Yaşamamış Ergenlere Göre Öz Saygı ve Ruh Sağlığı Değişkenlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, İstanbul.

Darüşşafaka Cemiyeti (t.y.) Eğitim Kurumları.
<https://www.darussafaka.org/egitim-kurumlari> (9 Temmuz 2024).

Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dinç, F. (1992). *Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeylerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

Dyregrov, A. (2008). *Grief in Children A Handbook for Adults*, Jessica Kingsley Publishers, USA

Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (8th Edition). Upper Saddle River: Pearson Education International.

Eisenstadt, J. M. (1978). Parental Loss and Genius. *American Psychologist*, 33 (3), 211-223.

Enç, M. (1980). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu.

Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ergin, O. (1941). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis* (7. baskı). WW Norton & Company.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (2014). *İnsanın 8 Evresi*, çev. Gonca Akkaya, İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Eriñç, E. (2015). *Ebeveyn Kaybı Yaşayan Ergenlerin Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Ersanlı, K. (2012). *Benliğin Gelişimi ve Görevleri*, 3. Baskı., Ankara: DH. Basın Yayım, Tarcan Matbaa Yayıncılık.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.

Esencan, T. Y., & Rathfisch, G. (2017). Psikoseksüel Gelişim Kuramının Kadın Hastalıkları ve Doğum Hemşireliği Alanına Yansımaları. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(2), 68-82.

Eşer, H. (2005). *Üniversite Öğrencilerinde Dini İnanç ve Benlik Saygısı İlişkisi*. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Fan, W., & Williams, C. (2018). The Mediating Role of Student Motivation in the Linking of Perceived School Climate and Achievement in Reading and Mathematics. *Frontiers in Education*, 3, 1-12.

Ferlazzo, L. (2015). *Building a Community of Self-motivated Learners: Strategies to Help Students Thrive in School and Beyond*. New York: Routledge.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.

Freud, S. (1989). *Psikanaliz Üzerine*, çev. A. Avni Öneş, Ankara: Say Yayınları.

Freud, S. (2002). *Metapsikoloji: Haz İlkesinin Ötesinde, Ego ve İd ve Diğer Çalışmaları*. Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Emre Kapkın. İstanbul: Payel Yayınları.

Geçtan, E. (1996). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. Ankara: Metis Yayınları.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (11.0 Update-4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2005). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam*. (G. Şart, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The Relationship Between Relative Levels of Motivation and Intrapersonal, Interpersonal, and Academic Functioning Among Older Adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.

Görmez, I. (2014). *Gezi Tabanlı Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Hayvan Çeşitliliği Konusundaki Başarısına, Süregelen ve Akademik Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Granot, T. (2005). *Without You : Children And Young People Growing Up With Loss And Its Effects*, Jessica Kingley Publishers, USA.

Gray, R. E. (1988–1989). The Role of School Counselors with Bereaved Teenagers: With and Without Peer Support Groups. *School Counselor*, 35, 185–193.

Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic Motivation, Self-concept, Engagement and Performance in High School : Key Processes from a Longitudinal Perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.

Guillon, M. S., Crocq, M. A., & Bailey, P. E. (2003). The Relationship Selfesteem and Psychiatric Disorders in Adolescents. *European Psychiatry*, 18, 59-62.

Güngörmüş, O. (1986). *Baba Yoksunluğunun Benlik Kavramına Etkisi ve Babasız Öğrencilerin Sorunlarının Hangi Alanlarda Yoğunlaştığının Saptanması*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.

Hamarta, E., & Demirbaş, E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 239-247.

Hoyte, M. (1976). A Study of The Relationship Between Parenting, The Self-concept and Level of Vocational Maturity of The Male Adolescent. *Dissertation Abstract International*, 36(10-A), 6474-6475.

Hurd, R. C. (2004). *A Teenager Revisits Her Father's Death During Childhood: A Study in Resilience and Healthy Mourning*. *Adolescence*, 39 (154), 337-354.

Huurre, T. M., Komulainen, E. J., & Aro, H. M. (1999). Social Support and Self-esteem Among Adolescents with Visual İmpairments. *Journal of Visual İmpairments and Blindness*, 93, 26-41.

İşleroğlu, S. (2012). *Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Benlik Saygısı, Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duyguları İfade Etme Eğilimine Göre Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

James, W. (1963). *The Varieties of Religious Experience*. University Books, New York.

Jauch, C. (1977). The One-Parent Family. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6 (2), 30-32.

Jonsson F., Njardvik U., Olafsdottir G. & Gretarsson S.J. (2000). Parental Divorce: Long-Term Effects on Mental Health, Family Relations and Adult Sexual Behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (2), 101-105.

Jung, C. G. (1997). *Analitik Psikoloji*. İstanbul: Panel Yayınevi.

Kahraman, S. (1995). *Cinsiyetleri, Yalnızlık, Başarı ve Sınıf Düzeyleri Farklı, Yatılı Olan ve Olmayan Meslek Lisesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kanar, M. (2000). *Darüşşafaka: Türkiye’de İlk Halk Mektebi*. İstanbul: Darüşşafakalılar Derneği

Karabekiroğlu, K. (2009). *Ergen Ruh Sağlığı Rehberi*. İstanbul: Say Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos Uygulamalı Nitel-Nicel Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Nobel Yayıncılık: İstanbul. s. 26.

Karaköse, R. (2013). *Ben Büyüdüm-Çocuk Eğitiminde Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Yediveren Yayıncılık.

Kassin, S. (1998). *Psychology*. (2nd Edt.), New Jersey: Prentice Hall.

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 175-181.

Kelly, J. M. (1970). Self-concept Development in Parent Deprived Children. *Graduate Research in Education and Related Disciplines*, 6(1), 30-48.

Kemerlioğlu, E., Gündüz, M., & Kızılcelik, S. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Saray Yayıncılık.

Kocaoğlu, B. (1982). *Ergenlik Çağındaki Çocukların Büyüme, Gelişme ve Beslenme Durumları İle İlgili Metodolojik Bir Çalışma*. Doçentlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kula, N. (2001). *Kimlik ve Din*. İstanbul: Ayışığı Yayınları.

Kulaksızoğlu, A. (1985). *Ergen-Aile Çatışmaları İle Annenin Tutumları Arasındaki İlişki ve Ergenin Problemleri*. Basılmamış Doktora Tezi. İ.Ü. Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Kumar, P. (2015). Impact of Gender and Socio-emotional School Climate on Achievement Motivation of Tribal Students. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 9(3), 202-205.

Keçeci K. S. (2012). Bir Eğitim Öncüsü: Darüşşafaka. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 159-174.

Kutlu, M. (1998). Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (110), 24-30.

Legault, L., Green-Demers, 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 of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.

Markus, H. (1977). Benlik Şemaları ve Benliğe İlişkin Bilgilerin İşlenmesi. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 35 (2), 63.

Markus, H. R., & Zajonc, R. B. (1985). *The Cognitive Perspective in Social Psychology*. In *The Handbook of Social Psychology* (Vol. I, 3rd Ed.), ed.: G. Lindzey & E. Aronson, s. 137-230, Random House.

Marwit, S. J., & Carusa, S. S. (1998). Communicated Support Following Loss: Examining The Experience of Parental Death and Parental Divorce in Adolescence. *Death Studies*, 22(3), 237-255.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York.

Mead, H. (1968). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Pres. s. 88-93.

Mızrak, Ş. (2018). *Anne Baba Tutumları ve Denetim Odağının Akademik Motivasyonla İlişkisinde Öz Düzenlemenin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Mishne, J. (1992) 'The Grieving Child: Manifest and Hidden Losses in Childhood and Adolescence.' *Child and Adolescent Social Work* 9, 6, 471-490.

Novak, G., & Peleaz, M. (2004). *Child and Adolescence Development: A Behavioral Systems Approach*. California: Sage.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul. s. 458.

Öntaş, C. Ö. (1998). *Kurum Bakımı Deneyimi Olan Genç Yetişkinlerin Sosyal Destek Sistemi ve Ruh Sağlığı Durumları* (Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.

Özen, Y. (2003). Özel Ben-Bilinçliliği, Genel Ben-Bilinçliliği. *Bilge Adam Dergisi*, C:4, s: 60-65.

Özşaker, M. (2008). *12-14 Yaş Çocukların Motorsal Performans ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, M. (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları içinde "Çocukluk Çağı Ruhsal Sorunları ve Bozuklukları"*, Yenilenmiş 8.Basım, Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara.

Öztürk, S. (2006). *Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Peker, A., & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.

Pektaş, E. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Algıları Olan Ebeveynlerin Kabul-Reddi ile Dayanıklılıkları ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pescitelli, B. (1996). *Designing Art Programs for Young Children: Lecture And Workshop Program*. Brisbane: *Qut*.

Plummer, D. (2014). *Helping Adolescents and Adults to Build Selfesteem: A Photocopiable Resource Book*. USA: Jessica Kingsley.

Potts, S. (2013). Least said, soonest mended?: Responses of primary school teachers to the perceived support needs of bereaved children. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 95-107.

Rask K., Kaunonen M., & Paunonen M. (2002). Adolescent Coping with Grief After the Death of Loved One. *International Journal of Nursing Practice*, 8: 137-142.

Rosenberg, M. (1965) *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.

Ross, L. T., Lutz, C. J., & Lakey, B. (1999). Perceived Social Support and Attributions for Failed Support. *PSPB*, 25, 896-909.

Rusillo M. T. C., & Arias P. F. C. (2004). Gender Differences in Academic Motivation of Secondary School Children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). A Self-determination Theory Perspective on Social, Institutional, Cultural and Economic Supports for Autonomy and Their Importance for Well-being. In *Human Autonomy in Cross-cultural Context: Perspectives on The Psychology of Agency, Freedom, and Well-being* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer Netherlands.

Saldinger A., Porterfield K. & Cain A. C. (2004). Meeting the Needs of Parentally Bereaved Children: A Framework for Child-Centered Parenting. *Psychiatry*. 67 (4), 331-352.

Santrock, J. W. (2011). *Life-Span Development* (13th Edition). New York: McGraw-Hill.

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel*

Bir Çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Satılmış, G. (1988). *Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerde Benlik Saygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. s. 27-28.

Savcı, M. (2013). *Yatılı Liselerde Öğrenim Gören Gündüzlü ve Yatılı Öğrencilerin Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Sayı, M., Yılmaz, A., & Uçanok, Z. (2002): Ergenliğe Geçişte Bilgilendirmenin Ergenin Bilgi Düzeyi ve Benlik Algısına Etkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, Sayı:17, s.47-58.

Schunk, D. H. (1990). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları (2011).

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4 baskı). Pearson, USA.

Shore W. B., Braveman P., Mellin L. (1998). *Health Maintenance for Adolescents*. In: Taylor, RB. Family Medicine, 5th edç New York: Springer-Verlag. 162-169.

Smith, J. G. (2007). *Annual Meeting of Eastern Psychological Association*. USA: Philadelphia.

Smith, S. M., & Petty, R. E. (1995). Personality Reoderators of Mood Congruency on Cognition. The Role of Selfesteem and Negative Mood Regulators, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1092-1107.

Toprak, Z. (1998). *Darıüşşafaka Tarihi 1863-1998*. Ser Ofset Yayınevi. İstanbul.

Tuna, F. (2016). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Tunçer, S. (2022). *Yaşayan Mazimiz Darıüşşafaka*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.

Turan, F. (2016). Türkiye'nin Zorunlu Eğitim Politikaları-Tarihsel Perspektif 1. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.

Türkbay, T., Özcan, C., Doruk, A., & Uzun, Ö. (2005). Consequences of Identity Confusion on Adolescents' Psychiatric Symptoms and Selfesteem. *Psychiatry in Türkiye*, 7 (3), 92-97

Uluğ, Ö. Ş. (2008). *Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Düzeyine Ebeveyn Kaybının ve Anne Baba Ayrılığının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Umberson, D., & Aksoy, Ö. Ç. (2011). *Ebeveynin Ölümü: Yeni Bir Yetişkin Kimliğine Geçiş*. İletişim Yayınları, 29.

Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599- 621.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation in School*. New York: Routledge, USA.

Wolchik, S. A., Tein, J. Y., Sandler, I. N., & Ayers, T. S.(2006). Stressors, Quality of The Child-caregiver Relationship, and Children's Mental Health Problems After Parental Death: The Mediating Role of Self-system Beliefs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 221-238.

Yavuzer, H. (2001). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan İ. B., Bilgin, M. & Kılıç A. M. (2007). *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yazgan, Y. (2016). *Yaşantıların Psikolojisi ve Biyolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 30.

Yıldız, S. A. (2004). "Çocuk, Ölüm ve Kayıp", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 11, 125–144.

Yıldız, S., & Şenol, D. (2009, Ocak). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Öğrenci-Öğretmen ve Aile Etkileşimi -Diyarbakır ve Erzurum Örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), s. 359–376.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı Ve Ruhsal Sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 270, 26.

Yurtoğlu, B. (2020). Eğitim Tarihimizde Bir An: İkinci Meşrutiyet'in İlanı ve Darüşşafaka'nın Yeniden Kuruluşu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2437-2449.

9 EKLER

EK A Demografik Bilgi Formu

1. Kaç yaşındasınız?

15 () 16 () 17 () 18 ()

2. Cinsiyetiniz nedir?

K () E ()

3. Hangi okulda öğrenim görmektesiniz?

3. Kaçınıcı sınıftasınız?

9 () 10 () 11 () 12 ()

4. Dönem sonu başarı puanınız nedir?

5. Anne Baba

Sağ () Vefat () Sağ () Vefat ()

6. Hayatta olmayan ebeveynin vefat tarihi nedir?

Anne .../.../..... Baba .../.../.....

EK B Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Sizin İçin Uygun Olanı Seçiniz.

1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

2) Bazı olumlu özelliklerim olduğunu d)ştünüyorum.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

6) Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

7) Genel olarak kendimden memnunum.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

8) Kendime karşı daha fazla sayđı duyabilmeyi isterdim.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

9) Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını d)ştünüyorum.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

10) Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını d)ştünüyorum.

a) ok doğru b) Doğru c) Yanlış d) ok yanlış

EK C Akademik Güdülenme leği

AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim Őeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.					
2. Öğrendiğim her Őey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.					
3. Derse başlar baŐlamaz, dikkatimi derse veririm.					
4. Okulda ğretilen Şeyler benim ilgimi çekmiyor.					
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok Őey öğrendiğimi görünce sevinirim.					
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düŐünürüm.					
7. Seçme Őansım olduğunda genellikle beni uđraŐtıracak ödevleri seçerim.					
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.					
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.					
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoŐuma gitmiŐtir.					
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına ŐaŐırırım.					
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoŐuma gitmiŐtir.					
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.					
14. Yeni bir Őey öğrenmek beni heyecanlandırır.					
15. ğrendiklerimle baŐkalarına yardım etmek hoŐuma gider.					
16. Zor bir konuyla karŐılaŐtıđımda, bunu anlamak için uđraŐmak bana keyif verir.					
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir Őeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.					
18. Bir Őey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuŐtur.					
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamıŐsam hemen başka kitaplara da bakarım.					
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuŐ gibi hissederim.					

EK D MEB İzinleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-102850759
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Simge ATILLA)

22.05.2024

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 21.05.2024 tarihli ve E-59090411-20-102728514 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüze mührülen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tanımladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Ölur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKCI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Başbendek Mah. İnönü Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 22 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : strateji@mlm.gov.tr Uzun : Bano Hürmetleri
Kop Adresi : meb.gov.tr Kurum Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>
4790-6r58-3b43-b29b-39c5

17.05.2024 13:38

about:blank

102496463/4

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU											
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN											
Adı Soyadı						Simge ATILLA					
Kurumu / Üniversitesi						İstanbul Arel Üniversitesi					
Araştırma Yapılacak Etker						İstanbul					
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi						...Lise...					
Araştırmanın Konusu						Derrafatlık Lisansında Okuyan Anne ve Baba Kayıt Olan Öğrenciler ile Fakülte Lisansında Okuyan Ebeveynleri Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı, Gidülleme ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması					
Üniversite / Kurum Orayı						Var					
Veri Toplama Araçları											
Tib 21/91/2020 tarih ve 1383990 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarıgma ve Sosyal Etkinlik İzlemlerinde Dikkat Edilecek Hususlar											
Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 29. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
KOMİSYON GÖRÜŞÜ											
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretim amaçlı olarak kullanılmasına ilişkin görüşleriniz esnasında olası etkilere uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuna paylaşılmaması hususlarına yerleştirilmesinde bir sakınca bulunmamaktadır. <input type="checkbox"/> bulunmamaktadır. <input checked="" type="checkbox"/>											
Komisyonun Kararı						Öybirlikle Alınmıştır.					

EK E Veli Onam Formu

Sayın Veli;

İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalında **“Darüşşafaka Lisesinde Okuyan Anne ya da Baba Kaybı Olan Öğrenciler ile Farklı Liselerde Okuyan Ebeveynleri Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı, Güdülenme ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması”** başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyiz.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma anne ya da baba kaybı olan, yatılı okulda eğitim gören lise öğrencileri ile anne ve babası hayatta olan, örgün eğitim gören lise öğrencilerinin akademik başarısının, güdülenmesinin ve benlik saygısının karşılaştırılmasına yöneliktir.

Araştırmanın anne ya da babası hayatta olmayan lise öğrencileriyle anne ve babası hayatta olan lise öğrencileri arasında akademik başarı, güdülenme ve benlik saygısı farklılıklarına yönelik gerekli desteğin sağlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir.

Araştırmacı : Simge ATİLLA

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).

EK F Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalında “*Darüşşafaka Lisesinde Okuyan Anne ya da Baba Kaybı Olan Öğrenciler ile Farklı Liselerde Okuyan Ebeveynleri Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı, Güdülenme ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması*” başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyiz.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma anne ya da baba kaybı olan, yatılı okulda eğitim gören lise öğrencileri ile anne ve babası hayatta olan, örgün eğitim gören lise öğrencilerinin akademik başarısının, güdülenmesinin ve benlik saygısının karşılaştırılmasına yöneliktir.

Araştırmanın anne ya da babası hayatta olmayan lise öğrencileriyle anne ve babası hayatta olan lise öğrencileri arasında akademik başarı, güdülenme ve benlik saygısı farklılıklarına yönelik gerekli desteğin sağlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Simge ATILLA

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

EK G Ölçek Kullanım İzinleri



17 May Cum 13:05 ☆ ↶ ⋮

Sayın İhsan Bozanoğlu Hoca'm Merhaba,

Ben Arel Üniversitesi Psikolojik Yüksek Lisans öğrencisi Simge ATILLA. Tez aşamasındayım. Tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer ŞAHİN.

Sizden Akademik Güdülenme Ölçeğini tez çalışmamda kullanmak üzere izin istiyorum. İzininiz olursa çok mutlu olurum. Tez bilgilerim aşağıdaki gibidir:

"Darüşşafaka Lisesinde Okuyan Anne ya da Baba Kaybı Olan Öğrenciler ile Farklı Liselerde Okuyan Ebeveynleri Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı, Güdülenme ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması"

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışma anne ya da baba kaybı olan, yatılı okula eğitim gören lise öğrencileri ile anne ve babası hayatta olan, örgün eğitim gören lise öğrencilerinin akademik başarısının, akademik güdülenmesinin ve benlik saygısının karşılaştırılmasına yöneliktir.

Araştırmanın anne ya da babası hayatta olmayan lise öğrencileriyle anne ve babası hayatta olan lise öğrencileri arasında akademik başarı, akademik güdülenme ve benlik saygısı farklılıklarına yönelik gerekli desteğin sağlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bilginize sunuyorum ve dönüşünüzü bekliyorum,

Saygılarımla

—
Simge Atilla



18 May Cum 19:30 ☆ ↶ ⋮

Ölçek ektedir,
başarılar dilerim



Simge ATILLA

Alıcı: Türkiye ▾

23:01 (0 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba,

Fusun Çuhadaroğlu'nun kullanım hakkını derneğimize devrettiği Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin Türkçe uyarlaması için derneğimize yaptığım bağış ektedir.

Bilginize sunuyorum

Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği

...

Ölçeği'n kullanım hakları Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği'ne verilmiştir. Ölçeği ve değerlendirme formunu Dernek'e 100 TL bağış karşılığında alabilirsiniz'. Hesap numarası ektedir.teşekkürler

EK H Etik Kurul Onayı



T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

Sayı : E-52857131-050.04-681196
Konu : Etik Kurul Kararı (Simge Atilla)

Sayın Simge Atilla

Üniversitemiz Etik Kurulu'nun 12.07.2024 tarih ve 2024/14 sayılı toplantısında alınan karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ali AKDEMİR
Kurul Başkanı

Ek:12 No.lu Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu: BSE4ZMMELUZ
Adres: 0 (850) 850 27 35
Telefon: 0 (850) 850 27 35 Faks: 0 (212) 860 04 81
E-posta: iletisim@arel.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi: <https://arkive.gov.tr/istanbul-arel-universitesi-etik>

Bilgi için: Öykü Deniz KANAT
Uzman Araştırma Görevlisi



T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul 12/07/2024 tarih ve 2024/14 No.lu
Kurul Kararı

KARAR NO-12: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi **Simge Atilla**'ya ait "Darüşşafaka Lisesinde Okuyan Anne ya da Baba Kaybı Olan Öğrenciler ile Farklı Liselerde Okuyan Ebeveynleri Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı, Güdülenme ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması" isimli çalışması görüşüldü. Simge Atilla'ya ait çalışmanın raportörün görüşü doğrultusunda (Ek-12) etik ilkelere uygun olduğuna katılanların oy birliği ile karar verildi.

10 ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Simge ATILLA

ORCID Numarası: 0009-0000-6587-1446

Öğrenim Durumu

2011 – 2015 Lisans: Bursa Uludağ Üniversitesi – Sosyoloji

2020 – 2024 Yüksek Lisans: İstanbul Arel Üniversitesi – Psikoloji

