
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SENA ENGÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL HİZMET ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN 2026

Sena ENGÜR tarafından hazırlanan “Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Leyla ÖZGEN
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum. ……

Başkan: Doç. Dr. Ömer Faruk CANTEKİN
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum. ……

Üye: Doç. Dr. Esra KILIÇ CEYHAN
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum. ……

Tez Savunma Tarihi: 11/06/2026

Jüri üyeleri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Saniye BİLİCİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Sena ENGÜR
11/06/2026

SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sena ENGÜR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2026

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyonlarını belirlemek ve bölüme yönelik tutum ile akademik motivasyon düzeylerini sosyo-demografik değişkenler ve mesleki tercihler açısından çok boyutlu olarak incelemektir. Araştırmada nicel araştırma deseninden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni**,** zaman ve maliyet tasarrufu sağlamak, kurumsal farklılıkları dengelemek ve öğrenci profilinde homojenlik sağlamak amacıyla Ankara ilinde yer alan beş devlet üniversitesinde (Ankara Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Sağlık Bilimleri Üniversitesi-Gülhane) aktif olarak eğitim alan sosyal hizmet lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılan 399 sosyal hizmet bölümü öğrencisinden Sosyo-Demografik Kişisel Özellikler Formu, Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutum puanları ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu buna karşın motivasyonsuzluk puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik olumlu tutumlarını ve akademik motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik mikro, mezzo ve makro düzeyde destekleyici müdahale ve uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Bilim Kodu : 113427
Anahtar Kelimeler : Sosyal hizmet, Tutum, Motivasyon, Sosyal hizmete yönelik tutum, Akademik motivasyon
Sayfa Adedi : 158
Danışman : Prof. Dr. Leyla ÖZGEN

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL WORK DEPARTMENT STUDENTS ATTITUDES TOWARDS THEIR DEPARTMENTS AND THEIR ACADEMIC MOTIVATION LEVELS

(M. Sc. Thesis)

Sena ENGÜR

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF HEALTH SCIENCES

June 2026

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the attitudes of undergraduate social work students toward their department and their academic motivation, and to examine their levels of attitude toward the department and academic motivation multidimensionally in terms of socio-demographic variables and professional preferences. In the study, the relational survey model, one of the quantitative research designs, was used. The population of the study consists of undergraduate social work students actively studying at five public universities located in Ankara province (Ankara University, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Hacettepe University, Gazi University, and University of Health Sciences-Gülhane) in order to save time and cost, balance institutional differences, and ensure homogeneity in the student profile. The data were collected from 399 social work department students reached through simple random sampling using the Socio-Demographic Personal Characteristics Form, the Attitude Scale Toward the Social Work Department, and the Academic Motivation Scale. The collected data were analyzed using the IBM SPSS Statistics 26 package program. As a result of the analyses conducted, it was determined that there was a statistically significant, negative, and moderate relationship between social work students' attitude scores toward their department and their intrinsic motivation, extrinsic motivation, and total motivation scores; whereas a positive and moderate relationship was found between their attitude scores and amotivation scores. Accordingly, it is recommended that supportive interventions and practices at the micro, mezzo, and macro levels be developed in order to enhance students' positive attitudes toward the social work department and their levels of academic motivation.

Science Code : 113427
Keywords : Social work, Attitude, Motivation, Attitude toward social work, Academic motivation
Page Number : 158
Supervisor : Prof. Dr. Leyla ÖZGEN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve tamamlanması sürecinde bilgi, deneyim ve desteğini her zaman hissettiren, değerli katkılarıyla bana yol gösteren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Leyla ÖZGEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürisinde yer alarak kıymetli zamanlarını çalışmamı değerlendirmeye ayıran, değerli görüş ve katkılarıyla araştırmama destek sunan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ömer Faruk CANTEKİN ve Doç. Dr. Esra KILIÇ CEYHAN başta olmak üzere, yüksek lisans eğitimim boyunca akademik bilgi ve deneyimleriyle gelişimime katkı sağlayan ve desteklerini esirgemeyen tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim. Çalışma hayatım ile akademik süreci birlikte yürütürken anlayış ve destekleriyle her zaman yanımda olan Daire Başkanım Dr. Ahmet Bülent DÖKER ve kıymetli mesai arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde motivasyonları, destekleri ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan değerli dostlarım Esra ÖREN ODABAŞI ve Hüsamettin ÇELEBİ'ye gönülden teşekkür ederim. Hayatım boyunca sevgileri, emekleri, sabırları ve koşulsuz destekleriyle her zaman yanımda olan canım aileme sonsuz teşekkür ederim. Son olarak, bu araştırmanın gerçekleştirilmesine gönüllü olarak katılıp katkı sağlayan sosyal hizmet bölümü öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT v
TEŞEKKÜR vi
İÇİNDEKİLER vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ x
ŞEKİLLERİN LİSTESİ xii
SİMGELER VE KISALTMALAR xiii
1. GİRİŞ 1
2. GENEL BİLGİLER 7
2.1. Sosyal Hizmetin Tanımı, Temel İlkeleri ve Değerleri 7
2.2. Sosyal Hizmet Eğitiminin Amaçları ve İçeriği 11
2.3. Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminin Gelişimi 15
2.4. Tutum Kavramı, Tanımı ve Özellikleri 18
2.5. Tutumun Bileşenleri 21
2.6. Tutumların Oluşumu ve Değişimi 23
2.6.1. İşlevsel kuramlar 24
2.6.2. Öğrenme kuramları 24
2.6.3. Bilişsel tutarlılık kuramları 25
2.6.4. Sosyal yargı kuramı 26
2.6.5. İkili işleme kuramları 27
2.6.6. İkna edici iletişim modeli 27
2.7. Sosyal Hizmete Yönelik Tutum ve Algı 28
2.8. Motivasyon Kavramı ve Tanımı 32
2.9. Motivasyon Türleri 33

Sayfa

2.10. Motivasyon Teorileri 36
2.10.1. Kapsam (İçerik) kuramları 36
2.10.2. Süreç kuramları 37
2.10.3. Çağdaş / bilişsel ve eğitim odaklı kuramlar 38
2.10.4. Diğer temel ve erken dönem yaklaşımları 40
2.11. Akademik Motivasyon 40
2.12. İlgili Araştırmalar 44
2.12.1. Yurt içi araştırmalar 44
2.12.2. Yurt dışı araştırmalar 48
3. GEREÇ VE YÖNTEM 53
3.1. Araştırmanın Modeli 53
3.2. Evren ve Örneklem 53
3.3. Veri Toplama Araçları 55
3.4. Verilerin Toplanması 58
3.5. Verilerin Analizi 59
4. BULGULAR 63
4.1. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerinin İncelenmesi 63
4.2. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tercihlerinin İncelenmesi 66
4.3. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 68
4.4. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi 69
4.5. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 72
4.6. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özellikler ve Mesleki Tercihlere Göre İncelenmesi 73

Sayfa

4.6.1. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi 75

4.6.2. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin içsel motivasyonlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi 77

4.6.3. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin dışsal motivasyonlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi 82

4.6.4. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi 87

5. TARTIŞMA 93

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 121

6.1. Mikro Düzeyde Öneriler 123

6.2. Mezzo Düzeyde Öneriler 125

6.3. Makro Düzeyde Öneriler 127

6.4. Araştırmacılara Öneriler 129

KAYNAKLAR 131

EKLER 143

EK-1. Sosyo-Demografik Kişisel Özellikler Formu 144

EK-2. Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ) 146

EK-3. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) 147

EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri 149

EK-5. Gönüllü Olur Formu 151

EK-6. Etik Komisyon Onay Belgesi 152

EK-7. Çalışma Yürütülen Üniversitelerden Alınan İzinler 153

ÖZGEÇMİŞ 158

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge **Sayfa**

Çizelge 3.1. Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerleri 57

Çizelge 4.1. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sayı ve yüzde dağılımları..... 63

Çizelge 4.2. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mesleki tercihlerine ilişkin dağılımları..... 66

Çizelge 4.3. Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler..... 68

Çizelge 4.4. Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutları ve toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler..... 69

Çizelge 4.5. Bölüme yönelik tutum puanları ile akademik motivasyon puanları arasındaki ilişkiler..... 72

Çizelge 4.6. Sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum ve akademik motivasyon puanları değişkenlerinin kategorilerindeki dağılımı ve istatistikler 73

Çizelge 4.7. Bölüme yönelik tutum puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları..... 75

Çizelge 4.8. Bölüme yönelik tutum puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları 76

Çizelge 4.9. Bölüme yönelik tutum puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları..... 77

Çizelge 4.10. Bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre içsel motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikler 78

Çizelge 4.11. İçsel motivasyon puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları..... 80

Çizelge 4.12. İçsel motivasyon puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları 81

Çizelge 4.13. İçsel motivasyon puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları..... 81

Çizelge 4.14. Bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre dışsal motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikler 83

Çizelge 4.15. Dışsal motivasyon puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları..... 85

Çizelge **Sayfa**

Çizelge 4.16.Dışsal motivasyon puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları 86

Çizelge 4.17.Dışsal Motivasyon Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları . 87

Çizelge 4.18.Bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre toplam akademik motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikler 88

Çizelge 4.19.Akademik motivasyon puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları..... 90

Çizelge 4.20.Akademik motivasyon puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları 91

Çizelge 4.21.Akademik motivasyon puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları..... 92

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 4.1. Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin histogram..... 69

Şekil 4.2. Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarına ve toplam puanına ilişkin histogramlar..... 71

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler	**Açıklamalar**
<	Küçüktür
%	Yüzde

Kısaltmalar	**Açıklamalar**
AMÖ	Akademik Motivasyon Ölçeği
DGS	Dikey Geçiş Sınavı
IASSW	Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği
IFSW	Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu
SABAK	Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
SHBYTÖ	Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği
SHOD	Sosyal Hizmet Okulları Derneği
SHUÇEP	Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı
SHUDER	Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Meslek seçimi, bireylerin yaşamlarının en önemli dönüm noktalarından biridir ve hem bireysel hem de toplumsal açıdan değerlidir. Sosyal hizmet; sosyal adalet ve insan hakları temelinde, bireylerin biyopsikososyal ihtiyaçlarını karşılamayı, toplumsal refahı artırmayı, dezavantajlı grupların yaşam standartlarını iyileştirmeyi hedefleyen; çocuk korumadan yaşlı bakımına, göç ve toplumsal gelişimden kadın hizmetlerine kadar geniş bir sahada hem bireysel müdahaleler hem de sistemsel politikalar üreten çok boyutlu uygulamalı bir bilim dalı ve akademik disiplindir (Çalışkan Akçetin ve Han, 2025).

Sosyal hizmet eğitimi dünyada çok eskiye dayanmasına rağmen Türkiye'de yarım asırlık bir geçmişe sahiptir. Artan sosyal sorunlar, birey ve toplum üzerinde olumsuz etkiler yaratırken, aynı zamanda sosyal hizmet eğitiminin ve sosyal hizmet mesleğinin önemini de ortaya çıkarmıştır (Erbay ve Sevin, 2013). Yaşanan savaşlar, doğal afetler, göç hareketleri gibi olumsuz olaylar, dezavantajlı grupların haklarını savunmak, ihtiyaçlarını karşılamak aynı zamanda sosyal uyumu sağlamak için sosyal hizmet eğitimi almış bireylere olan ihtiyacı da artırmıştır (Sehman ve Yolcuoğlu, 2020). Sosyal hizmet eğitimi günümüzde toplumsal değişimlere ayak uydurarak "Genelci Sosyal Hizmet Eğitimi" yaklaşımıyla yükseköğretim sisteminde devam etmektedir (Erbay ve Sevin, 2013). Bu kapsamda Türkiye’de üniversiteler bünyesinde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde sosyal hizmet eğitimi verilmekte, sosyal hizmet bölümüne gösterilen talep ve ilgi, özellikle toplumun her alanında ihtiyaç duyulan çözüm odaklı bir meslek olması yönüyle giderek artmaktadır (Sevim ve Altun, 2017; Yiğit, 2020b).

Bir mesleğe yönelik olumlu tutum ve yüksek motivasyon, akademik sorumlulukların yerine getirilmesinde ve mesleki becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Balcı, 2023). Meslek seçimi, mesleki başarı ve iş doyumunda bireyin mesleğe karşı tutumunun, motivasyonunun, duyarlılığının, bilişsel ve becerisel yeterliliğinin etkili olduğu belirtilmektedir (Bektaş ve Karagöz, 2017). Bir mesleğe ya da eğitim alınan bölüme yönelik tutumların belirlenmesini içeren çalışmalar, meslek uygulayıcılarının mesleki yeterliliklerini, mesleklerine nasıl yaklaştıklarını, mesleki bilgi ve becerileri edinme veya uygulama ilgilerini ve akademik motivasyonlarını ortaya koyabilmektedir (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017). Alanyazında aile, çevre, zekâ ve yetenek gibi faktörlerin yanı sıra

meslek seçimi, tutum ve akademik motivasyonun da üniversite öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen faktörlerden olduğu yer almaktadır (Dil ve Bulantekin, 2011).

Problem durumu

Sosyal hizmet, bireylerin ve toplumun iyilik hâlinin geliştirilmesini amaçlayan, insan hakları ve sosyal adalet temeline dayanan bir meslek olduğu için mesleğin etkili biçimde uygulanabilmesi adına sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mesleki bilgi, beceri ve değerleri eğitim sürecinde kazanması gerekmektedir (Acar ve Polat, 2023, Yiğit, 2018). Sosyal hizmet eğitimi sürecinde öğrencilerin bölümlerine yönelik geliştirdikleri tutumlar, mesleki kimlik gelişimlerini, bölüme bağlılıklarını ve mesleki yeterliliklerini etkileyebildiği için öğrencilerin bölümlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim sürecinin niteliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017).

Akademik motivasyon ise öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını, akademik görevlerini sürdürmelerini ve başarılarını etkileyen temel faktörlerden biri olduğu için motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katıldıkları ve akademik performanslarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Tasgin ve Coskun, 2018). Sosyal hizmet eğitiminin kuramsal bilgi ile uygulama becerisini birlikte gerektirmesi nedeniyle akademik motivasyon, öğrencilerin mesleki gelişimleri açısından ayrı bir önem taşımaktadır (Artan ve diğerleri, 2024). Nitekim sosyal hizmet öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, akademik motivasyonun öğrencilerin akademik davranışları ve eğitim süreçleri üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğunu belirtmektedir (Artan ve diğerleri, 2024; Girgin, 2024; Korkmazer, 2020; Of ve Kılıçaslan, 2025).

Alanyazın taramalarında Türkiye'de başka mesleklere yönelik tutum çalışmalarına rastlanmasına rağmen (Balcı, 2023, Deniz Akan ve diğerleri, 2021; Zembat, Akşin-Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz, 2018) doğrudan sosyal hizmet mesleğine yönelik tutum çalışmalarına sınırlı bir şekilde yer verildiği ayrıca doğrudan sosyal hizmet uzmanı adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine yönelik tutumlarını belirlemeye dönük çalışmaların da sınırlı olduğu belirlenmiştir (Altındal, 2022; Apak ve Acar, 2018; Ceylan, 2025; Doğan, 2018; Petersèn, 2024; Williams, 2007). Buna ek olarak sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeylerini birlikte inceleyen daha

önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa öğrencilerin bölümlerine yönelik olumlu tutumlarının akademik motivasyonlarını destekleyebileceği, akademik motivasyonun da mesleki gelişim ve eğitim sürecine katılım üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Artan ve diğerleri, 2024; Balcı, 2023). Bu nedenle sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, sosyal hizmet eğitiminin geliştirilmesine ve daha nitelikli sosyal hizmet uzmanlarının yetiştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir (Apak ve Acar, 2018; Karaca ve Gökçek Karaca, 2017).

Bu kapsamda, diğer meslek alanlarında olduğu gibi sosyal hizmet bölümünde okuyan öğrencilerin yani geleceğin sosyal hizmet uzmanı adaylarının bölümlerine yönelik tutum, ilgi ve beklentilerinin bilinmesi, bölümlerine yönelik tutumlarıyla akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek ortaya koyulması, mesleğe bağlılığın ve başarının bileşenleri olması yönüyle oldukça önemli ve gereklidir. Bu bağlamda yürütülen tez çalışmasının, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeylerini birlikte ele alan doğrudan bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı, bunun yanı sıra sosyal hizmet mesleğine olumlu katkılar sağlayarak gelecekte yapılacak yeni çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi

Meslekleşme sürecinde önemli olan konulardan biri hem toplumdaki bireylerin hem de meslek uygulayıcılarının sosyal hizmet meslek ve disiplinine ilişkin tutum ve algılarının nasıl olduğu, mesleğin ve meslek elemanının ne kadar tanındığı, onlara karşı nasıl bir tutum geliştirildiğidir (Bolgün, Şahin, ve Baydur, 2017). Bu durum yalnızca toplumun değil aynı zamanda ileride mesleğin uygulayıcıları olacak olan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin, bölümlerine yönelik tutumlarının tespit edilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Tutulan yol, tavır, davranış olarak tanımlanabilen tutumlar genel olarak bir olay, durum, olgu ya da soruna karşı gösterilen tepkilerdir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2026). Bireylerin bir mesleğe yönelik tutumları o meslekteki başarılarını, performanslarını, ilgi, istek, beklentilerini ve çalışma şekillerini doğrudan etkileyebileceğinden, mesleki başarının

arttırılabilmesi için bu tutumların bilinmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017). Sosyal hizmet mesleğinde de başarı için geleceğin sosyal hizmet uzmanı adaylarının ilgi, beklenti ve tutum gibi duyuşsal özelliklerinin bilinmesi ve geliştirilmesi gereklidir (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017).

Sosyal hizmet öğrencileri, uzmanları ve toplum arasındaki sosyal hizmet algısının belirlenerek değerlendirilmesi, mesleğe ilişkin farkındalık çalışmalarının etkililiği ve toplumsal tutumun olumlu gelişimi için oldukça değerlidir (Bolgün ve diğerleri, 2017). Bireyin doğru meslek seçimi, ona karşı tutumlarının olumlu olması hem kendi mutluluğuna hem de toplumun kalkınmasına ciddi katkı sağlayacaktır (Bozdoğan, Aydın, ve Yıldırım, 2007). Her meslekte olduğu gibi sosyal hizmet mesleğinde de öğrencilerin mesleki görev ve sorumluluklarını en etkin şekilde yerine getirebilmeleri için mesleklerine karşı olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle özellikle sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin mesleki yaşama geçmeden önceki eğitim süreçlerinde bölümlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarının tespit edilmesi, hem bölümün daha işlevsel hale getirilmesi hem de toplumun ve gelecekte bu bölümü seçecek öğrencilerin sosyal hizmet mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlayacak olanakların yapılandırılması bakımından etkilidir (Apak ve Acar, 2018).

Motivasyon (organizma içinde, organizmayı bir hedefe doğru hareket ettirebilen bir durum), insanları amaçlanan işi yapmaya yönlendiren bir dürtüdür (Islam, 1999). Akademik motivasyon olarak tanımlanan eğitim sürecindeki motivasyon düzeyinin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli ve güncel unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir (Toktaş, Can, ve Güven, 2020). İlgi duyma, dikkatli davranma ve odaklanma gibi özellikleri taşıyan yüksek motivasyon, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve başarıyı artırmak için etkilidir (Aksoğan ve Özdemir, 2022). Öğrenmeye yönelik duyulan motivasyonun beraberinde akademik başarıyı da getireceği düşünülürse yalnızca öğrencilerin bölümlerine yönelik tutumlarının değil aynı zamanda akademik motivasyonlarının da belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarını ve akademik motivasyonlarını belirlemek, bu iki unsur arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemek oldukça değerlidir.

Bu bağlamda yürütülen tez çalışmasının; öğrencilerin bölümlerine yönelik tutum ve akademik motivasyonlarını birlikte ele alarak bu değişkenleri olumlu yönde artırmaya yönelik somut veriler sunması, gelecekte bu bölümü seçecek öğrencilerin sosyal hizmet mesleğine daha olumlu bakarak eğitim süreçlerine karşı motive olmalarını sağlayacak eğitim ortamlarının yapılandırılması ve sosyal hizmet mesleği ve eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik öneriler sunarak alanyazına faydalı bir katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı; sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyonlarını belirlemek ve bölüme yönelik tutum ile akademik motivasyon düzeylerini sosyo-demografik değişkenler ve mesleki tercihler açısından çok boyutlu olarak incelemektir.

Çalışmanın alt amaçlarını içeren araştırma soruları ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

- Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri nelerdir?
- Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin mesleki tercihleri nelerdir?
- Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları nasıldır?
- Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri nasıldır?
- Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın sınırlılıkları

- Şubat-Temmuz 2025 ayları arasında hem Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak hem de araştırmacı tarafından ziyaret edilerek yüz yüze anket formlarının uygulandığı bu araştırma, Ankara ilinde bulunan beş devlet üniversitesinde aktif olarak öğrenim gören ve veri toplama sürecine gönüllü olarak katılım sağlayan 399 sosyal hizmet bölümü lisans öğrencisi ile sınırlıdır.

- Araştırma nicel yaklaşıma göre tasarlanmış olup araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına, Ankara ilinde bulunan beş devlet üniversitesinde aktif olarak öğrenim gören ve veri toplama sürecine gönüllü olarak katılım sağlayan sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma kesitsel nitelikte bir araştırma olup belirli bir zaman diliminde yapılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin tutum ve akademik motivasyon düzeylerinde zaman içerisinde değişimler yaşanması olasıdır.

Araştırmanın sayıltıları

- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarını doğru şekilde kavradıkları ve maddeleri kendi gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırmanın teorik ve kavramsal altyapısını oluşturmak amacıyla öncelikle sosyal hizmet mesleği ve eğitimi ele alınmıştır. Ardından tutum ve akademik motivasyon kavramları sosyal hizmet odağında açıklanarak bu alanda daha önce yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Hizmetin Tanımı, Temel İlkeleri ve Değerleri

Tarih boyunca geleneksel dayanışma ağlarıyla karşılanan hastalık, yaşlılık ve engellilik gibi sosyal hizmet gereksinimleri; yaşanan sosyopolitik dinamiklerin etkisiyle mesleği, toplumsal ihtiyaçlara göre sürekli dönüşen ve gelişen profesyonel bir uygulama alanı haline getirmiştir (Yeler, 2019).

Özellikle Sanayi Devrimi'nin getirdiği hızlı endüstrileşme sürecinin yarattığı toplumsal krizler ve beraberinde gelişen yoksulluk, aile yapılarının değişmesi, yetersiz barınma olanakları ve elverişsiz çalışma koşulları gibi sosyal sorunlara çözüm bulma çabası, sosyal hizmet mesleğinin temellerini atmış (Manas, 2017; Monisha, 2017; Yiğit, 2020a); giderek artan toplumsal sorun ve ihtiyaçlar karşısında yetersiz kalan yardım faaliyetlerinin gönüllü çalışanlarda mesleki eğitim gereksinimini ortaya çıkarmasıyla sosyal hizmetin profesyonel bir disipline dönüşümü başlamıştır (Çoban Kaynak, 2017; Yiğit, 2020a).

Sosyopolitik bir varoluşa sahip olması nedeniyle sosyal hizmeti tek bir tanımla sınırlandırmak, disiplinin değişken, karmaşık ve dinamik yapısını gözden kaçırma riskini beraberinde getirmektedir (Thompson, 2009/2017:35). Bu nedenle ilgili alanyazın kapsamında sosyal hizmete ilişkin farklı tanımların yapıldığı görülmektedir.

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW)'nin ortak tanımına göre sosyal hizmet; bireylerin güçlenmesine ve özgürleşmesine yardımcı olan, sosyal değişim ve gelişmeyi teşvik eden, sosyal adalet, insan hakları, kolektif sorumluluk ve farklılıklara saygıyı temel alan, insanları ve yapıları bir araya getirerek yaşam zorluklarını ele alan ve refahı artırmaya çalışan bir meslek ve disiplindir (International Federation of Social Workers [IFSW] ve International Association of Schools of Social Work [IASSW], 2014).

Birey, aile, grup, örgüt ve toplulukların sosyal işlevselliklerini artırmak veya kapasitelerini yenilemek ve hedeflere uygun sosyal koşulları yaratmak üzere yürütülen profesyonel bir yardım faaliyeti olan sosyal hizmet; üstlendiği toplumsal sorumluluklar ve sosyal refahı sağlama amacıyla diğer disiplinlerden farklılaşan özgün bir meslektir (Zastrow, 2010/2016:34).

Hem bir sanat hem de bir bilim olarak kabul edilip yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen bu disiplin, sosyal işlevsellik odağıyla bireylerin çevreleriyle etkin iletişim kurmalarını sağlayarak sürekli değişen ve karmaşıklaşan toplum yapısında vazgeçilmez bir meslektir (Duyan, 2003).

İhtiyaçlar için hizmet sunan, koşulları iyileştiren, çok disiplinli çalışmalara katkı veren ve savunuculuktan koruyucu-önleyici müdahalelere kadar geniş bir yelpazede çalışan sosyal hizmet; bir bakıma sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği profesyonel faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Thompson, 2009/2017:36,37).

Bu disiplin, sosyal politika, sosyal refah ve sosyal güvenlik kavramlarıyla bütünleşen ve hayatını devam ettirebilmek için kendi kendine yeterli olmayan kırılgan grupları güçlendirmeyi hedefleyen temel bir uygulama aracıdır (Yeler, 2019). Bu doğrultuda sosyal hizmetin temel amacı; kırılgan grupların mevcut özelliklerini geliştirip güçlendirerek, kendi kendine yardım edebilecek yetkinliğe ulaşmalarını sağlamaktır (Kut, 1988:29).

Dayanışma, insanların hayatta kalması ve gelişimi için oldukça önemlidir. Dayanışmayı merkezine alan bu meslek; toplumsal ilişkileri güçlendirip kurumların işlevselliğini artırarak sosyal çevreyi iyileştirmeyi ve hem bireyler arası hem de toplumsal düzeyde dayanışmayı en üst seviyeye çıkarmayı hedeflemektedir (Adams, Dominelli ve Payne, 2009/2015:33).

İnsanın çevresiyle bir bütün olarak değerlendirildiği bu meslekte odak nokta sosyal etkileşim olduğundan mesleğin bir diğer amacı sosyal işlevselliğin yükseltilmesidir. Sosyal işlevsellik; bireyin aile, din, eğitim, iş ve serbest zaman gibi alanlarda üstlendiği toplumsal rolleri yerine getirirken diğer bireyler, gruplar ve toplumla karşılıklı sosyal ilişkiler kurmasını zorunlu kılan temel bir işleyişi ifade etmektedir (Kut, 1988:22).

Mesleğin tarihsel evrimi, hayırseverlik odaklı müdahalelerden hak temelli, yapısal bir kimliğe doğru dönüşüm gösterdiğinden (Acar ve Çamur Duyan, 2003); bu kimliğin inşasında mesleğin felsefi çerçevesini çizen değerler ile bu değerleri eyleme dönüştüren ilkeler kritik bir role sahiptir. Sosyal hizmet bağlamında değerler mesleğin varlık nedenini, ulaşmayı hedeflediği ideal durumu ve sosyal adalet, insan onuru, eşitlik gibi inançları temsil ederken; ilkeler, bu değerlerin sahada nasıl uygulanacağına rehberlik eden ve uygulayıcıların hangi standartlara uyacaklarını belirleyen yönergelerdir (Çoban Kaynak, 2017). Bu bağlamda, değerler mesleğin "neye inandığını", ilkeler ise "nasıl hareket edileceğini" tanımlamaktadır.

Sosyal hizmetin değer temeli, müracaatçıyı değişimin bir nesnesi olmaktan çıkarıp onu hak sahibi bir özne olarak konumlandıran felsefi bir altyapıya dayanmaktadır (Çoban Kaynak, 2017). İnsan hakları ve insan onuru, sosyal adalet ve eşitlik, kolektif sorumluluk ve çeşitliliğe saygı mesleğin temel değerlerindendir. Sosyal hizmet, sadece bir yardım pratiği değil aynı zamanda her koşulda insan haklarının korunmasını ve geliştirilmesini hedefleyen bir insan hakları mesleğidir (Çoban Kaynak, 2017; Yolcuoğlu, 2022). Sosyal hizmetin uluslararası tanımı ile kabul edildiği üzere, her birey yaş, cinsiyet veya etnik kökenden bağımsız olarak insan onuruna yaraşır bir yaşam sürme hakkına sahiptir (Duyan, 2003).

Toplumsal kaynakların eşit bir şekilde dağıtılması, sosyal hizmetin temel hedeflerindendir (Çoban Kaynak, 2017). Eşitlik ve sosyal adalet değerleri, refahın yeniden dağılımı, fırsat eşitliği ve cezalandırıcı olmayan insani refah hizmetleri gibi hedefleri odağa alan yapısal ve sosyal değişimlerle temellendirilmelidir (Reamer, 2017:38). Sosyal adalet, her bireye asgari bir yaşam standardının sağlanmasını ve toplumsal kaynaklara erişimde ortaya çıkan sistematik eşitsizliklerin giderilmesini merkeze alan bir değerdir (Çoban Kaynak, 2017). Ayrıca toplumsal refahın sağlanması, sadece bireysel çabalara indirgenemez; bu durum toplumun tüm yapılarının kolektif bir sorumluluk üstlenmesini ve kültürel ve etnik çeşitliliğe saygı duyulmasını gerektirmektedir (Monisha, 2017).

Mesleki değerler ışığında belirlenen sosyal hizmet uygulamaları; fırsat eşitliğinin sağlanması, savunuculuk, güçlendirme ve ayrımcılıkla mücadeleyi içeren etik ilkelere dayanarak yürütülmektedir. Bu ilkeler, sosyal hizmet uzmanlarının mikro, mezzo ve makro düzeylerdeki müdahalelerine rehberlik eder (Duyan, 2003). Karşılanmamış her bir insan

ihtiyacının aslında bir hak ihlali olduğu gerçeğinden hareketle, sosyal hizmet uzmanları müracaatçıları adına ve onlarla birlikte sosyal adaleti teşvik etmek için savunuculuk yapmakta, dezavantajlı ve baskı altındaki bireyler adına sistemsel bir değişim talep etmekte, müracaatçıların kendi potansiyellerini fark ederek sorunlarıyla baş etme kapasitelerini güçlendirmekte ve mevcut politikaların değiştirilmesi ve kaynakların dezavantajlı gruplar lehine harekete geçirilmesi için çalışmaktadır (Çoban Kaynak, 2017; Duyan, 2003).

Sosyal hizmet, istenilen değişime ulaşma sürecinde bireyin güçlerine odaklanarak; sorunların çözümünde bu güçlerden faydalanmaktadır (Kut, 1988:30). Bu kapsamda, müracaatçıları yardıma muhtaç pasif nesneler yerine kendi yaşamları üzerinde karar verme yetisine sahip etken özneler olarak konumlandırıp sorun çözme kapasitesini artırmayı, güçlendirme ve özgürleştirmeyi değerli bulmaktadır (Çoban Kaynak, 2017).

Sosyal hizmet anlayışına göre her birey insan olduğu için değer taşır, her insan eşsiz ve özeldir (Kut, 1988:54). Tüm bireylerin doğuştan sahip olduğu onur ve haklara saygı duyulmasını temel bir mesleki etik ilke olarak kabul eden bu disiplin; müracaatçıların kendi kaderini tayin etme hakkının korunmasını, katılım süreçlerinin desteklenmesini, bireyin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını ve mevcut güçlü yönlerin keşfedilerek bireylerin güçlendirilmesini içeren kapsayıcı bir müdahale sürecine sahiptir (Yiğit, 2018).

Sosyal hizmetin temelinde var olan baskı karşıtı uygulama ve ayrımcılıkla mücadelede sorunların kaynağı sadece bireysel yetersizliklerde değil; yoksulluk, dışlanma, ayrımcılık gibi çevresel ve yapısal eşitsizliklerde de aranmakta; bu durum sosyal adaletsizliği üreten tüm toplumsal mekanizmalarla aktif olarak mücadele edilmesini gerektirmektedir (Çoban Kaynak, 2017).

Sosyal hizmet bütüncül ve sistematik müdahaleyi esas almaktadır. Sorunların çözümünde çok boyutlu müdahale yöntemlerinin planlanmasını, mikro, mezzo ve makro düzeyde kaynakların harekete geçirilmesini ve bireyin içsel süreçleri ile sosyal çevresi arasındaki etkileşimin bir bütün olarak değerlendirilmesini kapsamaktadır (Duyan, 2003; Monisha, 2017).

2.2. Sosyal Hizmet Eğitiminin Amaçları ve İçeriği

Sosyal hizmet eğitimi, öğrencilerin müracaatçı sistemlerine yönelik mesleki müdahalelerde yetkin profesyoneller olmalarını amaçlayan, yalnızca teorik bilgi aktarımı değil aynı zamanda bilgi, beceri ve değer olmak üzere sosyal hizmet mesleğinin üç temel bileşeni üzerine inşa edilmiş ve eğitim içeriği öğrencilere bu üçlüyü kazandıracak şekilde düzenlenmiş kapsamlı eğitsel bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Yiğit, 2018).

Özellikle küreselleşen sosyal sorunlarla birlikte mesleki nitelik ve donanımlı meslek elemanı ihtiyacı artmış; bu durum iyi yapılandırılmış bir müfredatla desteklenen sosyal hizmet eğitimini gerekli kılmıştır. Bu kapsamda, sosyal hizmet eğitimi ile gerekli yetiye sahip meslek elemanı yetiştirmek toplumsal refahın geliştirilmesinde önemli olmuştur (Erbay ve Sevin, 2013).

Toplumsal yapıyı ve sorunları analiz ederek mesleki değerler ile becerileri teorik ve pratik derslerle bütünleştirmeyi hedefleyen sosyal hizmet eğitiminin temel amacı; öğrencilere mesleğin bilgi, beceri ve değer temelini kazandırarak onları toplumsal yapıyı ve sorunları anlayabilen, bu sorunlara müdahale edebilen yetkin uzmanlar olarak yetiştirmektir (Yılmaz, Koçak ve İçağasıoğlu Çoban, 2020).

2022 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUDER) ve Sosyal Hizmet Okulları Derneği'nin (SHOD) desteği ve ilgili çalışma grubu üyelerinin yürüttüğü faaliyetlerle hazırlanan Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (SHUÇEP) Raporu'nda da belirtildiği üzere sosyal hizmet eğitiminin amacı; insan davranışına ve sosyal sistemlere yönelik kuramsal bilgiler ile bilimsel araştırma yöntemlerini harmanlayarak müracaatçı odaklı etkili müdahaleler gerçekleştirebilen, etik ilkelere bağlı ve genelci yaklaşımı uygulama sahasına aktarabilen profesyoneller yetiştirmektir. Bu süreçle; küresel koşullara uyum sağlayan, toplumsal sorunlara çözüm üretebilen, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş ve uluslararası yeterliliğe sahip yetkin sosyal hizmet uzmanlarının topluma kazandırılması hedeflenmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2022).

Sosyal hizmet eğitimi aslında; insan hakları temelinde hukuk ve mevzuat bilgisiyle donatılmış, savunuculuk becerisi gelişmiş, etkili iletişim becerisine sahip ve kendini

geliştiren sosyal hizmet uzmanları yetiştirmek amacıyla, teorik derslerin yanı sıra uygulamalı kurum ziyaretleri ve yüz yüze eğitimler ile mesleki alanın doğrudan tanınmasını merkeze alan kapsamlı bir öğrenim sürecini hedeflemektedir (Sehman ve Yolcuoğlu, 2020).

Bu eğitim, öğrencilere mikro (birey), mezzo (grup,aile) ve makro (toplum,örgüt) düzeylerde müdahale edebilmelerini sağlayacak genelci bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir (Aydemir ve Yiğit, 2017). Eğitim programları aynı zamanda mezunların sosyal refah politikalarının planlanmasında, kurumların idaresinde, araştırma ve denetim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve toplumsal gelişim ve değişimin teşvik edilmesinde liderlik rolleri üstlenmelerini amaçlamaktadır (Bulut, 2003). Burada temel amaç, sorun çözme ve güçlendirme odaklı çalışarak yoksul, baskı altındaki veya dezavantajlı grupların özgürleşmesini, güçlendirilmesini ve toplumsal kaynaklardan eşit yararlanmasını sağlayarak sosyal işlevsellik kazanmalarına yardımcı olacak donanımlı uzmanlar yetiştirmektir (Aydemir ve Yiğit, 2017; Gökçearslan Çifci, 2009; YÖK, 2022).

Sosyal hizmet eğitimi; multidisipliner bir yapıya sahip olduğundan bu disiplinlerin müfredattaki ağırlığına göre öğrenciler üzerinde ülkeden ülkeye değişen uzmanlaşma alanları yaratmaktadır. Bu akademik çeşitlilik; Almanya ve Hollanda'da pedagojik yaklaşım, Doğu Avrupa'da yoksullukla mücadele olduğu gibi Türkiye'de de genelci yaklaşım benimsenerek ülkelerin yerel ihtiyaçlarına uygun farklı mesleki roller ve hizmet modelleri oluşturmaktadır (Campanini, 2010).

Eğitimin özellikle ilk yıllarında, mesleğin çok yönlü ve eklektik bilgi temeline uygun olarak temel bilimlere ağırlık verilmektedir. Öğrenciler psikoloji, sosyoloji, hukuk, ekonomi, iktisat, antropoloji, siyaset bilimi, kamu yönetimi ve sosyal politika gibi sosyal hizmetin bilgi gövdesini besleyen temel disiplinlerden dersler almakta; bu sayede insan davranışı ve sosyal çevre, toplumsal yapı ve değişim, ruh sağlığı ve kriz gibi olguları derinlemesine analiz etme yetisi kazanabilmektedir (Aydemir ve Yiğit, 2017; Campanini, 2010; Gökçearslan Çifci, 2009; YÖK, 2022). İlerleyen yıllarda eğitim, doğrudan mesleki bilgi ve müdahale yöntemlerine odaklanmakta; sosyal sorunlar, sosyal hizmet kuramları, birey, aile, grup ve toplumla çalışma yöntemleri, vaka yönetimi, görüşme ilke ve teknikleri, rapor yazma, dezavantajlı gruplarla çalışma gibi dersler müfredatın temelini oluşturmaktadır (Aydemir ve Yiğit, 2017; YÖK, 2022).

Sosyal hizmet eğitiminin, bireysel ve sosyal değerleri sorgulayan eleştirel bir düşünme ortamı sağlayarak öğrencilerin mesleki etik ve değerlere ilişkin derin bir içgörü kazanmalarına yardım etmesi beklendiğinden (Yiğit, 2018); eğitimin temelini insan hakları, kendi kaderini tayin hakkı ve ayrımcılıkla mücadele gibi geleneksel ve güçlendirici mesleki değerlerin öğretilmesinin yanı sıra analizden krize, empatiden savunuculuğa kadar uzanan hem bilişsel hem de etkileşimsel becerilerin kazandırılması oluşturmaktadır (YÖK, 2022).

Sosyal hizmet, güçlü bir bilgi, beceri ve değer temeline dayanandığından sosyal hizmet eğitim programları da hümanist değerlerden beslenmekte ve bu doğrultuda çok boyutlu müdahale yöntemlerini kapsamaktadır (Bulut, 2003). Bu nedenle insan onuruna ve farklılıklara saygı, ayrımcılık yapmama, gizlilik, sosyal adalet gibi evrensel mesleki değerler ve etik standartlar eğitim programının her aşamasında öğrencilere aktarılmaktadır (Aydemir ve Yiğit, 2017; YÖK, 2022).

Eğitim sürecindeki bir diğer önemli husus olan araştırma dersleri, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma ve onları kanıta dayalı sosyal hizmet uygulamalarına hazırlama noktasında öne çıkmakta; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada öğretildiği bu dersler, öğrencilerin etik ilkeler çerçevesinde bilimsel veri üretebilen ve uygulamasını bilime dayandıran sosyal hizmet uzmanları olmalarını hedeflemektedir (Ayyıldız, 2021).

Sosyal hizmet uygulama temelli bir meslektir. Bu nedenle edinilen teorik bilgi, beceri ve değerlerin pratiğe dönüştürüldüğü saha eğitimleri, müfredatın ayrılmaz ve önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sınıf içi eğitim öğrencilere teorik altyapıyı kazandırırken, alan uygulamalarının öğrencilerin sosyal hizmeti uygulamalı olarak görmelerine ve mesleki becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı belirtilmektedir (Butler-Warke ve Bolger, 2021). Toplam eğitim programının yaklaşık %30 ila %40'ını kapsayacak şekilde planlanan bu süreç, kurum danışmanları veya akademisyenlerin danışmanlığı altında gerçekleştirilmektedir (Aydemir ve Yiğit, 2017; YÖK, 2022).

Bireylerle, ailelerle, gruplarla ve toplumla çok boyutlu çalışmayı temel alan sosyal hizmet mesleğinin uygulama ve çalışma alanı oldukça çeşitlidir. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanları mezuniyet sonrası çalışma hayatında, bölüm öğrencileri ise uygulama dersleri

kapsamında hastaneler, sosyal hizmet merkezleri, çocuk evleri, sivil toplum kuruluşları, huzurevi veya bakım evleri, rehabilitasyon merkezleri gibi birçok kurum ve kuruluşta görev alabilmektedirler (Taşci, Sezer ve Karadağ, 2024). Bu bağlamda alan uygulaması, öğrencilere mesleki uygulama yapabilecekleri kurumları ve ilgili müracaatçı grubunu tanıtırken aynı zamanda mesleki rol ve sorumlulukları kazandırması yönüyle profesyonel kimlik gelişimine de katkı sağlamaktadır (Taşci ve diğerleri, 2024). Ayrıca uygulama kapsamında öğrenciler derslerde öğrendikleri teorik bilgileri gerçek vakalar üzerinde pratikle bütünleştirebildikleri için çok sayıda farklı müdahale yöntemini deneyimleyerek mesleki becerilerini özel durumlara uyarlama yetkinliği de kazanmaktadırlar (Başer ve Kırlıoğlu, 2019).

Alan uygulaması kapsamında bir diğer kritik unsur mesleki yönetim, danışmanlık veya rehberliktir (Aydemir ve Yiğit, 2017). Mesleki değerler ile etik sorumlulukların öğrencilere doğru bir biçimde aktarılabilmesi, yüz yüze eğitim ve uygulama boyunca öğrenci danışman arasındaki rol model edinme ve rehberlik ilişkisine dayalı etkin bir danışmanlık ile mümkündür (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017). Bütüncül çalışmayı gerektiren bu süreçte öğrenci, okul danışmanı ve uygulama kapsamındaki kurum danışmanının iş birliği ile çalışması oldukça önemlidir çünkü mesleki deneyim sahibi bir uzmanın denetiminde uygulama gerçekleştiren öğrenci; danışmanını kendine rol model alır, mesleki kaygılarını azaltmaya çalışır, yetersiz olduğu yerleri görür, hata yapma riskini düşürür, müracaatçıyla görüşme tekniklerini danışman gözetiminde deneyimler ve daha etkili uygulama süreci geçirir (Aydemir ve Yiğit, 2017; Başer ve Kırlıoğlu, 2019; Taşci ve diğerleri, 2024; YÖK, 2022).

Dünya genelinde sosyal hizmet eğitiminde uluslararası standartların bulunmaması nedeniyle eğitim süresi, program yapıları, müfredat içerikleri, staj türleri ile öğretmen ve öğrenci profillerine dair bilgi ve veriler ülkeden ülkeye önemli farklılıklar göstermektedir (Bulut, 2003). Küreselleşme, göç, çeşitli sosyal sorunlar ve krizler sosyal hizmet uzmanlarının kültürlerarası yetkinliklere de sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu kapsamda yurt dışı eğitim programları, öğrencilere çok boyutlu gelişim fırsatları sunarken farklı kültürleri tanıyarak kültürel bakış açıları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sosyal hizmet eğitiminde her ülkenin farklı mesleki tanım ve görev kapsamına sahip olması, lisans süreçleri ve uygulama saatlerinin değişkenlik göstermesi gibi nedenlerden kaynaklanan entegrasyon engellerini aşmak amacıyla kısa süreli fakülte ziyaretleri ve

karşılıklı öğrenci değişim modelleri gibi alternatif yaklaşımlar geliştirilmiştir (Merrill ve Frost, 2011).

Türkiye'de sosyal hizmet lisans eğitiminde standarlığı sağlamak ve eğitim içeriklerinin her üniversitede aynı asgari nitelikte verilmesini güvence altına almak amacıyla son yıllarda SHUÇEP gibi bazı standart belirleme çalışmaları hayata geçirilmiştir. Sosyal hizmet eğitiminin amacı ve içeriği, öğrenci ve eğitici boyutu, öğrenme süreci ve ortamı, eğitsel kazanımlar gibi temel hususlar uluslararası boyut da göz önünde bulundurularak ele alınmış; öğrencilerin etik kurallara uyma, farklılıklara saygı, araştırma temelli uygulama yapma ve sorunlara çok boyutlu müdahale edebilme yetkinlikleri kazanmaları yönünde düzenlemeler yapılmıştır (Alptekin ve Türkeri, 2023; YÖK, 2022).

2.3. Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminin Gelişimi

Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin kökenleri, Osmanlı Devleti dönemindeki vakıf kültürüne, toplumsal dayanışma ve aile içi yardımlaşma dinamiklerine dayanmaktadır. Kurumsal anlamda ilk adımlar 19. yüzyılda atılmış; kimsesiz çocukları, yaşlıları ve engellileri korumak amacıyla günümüzde de hizmet vermeye devam eden tarihi kurumlar inşa edilmiştir. Küreselleşme süreciyle birlikte ihtiyaçların karşılanmasında toplumsal dayanışmanın yetersiz kalması, sosyal hizmetin profesyonel eğitim almış uzmanlarca yürütülmesini zorunlu hale getirmiştir (Sehman ve Yolcuoğlu, 2020).

Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin temelleri; 1957 yılında Birleşmiş Milletler Sosyal Refah Danışmanlığı öncülüğünde başlatılan bilimsel incelemeler ile kamu kurumları ve özel kuruluşların iş birliğiyle atılmıştır (Gökçearslan Çifci, 2009). Bu süreçte, 1959 yılında yürürlüğe giren 7355 sayılı kanunla kurulan Sosyal Hizmetler Enstitüsü; sosyal hizmetin tanıtımı, yoksullukla mücadele ve dezavantajlı grupların korunması ve desteklenmesi gibi kritik sorumluluklar üstlenerek, disiplinin hem alan uygulamalarını hem de eğitim metodolojilerini başlatmıştır (Kalaycı, 2021).

Profesyonel sosyal hizmet uzmanları yetiştirmek amacıyla 1961 yılında Ankara'da Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde Sosyal Hizmetler Akademisi açılmış (Gökçearslan Çifci, 2009) ve lise sonrası dört yıllık eğitim veren ilk kurum faaliyete geçmiştir. Böylece Türkiye'deki ilk profesyonel sosyal hizmet eğitimi, Enstitü'nün görev ve sorumluluklarını

devralan Sosyal Hizmetler Akademisi'nin 1961 yılındaki kuruluşuyla başlamıştır (Kalaycı, 2021). 1965 yılında Akademi'nin ilk mezunlarını vermesinin ardından 1967 yılında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bölümü kurulmuştur (Gökçearslan Çifci, 2009).

1970'lerde yaşanan sosyo-ekonomik ve politik sorunların yanı sıra 1980'deki siyasi çatışmanın eğitim alanında yarattığı olumsuz etkiler, sosyal hizmet eğitiminin gelişimini engelleyen önemli bir etken olarak değerlendirilmiş (Acar ve Polat, 2023) ve bu disiplin için yeni bir dönemin başlamasına yol açmıştır (Kalaycı, 2021). 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, sosyal hizmet eğitiminde büyük bir yapısal dönüşüme yol açmış; bu yasa ile mevcut iki eğitim kurumu 1982 yılında birleştirilerek Hacettepe Üniversitesi bünyesinde Sosyal Hizmetler Yüksekokulu adını almıştır (Gökçearslan Çifci, 2009; Kalaycı, 2021).

1983 yılından 2002 yılına kadar Hacettepe Üniversitesi, Türkiye'de lisans düzeyinde sosyal hizmet eğitimi veren tek kurum olarak kalmış (Attepe Özden ve Tekindal, 2019; Aydemir ve Yiğit, 2017; Gökçearslan Çifci, 2009); çok sayıda mezun verilmesine rağmen Türkiye'nin artan ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalındığından bu durum hem yeni okulların açılmasını hem de mesleğin daha tanınır hale getirilmesini zorunlu kılmıştır (Bulut, 2003). Bu dönemde mesleğin akademik altyapısını güçlendirmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi bünyesinde 1983 yılında yüksek lisans, 1987 yılında ise doktora programları açılarak Türkiye'deki ilk lisansüstü sosyal hizmet eğitimleri başlatılmıştır (Aydemir ve Yiğit, 2017).

Başkent Üniversitesi, 2002 yılında bünyesinde açılan sosyal hizmet bölümü sayesinde hem ikinci lisans programı hem de ilk vakıf üniversitesi programı olarak sosyal hizmet eğitiminin ülke geneline yayılmasına ve mesleki gelişimin ivme kazanarak yeni bölümlerin açılmasına zemin hazırlamıştır (Attepe Özden ve Tekindal, 2019; Aydemir ve Yiğit, 2017; Kalaycı, 2021).

Sosyal sorunlar, doğal afetler, yoksullukla mücadele, sosyal yardım politikaları gibi pek çok etken sosyal hizmet bölümlerinin akademik planlama ve denetimden uzak bir şekilde hızla çoğalmasına neden olmuştur (Acar ve Polat, 2023). Yaşanan niceliksel büyüme sadece örgün eğitimle sınırlı kalmamış; 2011 yılında Atatürk Üniversitesi ile başlayan bu

süreç, daha sonra Anadolu ve İstanbul Üniversitelerinin katılımıyla kapsamlı ve çok sayıda kontenjana sahip, açık öğretim ve uzaktan eğitim lisans ve ön lisans programlarının açılmasıyla güçlü bir ivme kazanmıştır (Aydemir ve Yiğit, 2017).

Günümüzde sosyal hizmet eğitimi, Türkiye genelinde 96 lisans ve 63 ön lisans programıyla geniş bir akademik ölçeğe ulaşırken; sağlık bilimleri, iktisadi ve idari bilimler ile fen-edebiyat gibi farklı fakülteler bünyesinde ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde verilmeye devam etmektedir (YÖK, 2026).

Ülkemizde çok sayıda iki yıllık sosyal hizmetler ön lisans programı bulunmaktadır. Bu programların amacı sosyal sekreter veya bakım elemanı gibi sosyal hizmet uzmanlarına yardım edecek ara eleman yetiştirmek olsa da görev tanımları ve unvanları netleştirilmemiştir (Aydemir ve Yiğit, 2017). Giderek yaygınlaşan bu programlardaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun açık öğretimde okuması ve örgün eğitimin çok kısıtlı kalması temel bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir (Apak, 2018). Ayrıca ön lisans programları sayesinde sosyal hizmetle hiçbir ilgisi olmayan bölümlerden mezun olan öğrencilerin dikey geçiş sınavı (DGS) ile doğrudan sosyal hizmet lisans programlarına geçme hakkına sahip olmasının, mesleğin niteliğine büyük zarar verdiği belirtilmektedir (Alptekin ve diğerleri, 2017; Apak, 2018).

Sosyal hizmet eğitiminin temelini oluşturan lisans programları genelci yaklaşımı temel almaktadır. Öğrencilerin mikro, mezzo ve makro düzeylerde müdahale edebilecek becerilere sahip olmasını hedefleyen bu eğitimin ilk iki yılında sosyal hizmetin bilgi temelini besleyen teorik derslere ağırlık verilirken son iki yılında doğrudan mesleki pratiğe yönelik dersler ile alan uygulamaları öne çıkmaktadır (Aydemir ve Yiğit, 2017; YÖK, 2022).

Türkiye'de lisansüstü sosyal hizmet eğitimi ilk olarak 1983'te yüksek lisans, 1987'de doktora düzeyinde başlamış (Aydemir ve Yiğit, 2017); günümüzde birçok üniversitede yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Yüksek lisans eğitimleri tezli ve tezsiz olmak üzere iki farklı şekilde yürütülmekte; programı başarıyla tamamlayarak mezun olanlar “bilim uzmanı” unvanını almaktadır. Doktora programı genellikle sekiz yarıyıldan oluşmakta; ders döneminin ardından yapılan yeterlilik sınavında başarılı olan öğrenciler tez yazma aşamasına geçmektedir. Bu programın temel amacı, nitelikli bilimsel araştırmalar

yapabilen ve yüksek lisans eğitimiyle kazanılan bilim uzmanlığı derecesini daha ileri taşıyacak akademisyenler yetiştirmektir (Ayyıldız, 2021).

Atatürk, Anadolu ve İstanbul Üniversiteleri bünyesinde oldukça çok sayıda kontenjanla açılan açık ve uzaktan eğitim programları ise en çok eleştirilen konulardan biridir. Sosyal hizmetin insan ilişkilerini, yüz yüze etkileşimi, empatik iletişimi ve danışmanlığı esas alan uygulamalı bir meslek olması nedeniyle, bu eğitimin uzaktan verilmesinin mesleğin içeriğini zedelediği belirtilmektedir (Alptekin ve diğerleri, 2017; Aydemir ve Yiğit, 2017). Ayrıca bu programların kontenjan sayısının oldukça fazla olması ciddi sayıda mezun artışına sebep olmuş; çok sayıda öğrencide mezuniyet sonrası işsizlik ve mesleğin geleceğine dair yoğun bir kaygı yarattığı belirtilmiştir. (Sehman ve Yolcuoğlu, 2020).

Ancak eğitimdeki dağınıklığı gidermek, kalite güvencesi ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla SHOD öncülüğünde yürütülen çalışmalar neticesinde hazırlanan, 2022 yılında YÖK tarafından onaylanan SHUÇEP ve Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK) üzerinden somutlaşan akreditasyon süreçlerinin, sosyal hizmet programlarının ulusal ve uluslararası standartlara uyumunu güçlendirerek mesleki eğitimin geleceği adına son derece olumlu gelişmelerle desteklendiği belirtilmektedir (Alptekin ve Türkeri, 2023).

Bu destekleyici gelişmeler sayesinde sosyal hizmet eğitiminin öğrencilere hem teorik bilgi hem de danışman rehberliğinde uygulama ve saha deneyimi kazandıracak şekilde düzenlenmesi; öğrencilerin mesleki yeterlik, aidiyet ve farkındalık düzeylerini artırarak bölümlerine yönelik tutumlarının şekillenmesinde önemli bir etken olmuştur (Yao, 2021). Bu nedenle sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim niteliğinin değerlendirilerek öğrencilerin mesleki gelişimlerinin anlaşılması açısından gerekli görülmektedir (Spivak, Melnyk ve Spivak, 2021).

2.4. Tutum Kavramı, Tanımı ve Özellikleri

Tutum, bir olay veya durum karşısında bir nesne ya da olguya gösterilen tepki veya takınılan tavır olarak tanımlanabilmekte ve insan davranışlarının temelini oluşturan önemli bir kavram olarak nitelendirilebilmektedir (Yaylak, 2019). Kökeni Latince olan bu kavram,

bireyin olaylara veya nesnelere karşı önceden sahip olduğu eylem eğilimini ifade etmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2014).

Bireyin somut nesnelerden soyut kavramlara kadar geniş bir yelpazedeki her türlü olguya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdüleri aracılığıyla yapılandırdığı zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki verme eğilimidir (İnceoğlu, 2010:7,13). Tutumlar, farkında olmasak da davranışlarımızı ve algılarımızı etkileyen; kişilere, kavramlara veya olaylara karşı yaptığımız olumlu, olumsuz, bilinçli veya bilinçdışı değerlendirmelerdir (Gerrig ve Zimbardo, 2010/2015:523).

Tutum kavramı, sosyal bilimlerde ve psikolojide bireylerin davranışlarına yön veren, doğrudan gözlemlenemeyen ancak çeşitli tepkilerden anlaşılan gizil bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ajzen, 2005:1,3). Doğrudan gözlemlenemediği için bireyin dışa vurduğu davranışlar üzerinden anlaşılan ve bizzat eylemin kendisi olmaktan ziyade, o eylemin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:130). Tutum; bireyin bir olay, durum veya olgudan algıladığı doğrultusunda çevresindeki uyaranlara karşı geliştirdiği duygu, düşünce, davranış veya inanç olarak da tanımlanabilmektedir (Bektaş ve Karagöz, 2017).

Tutumların, çevremizdeki durumları nasıl gördüğümüzü tanımlamamıza ve nesnelere ya da kişilere karşı nasıl davranacağımızı belirlememize yardımcı olurken kararlarımızı etkilediği, eylemlerimize rehberlik ederek edindiğimiz bilgilerden hangilerini hafızamızda tutacağımızı yönlendirdiği belirtilmektedir (Pickens, 2005:44,48). Bunları gerçekleştirirken davranışlara yön verme ve çevreyi anlamlandırma işlevini kullanmaktadır. Tutumların; bireyin dış dünyayı anlamlandırma, tahmin ve kontrol etme ihtiyacı doğrultusunda duygu, inanç ve eylemleri arasındaki çelişkileri azaltarak hem hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıran bir araç görevi gördüğü hem de sağladığı bilişsel tutarlılıkla dünyayı mantıklı bir çerçeveye oturtan bir dayanak işlevine sahip olduğu belirtilmektedir (Ajzen, 2005:26,27).

Tutumları bir zihinsel yapı ya da temsil olarak tanımlayabilmek ve birey davranışları üzerindeki etkisini anlamlandırabilmek için sahip oldukları temel özelliklerin bilinmesi gereklidir (Kayaoğlu, 2019:75). Tutumlar doğuştan gelen genetik refleksler değildir aksine çevreyle etkileşim, kültür ve sosyalleşme süreçleri sonucunda sonradan öğrenilen yapılardır (Çöllü ve Öztürk, 2014; İnceoğlu, 2010:30). Çocukluktan itibaren şekillenen,

öğrenme, model alma ve doğrudan deneyimler yoluyla oluşan tutumlar; bireyin inanç, değer, davranış ve motivasyonlarının iç içe geçtiği karmaşık bir sosyalleşme sürecinin ürünü olarak da değerlendirilmektedir (Pickens, 2005:50). Bireylerin aile, okul, referans grupları, toplumsal çevre içindeki deneyimleriyle ve dış dünyayla olan etkileşimleriyle şekillenip zamanla kişilik yapısının temel bir unsuru haline gelerek sosyal ilişkileri yapılandırmaktadırlar (İnceoğlu, 2010:31).

Her tutumun mutlaka bir konusu, hedefi ve yönü bulunmaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2014; İnceoğlu, 2010:41). Bir tutumun konusu somut bir obje, kişi veya toplumsal bir grup olabileceği gibi; ideoloji, din veya ahlaki değerler gibi soyut bir olgu da olabilmektedir (İnceoğlu, 2010:41; Maio, Haddock ve Verplanken, 2026:17). Birey, bu nesneye karşı yaklaşma (olumlu) veya kaçınma (olumsuz) eğilimi göstererek tutumun yönünü belirlerken; aynı zamanda bu değerlendirmesini belirli bir duygusal güçle, yani yoğunluk ile ifade etmektedir (İnceoğlu, 2010:43,44; Maio ve diğerleri, 2026:45). Soyut veya somut, gerçek veya sembolik bir nesnenin varlığı, kişide olumlu veya olumsuz bir değerlendirme reaksiyonu uyandırmaktadır (Ajzen, 2005:22). Dolayısıyla her insanın hem olumlu hem de olumsuz tutumları bulunmaktadır. Örneğin, "En çok matematik öğretmenimi seviyorum" şeklindeki bir değerlendirme olumlu bir tutum yönünü gösterirken; "Yalancı insanları sevmem" ya da "Sıra arkadaşım beni kızdırıyor" gibi ifadeler nesnelere veya kişilere karşı geliştirilmiş olumsuz yöndeki hisleri ve tutumları ifade etmektedir (Pickens, 2005:44). Bireyler aynı tutum nesnesine karşı eşzamanlı olarak hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmeler yapabilmektedir. Alanyazında ve deneysel çalışmalarda "iki yönlü çekim" olarak tanımlanan bu durum, yapılan değerlendirmelerin birbirine olan yakınlığı ve dengesi ölçüsünde yoğunlaşan karmaşık bir tepki eğilimi olarak belirtilmektedir (İnceoğlu, 2010:46).

Tutumlar, dışarıdan fiziksel olarak doğrudan gözlemlenemeyen gizil değişkenler oldukları için, varlıkları yalnızca bireyin sözlü beyanları, eylemleri, fizyolojik tepkileri veya standardize edilmiş özel ölçüm araçları üzerinden çıkarım yoluyla anlaşılabilmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2005). Tutumlar ölçekler aracılığıyla ölçülürken kişilerin çeşitli ifadelere katılıp katılmaması, onların tutumunun ne derece olumlu veya ne derece olumsuz olduğunu ortaya çıkarmakta; bir maddeye verilen yanıt olumlu bir tutumu gösterirken başka bir maddeye verilen yanıt olumsuz bir tutumu belirtebilmektedir (Ajzen, 2005:12,13).

Tutumların bir diğer ayırt edici özelliği, geçici hevesler olmamaları; inanç ve değer sistemlerine yerleşerek kalıcılık ve süreklilik göstermeleridir (İnceoğlu, 2010:31). Her ne kadar kalıcı bir yapıya sahip olsalar da bireyin bilişsel ve duygusal dünyasına yeni bilgiler sunarak zaman, çaba ve kararlılık gerektiren bir süreç sonunda tutumları değiştirmek mümkündür (Pickens, 2005:50). Başka bir deyişle kalıcılık, tutumların değişmez olduğu anlamına gelmemektedir. Kişinin bilgi birikimi, eğitimi ve karşılaştığı yeni deneyimler doğrultusunda tutumlar esneklik veya katılık sergileyebilmekte; katı grup normlarının veya inançların egemen olduğu durumlarda esneklik azalırken, farklı tecrübelere ve yeni bilgiye açık bireylerde tutum değişimi daha esnek gerçekleşebilmektedir (İnceoğlu, 2010:44,45).

2.5. Tutumun Bileşenleri

Tutumlar, uyarıcıları duygusal, davranışsal ve bilişsel temellerde olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmemizi ve bu değerlendirmelere göre davranmamızı sağlamaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2003/2015:140). Tutumları tam olarak anlamlandırabilmek için onların temel özelliklerini ve duygusal, davranışsal ve bilişsel unsurlarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Bektaş ve Karagöz, 2017).

Tutumların karmaşık yapısını çözümlemek amacıyla alanyazında yaygın olarak benimsenen üçlü yapı modeli; tutumu bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç temel ögeye ayırmaktadır (İnceoğlu, 2010:20; Pickens, 2005:44). En genel ifadeyle duygusal öge; kişinin tutum nesnesine karşı duygu ve heyecanlarından, davranışsal öge; belirli bir yönde davranma eğiliminden, bilişsel öge; olgu, bilgi ve inançları içeren düşüncelerden oluşan olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri içermektedir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:140).

Tutumun bilişsel ögesi, bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu her türlü inanç, düşünce, bilgi ve algıları içermektedir (Ajzen, 2005:4; Çöllü ve Öztürk, 2014; İnceoğlu, 2010:24). Nesnenin taşıdığı işlevsel özellikler, avantajlar veya riskler hakkındaki zihinsel şemalar bu bileşeni oluşturur (Maio ve diğerleri, 2026:52). Birey, çevresindeki sayısız uyarıcıyı anlamlandırmak ve zihinsel bir şemaya oturtmak için geçmiş deneyimlerinden veya dışarıdan edindiği bilgiden yararlanarak nesneleri gruplandırır, örneğin bir kişinin belirli bir ürünün sağlığa faydalı ya da zararlı olduğuna yönelik bilgi birikimi ve inancı, o ürüne yönelik tutumunun bilişsel yönünü oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2010:25). Bilişsel

bileşen, bir nesnenin birey için ifade ettiği işlevsel değerlere veya risklere dair farkındalıkları kapsar ancak salt bilgi, bir duygu ile eşleşmediği sürece tek başına tam bir tutum oluşturmaya yetmemekte; bilginin tutuma dönüşmesi için onun duyguyla eşleşmesi gerekmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2014).

Tutumun duygusal ögesi, bireyin tutum konusuna karşı hissettiği sevgi, sempati, nefret, hoşlanma veya korku gibi hisleri ve duygusal reaksiyonları ifade etmektedir (Ajzen, 20054,5; Çöllü ve Öztürk, 2014; İnceoğlu, 2010:21; Maio ve diğerleri, 2026:50). Duygusal öge, bireyin değerler sistemi ile doğrudan bağlantılı olmakla birlikte bir tutumun yönünü ile yoğunluğunu belirlemede genellikle en baskın rolü üstlenmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2014). Kimi durumlarda bilişsel bir değerlendirme veya herhangi bir bilgi olmadan dahi, sadece geçmişte yaşanan duygusal bir etkileşim veya koşullanma sonucunda nesneye karşı güçlü bir duygusal ögenin gelişebileceği belirtilmektedir (İnceoğlu, 2010:21).

Tutumun davranışsal ögesi ise, bireyin zihinsel ve duygusal değerlendirmeleri neticesinde tutum nesnesine karşı eyleme geçme, yaklaşma veya ondan kaçınma eğilimi gerçekleştirmesidir (Ajzen, 2005:5; Çöllü ve Öztürk, 2014; Maio ve diğerleri, 2026:52). Bireyin niyetlerini, eylem potansiyelini ve önceki alışkanlıklarını barındıran bu öge, tutumun dışarıdan gözlemlenebilen tek somut belirtisidir (Çöllü ve Öztürk, 2014; İnceoğlu, 2010:25). Davranışsal niyetin fiili davranışın kendisiyle her zaman birebir örtüşmeyebileceği dikkate alındığında bazen çevresel baskılar veya sosyal normlar nedeniyle, kişinin içsel niyetinden farklı bir davranış sergileyebileceği belirtilmektedir (Ajzen, 2005:99,101).

Bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbiriyle uyumlu hale getiren tutumlar; bu üç ögenin yerleşmiş ve güçlü yapılarda tam bir bütünlük içinde bulunduğu, ancak zayıf tutumlarda özellikle davranışsal boyutun etkisini yitirebildiği bir işleyişe sahiptir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:132). İdeal durumlarda birbirleriyle uyum ve tutarlılık içinde çalışan bu üç bileşen, bilişsel inançlar ile duygusal tepkiler arasında bir uyuşmazlık yaşandığında bireyde bilişsel çelişki adı verilen bir içsel gerilim durumunu ortaya çıkarmaktadır (İnceoğlu, 2010:23,56; Maio ve diğerleri, 2026:53). Birey, sosyokültürel normlar sebebiyle içsel duygularına ve inançlarına zıt düşen normatif davranışlar sergilemek zorunda kalabildiği için tutum ile davranış arasındaki ilişki her zaman mükemmel bir benzerlik göstermemektedir (Çöllü ve Öztürk, 2014). Aslında tutum ve

davranış arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bazen tutumlar davranışı kontrol edebiliyorken bazen de davranışlar tutumları değiştirebilmektedir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:142).

2.6. Tutumların Oluşumu ve Değişimi

Tutum oluşumu temel olarak bir sosyalleşme ve öğrenme sürecidir. Bu bağlamda; uyarıcılar arasındaki duygusal bağları temel alan klasik ve değerlendirici koşullanma, bireyin eylemlerinin ödül-ceza mekanizmalarıyla şekillendiği edimsel koşullanma ve başkalarının davranışları ile rol modellerinin taklit edildiği gözlemsel öğrenme mekanizmaları, tutumların kazanılmasında etkili unsurlardır (İnceoğlu, 2010:53,145; Maio ve diğerleri, 2026:23,52). Ayrıca doğrudan yaşantıların ve genetik yatkınlıkların da tutum oluşumunda kısmi etkileri olduğu belirtilmektedir (İnceoğlu, 2010:142,143). Benzer şekilde kişisel deneyimler, düşünceler ve koşullar; durumlara, olaylara ve mesleklere karşı tutumların oluşumunu etkileyen bir ağ oluşturmaktadır (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Mevcut tutumların değişimi ve ikna süreçleri ise daha karmaşık mekanizmalar içermektedir. Tutumların nasıl oluştuğunu, geliştiğini ve nasıl değiştirilebileceğini anlamak için çeşitli kuramsal yaklaşımlardan yararlanılmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:142). Bu kuramlar, bireylerin bilişsel değerlendirmeleri, duyuşsal tepkileri ve sosyal çevreyle etkileşimleri doğrultusunda geliştirdikleri tutumların zaman içinde değişebildiğini ortaya koyarken, bu tutumların davranışa yönelik niyetleri etkileyen temel birer belirleyici olarak sosyal bağlam içinde şekillendiğini açıklamaktadır (Ajzen, 2020).

Sosyal hizmet disiplininde bireyin çevresi içinde ele alınarak mesleki uygulamaların büyük ölçüde insan davranışını anlama ve değiştirme üzerine kurulması tutum kuramlarıyla doğrudan örtüşmektedir (Koçak, 2023). Dolayısıyla hem eğitim süreçlerinde hem de müdahale yöntemlerinde bireyin davranışlarının ardında yatan nedenleri ve tutum-davranış ilişkisini anlamada bu kuramlardan yararlanılmaktadır.

Bu kapsamda, alanyazında tutumların nasıl değiştiğini inceleyen araştırmalar; işlevsel kuramlar, öğrenme kuramları, sosyal yargı kuramı, tutarlılık veya denge içeren bilişsel kuramlar gibi farklı yaklaşımlardan yararlanarak bu süreci anlamlandırmaya odaklanmışlardır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:159).

2.6.1. İşlevsel kuramlar

İşlevsel kuramlarda temel olarak tutumların ne işe yaradığı ve işlevselliği değerlendirilmektedir. Tutum olgusunu kişilik gereksinimleri ve temel motivasyon süreçleri üzerinden açıklayan bu yaklaşım, bireyin belirli gereksinimlerini karşılama amacıyla yapılandırdığı tutumların, mevcut ihtiyaçların ortadan kalkması veya yenilerinin doğmasıyla değişebileceğini savunmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:160). Tutumların bireysel gereksinimleri karşılamada üstlendiği araçsal rolü vurgulayan bu kuramlar; bireyin en fazla ödül ve en az cezayı isteyeceği varsayımına yani ödül ve ceza dengesine dayanan *araçsal*, benlik zedeleyici duygulardan korunmak için öz-saygıyı koruyan *benlik koruyucu*, bireyin merkezi değerleri ile tutarlı tutumları gösterme isteği ve kimliğini yansıtan *değer ifade edici* ve karmaşık dünyayı anlamlı bir bütün haline getiren *bilgi işlevlerini* bir araya getirerek, tutumların bireyin hayatındaki uyum sürecine nasıl hizmet ettiğini açıklamaktadır (Kırel, 2014:78).

2.6.2. Öğrenme kuramları

Tutumları çağırışım, pekiştirme ve taklit yoluyla öğrenilmiş inançlar olarak tanımlayan öğrenme kuramlarına göre; her insanın farklı tutum nesnelerine ilişkin bilgi, duygu, değer veya gerçekleri olduğundan diğer davranış veya alışkanlıklar nasıl kazanılıyorsa tutumların da öyle kazanıldığı belirtilmektedir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:142). Tutumların koşullandırma yoluyla değiştirilebileceğini öngören bu kuramlarda; bireyin tutum konusunu ödül, terfi veya övgü gibi olumlu pekiştiricilerle ilişkilendirmesi sonucu şekillenen öğrenme sürecinde, hoşa giden deneyimlerin daha sonraki karşılaşmalarda da sürdürülecek pozitif bir tutuma zemin hazırladığı belirtilmektedir (Kırel, 2014:77). Bu yaklaşımda tutum değişimi, bir öğrenme süreci gibi ele alınıp eski tutumu değiştirmek için yeni bir tutumun öğrenilmesi gerektinden tutum oluşturma ve değiştirme süreçlerinde uyaran, pekiştireç, ödüllendirme, genelleme gibi öğrenme kavramları özellikle aktif dinleme, empati kurma, yansıtma, geri bildirim verme gibi etkili iletişim teknikleriyle birlikte kullanılmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:162).

2.6.3. Bilişsel tutarlılık kuramları

İnsanların hem tutumlar hem de bu tutumları oluşturan bileşenler arasında sürekli bir denge arayışında olduğunu kabul eden bilişsel tutarlılık kuramlarında ise; bireylerin mevcut bilişsel tutarlılıklarını sarsabilecek yeni bilgilerle veya bilişlerle karşılaştıklarında bu tutarsızlığı azaltma eğiliminde oldukları varsayılarak bilişsel tutarlılığın önemi ifade edilmektedir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:144).

Denge kuramı, bilişsel tutarlılık kuramlarının ilkidir. Bu kurama göre insanlar zihinsel bir huzur için inançlarında uyum ararlar; bu nedenle stressiz bir denge sağlamak amacıyla, kendisiyle aynı fikirdeki kişileri sevme ve sevdiklerine iyi, sevmediklerine ise kötü özellikler yükleme eğilimi içinde davranmaktadırlar (Ajzen, 2005:25). Dengenin olmadığı durumlarda ise yaşanan rahatsız edici gerilim kişinin dengeyi yeniden kurmak amacıyla harekete geçmesine veya bilişsel bir yeniden düzenleme yapmasına yol açan itici bir güç oluşturmaktadır (Ajzen, 2005:25,26; Heider, 1946). Bireyin bilişsel sistemindeki duygusal tutarlılığa odaklanan bu kuramın öncüsü Heider (1946, 1958); tutum değişimindeki ilişkileri herhangi bir derecelendirmeye gitmeksizin sadece olumlu veya olumsuz boyutlarıyla ele almış; üç birim arasında duygusal temelli “sevme/sevmeme” (tutum) ilişkisi ve "ait olma/olmama" (birim) ilişkisi olmak üzere iki tür ilişki önermiştir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:165).

Genellikle bir kişi (K), bir diğer kişi (Dk) ve bir tutum nesnesi (X) ekseninde şekillenen bu kuram; kişinin diğer kişiye yönelik tutumu, kişinin tutum nesnesine olan değerlendirmesi ve diğer kişinin aynı nesneye ilişkin düşüncesini kapsayan üçlü bir etkileşim çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu kapsamda sistem; (K)'nin sevdiği (Dk) ile aynı görüşü paylaşması veya sevmediği (Dk) ile zıt düşünmesi durumunda dengede kabul edilirken; sevilen bir kişiyle yaşanan fikir ayrılıkları ya da sevilmeyen bir kişiyle ulaşılan görüş birliği, bilişsel bir dengesizliğe neden olmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:144,145). Bu kuram dengesiz durumların dengeli olma yönünde değişim göstemeye eğilimli olduğunu kabul ettiğinden dengesiz sistemler değişmek için baskı üretmekte, bu baskı bireyi en az çabayla yeniden dengeye ulaştırmaya zorlamakta, sevmediğimiz kişilerle olan uyuşmazlıklarda ise zihinsel bir değişimden ziyade ilişkiyi kesmek çok daha kolay görüldüğünden baskı daha zayıf hissedilmektedir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:145,146).

Bilişsel tutarlılık kuramlarından bir diğeri özellikle insanlarda tutumlar ile davranışlar arasındaki tutarsızlık veya çelişkilere odaklanan bilişsel çelişki kuramıdır (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:146). Festinger (1957) tarafından geliştirilen bu kurama göre, bireyin inançları ile sergilediği davranışlar arasında bir tutarsızlık oluştuğunda psikolojik bir gerilim meydana gelmektedir. Örneğin, "sigara içmek ölümcül akciğer kanserine neden olur" bilgisi ile “ben günde bir paket sigara içerim" eylemi arasındaki tutarsızlığın yarattığı zihinsel huzursuzluk, bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için gereken motivasyonu kendiliğinden harekete geçiren güçlü bir itici güç olarak değerlendirilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:168). Birey, kendi iç dünyasındaki bu çelişkiyi ve stresi azaltmak için ya inancını (tutumunu) ya da davranışını değiştirmek zorunda kalmaktadır (İnceoğlu, 2010:60,62; Pickens, 2005:45). Tutarlılığı sağlamak ve zihinsel dengeyi yeniden kurmak için çelişkiyi azaltmanın üç yolu vardır: Ya yapılan hatalı davranışı değiştirmek ya bu çelişkiyi görmezden gelip önemini azaltmak ya da tutumu yeni duruma göre tamamen değiştirmektir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:146).

Sigara içmenin ölümle sonuçlanan akciğer kanserine sebep olduğu gerçeğine rağmen günde bir paket sigara içen bir bireyin yaşadığı bu çelişkiyi giderme sürecini, sözü edilen üç farklı yöntem bağlamında örneklendirebiliriz. Birey, hissettiği huzursuzluğu gidermek adına sigara içmenin çok kötü bir alışkanlık olduğunu düşünerek bu eyleme son verirse davranışını değiştirmiş olur. Birey, “stresli olduğumda sigara içmek sinirlerimi yatıştırıyor ve bana iyi geliyor” diyerek durumun ciddiyetini zihninde küçültürse çelişkiyi görmezden gelip önemini azaltmış olur. Birey, “aslında her gün soluduğumuz kirli hava akciğer kanserine yol açıyor bu yüzden sigara içmekle akciğer kanseri olmak arasında ciddi bir ilişki yok” diyerek eski inancını yeni davranışına uydurursa tutumunu değiştirmiş olur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:169).

2.6.4. Sosyal yargı kuramı

Sherif ve Hovland (1961), tutum değişimini algısal bir kıyaslama süreci olarak kabul etmektedir. Bu kurama göre birey, yeni ve ikna edici bir mesajı kendi mevcut tutumuna yani kabul alanına benzer ve yakın görüyorsa özümseyerek tutumunu değiştirmekte; ancak mesaj ret alanına giriyorsa zıtlık yaşayarak mesaja direnç göstermektedir (İnceoğlu, 2010:63,64; Maio ve diğerleri, 2026:57,58). Başka bir ifadeyle, bu kurama göre bireyin bir tutuma bağlılığı arttıkça farklı görüşleri zıt mekanizma sayesinde olduğundan daha uzak

görüp reddetme alanı genişlerken, bağlılığın az olduğu durumlarda benzetme mekanizması ile farklı fikirleri kendine daha yakın bularak kabul etme olasılığı artmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:163).

2.6.5. İkili işleme kuramları

İkili işleme kuramları; bireylerin bilgiyi, içinde bulundukları koşullara bağlı olarak ya hızlı ve kestirme yöntemlerle ya da daha sistematik ve bilinçli bir çabayla işleme eğiliminde olduklarını kabul etmektedir. Bu kurama göre, insanların tutum değiştirme amaçlı bir iletiyi sistematik olarak işleyip tartışmaları derinlemesine analiz edebilmesi hem motivasyon hem de yetenek düzeyine bağlıyken; bu unsurların yetersiz kaldığı durumlarda birey, karmaşık yapıları çözümlemeye isteksiz davranarak daha zahmetsiz ve yüzeysel bir değerlendirme sürecini tercih etmektedir (Taylor ve diğerleri, 2003/2015:153). Kuramın öncülerinden Petty ve Cacioppo (1979) tarafından geliştirilen ayrıntılandırma olasılığı modeline göre ikna; merkezi ve çevresel olmak üzere iki yol izlemektedir. Birey mesajın içeriğini mantıksal olarak derinlemesine analiz ediyorsa yani merkezi yolu seçiyorsa kalıcı ve güçlü bir tutum değişimi sağlanır ancak kaynağın çekiciliği gibi yüzeysel ipuçlarına odaklanıyorsa yani çevresel yolu seçiyorsa değişim çok daha geçici olur (Maio ve diğerleri, 2026:52,60).

2.6.6. İkna edici iletişim modeli

Carl Hovland ve arkadaşları tarafından ortaya konulan bu model, tutum değişimini rastlantısal bir olgudan ziyade sistematik bir iletişim döngüsüne bağlamaktadır (İnceoğlu, 2010:53,54; Maio ve diğerleri, 2026:20). Bu model tutum değiştirme sürecini; iletişimi başlatan *kaynak* (uzmanlık ve güvenilirlik), iletilen *mesaj* (korku dozu, tek veya iki yanlı sunum), kullanılan *araç/kanal* ve mesajın hedefi olan *alıcı* (zeka, özsaygı vb. özellikler) olmak üzere dört temel bağımsız değişken üzerinden açıklamaktadır (İnceoğlu, 2010:177,187). Bu yaklaşıma göre, kaynağın gönderdiği güdüleyici bir mesajın kalıcı bir tutum ve davranış değişikliği yaratabilmesi için alıcının ardışık bir psikolojik süreçten geçerek mesaja dikkat etmesi, içeriği anlaması, önerilen fikri benimsemesi, bilgiyi hafızasında saklaması ve en nihayetinde bu süreci eyleme dönüştürmesi zorunlu tutulmaktadır (İnceoğlu, 2010:175,176).

Tutumların oluşumu ve değişimini açıklayan bu kuramsal yaklaşımların, sosyal hizmet bölümü ve mesleğine yönelik tutum ve algıların nasıl şekillendiğini ve zamanla nasıl değişebildiğini anlamada önemli bir teorik çerçeve sunmaya yardımcı olduğu düşünülmektedir.

2.7. Sosyal Hizmete Yönelik Tutum ve Algı

Bireylerin yaşamını etkileyen önemli dönüm noktalarından biri okuyacakları bölümün seçimi yani tercih ettikleri meslek olduğu için kendilerine en uygun mesleği seçmeleri, meslekleri hakkında olumlu tutumlara sahip olmaları yaşamın her alanını etkilemesi yönüyle hem bireysel hem de toplumsal açıdan oldukça önemlidir (Bozdoğan ve diğerleri, 2007). Tutumların insan davranışını tahmin etmede kullanılmasından dolayı mesleğe yönelik pozitif tutuma sahip olunduğunda bireylerin mesleki performansları, motivasyon düzeyleri ve gösterdikleri başarı yüksek seviyede olabilirken, sahip olunan tutumun yönü negatif olduğunda da başarısızlıklar yaşanabilmektedir (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Bir mesleğin tercih edilmesi ve o mesleğe yönelik tutumların geliştirilmesi; toplumdaki tanınırlığı, iş ve kariyer olanakları, ekonomik vaatleri ve mevcut çalışanların onu nasıl yansıttığı ile ilişkilidir (Akçin, 2022). Türkiye'de sosyal hizmet mesleğinin toplum genelinde yeterince tanınmaması, doğru anlaşılmasını zorlaştırmış; uzun süre yalnızca yoksullara yönelik bir hizmet olarak algılanmasına neden olmuş, bu da meslek elemanları, müracaatçılar ve toplumdaki algıyı olumsuz etkilemiştir (Akçin, 2022). Buna karşın mesleki kimliğin aynı zamanda bir tutum olduğu düşünüldüğünde sosyal hizmet mesleğinin bunu her koşulda insanlığın yanında olmaktan yana kullandığı belirtilmektedir (Yiğit, 2020a).

Sosyal hizmet mesleği, toplumun sosyal refahını ve iyilik halini geliştirmeyi amaçlayan, insanların özgürlüklerini ve güçlerini artırmaya odaklanan, ayrımcılık veya dışlanmaya maruz kalarak ezilen, dezavantajlı sayılan veya yoksul olan bireylerin güçlendirilmesi ve sosyal işlevsellik kazandırılması hedefiyle uygulamalar yürüten, toplumun yararı ve güçlenmesi için sosyal politikaların oluşturulmasına katkıda bulunan bir meslektir (Sevim ve Altun, 2017). Toplumun her alanında varlığını sürdüren bu mesleğin uygulayıcıları olan sosyal hizmet uzmanlarının mesleğe bakış açıları, mesleğe yönelik tutumları ve algıları müracaatçılara sunulan hizmetlerin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Freund, 2006). Bu

bağlamda yalnızca sosyal hizmet uzmanlarının değil sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin de bölümlerine yönelik tutumları ile mesleğe ilişkin algıları, ileride uygulama gerçekleştirecekleri müracaatçı gruplarına en etkili müdahaleyi sunabilmeleri açısından değerlidir (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017).

Sosyal hizmet mesleğinin en temel amacının özellikle yoksul ve dezavantajlı konumda olan bireylere yardım etmek olması hem bölümün seçiminde hem de mesleğin algılanışında gösterilecek tutumun belirleyicisi olabilmektedir (Duyan, Serpen, ve Akgün, 2014). Toplumda kırılgan sayılan gruplara, yoksullara veya ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin yanı sıra, sosyal hizmet alanında kariyer yapmak, sosyal hizmet disiplinine ve mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmak kişisel ve mesleki gelişimi de beraberinde getirmektedir (Wilson ve McCrystal, 2007). Ayrıca mesleki eğitimin ardından sosyal hizmet alnında ilerleme, kariyer sahibi olma, bu alana ilgi duyma, mesleki beceri, değer ve yeteneklerin alanla paralel ilerlediğini düşünme, sosyal sorunları çözme arzusu, iş olanakları, alanda çalışan kendini geliştirmiş rol modellerin örnek alınması gibi faktörlerin de sosyal hizmet bölümü ve mesleğine yönelik tutumların geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Wilson ve McCrystal, 2007). Bu nedenle geleceğin meslek uygulayıcıları olan sosyal hizmet bölüm öğrencilerinin bölümlerini tanımaları, bölümlerine yönelik ilgi, beklenti, algı ve tutumlarının belirlenmesi mesleki başarının temeli olması açısından gereklidir.

Sosyal hizmet bölümü, toplumda engelli, yaşlı, yoksul, korunmaya muhtaç çocuk gibi dezavantajlı grupların refahını geliştirmeye odaklanan bir alan olduğu için meslek uygulayıcıları olan sosyal hizmet uzmanları önemli bir rol üstlenmektedirler (Erbay ve Sevin, 2013). Sosyal hizmet mesleğinde hem mağdurlar hem de faillerle çalışıldığı için sosyal hizmet uzmanları etik değer çatışmaları yaşayabilmekte; damgalama ve önyargılarla düşünme etkili değerlendirme ve uygulama yapmayı engelleyebilmektedir (Öztürk, 2009). Toplumda dezavantajlı gruplara ve bu gruplarla çalışan meslek elemanlarına yönelik önyargı ve damgalamaların varlığı dikkate alındığında, bu olumsuz tutumların sosyal hizmet uygulayıcılarını da etkileyebileceği ve sosyal hizmete yönelik olumsuz tutum geliştirmede etkili bir değişken olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Çalışkan Akçetin ve Han, 2025).

Sosyal hizmet uzmanları toplumda genellikle meslek elemanından çok gönüllü çalışan, merhametli, yardımsever ve şefkatli kişiler olarak görülmekte; dezavantajlı gruplara destek olmak, onları güçlendirmek ve sosyal işlevsellik kazandırmak için çalıştıkları düşünülmektedir (Kut, 1988:85). Sosyal hizmet uzmanları müracaatçılarına rol model oldukları için güçlü bir kişilik yapısına sahip, kendi güçlerini tanıyan, değişime açık, kişilerarası ilişkilerde başarılı, kültürel farklılıklara saygılı, samimi, saygılı, dürüst, işine bağlı kişiler olarak değerlendirilmektedir (Corey, 2009/2015:25,26). Ayrıca sosyal hizmet uzmanları hem aldıkları mesleki eğitimin hem de sosyal hizmet mesleğinin gerektirdiği rol ve görevlerin etkisiyle bireysel ve toplumsal değişim yaratma potansiyeline sahip, çözüm odaklı, hak savunucusu, sorun çözümünde etik değerlere ve mesleki standartlara bağlı profesyoneller olarak değerlendirilmektedir (Duyan, 2003). Bu bağlamda tüm bu özellikler sosyal hizmet bölümü ve mesleği için olumlu tutumların gelişmesinde etkili olabilecek faktörler olarak ele alınmaktadır.

Sosyal hizmet, bireysel ve toplumsal sorunlara birlikte müdahale ederek diğer yardım temelli meslek gruplarından ayrılmakta ve sosyal hizmetin çalışma alanındaki bu geniş kapsamlılık gerek bölümün gerekse de mesleğin algılanışı, tanımlanması ve uygulanmasında zorluklar yaşanmasına, farklı tutumlar geliştirilmesine veya mesleğe yönelik farkındalık, tutum ve algı konularında araştırmalar yapılmasına neden olmaktadır (Akçin, 2022). Sosyal hizmetin meslekleşme sürecinde başta Batı ülkeleri olmak üzere toplumun sosyal hizmeti ve sosyal hizmet uzmanını nasıl gördüğü, onlara karşı nasıl tutum geliştirdiği, bu tutum ve algının zamanla nasıl değiştiği yönünde çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Bolgün ve diğerleri, 2017). Yapılan çalışmalardan hareketle sosyal hizmet bölümüne, mesleğine ve bu alanda çalışan sosyal hizmet uzmanlarına yönelik tutum ve algıların çok çeşitli olduğu, mesleğe yönelik tutum ve algının özellikle kişisel deneyimler, sosyal hizmet bölümü, eğitimi veya mesleği hakkında bilgi sahibi olup olmama durumu, mesleğin tanınırlık düzeyi gibi değişkenlerden etkilendiği bulunmuştur (Altındal, 2022; Bolgün, 2016; Dennison, Poole ve Qaqish, 2007; Staniforth, Fouche ve Beddoe, 2014; Sürsavur, 2018).

Bir sosyal hizmet uzmanının etkili bir mesleki uygulama gerçekleştirebilmesi için iyi bir alan ve mevzuat bilgisi, mücadeleci bir yapı, gerçekçi davranma, mesleki etik ve değerlere uygun hareket etme gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir (Kut, 1988:16,17). Bu niteliklerin kazandırılması meslekte başarının anahtarı olarak değerlendirilebilir. Bir

meslekte başarı için gerekli bilgi ve becerilerin yanı sıra, o mesleğe karşı olumlu tutum ve duygusal hazırlık da önemlidir ve bu da iş doyumunu artırır (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Tutumlar pozitif ve negatif özelliklerine göre ayrılmakta, olumlu tutumlar başarıya yol açarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa ve karakter gelişiminin sekteye uğramasına neden olmaktadır (Ulug, Özden, ve Eryılmaz, 2011). Bu bağlamda mesleklerine karşı olumlu tutum sergileyen sosyal hizmet bölümü öğrencileri kendilerinden beklenen mesleki yeterlilik ve becerileri kazanmada istekli olacaklardır.

Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mesleklerine ve dolayısıyla eğitim aldıkları bölümlerine yönelik tutumları eğitim süreci, uygulama deneyimleri, mesleki beklenti, bireysel özellikler ve toplumsal algı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bölümlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi; eğitim programlarının niteliğini artırmak, mesleki kimlik gelişimini desteklemek ve mesleki kaygıları azaltmak adına önemlidir (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017; Sülü Akgül, 2026). Ayrıca yürütülen bir çalışmada sosyal hizmet bölümünü isteyerek seçen ve kendisine uygun gören öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuş; bu doğrultuda öğrencilerin bölümlerine yönelik tutumlarının belirlenerek düzenli olarak değerlendirilmesinin, eğitim süreçlerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin mesleki aidiyetlerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Apak ve Acar, 2018).

Öğrencilerin okudukları bölüme ve seçtikleri mesleğe yönelik tutumları, o mesleğe olan ilgilerini, bilgi edinme isteklerini ve yeterliliklerini gösterdiği için (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017) sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin tutumlarını bilmek, bölümün gelişmesine ve hem mevcut durumda eğitimini sürdüren öğrencilerin hem gelecekte bu mesleği seçmek isteyenlerin hem de bir bütün olarak toplumun olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak imkânların sunulmasında oldukça etkilidir (Apak ve Acar, 2018). Ayrıca sosyal hizmetin toplumsal tanınırlığının düşük olması nedeniyle, bu alana ilgiyi artırmak için bireylerin mesleğe dair algılarını geliştirmek de önemlidir (Olin, 2019). Böylece bölüm öğrencilerinin yalnızca mesleki tutum, ilgi ve beklentileri değil aynı zamanda akademik motivasyonları, iş doyumları ve mesleki başarıları hakkında da bilgi edinilebilmektedir. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları yalnızca mesleki eğilimleri açıklamakla sınırlı olmadığından (Apak ve Acar, 2018; Karaca ve Gökçek Karaca, 2017) akademik motivasyon düzeyleriyle birlikte ele alındığında

öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımları ve mesleki gelişimleri hakkında daha kapsamlı değerlendirmeler yapılabileceği belirtilmektedir (Artan ve diğerleri, 2024).

2.8. Motivasyon Kavramı ve Tanımı

Motivasyon Latince "hareket etmek" anlamına gelen "movere" kelimesinden türeyen, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatma, yönetme, devam ettirme ve başka bir aktiviteyi tercih etme gibi süreçleri kapsayan genel bir terimdir (Gerrig ve Zimbardo, 2010/2015:340). Motivasyon, amaca yönelik bir faaliyetin başlatıldığı ve sürdürüldüğü, insana enerji ve yön veren psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

Motivasyon, insanın ruhsal, bedensel ve zihinsel gücünü işletme amaçları doğrultusunda yönlendirerek önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmasını sağlayan bir istek ve arzu sürecidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010). Bu kavram, belirli bir hedefe ulaşmak için kişilerin kendi istek ve arzularıyla eyleme geçmesini sağlayan, davranışı yönlendiren ve kalıcılığını etkileyen bir dizi enerji gücünü ifade etmesi yönüyle sadece eylemin başlatılmasıyla sınırlı kalmamakta aynı zamanda bireyin hedefe yönelik davranışının süresini ve yoğunluğunu da belirlemektedir (Bakan ve Yılmaz, 2021).

Sıklıkla güdü veya güdüleme sözcükleriyle de karşılanan bu kavram, bilinçli ya da bilinçsiz olarak davranışı oluşturan ve onun sürekliliğini sağlayan herhangi bir güç olarak da ifade edilebilmektedir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021). Davranışın ardındaki temel nedenlere odaklanan güdü, bir öğrencinin bursunu korumak amacıyla not ortalamasını yüksek tutmak için çok çalışması veya susuzluk çeken bir bireyin su içmesi gibi hem mantıksal hem de doğal süreçleri kapsayabilmektedir (Şeker, 2015).

Davranışın başlatılması, hedefe yönlendirilmesi ve sürdürülmesi olmak üzere üç aşamalı dinamik bir süreç olan motivasyon; bireyin inançları, algıları, değerleri ve eylemlerinden oluşan oldukça karmaşık bir yapı göstermekte aynı zamanda bireylerin çevreleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkarak eylemlerin seçiminde özgür iradenin veya çevresel etmenlerin etkisini de belirtmektedir (Bayrakçeken ve diğerleri, 2021).

Motivasyon, bireyin kendi isteğiyle hedeflerine yönelmesi ile hem kişisel hem de örgütsel ihtiyaçların karşılandığı bir ortamda eyleme geçmek üzere isteklendirilmesi sürecidir (Özen Kutanis, 2004). Başka bir ifadeyle motivasyon, iş görenlerin istenilen şekilde görevlerini yerine getirip işlerinden daha fazla mutlu olmalarını sağlayarak çaba, enerji ve performanslarını artırdığı için özellikle meslek uygulayıcılarının motivasyonlarının belirlenmesinde işin niteliği, kişilik özellikleri gibi içsel faktörler ve aynı zamanda ödül, ücret gibi dışsal faktörler oldukça önemlidir (Aslan ve Doğan, 2020). Ayrıca motivasyonun insan davranışını yönlendiren, kontrol eden ve devamlılığını sağlayan itici bir güç olması yönüyle her birey farklı motivasyonlara sahip olduğu için bu motivasyonların doğru anlaşılması gereklidir (Tohidi ve Jabbari, 2012).

2.9. Motivasyon Türleri

Motivasyon, bireyin davranışlarını yönlendiren ve kaynağına göre farklı biçimlerde ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirildiği için içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç temel türde incelenmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel motivasyon, bir eylemin ayrılabilir bir sonuç veya dışsal bir ödül beklentisi olmaksızın, tamamen faaliyete duyulan doğal ilgi, zevk ve erdem duygusuyla gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). İçsel motivasyon, baskı, ödül veya ceza gibi dışsal teşvikler olmadan, sadece keyif veya zorluk için bir etkinliği gerçekleştirme isteğidir (Tohidi ve Jabbari, 2012). Bu nedenle ilgi çekici, zorlayıcı, bağımsız, anlamlı, katılımcı, yaratıcı işler ve bunlara ek olarak beceri kullanma imkânı ile performansa dair geri bildirim gibi faktörlerden oluşmaktadır (Aslan ve Doğan, 2020).

İçsel motivasyon yetkinlik, özerklik ve ilişki kurma gibi temel psikolojik ihtiyaçlara odaklanmakta, sosyal çevre ise temel ihtiyaçların tatminine göre içsel motivasyonu artırıp azaltabilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Ayrıca bireye ve faaliyete göre değişmekte, bir birey için içsel motivasyon kaynağı olan bir davranışın, başka bir birey için olmadığı belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

İnsan doğasının önemli bir özelliği olması ve doğal bir motivasyon olarak değerlendirilmesi yönüyle bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi de desteklemektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Sağlıklı insanlar doğuştan aktif, meraklı ve öğrenmeye isteklidir. Bu

kapsamda yenilik ve öğrenme isteğini içeren içsel motivasyon, yaşam boyu gelişimi ve iyilik halini de etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

Dışsal motivasyon ise eylemin kendisinden içsel bir memnuniyet duyulmasından ziyade, söz konusu eylemin belirli bir sonuca ulaşmada bir araç olarak kullanılması durumu olarak belirtilmektedir (Artan ve diğerleri, 2024). Başka bir ifadeyle, davranışın kendisine duyulan istekten ziyade, eylemin sonucunda elde edilecek ödül kazanma, cezadan kaçınma veya statü elde etme gibi ayrı bir çıktıyı hedefleyen motivasyon türüdür (Ryan ve Deci, 2000a).

Dışsal motivasyonda birey, ödül almak veya cezadan kaçınmak için davranmakta; bir görevi yerine getirirken dışsal teşviklere ihtiyaç duymaktadır. Dışsal motivasyonla ilişkili olan bu teşvikler genellikle sınavı geçmek, yüksek notlar almak, terfi veya yüksek maaş gibi kariyer imkânları elde etmeyi içeren somut ödüller ile çevreden takdir görme beklentisi olabilmektedir (Yurt, 2022). Ayrıca dışsal motivasyon yönetim politikası ve sunulan olanaklar, statü, kariyer fırsatları, kişilerarası ilişkiler, iş güvenliği, çalışma koşulları, arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve amirin desteği gibi faktörleri de içermektedir (Ünsar ve diğerleri, 2010).

Genellikle içsel motivasyona zıt, pasif ve zayıf bir tür olarak tasvir edilse de özerklik derecesine göre çeşitlilik gösterdiği düşünülmekte; bu kapsamda eylemin sadece dış baskılarla yapıldığı dışsal düzenleme, bireyin suçluluk duymamak için eylemi gerçekleştirdiği içe atımla düzenleme, kişinin eylemin değerini bilinçli olarak kabul ettiği özdeşimle düzenleme ve dışsal amacın tamamen içselleştirilip benlikle bütünleştirildiği bütünleşik düzenleme olmak üzere farklı özerklik seviyelerine ayrılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a).

Dışsal motivasyon ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkan, etkinliğin kendisine değil de sonucunda ne kazanılacağına odaklanılan, bir davranışı sonuçları için gerçekleştirme isteğidir (Akbaba, 2006). Bu durum çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir süreci kapsamaktadır. Çocuklar daha çok içsel motivasyonla hareket ederken, zamanla sosyal kuralları öğrendiği için bu durum, içsel motivasyonla yapılan davranışların azalmasına ve dışsal motivasyona dayalı davranışların artmasına yol açmaktadır (Aslan ve Doğan, 2020).

Öz Belirleme Kuramı, bireyin motivasyon ve kişilik özelliklerini iç kaynaklara odaklanarak incelerken dışsal motivasyon, baskı ve zorunluluk nedeniyle davranış sergilemeyi içermektedir (Aslan ve Doğan, 2020). İnsanlar sosyal yaşamda önemli olan etkinlikleri düzenleme ve içselleştirme arzusu duydukları için zamanla dışsal motivasyon, içselleştirme ve bütünleşme ile özerk motivasyona dönüşebilmektedir. İçselleştirme, yaşam boyu süren ve sosyal değerlerin benimsenmesini sağlayan önemli bir süreç olduğu için Öz Belirleme Kuramı, içselleştirmenin sosyal yaşamda önemli işlevlere sahip olduğunu kabul etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Bu kuram temelde bir işin veya görevin kişinin değer yapısıyla uyumlu olduğu için temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olması durumunda dışsal motivasyonun içselleştirilebileceğini öne sürmektedir (Tohidi ve Jabbari, 2012).

Motivasyonsuzluk durumu, bireyin bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik hiçbir niyetinin veya enerjisinin olmaması halidir (Ryan ve Deci, 2000a). Başka bir ifadeyle, motivasyonsuzluk bireyin bir etkinliği yapmaya veya akademik bir davranışı sergilemeye ilişkin ne içsel ne de dışsal hiçbir itici güç veya istek hissetmemesi hali olarak ifade edilmektedir (Artan ve diğerleri, 2024; Chen ve Lai, 2026). Bireyin davranışa değer vermemesi, dışsal bir baskı hissetmemesi ve davranışın sonucuyla ilgili bir beklentisi olmaması motivasyonsuzluğa yol açmakta (Aslan ve Doğan, 2020), motivasyonsuzluk ise bir işe karşı içsel veya dışsal herhangi bir istek duymamanın sonucu ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

Motivasyonsuzluğun temel nitelikleri arasında görevleri anlamsız bulma, bireysel yetersizlik hissi, genel isteksizlik ve eylemin başarı getireceğine ilişkin beklenti yoksunluğu yer almaktadır (Artan ve diğerleri, 2024; Yurt, 2022). Motivasyonsuzluk yaşayan bir birey, eylemleri üzerinde kişisel bir kontrol veya nedensellik hissetmediğinden sadece eylemleri mekanik bir şekilde yerine getirmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Motivasyonsuzlukta birey kendini yetersiz hissettiği ve davranışları üzerinde kontrolü olmadığını düşündüğü için motivasyonsuzluk istenmeyen bir durumdur (Aslan ve Doğan, 2020).

İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk kavramları, öğrencileri öğrenme davranışlarına ne ölçüde yönlendirdikleri açısından birbirlerini tamamlayan özelliklere ve farklılıklara sahiptir. Dışsal ve içsel motivasyon, eyleme geçme isteğinin ve belli bir itici

gücün bireydeki varlığı yönüyle ortaklaşır; dolayısıyla her ikisinin de verilen görevleri erteleme davranışını azaltarak akademik başarıya katkı sağladığı bulunmuştur (Artan ve diğerleri, 2024; Ergin ve Karataş, 2018). İçsel motivasyonun merak, bireysel keşif hissi gibi süreç odaklı kişisel isteklerden kaynaklandığı, dışsal motivasyonun büyük oranda statü, ceza-ödül gibi sonuç odaklı dışsal kısıtlamalara bağlı olduğu, motivasyonsuzluğun ise eylemsizlik durumunu temsil ederek birbirlerinden farklılaştıkları belirtilmiştir (Artan ve diğerleri, 2024; Chen ve Lai, 2026).

2.10. Motivasyon Teorileri

Motivasyon kuramları, insan davranışlarının altında yatan nedenleri, eylemlerin nasıl başlatıldığını ve sürdürüldüğünü anlamlandırmak amacıyla tarihsel süreç içinde farklı paradigmalarla geliştirilmiştir. Alanyazında bu teoriler genel olarak bireylerin içsel gereksinimlerine odaklanan "kapsam (içerik) kuramları", davranışın bilişsel karar alma mekanizmalarını inceleyen "süreç kuramları", insan-çevre etkileşimini ve eğitim dinamiklerini merkeze alan "çağdaş/bilişsel kuramlar" ile tarihsel arka planı oluşturan "erken dönem yaklaşımları" olarak ayrı ayrı sınıflandırılmaktadır (Kispál-Vitai, 2016; Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

2.10.1. Kapsam (İçerik) kuramları

Bu kuramlar, bireyleri neyin motive ettiğini ve hangi içsel ihtiyaçların davranışı tetiklediğini betimlemeye odaklanmaktadır (Şeker, 2015). Bu yaklaşımların temelini oluşturan Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, insan davranışlarının en temel fizyolojik gereksinimlerden başlayarak güvenlik, ait olma, sevgi, saygı ve nihayetinde kendini gerçekleştirme ihtiyacına doğru ilerleyen katı bir hiyerarşik piramit tarafından yönlendirildiğini öne sürerek alt düzeydeki bir ihtiyaç asgari oranda tatmin edilmeden bir üst düzeydeki ihtiyacın bireyi motive etmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir (Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

Bu kuramdaki ardışıklık kuralının katı olduğunu eleştiren Alderfer, ERG (Varoluş, İlişki, Gelişim) Modeli ile ihtiyaçların eşzamanlı olarak da motive edici olabileceğini ve Maslow'dan farklı olarak "hüsran-gerileme" prensibi ile üst düzey bir ihtiyaç

karşılanmadığında bireyin hayal kırıklığı yaşayarak alt düzeydeki bir ihtiyaca gerileyebileceğini kabul etmektedir (Şeker, 2015; Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

Öte yandan Herzberg'in Çift Faktör (Hijyen-Motivasyon) Teorisi, çalışma ortamındaki faktörleri ikiye ayırarak Maslow ve Alderfer'den farklı bir bakış açısıyla ücret ve çalışma koşulları gibi "hijyen" faktörlerinin sadece tatminsizliği önlediğini, ancak bireyi asıl motive eden unsurların başarı ve sorumluluk gibi doğrudan işin doğasından kaynaklanan içsel faktörler olduğunu belirtmiştir (Kispál-Vitai, 2016; Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi ise ihtiyaçların doğuştan gelmek yerine yaşam deneyimleriyle sosyal olarak öğrenildiğini vurgulayarak; başarı, güç ve ilişki kurma (bağlanma) olmak üzere üç ana ihtiyaç üzerinden yüksek başarı ihtiyacına sahip bireylerin hesaplanmış riskler almayı, kişisel sorumluluk üstlenmeyi ve performanslarına dair net geri bildirim almayı tercih ettiklerini ifade etmiştir (Şeker, 2015; Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

2.10.2. Süreç kuramları

Bu kuramlar, ihtiyaçların ötesine geçerek motivasyonun ardındaki karar verme mekanizmalarını, nasıl oluştuğunu ve bireylerin çevresel faktörlere verdikleri bilişsel tepkileri incelemektedir (Bayrakçeken ve diğerleri 2021; Kispál-Vitai, 2016). Vroom'un Beklenti Teorisi, motivasyonu matematiksel bir analize dönüştürerek; çabanın yüksek performansa yol açacağı inancı (beklenti), yüksek performansın belirli bir sonuca veya ödüle ulaşacağı inancı (araçsallık) ve bu sonucun birey için taşıdığı değer (valans) değişkenlerinin etkileşimi olarak kavramsallaştırmaktadır (Bandhu, Mohan, Nittala, Jadhav, Bhadauria ve Saxena, 2024; Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

Lawler ve Porter'ın Beklenti Teorisi, Vroom'un modelini genişleterek, yalnızca çabanın başarıyı garanti etmeyeceğini, bireyin bilgi, beceri, yetkinliği ve kendinden beklenen role dair algısının da performans ve motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmiş; ayrıca, ulaşılan tatmin düzeyinin, elde edilen gerçek ödül ile bireyin beklediği algılanan ödül arasındaki fark tarafından belirlendiğini ifade etmiştir (Turabik ve Atanur Baskan, 2015).

Sürece güçlü bir sosyal karşılaştırma mekanizması dahil eden Adams'ın Eşitlik Teorisi ise, bireylerin kendi harcadıkları çaba (girdi) ve elde ettikleri kazanımları (çıktı) kendileriyle benzer durumdaki diğer kişilerin girdi-çıktı oranlarıyla kıyasladığını; algılanan eşitsizliklerin iş tatmini ve motivasyon üzerinde doğrudan yıkıcı bir etki yarattığını belirtmiştir (Turabik ve Atanur Baskan, 2015). Bu bağlamda, süreç kuramlarının kapsam kuramlarından temel farkı, motivasyonu içsel bir dürtü tatmini olmaktan çıkarıp çevreyle kurulan mantıksal, karşılaştırmalı ve bilişsel bir alışveriş olarak ele almasıdır (Kispál-Vitai, 2016).

2.10.3. Çağdaş / bilişsel ve eğitim odaklı kuramlar

Modern motivasyon yaklaşımları, öğrenme, gelişim, çalışma ortamlarında özerklik ve sosyalleşme olgularını merkeze alarak çok boyutlu değerlendirmeler yapmaya imkân tanımaktadır. Bu çerçevedeki en kapsamlı modellerden biri olan Öz Belirleme Kuramı; Deci ve Ryan tarafından insan doğasının aktif ve bütünleşmeye eğilimli olduğu varsayımı üzerine inşa edilmiştir. İnsanların doğuştan gelen özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik şeklinde üç temel psikolojik ihtiyacı bulunduğunu ifade etmektedir (Bandhu ve diğerleri, 2024; Ryan ve Deci, 2000b). Kuram, dışsal motivasyonu tek tip bir kontrol mekanizması olarak görmemekte; bireyin dışsal kuralları ve değerleri içselleştirme düzeyine bağlı olarak dışsal motivasyonun da kendi içinde özerk veya kontrollü olabileceğini belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a).

Öz Belirleme Kuramı'nın insanın doğuştan aktif bir yapıya sahip olduğu görüşü, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile de paralellik göstermektedir. Bandura (1986) tarafından geliştirilen bu kuram, davranışın; kişisel biliş, eylem ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı belirleyicilik ile oluştuğunu belirtmektedir (Bandhu ve diğerleri, 2024; Bayrakçeken ve diğerleri, 2021). Kuramın motivasyondaki en temel yapı taşı, bireyin belirli bir görevi başarıyla organize etme ve yürütme kapasitesine duyduğu inancı yansıtan öz-yeterlik kavramıdır (Bandhu ve diğerleri, 2024; Urhahne ve Wijnia, 2023).

Beklenti-Değer Kuramı, bireylerin bir etkinliğe katılımlarını o etkinlikteki başarı beklentisi ile etkinliğin onlar için taşıdığı değerin başka bir deyişle içsel ilgi, amaca ulaşmadaki fayda veya kişisel kimlik için taşıdığı önemin bir çarpımı olarak yorumlarken; etkinliğe ayrılan

zaman ve çabanın da davranış kararında kritik olduğunu belirtmektedir (Bayrakçeken ve diğerleri, 2021; Urhahne ve Wijnia, 2023).

Weiner tarafından formüle edilen İlişkilendirme/Yükleme Kuramı ise, bireylerin kendi başarı veya başarısızlıklarının altında yatan nedenleri nasıl açıkladıklarıyla ilgilenmektedir (Bandhu ve diğerleri, 2024; Bayrakçeken ve diğerleri, 2021). Bu kuramda, nedenler içsel/dışsal, istikrarlı/değişken ve kontrol edilebilir/edilemez olmak üzere üç boyutta sınıflandırılmakta; başarısızlığın, kontrol edilebilir bir içsel neden olan çaba eksikliğine bağlanması durumunda motivasyonun olumlu etkileneceği belirtilmektedir (Bayrakçeken ve diğerleri, 2021; Urhahne ve Wijnia, 2023).

Performans, öğrenme tasarımı ve hedef odaklı davranışın pratiğe dökülmesi bağlamında Hedef Belirleme, Hedef Yönelimi ve ARCS (Dikkat-Uygunluk-Güven-Tatmin Modeli) gibi kuramlar devreye girmektedir. Locke ve Latham tarafından oluşturulan Hedef Belirme Teorisi; spesifik, ölçülebilir ve zorlayıcı hedeflerin bireye odaklanma sağladığı ve sürekli geri bildirimle desteklendiğinde motivasyonu yüksek tutarak performans üzerinde yönlendirici bir enerji yarattığını belirtmektedir (Şeker, 2015). Hedef Yönelimi Kuramı ise bu amaçların başkalarından iyi görünme yani performans odaklı ve yeni beceriler edinerek gelişme yani ustalık odaklı olmak üzere ayrıştığını belirtmektedir (Bandhu ve diğerleri, 2024; Bayrakçeken ve diğerleri, 2021; Urhahne ve Wijnia, 2023).

John Keller tarafından geliştirilen eğitim ve öğretim tasarımlarında pratik bir çerçeve sunan ARCS Kuramı, modelin adını oluşturan Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence), Tatmin (Satisfaction) ve modele süreklilik sağlayan "İrade" (Volition) bileşenlerinin, öğrencinin öğrenme materyaliyle nasıl sistematik olarak bağ kuracağını tanımlayan bir motivasyon modelidir (Bandhu ve diğerleri, 2024; Bayrakçeken ve diğerleri, 2021).

Birey ile belirli bir nesne, konu veya etkinlik arasında kurulan ilişkisel duruma odaklanan İlgi Kuramı ise, çevresel uyaranların tetiklediği kısa süreli durumsal ilgi ile bireyin zamanla kalıcı bir özellik olarak benimsediği bireysel ilgi arasındaki gelişimi incelemekte; ilginin içsel motivasyonun ayrılmaz ve ayırt edici bir bileşeni olduğunu belirtmektedir (Urhahne ve Wijnia, 2023).

2.10.4. Diğer temel ve erken dönem yaklaşımları

Bu kuramlar motivasyonun temel yapıtaşlarını daha basit biyolojik veya erken bilişsel temeller üzerinden açıklamaktadır. İçgüdü teorisi, davranışların genetik yani doğuştan gelen eğilimlerin sonucu olarak oluştuğunu; Yerkes ve Dodson'un uyarılma teorisi, performansın çok yüksek veya çok düşük olmayan optimum bir uyarılma düzeyine bağlı olduğunu; Hull'un dürtü teorisi ise fizyolojik veya psikolojik ihtiyaçların yarattığı gerilimin, doyuma ulaşıldığında ortadan kalkarak motivasyonu tamamladığını belirtmektedir (Bandhu ve diğerleri, 2024; Şeker, 2015).

Klasik koşullanma ve davranışçılığın bir yansıması olarak değerlendirilen Özendirme Teorisi ise bireylerin belirli eylemleri sonucunda elde edecekleri içsel veya dışsal, maddi ya da manevi ödüllerin teşvik edici doğasına veya karşılaşılabilecek olası cezalardan kaçınma isteğine odaklanan yaklaşımdır (Bandhu ve diğerleri, 2024; Şeker, 2015)

Bilişsel Uyumsuzluk Teorisinde bireyin sahip olduğu iki farklı biliş (inanç, bilgi, eylem) arasındaki tutarsızlığın zihinsel bir uyumsuzluğa neden olduğu, motivasyonun da temel olarak bu gerilimi azaltma ve içsel tutarlılığı yeniden sağlama dürtüsünden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Şeker, 2015).

Klasik ihtiyaçlar hiyerarşisinden modern bilişsel süreçlere kadar uzanan motivasyon kuramları, tek başlarına tüm insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalsalar da bir arada kullanıldıklarında bireyin içsel gereksinimlerini, çevresel değerlendirmelerini ve psikolojik dahil olma süreçlerini anlamlandırmak için vazgeçilmez bir bütünlük sağlamaktadır (Urhahne ve Wijnia, 2023).

2.11. Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim yaşamları çerçevesinde ortaya koydukları hedefleri takip etme, sorumluluk alma, eğitimsel zorluklarla başa çıkma ve gerekli eylemleri sürdürme doğrultusunda ürettikleri içsel ve dışsal istek ve enerjiler bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Artan ve diğerleri, 2024). Hem motivasyonun alt türü hem de eğitim için oldukça önemli bir kavram olan akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenme

isteklerini ve başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Karatas ve Erden, 2014).

İnançlar, amaçlar ve değerler gibi bileşenlerden oluşan akademik motivasyon, öğrencilerin akademik görevlerine ilgi duymalarını ve çaba göstermelerini sağlamakta (Dağdeviren Ertaş, 2023); araştırma, okuma, sıkı çalışma ve çabayı teşvik ederek öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (Tohidi ve Jabbari, 2012). Aynı zamanda öğrenmeyi teşvik eden ve gerekli kılan temel bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenmeye yönelik motivasyon, akademik başarının en önemli belirleyicilerinden biridir (Karatas ve Erden, 2014). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler kendilerini öğrenmeye odaklamakta ve başarıya ulaşmaya çalışmaktadırlar. Eğitimde motivasyon, davranışı yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olması yönüyle öğrenciye hedeflerine ulaşmak için gerekli enerjiyi sağlamakta ve aynı zamanda derse katılımı, tutum, başarı ve performansı da arttırmaktadır (Tasgin ve Coskun, 2018). Bu bağlamda akademik motivasyonun durağan bir yapı olmaktan ziyade; öğretmen nitelikleri, çevresel ödüller, öz-yeterlik, öğrenme ortamı gibi durumdan duruma farklılaşabilen anlık bileşenlere duyarlı olduğu ve bu nedenle süreklilik arz eden dinamik özellikler taşıdığı belirtilmektedir (Törmänen, Ketonen, Lehtoaho, Turunen, Zabolotna, Shubina, ve Järvenoja, 2025; Yurt, 2022).

Öğrencilerin belirledikleri amaç ve hedeflere ulaşmak için kullandıkları yüksek akademik motivasyon, özellikle eğitim sürecine yönelik daha olumlu tutum, daha az kaygı ve okula karşı daha fazla ilgi ile ilişkiliyken aynı zamanda okula ve derslere olan bağlılığı, öznel iyi oluşu ve akademik başarıyı artırıcı bir güce sahiptir (Tasgin ve Coskun, 2018). Akademik motivasyonun, öğrencilerde öğrenme isteği uyandırarak başarılı olma durumlarını doğrudan etkilediği düşünülürse motivasyon eksikliği eğitim sürecinin ve özellikle akademik başarının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Motivasyon kaybının akademik görevleri erteleme, başarısızlık ve okul terki davranışının nedenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Yurt, 2022).

Akademik motivasyon, kişilik, merak, öz yeterlilik, öğrenme stilleri, aile, gelir düzeyi ve eğitime verilen önem gibi birçok faktörden etkilenmekte aynı zamanda akademik beceriler, öz düzenleme, eleştirel düşünme, başarı, öğrenme, performans ve öznel iyi oluş gibi

etmenlerle de ilişkilendirilmektedir (Akbaba, 2006). Bu bağlamda akademik motivasyon ve akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim olmakta; akademik başarı, motivasyonu besleyerek daha fazla başarıya yol açarken başarısızlık, motivasyonu düşürerek akademik performansı olumsuz yönde etkilemektedir (Tasgin ve Coskun, 2018).

Akademik motivasyonla ilişkilendirilebilecek kavramlardan biri de öz yeterliktir. Kişinin bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair öz inancı olarak tanımlanabilen öz yeterlilik kavramı (Bandura, 1993), özellikle akademik konularda bireylerin motivasyonlarını ve akademik görevleri yerine getirme davranışlarını etkileyen temel bir faktör olarak ele alınabilmektedir (Dağdeviren Ertaş, 2023). Ayrıca hedef koyma davranışını pekiştirmesi yönüyle içsel ve dışsal ödüllerin veya bireylerin gelişimini olumlu yönde etkileyen sosyal ilişkiler ve sosyal destek ağlarının akademik motivasyonu arttırıcı etkiler yaratığı belirtilmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Bu kapsamda akademik motivasyonu etkileyen faktörlerin tespit edilerek motivasyon düşüklüğüne karşı uygun çözümlerin hayata geçirilmesinin hem öğrenci başarısını arttıracağı hem de eğitim sürecini daha verimli hale getireceği değerlendirilmektedir.

Akademik motivasyonla ilişkilendirilebilecek bir diğer kavram ise; bir öğrencinin kendi akademik yeteneklerine, entelektüel yeterliliğine ve okul ortamındaki potansiyeline ilişkin sahip olduğu kişisel algıların ve inançların bütünü olarak tanımlanan akademik benlik kavramıdır (Huynh ve diğerleri, 2026). Erken çocukluk dönemindeki zihinsel ve fiziksel gelişimle birlikte şekillenmeye başlayan akademik benlik, zaman içerisinde kalıplaşmış ve organize bir yapıya dönüşerek bireyin eğitim hayatına yön vermektedir (Kadir ve Ceyhan, 2024). Bu kavramın öğrencilerin akranları, farklı dersleri, kendi geçmişleri ve nesnel hedefleriyle yaptıkları gündelik zihinsel karşılaştırmalar sonucu şekillenen bilişsel yeterlilik inançları olduğu belirtilmektedir (Petrak, Möller ve Wollf, 2026). Öğrencilerin akademik benlik algısı pozitif olduğunda zorluklar karşısındaki psikolojik dayanıklıkları, öğrenme stratejileri, derse olan ilgileri ve akademik motivasyonları doğrudan artarken; negatif algı durumunda cesaretsizlik ve rehavet ortaya çıkmaktadır (Huynh ve diğerleri, 2026; Kadir ve Ceyhan, 2024). Bu bağlamda akademik benlik kavramı ile akademik motivasyon arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Akademik yeteneklerine inanan ve yüksek bir akademik benlik algısına sahip olan öğrenciler, karşılaştıkları okul görevlerini yerine getirirken daha istekli olmakta ve daha fazla çaba sarf etmektedirler (Kadir ve Ceyhan, 2024). Buna karşılık, kendi yeteneklerini yetersiz gören ve olumsuz bir

akademik benlik algısına sahip olan öğrenciler ise öğrenme süreçlerindeki zorluklar karşısında kolayca cesaretsizliğe kapılarak başarısızlık eğilimi gösterebilmekte; dolayısıyla düşük akademik motivasyon ve dersten kopma sorunları yaşayabilmektedirler (Huynh ve diğerleri, 2026). Akademik benlik kavramının önem ve etkisi, bireyin sadece mevcut yeteneklerinin bir yansıması olmasıyla değil; geleceğe dönük öğrenme stratejilerini ve hedefe yönelik motivasyonunu aktif olarak şekillendirmesiyle ilişkilidir (Kadir ve Ceyhan, 2024). Eğitim süreçlerinde yüksek katılım ve sürdürülebilir başarı elde edilebilmesi için, öğrencilerin sadece akademik materyallere maruz bırakılması yeterli olmamakta; motive edici geri bildirimler, destekleyici çevre koşulları ve içsel gelişimi vurgulayan karşılaştırmalar yoluyla güçlü bir akademik benlik inşa edilmesi gerekmektedir (Petrak ve diğerleri, 2026). Çünkü pozitif bir akademik benlik, bir öğrencinin daha iddialı hedefler belirlemesini ve karşılaştığı zorluklar ya da başarısızlıklar karşısında azimle yoluna devam etmesini sağlayarak akademik potansiyelin fiili başarıya dönüşmesine imkân tanımaktadır (Huynh ve diğerleri, 2026). Zekâ ve sosyoekonomik durum gibi değişkenler sabit tutulduğunda bile, yüksek akademik benliğe sahip öğrencilerin daha üstün performans sergilemesi, bu kavramın hem akademik motivasyon üzerindeki hem de eğitim sürecindeki önemini belirtmektedir (Kadir ve Ceyhan, 2024).

Akademik motivasyonu etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrencilerin gelecekteki meslek seçimidir. Eğitim alınacak bölüm ya da seçilen mesleğe yönelik tutum veya algı hem kişisel hem akademik hem de mesleki başarıda etkilidir (Balcı, 2023). Bu bağlamda akademik motivasyonun akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünüldüğünde; akademik motivasyon, akademik başarı ve mesleğe yönelik tutum kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlardır.

Sosyal hizmet mesleğine yönelik tutum, bireylerin ve özellikle mesleğin uygulayıcıları olan sosyal hizmet uzmanlarının mesleki inançları, beklentileri, davranış ve değerlendirmeleridir (Wilson ve McCrystal, 2007). Bu kapsamda sosyal hizmet bölümü ve mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olan sosyal hizmet uzmanları, mesleklerini daha çok sevme, mesleklerine daha fazla bağlılık gösterme ve sürekli olarak gelişimlerini sürdürme eğiliminde olacaklardır. Bu durum akademik başarıyı beraberinde getirecektir. Sosyal hizmet mesleğine yönelik tutum, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mesleklerine olan ilgi ve motivasyonlarını da etkilemektedir (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017). Mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren, mesleğini seven ve bu meslekte başarılı olmak

için çalışan bir öğrencinin eğitim sürecinde verimliliği arttırıcı etkinlikler yapmaya motive olacağı ve bu durumun akademik motivasyonu da doğrudan etkileyeceği değerlendirilmektedir.

2.12. İlgili Araştırmalar

2.12.1. Yurt içi araştırmalar

Duyan, Serpen ve Akgün (2014) tarafından Ankara'da sosyal hizmet eğitimi alan lisans öğrencileri ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin sosyal hizmet çalışma ortamlarına ve gelecekte çalışmak istedikleri mesleki pozisyonlara yönelik ilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin %41'inin bölümü tavsiye/yönlendirme ile, %18'inin tesadüfen ve %15,7'sinin isteyerek/bilinçli bir şekilde tercih ettiği bulunmuştur. Araştırma, sosyal hizmet öğrencilerinin en çok danışman/terapist pozisyonuna ve üniversite ortamlarına ilgi duyduğunu saptarken; bu mesleki tercihlerin cinsiyet, ailede uzman bulunması ve gönüllülük deneyimi gibi değişkenlerle etkileşim içinde olduğu belirtilmiştir.

Sevim ve Altun (2017) tarafından hızla artan bölüm sayılarının öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi, öğrencilerin mesleğe yönelik değerlendirmelerini, mesleğin geleceğine ilişkin kaygı düzeyini ve mezuniyet sonrası akademik/mesleki vizyonlarını belirlemek amacıyla İstanbul Zaim Üniversitesi bünyesinde eğitim gören sosyal hizmet bölümü öğrencileriyle bir çalışma yürütüldüğü belirlenmiştir. Araştırma sonucunda en fazla çalışılmak istenen alanlar çocuk refahı ve akademi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bölümü isteyerek tercih ettikleri, mesleğin geleceğine dair (%46,2) umutlu oldukları ancak mevcut istihdam olanaklarını yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Apak ve Acar (2018) tarafından sosyal hizmet ön lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin mesleki tutumları ve gelecek beklentilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bölüme yönelik olumlu tutum ile gelecek beklentisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bölümü kendi isteğiyle tercih edenlerin tutum ve beklenti puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Doğan (2018) tarafından sosyal hizmet lisans öğrencilerinin kendi aldıkları eğitimin niteliği ve mesleğin geleceği hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin %80,3'ünün bölümü isteyerek, %38,1'inin çevresindeki kişilerin tavsiyesiyle seçtiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %62,3'ünün üç ve dördüncü sınıfta sosyal hizmet kuruluşlarında yaptıkları mesleki uygulamayı yetersiz bulduğu, %56,9'unun kendini meslek hayatına kısmen hazır hissettiği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %50,8'inin mezun olduktan sonra işsiz kalma kaygısı yaşadığı, %67,2'sinin mezun olduktan sonra kamu sektöründe iş bulma umudunun olmadığı, %53,9'unun mezun olduktan sonra özel sektörde iş bulma konusunda umutlu olduğu, %82'sinin mezun olduktan sonra kendi alanında çalışmayı istediği tespit edilmiştir.

Sürsavur (2018) tarafından Ankara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal hizmet mesleğine ve sosyal çalışmacılara ilişkin farkındalıklarının incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada, öğrencilerin %1,5'inin sosyal hizmet mesleğine ve sosyal çalışmacılara ilişkin tutumu çok olumsuz, %37,5'inin nötr, %45,3'ünün olumlu ve %14,8'inin ise çok olumlu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin sosyal hizmet farkındalıklarının orta düzeyde olduğu, bu farkındalığın demografik özelliklerden ziyade öğrenim görülen fakülte ve mesleki bilgi düzeyiyle şekillendiği, ancak düşük kazanç algısının mesleki yönelimde en temel caydırıcı faktör olarak öne çıktığı bulunmuştur.

Koçak, Çevik ve Savacı (2019) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümü seçme ve devam etme motivasyonları özgecil ve kariyer odaklı dinamiklere göre araştırılarak örgün eğitim ve açık öğretim öğrencileri arasındaki motivasyon farkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin bölüm tercih motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, her iki eğitim grubunda da hem özgecil hem de kariyerist motivasyonların bulunduğu ve gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bu bölümü seçmelerindeki en önemli faktör değerlendirildiğinde açık öğretim öğrencilerinin çoğunluğunun kariyer odaklı motivasyonun kendileri için daha etkili olduğunu belirttiği; örgün eğitim öğrencilerinin ise daha özgecil motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uysal (2019) tarafından sosyal hizmet eğitim ve mesleğine dair akademisyenler, sosyal çalışmacılar, öğrenciler ve mezunların görüş ve önerilerinin incelendiği çalışmada

öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü seçme nedenlerinin de incelendiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal hizmet öğrencilerinin bu bölümü seçmelerinde sınava hazırlandıkları süreçte rehber hocalarının yönlendirmesi, aile ve yakın çevrelerinin etkisi, puanlarının yettiği en iyi bölüm olması, oldukça popüler ve iş garantili bir meslek olması, bölümün manevi yönünün ağır basması gibi faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur.

Korkmazer (2020) tarafından Muş Alparslan Üniversitesi'nde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek ve sosyo-demografik faktörlerin bu motivasyon üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yürütülen çalışmada, öğrencilerin genel akademik motivasyon ortalamasının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, öğrencilerde "başarıya yönelik" ve "bilmeye yönelik" içsel motivasyon alt boyutlarının en yüksek ortalamalara sahip olduğu, öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum ve gelir düzeyine göre akademik motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Akçin (2022), Türkiye'de sosyal hizmet mesleği, eğitimi ve uzmanlarının toplumsal tanınırlığını; mesleki prestij ve medyadaki temsiliyet boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla, sosyal hizmet bölümü öğrencileri ve sosyal çalışmacılar ile nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularında, öğrenci ve uzmanların büyük bir kısmı sosyal hizmeti kariyer planlarına önceden dahil etmediklerini, meslekle genellikle lise son sınıfta veya tercih döneminde tesadüfen tanıştıklarını belirtmiştir. Uzman ve öğrencilerin meslek seçiminde yardımseverlik duygusunun yanı sıra kamu sektöründeki istihdam olanakları ve sınav puanı gibi faktörlerin belirleyici olduğu bulunmuştur. Toplumun sosyal hizmeti genellikle çok basite indirgeyip yardım mesleği olarak gördüğü, mesleğin bilimsel ve profesyonel kimliğinin yeterince tanınmadığı belirlenmiştir. Öğrenci ve uzmanların, sosyal hizmetin aslında çok saygın ve değerli bir meslek olduğunu düşünmelerine rağmen, toplumun gözünde mesleğin prestijinin düşük olarak algılandığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Altındal (2022) tarafından Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin üniversite ve bölüm tercih nedenlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada lisans öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin %48,4'ü "Bu Bölümü Tercih Ettiğim İçin Mutluyum ve iyi ki de bu bölümü tercih etmişim ve yerleşmişim diyorum" sorusuna "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını verirken, %46'sı

“Ailem, Arkadaşlarım ve Yakın Çevremden İnsanlara da Sosyal Hizmet Bölümünü Tercih Etmesini Tavsiye Ederim” sorusuna “Katılıyorum” cevabını vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%73,8) mezuniyet sonrası iş imkanlarını önceden araştırarak bilinçli bir tercih yaptığı tespit edilmiştir. Ailenin ekonomik durumu veya üniversitenin bulunduğu şehir gibi değişkenlerin tercihlerde düşük düzeyde belirleyici olduğu ve mezuniyet sonrasında kendi alanında çalışma isteğinin (%91,6) yüksek olduğu bulunmuştur.

Çay ve Akpınar (2022) tarafından sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin iş bulma endişelerini ve umutsuzluk düzeylerini belirlemek ve bu durumların demografik özellikler, sosyal hizmete yönelik tutum, gelecek beklentisi gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortayı koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; bölümü isteyerek seçen, mesleğini seven, başkalarına öneren ve sosyal hizmetin geleceğine inanan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca yüksek lisans yapma isteği ve mesleki gelişim planları olan öğrencilerde de umutsuzluğun daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin istihdam olanaklarına dair algıları, mesleğe yönelik tutumları ve gelecek beklentilerinin umutsuzluk düzeyi üzerinde belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Girgin (2024) tarafından lisans eğitimi alan üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenerek; akademik erteleme, okula bağlılık, depresyon, sosyal başarı hedefleri ve bazı demografik değişkenlerin akademik motivasyon üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula yönelik aidiyet duyguları arttıkça motivasyon düzeylerinin de yükseldiği, depresyon düzeyi arttıkça öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü, akademik erteleme davranışı ile sosyal başarı hedeflerinin akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olmadığı, kadın öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyonlarının özellikle okula bağlılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleriyle yakından ilişkili olduğu buna karşılık bazı davranışsal ve sosyal değişkenlerin doğrudan belirleyici olmayabileceği belirtilmiştir.

Ceylan (2025) sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları, gelecek kaygıları ve sosyal hizmet disiplinine yönelik önyargıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla 280 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma

bulgularında öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, ekonomik durum ve aile yapısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği ancak bölümü tercih etme sebeplerinden ailenin yönlendirmesiyle, sadece puanı bu bölüme yettiği için ve üniversitede hayalini kurduğu meslek olarak gördüğü için değişkenlerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin bölümü kendi isteğiyle tercih ettiği, bölümden memnun olduğu, bölümün kişiliğe uygun olduğu, sosyal ilişkiler geliştirdiği ve geleceğe yönelik beklentileri karşıladığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutumlarının, gelecek kaygısını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Of ve Kılıçaslan (2025) üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon yapılarını Öz Belirleme Teorisi çerçevesinde inceleyerek motivasyon düzeylerinin cinsiyet ile bölüm değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını ortaya koymak amacıyla ön lisans ve lisans programlarında okuyan öğrenciler ile çalışma yürütmüş; motivasyon yapısında en yüksek ortalamaların içsel motivasyon-bilme ile dışsal motivasyon-kariyer güdüsü boyutlarında gözlemlendiğini, motivasyonsuzluğun düşük düzeyde olduğunu, kadın öğrencilerin kendini kanıtlama yönelimli dışsal motivasyonunun daha yüksek, erkek öğrencilerin ise motivasyonsuzluk düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Sosyal ve Beşerî Bilimler alanında okuyan öğrencilerin, İktisadi ve İdari Bilimler öğrencilerine göre içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.12.2. Yurt dışı araştırmalar

Weiss, Gal ve Cnaan (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sosyal hizmet eğitiminin öğrencilerin profesyonel tercihleri ve mesleki sosyalleşme süreçleri üzerindeki etkisini ele almaktadır. Araştırma kapsamında ABD ve İsrail'deki sosyal hizmet öğrencilerinin eğitimlerinin başında ve mezuniyet öncesinde müracaatçı grupları, hizmet sektörleri ve uygulama türlerine yönelik mesleki tercihlerinde meydana gelen değişimler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin belirli müracaatçı gruplarına, kurumlara ve birebir doğrudan çalışma yöntemine yönelik tercihlerinde eğitim süreci boyunca anlamlı bir düşüş olduğu, İsrail'deki öğrencilerde grup çalışmasına yönelik ilgide anlamlı bir artış olduğu, en çok çocuklar ve gençlerle çalışma isteğinin korunduğu ancak dezavantajlı gruplara, kamu sektörüne ve sosyal politika alanına yönelik ilginin düşük kaldığı belirtilmiştir.

Dennison, Poole ve Qaqish (2007) Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW)'nin sosyal hizmetin tanınırlığını artırmaya yönelik yürüttüğü çalışmalardan hareketle, farklı lisans bölümlerinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin sosyal hizmete bakış açısını, algılarını ve tutumlarını incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda daha önce bir sosyal hizmet uzmanıyla etkileşim halinde olma durumunun sosyal hizmete yönelik tutum ve algıları olumlu yönde artırdığı bulunmuştur. Öğrencilerin, sosyal hizmet uzmanlarının düşük kazanç sağladığı yönündeki algısının söz konusu alana yönelmemelerinde belirleyici bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğrencilerin sosyal hizmet mesleğine ilişkin bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Williams (2007) tarafından sosyal hizmet lisans öğrencilerinin meslek tercihlerini ve kariyer hedeflerini etkileyen unsurları incelenmek üzere gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin mesleki motivasyonlarında geçmiş kişisel deneyimleri, sosyal adalete olan inançları, çocuk refahı ve dezavantajlı gruplarla çalışma isteği belirleyici olurken ekonomik sınıf değişkeni ile öğrencilerin gelecekteki kariyer planları veya sosyal hizmette kendilerini tanımlama biçimleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun gelecekte sosyal hizmet alanında çalışmayı ve lisansüstü eğitim yapmayı planladığı, mesleğin olumlu yönlerini insanlara yardım etmek, topluma katkı sağlamak ve fark yaratmak olarak gördüklerini; olumsuz yönlerini ise kaynak ve finansman eksikliği, işin duygusal olarak yıpratıcı olması ve yoğun iş yükü şeklinde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Liedgren ve Elvhage (2015) İsveç'te öğrenim gören sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin meslek seçme motivasyonlarını ve mesleğe yönelik beklentilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal hizmet mesleğini tercih etmesinde yardım etme, eşitsizlikle mücadele gibi özgecilik temelli motivasyonların öne çıktığı ancak kişisel gelişim ve iş güvencesi gibi bireysel motivasyonların da güçlü olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada sosyal hizmet öğrencilerinin hem özgeci hem de bireysel motivasyonları birlikte taşıdığı tespit edilmiştir.

Stoltzfus (2017) tarafından Rusya'daki sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet bölümünü tercih etme dinamikleri, motivasyonları ve uygulama alanlarına yönelik ilgilerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin %80,8'inin bölümü kariyer odaklı bir

motivasyonla, %54,9’unun yoksullara hizmet etmek veya topluma katkıda bulunmak gibi özgecil motivasyonla seçtikleri bulunmuştur. Cinsiyetin, ailenin gelir düzeyinin ve dini ibadetlerin, kariyer odaklı veya özgecil motivasyon geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler için en cazip uygulama alanının yüksek maaş ve statü beklentisi nedeniyle "idarecilik/yöneticilik" ile "evlilik ve aile terapisi" olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin %60,7'sinin mezuniyet sonrasında sosyal hizmet mesleğinde kalmaya ve bu alanda çalışmaya motive oldukları belirlenmiştir.

Petersén (2024) tarafından İsveç'teki sosyal hizmet öğrencileri ile yeni mezun profesyonellerin sosyal hizmet mesleğine yönelme nedenleri ve tutumlarının incelendiği araştırmada, öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü savunmasız durumdaki insanlara yardım etme arzusu ve birçok farklı kariyer seçeneği sunan bir eğitim olması gibi nedenlerle tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin müracaatçı veya müracaatçı yakını olarak kendi kişisel deneyimlerinin onları bu alana motive ettiğini belirttikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin "empatik olmak", "iyi dinleyici olmak" ve "koruyucu olmak" gibi kendi kişisel karakter özelliklerini sosyal hizmet mesleği için doğal bir yatkınlık ve motivasyon kaynağı olarak gördükleri için bu alanı seçtikleri tespit edilmiştir.

Almulla, Alismail ve Daraghmeh (2025) tarafından Suudi Arabistan’da yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun dış baskılar ve demografik değişkenlerle ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmış; araştırma sonucunda öğrenim yılına göre akademik motivasyonda anlamlı farklılıklar olduğu ve dış baskılar, kariyer kaygıları ve cinsiyete dayalı destek mekanizmalarının motivasyonu etkileyen ana temalar olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunun birinci sınıfta yüksek olduğu ancak ilerleyen yıllarda giderek azaldığı, buna karşılık motivasyonsuzluğun arttığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, kadın öğrenciler genel olarak daha yüksek motivasyona sahipken, erkek öğrencilerde motivasyonsuzluğun daha fazla olduğu, motivasyonu en güçlü etkileyen faktörün sınıf düzeyi olduğu yani öğrenciler ilerledikçe motivasyonun düştüğü, öğrencilerin ilk yıllarda öğrenmeye istekliyken, son yıllarda daha çok stres, kariyer kaygısı ve dış baskılar nedeniyle motivasyon kaybı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Mikula (2025) tarafından sosyal hizmet lisans öğrencilerinin kariyer seçimlerinin ardında yatan motivasyonların incelendiği çalışmada, zaman içerisinde küresel olarak bir dönüşüm

yaşanarak geleneksel özgecil ve sosyal adalet odaklı tutumların yerini giderek artan bir şekilde kariyer, prestij ve finansal beklentilere dayalı dışsal motivasyonların aldığı belirlenmiştir. Özellikle Asya, Afrika ve Orta Doğu'da eğitim alan öğrencilerin sosyal hizmet mesleğini içsel bir bağlılıktan ziyade, yüksek prestijli bir uzmanlık alanı olarak görülmesi gibi dışsal motivasyonla seçtiği bulunmuştur. Buna karşılık başkalarına yardım etme arzusunun bölgeler arası en tutarlı motivasyon kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları, akademik motivasyonları ve ikisi arasındaki ilişki düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir evrenden seçilen örneklem üzerinden genel eğilim, bilgi, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesi yoluyla araştırmacının evren bütünü hakkında bilimsel çıkarsamalar yapabilmesini sağlayan araştırma yöntemidir (Creswell, 2014/2017:155). Tarama araştırmalarının bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018:185).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, **z**aman ve maliyet tasarrufu sağlamak, devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki kurumsal farklılıkları dengelemek ve öğrenci profilinde homojenlik sağlamak amacıyla Ankara ilinde yer alan beş devlet üniversitesinde (Ankara Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Sağlık Bilimleri Üniversitesi-Gülhane) aktif olarak eğitim alan sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim Program Atlası 2023 verilerine göre bu beş üniversitede sosyal hizmet lisans programına kayıtlı toplam 2108 aktif öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2024). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Basit seçkisiz örnekleme; evrendeki her birime eşit ve bağımsız bir seçilme şansı tanıması bakımından, evreni temsil gücü yüksek bir örneklem grubu oluşturmada başvurulan oldukça geçerli ve iyi bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018:88). Bu kapsamda, süreksiz değişkenler için örneklem büyüklüğü hesaplamada kullanılan formüller, [$n = n_0 / 1 + [(n_0 - 1) / N]$ ve [$n_0 = (t^2PQ) / d^2$] temel alınarak %95 güven düzeyi ile %5 örneklem hatasına göre örneklem büyüklüğü yaklaşık 326 öğrenci olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018:99). Araştırma sürecinde

hesaplanan örneklem büyüklüğünün aşılması hedeflenmiş ve toplamda 399 öğrenciye ulaşılmıştır.

İlgili formülde;

N= 2108

t= 1,96

p= 0,5

q= 0,5

d= 0,05

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}} \quad \text{ve} \quad n_0 = \frac{(t^2PQ)}{d^2} \qquad (3.1)$$

$n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$ formülünde değerleri yerine koyduğumuzda;

$n_0 = (1{,}96^2 \times 0{,}25) / 0{,}05^2 = 0{,}9604 / 0{,}0025 = 384{,}16$

$n = n_0 / 1 + [(n_0 - 1) / N]$ formülünde n_0 ve N değerlerini yerine koyduğumuzda;

$n = 384{,}16 / [1 + (384{,}16 - 1) / 2108] = 384{,}16 / 1{,}1817 = 325{,}09$

Örneklem belirleme sürecinde; öncelikle YÖK Lisans Atlası (2024) verileri üzerinden araştırmaya dâhil edilen beş üniversitenin sosyal hizmet lisans programında aktif olarak öğrenim gören öğrenci sayıları tespit edilmiş; ardından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam örneklem büyüklüğü, her üniversitenin eşit düzeyde temsil edilmesini sağlamak amacıyla mevcut kontenjan ağırlıkları da dikkate alınarak beş üniversiteye dengeli biçimde dağıtılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Sosyo-Demografik Kişisel Özellikler Formu (EK-1), Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (EK-2) ve Akademik Motivasyon Ölçeği (EK-3) kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesi sürecinde, veri toplama araçlarının kullanılmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır (EK-4).

Sosyo-demografik Kişisel Özellikler Formu, Karaca ve Gökçek Karaca (2017) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği'nin ilk bölümüdür. Anket formu, sosyal hizmet öğrencilerinin demografik kişisel bilgileri ve mesleki tercihlerine ilişkin 24 adet açık ve kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan bu form katılımcıların üniversite, yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, geldikleri il, anne ve babalarının eğitim durumu ve mesleği, kardeş sayıları, ailenin algılanan ekonomik durumu, kaçıncı sınıf oldukları bölümü nasıl ve niçin tercih ettikleri, bölümlerinden memnuniyet düzeyleri, bölüm tercihinde uzman desteği alınma gerekliliği, bölüm tercihinde üniversitenin bulunduğu ilin etkisi, bu bölümü tercih etmeselerdi hangi bölümü okumak istedikleri, okudukları bölümü kişiliklerine uygun görme durumları, mezun olduktan sonra hangi alanda çalışmak istedikleri, mezun olduktan sonra sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı düşünme durumları, okudukları bölümü değiştirmeyi isteme durumları gibi kişisel ve mesleki tercih değişkenlerinden oluşmaktadır.

Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ), Karaca ve Gökçek Karaca (2017) tarafından Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde öğrenim gören 144 öğrenciyle yapılan çalışmada geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha değeri .86 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. SHBYTÖ'nun ilk bölümü katılımcıların demografik kişisel bilgilerini ve mesleki tercihlerini belirlemeye ilişkin sorudan oluşmaktadır. SHBYTÖ'nün ikinci bölümü ise "tamamıyla katılmıyorum=1" ile "tamamıyla katılıyorum=5" şeklinde 5 seçenekli-5'li Likert tipi sosyal hizmet öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarına ilişkin 10 maddeden oluşmaktadır. Her cevaplayıcı için toplam puanın elde edilebilmesi için, en olumlu kategoriye 5 puan, en olumsuz kategoriye 1 puan verilerek toplanan cevaplar 1–5 arasında puanlanmıştır. SHBYTÖ'de yazılan 10 maddenin yarısının tutum boyutunun olumlu tarafını, diğer yarısının da tutum boyutunun olumsuz tarafını kapsayan

ifadeler olmasına; bunların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içermesine özen gösterilmiştir (Karaca ve Gökçek Karaca, 2017).

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilmiş olup üniversite öğrencileri için geliştirilen İngilizce formunun Türkçeye çevirisi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,883 ($p \leq .001$) düzeyinde ve anlamlıdır. Ölçeğin güvenirliğini sınamak amacıyla yapılan iç tutarlılık sonucu alt testlerin Cronbach alfa değerleri .67 ile .87 arasında, ölçeğin toplam puanının Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur. Ölçek 7 alt boyut ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. 7'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Alt boyutlar, 3 tane içsel motivasyon, 3 tane dışsal motivasyon ve 1 tane motivasyonsuzluktur. Bu boyutların her biri dörder maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla: İçsel Motivasyon [Bilme (İMBİ), Başarma (İMBA), Hareket (İMH)], Dışsal Motivasyon [Tanınma (DMT), Kendini İspat (DMKİ), Düzenleme (DMD)], Motivasyonsuzluktur (MS). Ölçekten alınabilecek puan 28 ile 196 arasında değişmektedir. Alt testlerden alınan puanlar 4-28 arasında değişmektedir. Her bir alt testte elde edilen puanın 28'e yakın olması bireyde o boyutun yüksek olduğunu göstermektedir. Maddelerin dereceleri 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında yer alıp katılımcılar bu dereceler arasından işaretleme yapmaktadır. Motivasyonsuzluk boyutu diğer boyutlara göre terstir. Ancak puanlama sırasında bu boyutta yer alan maddeler diğer maddeler gibi puanlanmaktadır. Dolayısıyla ölçekte ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Bu boyut dışındaki boyutların maddeleri olumludur. Ölçekten tek ve genel bir motivasyon değeri elde edilmek istendiğinde, motivasyonsuzluk boyutuna ait madde puanlarının tüm test puanı dışında tutulması gerekmektedir (Ünal Karagüven, 2012).

Araştırma kapsamında kullanılan "Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Akademik Motivasyon Ölçeği" toplam ve alt boyutları için güvenirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha (α) katsayısı madde sayısı, puanların dağılımı ve tek boyutluluk gibi durumlardan etkilenmektedir. Aynı zamanda Alpha katsayısı homojenliğin bir ölçüsüdür. Bu kapsamda Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği tek boyutlu olduğu için Cronbach alfa katsayısı hesaplanırken; birden fazla boyuta sahip olan Akademik Motivasyon Ölçeği için ise her iki katsayı da hesaplanmıştır.

Ölçekten elde edilen puanların 0,70 ve üzeri güvenirliğe sahip olması yeterli sayılmıştır (DeVellis, 2017). Ölçek puanlarına ilişkin geçerlik kanıtları doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Analizler, Mplus 8 programı aracılığıyla ve maksimum olabilirlik (MLM) kestirim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) indeksleri kullanılmıştır. İyi uyum ölçütleri olarak χ^2/sd oranının 5'in altında olması, CFI ve TLI değerlerinin 0,90'a eşit veya üzerinde olması, RMSEA ve SRMR değerlerinin ise 0,08'e eşit veya altında olması ölçüt olarak benimsenmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2016). Her iki ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve güvenirlik bulguları Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerleri

Ölçek puanları	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA [90% GA]	SRMR	Cronbach α
İçsel Motivasyon	-	-	-	-	-	0,923
Dışsal Motivasyon	-	-	-	-	-	0,846
Motivasyonsuzluk	-	-	-	-	-	0,868
Toplam Motivasyon	1238,339 / 346 = 3,57	0,831	0,816	0,080 [0,075 – 0,084]	0,081	0,932
Tutum	81,432 / 27 = 3,02	0,967	0,945	0,070 [0,053 – 0,088]	0,037	0,841
Kabul Edilebilir Sınır	< 5	≥ 0,90	≥ 0,90	≤ 0,08	≤ 0,08	≥ 0,70
Mükemmel Sınır	< 3	≥ 0,95	≥ 0,95	≤ 0,05	≤ 0,05	≥ 0,90

Akademik Motivasyon Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda, üç boyutlu (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) modelin veri ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2/sd oranının (1238,339/346=3,57) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir. RMSEA değerinin (0,080 [.075-.084]) kabul edilebilir uyum sınırı olan 0,08 eşiğinde kabul edilebilir iyi bir uyum düzeyinde olduğu bulunmuştur. SRMR değerinin (0,081) kabul edilebilir sınır olan 0,08'in oldukça yakınında olduğu ve sınıra yakın bir uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir. CFI (0,831) ve TLI (0,816) değerlerinin ise önerilen 0,90 eşik değerinin altında kaldığı belirlenmiştir. Bu bulgular ile motivasyon ölçeğinin faktör yapısının veriyle kısmi düzeyde

uyum sağladığı ve modelin iyileştirmeye açık olmakla birlikte, özellikle RMSEA ve χ^2/sd oranı gibi örneklem büyüklüğünden daha az etkilenen indekslere göre kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları içsel motivasyon boyutu için 0,923, dışsal motivasyon boyutu için 0,846, motivasyonsuzluk boyutu için 0,868 ve toplam motivasyon puanı için 0,932 olarak hesaplanmıştır. McDonald Omega katsayıları ise sırasıyla 0,930, 0,868, 0,869 ve 0,941 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ile, ölçeğin boyutları ve genel toplamı itibarıyla yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu ve güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek üzere uygulanan DFA sonucunda, tek boyutlu modelin veri ile iyi düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir. Model uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2/sd oranının (81,432 / 27 = 3,02) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu bulunmuştur. CFI değerinin (0,967) mükemmel uyum gösterdiği, TLI değerinin (0,945) ise kabul edilebilir uyum düzeyine ulaştığı saptanmıştır. RMSEA değeri (0,070 [.053-.088]) kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer alırken, SRMR değerinin (0,037) mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Tutum ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlandığı ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formda da doğrulandığı tespit edilmiştir.

Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,841, McDonald Omega katsayısı ise 0,855 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kabul edilebilir düzeyin oldukça üzerinde bir güvenirliğe sahip olduğu ve tutum yapısını tutarlı bir biçimde ölçtüğü tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle 19.11.2024 tarih ve 2024-1711 Araştırma Kod No (EK-6) ile Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli etik onay alınmıştır. Bu onayın ardından, çalışmanın yürütüleceği beş üniversiteden de gerekli uygulama izinleri (EK-7) temin edilmiştir. Araştırma verileri, gerekli izinlerin alınmasının ardından Şubat-Temmuz 2025 ayları arasında gönüllü öğrencilerin katılımıyla hem yüz yüze hem de internet üzerinden hazırlanan Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak dijital ortamda

toplanmıştır. Bu kapsamda toplamda 408 anket formuna ulaşılmıştır. Anket veri formlarından dokuzu hatalı olduğu için sağlıklı analizler 399 anket formu ile tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce ham veriler iki aşamalı incelemeden geçirilmiştir. İlk aşamada kayıp veri kontrolü yapılmış ve tüm öğrencilerin ölçek maddelerini eksiksiz yanıtladığı belirlenmiştir. İkinci aşamada araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin standart z puanları hesaplanarak ±3 sınırını aşan gözlemler uç değer olarak tanımlanmıştır. Uç değerlerin belirlenmesi sonucunda akademik motivasyon toplam puanından 4, dışsal motivasyon alt boyutundan 2 ve bölüme yönelik tutum ölçeğinden 3 gözlem veri setinden çıkarılmış toplamda 9 öğrenciye ilişkin veriler analize dahil edilmemiştir.

Her bir araştırma sorusunun incelenmesinde kullanılacak istatistiksel analizin seçiminde değişkenlerin ölçek düzeyleri ve puan dağılım özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda;

- Birinci araştırma sorusu kapsamında sosyal hizmet lisans öğrencilerinin sosyo-demografik profilini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistiklerden olan frekans ve yüzde kullanılmıştır.
- İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin mesleki tercihlerine ilişkin incelemeler betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) ile yapılmıştır.
- "Sosyal Hizmet Bölümünü Tercih Nedeni" değişkeni kapsamında veri toplama sürecinde bazı öğrenciler önceden tanımlanmış seçeneklerin hiçbirini kendi durumlarını yansıtır bulmadıklarını belirterek açık uçlu yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar içerik olarak birbirinden farklılaşmakta ve her biri çok düşük frekanslarda kalmaktadır. Söz konusu yanıtlar anlamlı bir tema altında gruplandırılamadığından "Diğer" başlığı altında raporlanmıştır (%5,3; n=21).
- Bölüme yönelik tutum puanlarının dağılımı, merkezi eğilim (ortalama, mod, medyan) ve merkezi değişim ölçüleri (çarpıklık ve basıklık) ile incelenerek değerlendirilmiştir. Söz konusu katsayıların tümünün ±3 sınırları içinde kaldığı görülmüş ve puanların normal dağılıma uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Field, 2018). Tutum düzeyleri ortalama ve standart sapma değerleriyle raporlanmıştır.

- Akademik motivasyon puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ölçeğin toplam puanı ile içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın çıkmış, çarpıklık ve basıklık değerleri ±3 aralığında kalmıştır; dolayısıyla tüm puanların normal dağılım ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Motivasyon düzeylerine ilişkin incelemeler ortalama ve standart sapma istatistikleri ile yapılmıştır.
- Bölüme yönelik tutum ve akademik motivasyon puanları arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve büyüklüğü Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Her iki değişken de eşit aralıklı ölçüm düzeyinde olup normal dağılım koşulunu sağladığından bu parametrik tekniğin kullanımı uygun görülmüştür. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise dağılım belirgin biçimde sağa çarpık bir yapı sergilediği için tutum puanıyla arasındaki ilişki, parametrik olmayan yöntemlerden Spearman sıra farkları korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir.
- Bölüme yönelik tutum ve akademik motivasyon puanlarının sosyo-demografik değişkenler ile mesleki tercihler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için öncelikle her alt grupta normallik sınaması tekrarlanmıştır. Ortalama, mod ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±3 aralığında değerlendirilmiş; yalnızca “bölüm tercih nedenleri" değişkenlerinin kategorilerindeki kişi sayısının azlığı nedeniyle parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.
- Akademik motivasyon ve bölüme yönelik tutum puanları için ise yapılan sınamaların sonucunda diğer tüm bağımsız değişkenlerin, kategorilerindeki dağılımı normal bulunmuştur. İki gruplu karşılaştırmalarda varyansların eşit olmadığı durumlarda daha güvenilir bir alternatif olan Welch t-testi, varyansların eşit olduğu durumlarda bağımsız örneklemler t-testi, üç ve daha fazla gruba sahip değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tercih edilmiştir.
- “Bölümü tercih etme nedeni” değişkeninde bazı kategorilerdeki katılımcı sayısının çok düşük olması (örneğin, "saygı duyulan bir meslek olduğu için" kategorisinde n=6) nedeniyle parametrik test varsayımları sağlanamamıştır. Ayrıca, bu kategorinin teorik ve kavramsal olarak farklı nedenleri temsil etmesi, kategori birleştirmenin uygun olmayacağını göstermiştir. Bu nedenle söz konusu değişken için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Söz konusu test uygulanmadan önce ilgili varsayımlar incelenmiştir. Bölüme yönelik tutum ve akademik motivasyon puanlarının eşit aralıklı ölçekte ölçülmesi, “bölüm tercih etme nedeni” değişkenindeki kategorilerin bağımsızlığı ve

kategori bazlı veri sayısının beşten fazla olması, Kruskal Wallis H testi varsayımlarının karşılandığını göstermiş; (Green ve Salkind, 2008) bu bulgular neticesinde ilgili testin uygulanmasına karar verilmiştir.

- "Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan" değişkeninde özel sektör (n=14), akademi (n=17) ve diğer (n=11) kategorilerindeki katılımcı sayıları 20'nin altında kaldığından, bu üç kategori istatistiksel gücün korunması amacıyla birleştirilmiştir. Küçük kategori büyüklükleri istatistiksel testlerin gücünü düşürdüğü ve parametre tahminlerinin güvenilirliğini azalttığı için (Tabachnick ve Fidell, 2013), söz konusu kategoriler "kamu dışı sektörler" başlığı altında toplanarak tek bir kategori oluşturulmuştur (n=42). Böylelikle analizler, kamu sektörü (n=301), kendi işimi kurmak (n=56) ve kamu dışı sektörler (n=42) olmak üzere üç kategori üzerinden gerçekleştirilmiştir.
- Varyans analizine geçilmeden önce gruplar arası farklılığın belirlenmesinde kullanılacak teste (post-hoc) karar verilebilmesi için varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Levene varyansların homojenliği testi sonucunda; "sınıf düzeyi" [F(3,404)=0,051, p=0,985] için varyanslar homojen bulunurken "mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan" [F(2,405)=3,561, p=0,029] değişkenine ilişkin varyanslar homojen bulunmamıştır. Değişkenlere ilişkin grupların örneklem büyüklükleri eşit olmadığı için sınıf düzeyi için ikili karşılaştırma testlerinden Scheffe testi, mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan için ise varyanslar homojen olmadığından Games Howell testi kullanılmıştır.
- İstatistiksel analizler, Statistical Program for Social Science (SPSS) 26.0 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerinin İncelenmesi

Çizelge 4.1. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	Sayı	%
Üniversite	Gazi Üniversitesi	65	16,3
	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	75	18,8
	Hacettepe Üniversitesi	113	28,3
	Ankara Üniversitesi	83	20,8
	Sağlık Bilimleri Üniversitesi – Gülhane	63	15,8
Cinsiyet	Kadın	334	83,7
	Erkek	65	16,3
Yaş Grubu	18-21 Yaş Arası	274	68,67
	22 ve Üzeri	134	33,58
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	100	25,1
	2. Sınıf	103	25,8
	3. Sınıf	100	25,1
	4. Sınıf	96	24,1
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	321	80,5
	Meslek Lisesi	23	5,8
	Sosyal Bilimler Lisesi	18	4,5
	Lise	10	2,5
	İmam Hatip Lisesi	9	2,3
	Açık Öğretim Lisesi	6	1,5
	Fen Lisesi	4	1,0
	Süper Lise	2	0,5
	Diğer	6	1,5
Gelinen İl (En Yüksek Beş İl)	Ankara	158	39,6
	Hatay	11	2,8
	İzmir	10	2,5
	Kayseri	10	2,5
	Malatya	10	2,5
	Diğer (62 İl)	200	50,1
Baba Eğitim Durumu	Lise	154	38,6
	Üniversite	101	25,3
	İlkokul	84	21,1
	Ortaokul	54	13,5
	Lisansüstü	4	1,0
	Okuryazar Değil	1	0,3

Çizelge 4.1. (devam) Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	Sayı	%
Anne Eğitim Durumu	Lise	137	34,3
	İlkokul	123	30,8
	Ortaokul	67	16,8
	Üniversite	65	16,3
	Lisansüstü	2	0,5
	Okuryazar	2	0,5
	Okuryazar Değil	3	0,8
Kardeş Sayısı	2 kardeş	168	42,1
	3 kardeş	126	31,6
	4 kardeş	45	11,3
	1 kardeş	32	8,0
	5 kardeş	13	3,3
	6 kardeş	6	1,5
	7 kardeş	4	1,0
	8 kardeş	4	1,0
	10 kardeş	1	0,3
Baba Mesleği (Öne Çıkan Kategoriler)	Emekli	82	20,6
	Serbest Meslek	46	11,5
	Memur	15	3,8
	Esnaf	15	3,8
	İşçi	10	2,5
	Öğretmen	5	1,3
	Diğer	226	56,5
Anne Mesleği (Öne Çıkan Kategoriler)	Ev Hanımı	248	62,2
	Emekli	15	3,8
	Öğretmen	13	3,3
	Memur	13	3,3
	Serbest Meslek	9	2,3
	Hemşire	8	2,0
	Diğer	93	23,3
Ailenin Algılanan Ekonomik Durumu	İyi	193	48,4
	Ne iyi ne kötü	178	44,6
	Kötü	19	4,8
	Çok iyi	6	1,5
	Fikrim yok	2	0,5
	Çok kötü	1	0,3

Not. *N = 399. Gelinen il değişkeni için yalnızca en yüksek beş il sunulmuştur; öğrenciler toplamda 67 farklı ilden gelmektedir. Baba ve anne mesleği değişkenlerinde düşük frekanslı meslekler 'Diğer' kategorisi altında birleştirilmiştir.*

Çizelge 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan 399 öğrencinin beş farklı üniversitede öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın olduğu (%83,7, n=334) tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşlarının 18 ile 47 arasında değiştiği, yaş ortalamasının 20,90 (SS=2,10) ve medyanın 21,00 olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi açısından ise dağılım oldukça dengeli olup birinci sınıf öğrencileri %25,1 (n=100), ikinci

sınıf öğrencileri %25,8 (n=103), üçüncü sınıf öğrencileri %25,1 (n=100) ve dördüncü sınıf öğrencileri %24,1 (n=96) oranında temsil edilmektedir.

Mezun olunan lise türü ele alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadolu lisesi kökenli olduğu tespit edilmiştir (%80,5, n=321). Bunu meslek lisesi (%5,8, n=23), sosyal bilimler lisesi (%4,5, n=18), lise (%2,5, n=10), imam hatip lisesi (%2,3, n=9), açık öğretim lisesi (%1,5, n=6), diğer (%1,5, n=6), fen lisesi (%1,0, n=4) ve süper lise (%0,5, n=2) izlemektedir.

Coğrafi köken incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun Ankara'dan (%39,6; n=158) geldiği bulunmuştur. Bunu Hatay (%2,8; n=11), İzmir, Kayseri ve Malatya (her biri %2,5; n=10), Çorum, Mersin ve Samsun (her biri %2,3; n=9), Bursa ve Manisa (her biri %2,0; n=8) izlemektedir. Geri kalan 52 il %39,6'lık bir dilimi oluşturmakta olup her biri %1,5 veya altında temsil edilmektedir.

Ebeveyn eğitim düzeylerine bakıldığında, babaların lise (%38,6, n=154), üniversite (%25,3, n=101), ilkokul (%21,1, n=84), ortaokul (%13,5, n=54) ve lisansüstü (%1,0 n=4) mezunu olduğu belirlenmiştir. Annelerin ise %34,3'ü (n=137) lise, %30,8'i (n=123) ilkokul, %16,8'i (n=67) ortaokul ve %16,3'ü (n=65) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Kardeş sayısı incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının iki (%42,1, n=168) ya da üç kardeşe (%31,6, n=126) sahip olduğu ve tek çocukların oranının %8,0 (n=32) düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir.

Babaların mesleki dağılımı incelendiğinde, en büyük grubu emeklilerin (%20,6; n=82) oluşturduğu, bunu serbest meslek sahipleri (%11,5; n=46), memurlar (%3,8; n=15), esnaf (%3,8; n=15) , öğretmen (%1,3; n=5) izlediği tespit edilmiştir. Geriye kalan öğrencilerin babalarının ise; inşaat ustası, şoför, polis, mühendis, teknisyen ve işçi gibi çok sayıda farklı meslek grubuna dağılmakta olup bu kategorilerin her biri örneklemin %1 veya altında yer aldığı belirlenmiştir.

Annelerin mesleki dağılımı incelendiğinde en büyük grubu ev hanımlarının (%62,2; n=248) oluşturduğu saptanmıştır. Öne çıkan kategoriler dışında kalan öğrencilerin (%23,3;

n=93) annelerinin ise; çiftçi, işçi, hemşire, kuaför, esnaf, sekreter, çocuk bakıcısı ve çeşitli sağlık/hizmet sektörü çalışanları gibi çok sayıda farklı meslek grubuna dağılmakta olup her bir mesleğin örneklemin %2'sinin altında temsil edildiği belirlenmiştir.

Ailenin algılanan ekonomik durumu ele alındığında öğrencilerin yaklaşık yarısının ekonomik durumunu iyi (%48,4, n=193) olarak nitelendirdiği, %44,6'sının (n=178) ise orta düzeyde değerlendirdiği belirlenmiştir. Ekonomik durumunu kötü ya da çok kötü olarak değerlendirenlerin toplam oranı %5,1 (n=20) olarak bulunmuştur.

4.2. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tercihlerinin İncelenmesi

Çizelge 4.2. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mesleki tercihlerine ilişkin dağılımları

Değişken	Kategori	Sayı	%
Sosyal Hizmet Bölümü'nü tercih etme şekli	Kendi isteğim ile	213	53,5
	Kurs öğretmenlerinin yönlendirmesiyle	60	15,1
	Uzman kişilerin yardımı ile	43	10,8
	Mezun tavsiyesi ile	34	8,5
	Ailem istediği için	29	7,3
	Diğer	18	4,5
	Üniversite tanıtım gezilerinin etkisiyle	1	0,3
Bölüm tercihinde uzman desteği alınma gerekliliği	Evet	384	96,2
	Hayır	15	3,8
Sosyal Hizmet Bölümü'nü tercih nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	136	34,2
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	122	30,7
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	71	17,8
	Ailem istediği için	25	6,3
	Diğer	21	5,3
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	17	4,3
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	1,5
Sosyal Hizmet Bölümü'nü tercihinde ilin etkisi	Evet	337	84,5
	Hayır	62	15,5
Sosyal Hizmet Bölümü'nü okumak zorunda olmasa tercih edilecek bölüm	Psikoloji	144	36,3
	Hukuk	94	23,7
	Diğer	91	22,9
	Öğretmenlik	39	9,8
	PDR	17	4,3
	Mühendislik	12	3,0
Sosyal Hizmet Bölümü'nden memnuniyet durumu	Evet	354	88,7
	Hayır	45	11,3
Sosyal Hizmet Bölümü'nün kişiliğine uygun olma düşüncesi	Evet	346	86,7
	Hayır	53	13,3
Mezun olduktan sonra sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı düşüncesi	Evet	367	92,0
	Hayır	32	8,0
Çalışmak istenilen alan	Kamu sektörü	301	75,4
	Kendimi işimi kurmak	56	14,0
	Akademi	17	4,3
	Özel sektör	14	3,5
	Diğer	11	2,8
Fırsatınız olma durumunda bölümü değiştirme isteği	Hayır	269	67,4
	Evet	130	32,6

Çizelge 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%53,5) sosyal hizmet bölümünü kendi isteği ile tercih ettiği belirlenmiştir. Bunu sırasıyla kurs öğretmenlerinin yönlendirmesiyle tercih edenler (%15,1), uzman kişilerin yardımıyla tercih edenler (%10,8) ve ailem istediği için tercih edenler (%7,3) izlemektedir. Mezun tavsiyesiyle bölümü seçenlerin oranı %8,5 iken üniversiteye hazırlık dönemindeki tanıtım gezilerinin etkisiyle tercih yapanların oranı %0,3 düzeyinde kalmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%96,2) bölüm tercihinde uzman kişilerden yardım alınması gerektiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Uzman desteğine gerek olmadığını düşünenlerin oranı ise %3,8 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etmelerinde en sık öne sürülen nedenin puanlarının yalnızca bu bölüme yetmesi (%34,2) olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada yapabileceği en iyi meslek olduğunu düşünenler (%30,7) yer almaktadır. Daha kolay iş bulacağı düşüncesiyle tercih yapanların oranı %17,8, ailesi istediği için tercih edenlerin oranı %6,3 ve hayalini kurduğu bölüm olduğu için tercih edenlerin oranı %4,3 olarak belirlenmiştir. Saygı duyulan bir meslek olması gerekçesiyle bölümü seçenlerin oranı ise %1,5 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin %84,5'i üniversitenin bulunduğu ilin bölüm tercihinde etkili olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Üniversitenin konumunun tercihlerini etkilemediğini ifade edenlerin oranı ise %15,5 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal hizmet dışında tercih etmek istediği bölümler psikoloji (%36,3), hukuk (%23,7), diğer bölümler (%22,9) ve öğretmenlik (%9,8) olarak tespit edilmiştir. PDR ve mühendislik bölümlerini tercih etmek isteyenlerin oranları ise sırasıyla %4,3 ve %3,0 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%88,7) okuduğu bölümden memnun olduğunu ifade ettiği bulunmuştur. Bölümünden memnun olmayan öğrencilerin oranı ise %11,3 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %86,7'si okuduğu bölümün kişiliğine uygun olduğunu düşünmektedir. Bölümün kişiliğine uymadığını belirtenlerin oranı ise %13,3 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%92,0) mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı planladığı tespit edilmiştir. Bu alanda çalışmayı düşünmeyenlerin oranı ise %8,0 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%75,4) mezuniyet sonrasında kamu sektöründe çalışmak istediği tespit edilmiştir. Öğrencilerden kendi işini kurmak isteyenler %14,0, akademide çalışmak isteyenler %4,3 ve özel sektörü tercih edenler %3,5 olarak bulunmuştur. Diğer seçenekleri işaretleyenlerin oranı ise %2,8 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %67,4'ünün fırsatı olsa bile okuduğu bölümü değiştirmek istemediğini belirttiği saptanmıştır. Bölüm değiştirme eğiliminde olanların oranı ise %32,6 olarak belirlenmiştir.

4.3. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

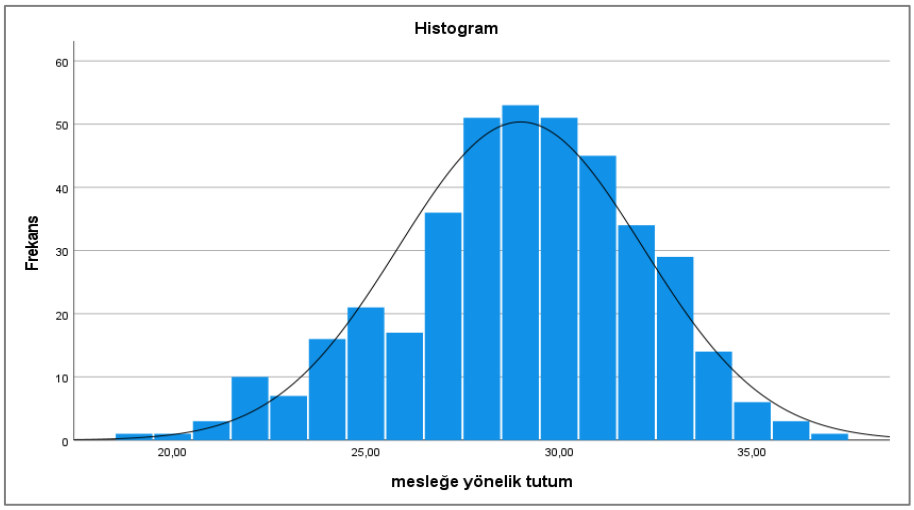
Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutum düzeyleri betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda tutum ölçeği toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Çizelge 4.3'te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Bölüme Yönelik Tutum	19	37	29	29	29	3,16	-0,368	-0,005

Çizelge 4.3'e göre, öğrencilerin bölüme yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların 19,00 ile 37,00 arasında değiştiği ve toplam değişim aralığının 18,00 olduğu saptanmıştır. Tutum puanlarına ilişkin merkezi eğilim ölçüleri birbirine oldukça yakın olup ortalama, mod ve medyan eşit ve 29 olarak belirlenmiştir. Standart sapma ise 3,16 olarak tespit edilmiştir.

Dağılımın normal olup olmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Çarpıklık katsayısı -0,368, basıklık katsayısı ise -0,005 olarak belirlenmiştir. Her iki katsayının da ±3,00 sınırları içinde kalması, tutum puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını ortaya koymaktadır (Field, 2018). Çarpıklık değerinin negatif yönde ancak ±1,00'in altında kaldığı, dağılımın oldukça küçük düzeyde sola çarpık olduğu, yüksek tutum puanlarının biraz daha sık gözlemlendiği belirlenmiştir.



Şekil 4.1. Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin histogram

Histogram incelendiğinde dağılımın tek modlu ve normal dağılım eğrisine yakın bir dağılım olduğu bulunmuştur. Ortalama, ortanca ve mod değerlerinin yakın olması ve dağılımın tek modlu görünümü ile, tutum puanlarının merkezi eğilim ölçüleri etrafında simetrik bir yığılma sergilediği tespit edilmiştir. Bu nedenle sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik olumlu bir tutum benimsediği bulunmuştur.

4.4. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, Akademik Motivasyon Ölçeği'nin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarından ve ölçek toplam puanından elde edilen puanlar aracılığıyla incelenmiştir. Ölçeğe ve boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 4.4'te bir arada sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutları ve toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler

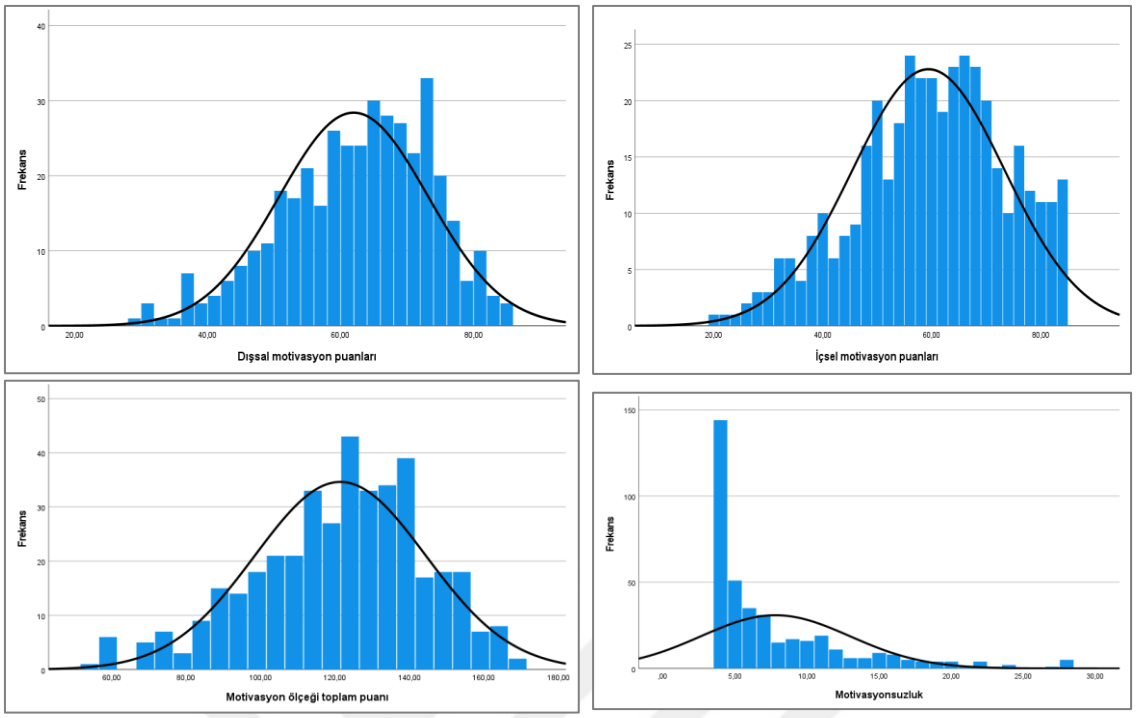
İstatistik	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Motivasyonsuzluk	Toplam Motivasyon
Minimum	20	29	4	54
Maksimum	84	84	28	168
Ortalama ($\bar{X}$)	59,4	61,98	7,81	121,38
Ortanca (Medyan)	60	63	6	124
Mod	56	72	4	141
Standart Sapma (SS)	13,97	11,21	5,16	22,99
Çarpıklık	-0,364	-0,475	1,789	-0,484
Basıklık	-0,349	-0,179	3,079	-0,066

Çizelge 4.4 incelendiğinde, içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin puanların 20 ile 84 arasında dağıldığı ve ortalama değerin 59,40 (ss = 13,97) olduğu belirlenmiştir. Ortanca değer 60, mod ise 56 olarak bulunmuştur. Merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerlerde olduğu için dağılımda belirgin bir çarpıklık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çarpıklık katsayısı -0,364 ve basıklık katsayısı -0349 olarak belirlenmiş; her iki değer de ±3,00 sınırları içinde kaldığı saptanmıştır. Bu durum, içsel motivasyon puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını ortaya koymaktadır (Field, 2018).

Dışsal motivasyon alt boyutundan elde edilen puanlar 29 ile 84 arasında değişmekte olup ortalama 61,98 (ss = 11,21), ortanca 63 ve mod 72 olarak bulunmuştur. Merkezi eğilim ölçüleri yakın olduğundan puanlar normal dağılıma yakın olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak çarpıklık katsayısı -0,475 ve basıklık katsayısı -0,179 olarak belirlenmiş; her iki katsayı da ±3,00 aralığında kaldığı tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon puanlarının normal dağılım ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir.

Motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin puanların 4 ile 28 arasında dağıldığı ve ortalama değerin 7,81 (ss = 5,16) olduğu saptanmıştır. Ortanca değer 6 ve mod 4 olarak bulunmuştur. Ortalama, ortanca ve mod değerinin üzerinde olduğundan dağılımın sağa çarpık bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısı 1,789 basıklık katsayısı ise 3,079 olarak belirlenmiştir. Her iki katsayı da ±3,00 sınır değerlerine yakın olup basıklık katsayısının bu sınırı az da olsa ihlal ettiği bulunmuştur.

Toplam motivasyon puanlarının 54 ile 168 arasında değiştiği ve ortalama değerin 121,38 (ss=22,99) olduğu saptanmıştır. Ortanca değer 124 ve mod 141 olarak bulunmuştur. Çarpıklık katsayısı -0,484 ve basıklık katsayısı -0,066 olarak belirlenmiş ve her iki katsayının da ±3,00 sınırları içinde olduğu saptanmıştır. Basıklık katsayısının sıfıra yakın olmasının, dağılımın normal dağılıma benzer olduğunu gösterdiği belirlenmiştir. Çarpıklık değerinin negatif yönde hafif bir sapma göstermesinin ise yüksek motivasyon puanlarının daha sık olduğunu gösterdiği tespit edilmiştir.



Şekil 4.2. Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarına ve toplam puanına ilişkin histogramlar

Şekil 4.2'de verilen histogramlar incelendiğinde, içsel motivasyon alt boyutu için dağılımın tek modlu ve normale yakın bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık değeri negatif yönde olduğundan örneklemin içsel motivasyon olarak normalden göreceli olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal motivasyon alt boyutu için dağılımın tek modlu olmakla birlikte ortalamanın hafifçe sola çarpık olduğu, yani öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ile yüksek arasında bir dışsal motivasyon düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Dışsal motivasyon ortalamasının (61,98) içsel motivasyon ortalamasına (59,40) kıyasla bir miktar yüksek çıkması, öğrencilerin akademik davranışlarını güdülemede dışsal etkenlerinin içsel etkenlerle benzer ağırlığa sahip olduğunu gösterdiği bulunmuştur.

Motivasyonsuzluk alt boyutu için dağılımın belirgin biçimde sağa çarpık olduğu, yani öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük motivasyonsuzluk puanlarında yoğunlaştığı ve yüksek motivasyonsuzluk düzeyinin görece nadir gözlemlendiği saptanmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin genel olarak düşük bir motivasyonsuzluk eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Toplam motivasyon puanlarının tek modlu olduğu ve normal dağılıma benzer bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı bulunmuştur.

4.5. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çizelge 4.5. Bölüme yönelik tutum puanları ile akademik motivasyon puanları arasındaki ilişkiler

Değişken	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Toplam Motivasyon	Motivasyonsuzluk
Bölüme Yönelik Tutum	-0,480**	-0,338**	-0,450**	$0,542_a$**

Not. $_a$ Spearman Brown katsayısı; **p<0,001

Çizelge 4.5 incelendiğinde, bölüme yönelik tutum puanları ile içsel motivasyon puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (r=-0,480). Elde edilen korelasyon katsayısı Cohen'in (1988) ölçütlerine göre orta düzeyde etki büyüklüğüne karşılık gelmekle birlikte istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bölüme yönelik tutum puanları ile dışsal motivasyon puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, negatif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. (r= -0,338). Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre bu korelasyon katsayısı yine orta düzeyde etki büyüklüğü aralığında yer almaktadır.

Toplam motivasyon puanları ile bölüme yönelik tutum puanları arasında da negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde etki büyüklüğünde (r =-0,450) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Cohen, 1988). İlişkinin yönü ve büyüklüğünün, içsel ve dışsal motivasyon katsayılarıyla tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Bölüme yönelik tutum puanları ile motivasyonsuzluk puanları arasındaki Spearman korelasyon katsayısının rs = 0,542 olduğu ve bu değerin Cohen'in (1988) ölçütlerine göre orta düzeyde etkiye büyüklüğüne karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile bölümlerine yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özellikler ve Mesleki Tercihlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin bölümlerine yönelik tutum ve akademik motivasyonlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesinde öncelikle bu değişkenlerin kategorilerindeki ölçek puanlarının dağılımı incelenmiştir. Hem tutum hem de akademik motivasyon puanları değişkenlerinin (bölüm tercih etme nedeni dışında) kategorilerinde normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. İstatistikler Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum ve akademik motivasyon puanları değişkenlerinin kategorilerindeki dağılımı ve istatistikler

Değişken	/Kategori	n	$\bar{X}$	SS	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	342	22,46	6,76	22,09	16	0,906	0,806
	Erkek	66	25,35	6,36	26,00	17	0,266	-0,353
Yaş Grubu	18-21 yaş arası	274	22,97	6,44	22,00	24	0,636	-0,033
	22 ve üzeri	134	22,84	7,43	22,00	20	0,964	0,966
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	102	23,56	7,04	23,00	24	0,547	-0,005
	2. Sınıf	104	23,13	6,45	22,50	24	0,843	0,286
	3. Sınıf	104	22,86	6,56	22,00	21	0,754	0,473
	4. Sınıf	98	22,14	7,08	21,00	16	1,031	1,387
Bölümden Memnuniyet	Evet	359	21,41	5,29	21,27	16	0,408	-0,127
	Hayır	49	34,06	6,07	34,00	34	-0,367	0,769
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım Sadece Bu Bölüme Yettiği İçin	139	25,09	6,65	24,00	33	0,261	-0,331
	Ailem İstediği İçin	27	28,26	8,50	27,00	24	0,322	0,103
	Daha Kolay İş Bulacağım Düşüncesiyle	72	23,36	5,62	23,00	21	0,411	-0,154
	Yapabileceğim En İyi Meslek Olduğunu Düşündüğüm İçin	124	18,81	3,95	18,00	17	0,421	-0,013
	Saygı Duyulan Bir Meslek Olduğu İçin	6	23,83	6,11	21,50	21	0,988	-0,975
	Hayalimdeki Bölüm Olduğu İçin	18	17,83	3,60	17,50	16	0,118	-1,089
	Diğer	21	28,33	8,43	27,00	27	0,532	-0,710
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	373	21,99	5,88	21,00	24	0,578	0,115
	Hayır	35	32,97	8,05	33,14	34	-0,295	-0,391
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	135	29,32	6,32	29,00	24	0,328	-0,083
	Hayır	273	19,77	4,33	20,00	16	0,257	-0,375
Mezun Sonrası Çalışmak İstenilen Alan	Kamu Sektörü	305	22,09	5,92	22,00	24	0,679	0,381
	Diğer	45	24,98	9,45	22,00	17	0,655	-0,478
	Kendi İşimi Kurmak	58	25,78	7,50	25,50	26	0,237	-0,512

Not. *$\bar{X}$ = aritmetik ortalama; SS = standart sapma. Mod değerleri SPSS çıktısından alınmıştır; birden fazla mod bulunan durumlarda en küçük değer gösterilmiştir.*

Çizelge 4.6 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin ($\bar{X}$=25,35) kadın öğrencilere ($\bar{X}$=22,46) kıyasla bölüme yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Yaş grubu değişkeni açısından ise 18-21 yaş ($\bar{X}$=22,97) ile 22 ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}$=22,84) ortalamaları yakın olup medyan değerlerinin her iki grupta da 22,00 olması merkezi eğilim bakımından birbirine yakın olduğunu belirtmektedir.

Bölümden memnun olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=21,41) ile memnun olmayanların ortalaması ($\bar{X}$=34,06) arasında yaklaşık 13 puanlık fark bulunmaktadır. Bölümü tercih etme nedeni değişkeni incelendiğinde, "hayalimdeki bölüm olduğu için" ($\bar{X}$=17,83) ve "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" ($\bar{X}$=18,81) gibi içsel motivasyona dayalı gerekçelerin en düşük, dolayısıyla en olumlu tutum puanlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın "ailem istediği için" ($\bar{X}$=28,26) ve "diğer" ($\bar{X}$=28,33) kategorilerinde yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mezuniyet sonrası sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=21,99), çalışmak istemeyenlere ($\bar{X}$=32,97) kıyasla yaklaşık 11 puan daha düşüktür. Bölüm değiştirme isteği değişkeninde ise bölümünü değiştirmek isteyen öğrenciler ($\bar{X}$=29,32) ile değiştirmek istemeyenler ($\bar{X}$=19,77) arasında yaklaşık 10 puanlık fark bulunmaktadır. Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni incelendiğinde, kamu sektörünü hedefleyen öğrencilerin ($\bar{X}$=22,09) kendi işini kurmak isteyenlere ($\bar{X}$=25,78) ve diğer seçeneklere ($\bar{X}$=24,98) kıyasla bölüme yönelik görece daha düşük olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.6' da yer alan tüm puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3 sınırları dâhilinde kaldığı belirlenmiştir. Buna göre, söz konusu değişkenlere ait puan dağılımlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Çarpıklık değerleri genel olarak pozitif yönde ve büyük çoğunluğu 0 ile 1 arasında seyretmekte olup kabul edilebilir sınırlar içindedir. Basıklık değerleri ise tüm gruplarda −2 ile +2 arasında yoğunlaşmakta olup bu değerler de kabul edilebilir sınırlar içindedir.

4.6.1. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi

Çizelge 4.7. Bölüme yönelik tutum puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	Ortalama	ss.	*t*	Sd.	p	Cohen d
Cinsiyet	Kadın	342	22,46	6,76	-3,202	406	<0,001*	-0,430
	Erkek	66	25,34	6,35				
Bölümden Memnuniyet	Evet	359	21,41	5,28	-15,418	406	<0,001*	-2,348
	Hayır	49	34,06	6,07				
Yaş grubu	18-21 yaş	305	22,08	5,92	-1,995	49,22	0,052	-0,446
	22 ve üzeri	45	24,97	9,44				
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	373	21,98	5,87	-8,300	37,89	<0,001	-1,818
	Hayır	35	32,97	7,61				
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	135	29,31	6,32	15,810	198,10	<0,001*	1,882
	Hayır	273	19,77	4,32				

*p<0,05

Çizelge 4.7 incelendiğinde, bölüme yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [t(406) = -3,202, p <0,001]. Kadın öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=22,46) ile erkek öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=25,34) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup erkeklerin kadınlara göre daha yüksek tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Etki büyüklüğünün (d= -0,430) Cohen (1988) kriterlerine göre çok orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde, bölümden memnuniyet değişkenine göre de tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır [t(406) = -15,418, p <0,001]. Yaş grubu açısından ise 22 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}$=24,97), 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=22,08) yüksek olmakla birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t(49,22)=-1,995; p=0,052).

Bölümden memnun olmayan öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=34,06), memnun olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=21,41) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş olup etki büyüklüğünün Cohen (1988) ölçütlerine göre çok büyük düzeyde olduğu saptanmıştır

(t(406)=-15,418; p<0,001; d=2,348). Mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak istemeyen öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=32,97), çalışmak isteyen öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=21,98) anlamlı düzeyde yüksek olup etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir (t(37,89)=-8,300; p<0,001; d=1,818).

Bölüm değiştirme isteği bulunan öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$=29,31), bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=19,77) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün çok büyük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (t(198,10)=15,810; p<0,001; d=1,882).

Çizelge 4.8. Bölüme yönelik tutum puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü ($\eta^{2)}$	Farklılığın anlamlı olduğu gruplar
Sınıf düzeyi	Gruplar arası	105,979	3	35,326	0,768	,512	0,006	-
	Gruplar içi	18574,09	404	45,975				
	Toplam	18680,07	407					
Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan	Gruplar arası	874,405	2	437,202	7,689	<0,001	0,047	Kamu sektörü-kendi işimi kurmak[a]
	Gruplar içi	17805,67	405	43,965				
	Toplam	18680,07	407					

Notlar: [a]farklılığın lehine olduğu grup, *p<0,05;

Çizelge 4.8 incelendiğinde, bölüme yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [F(3, 404)=0,768, p=0,512]. Etki büyüklüğünün (η^2=0,006) ihmal edilebilir düzeyde ve Cohen (1988) kriterlerine göre çok küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde olduklarının tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F(2,405)=7,689; p<0,001]. Etki büyüklüğünün Cohen (1988)'e göre küçük-orta düzeyde olduğu saptanmıştır (η^2=0,047). Games-Howell testi ile gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, kamu sektöründe çalışmayı hedefleyen öğrencilerin tutum puanlarının kendi işini kurmayı hedefleyen öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.9. Bölüme yönelik tutum puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p	Etki Büyüklüğü η^2
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	139	209,96	4,015	6	0,675	0,012
	Ailem istediği için	27	179,30				
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	72	191,19				
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	124	213,31				
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	222,00				
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	18	182,28				
	Diğer	21	198,71				

*p<0,05

Çizelge 4.9 incelendiğinde, bölümü tercih etme nedenine göre öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (H(6)=4,015, p=0,675). Hesaplanan etki büyüklüğünün (η^2=0,010) küçük düzeyin altında olduğu ve ihmal edilebilir bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Tomczak ve Tomczak, 2014). Öğrencilerin tutum puanlarının bölümü tercih etme nedenlerinden bağımsız olarak birbirine benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.6.2. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin içsel motivasyonlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi

Öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının bağımsız değişken kategorilerine göre dağılımı ve ilgili betimsel istatistikleri incelenmiş; elde edilen bulgular Çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre içsel motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategori	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	334	59,68	61	56	14,95	-0,578	-0,070
	Erkek	65	54,32	47	56	12,93	-0,450	1,208
Yaş Grubu	18–21 yaş	272	58,37	59	58	14,57	-0,557	0,046
	22 ve üzeri	127	59,70	61,5	56	15,17	-0,458	-0,108
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	100	56,47	59	56	14,32	-0,549	-0,322
	2. Sınıf	103	58,54	60	58	11,84	-0,330	-0,322
	3. Sınıf	100	61,53	65	76	14,52	-0,747	-0,109
	4. Sınıf	96	59,14	59	56	14,86	-0,591	0,302
Bölümden Memnuniyet	Evet	354	60,56	61	56	13,45	-0,445	-0,048
	Hayır	45	45,73	46,5	50	17,53	0,206	-0,455
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	136	57,13	59	66	15,10	-0,558	0,161
	Ailem istediği için	25	54,19	56	35	16,48	-0,488	0,872
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	71	56,79	57	70	14	-0,436	-0,070
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	122	62,83	65	76	13,14	-0,490	-0,216
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	54,50	56	25	19,18	-0,524	-0,723
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	17	67,61	71	61	11,77	-0,908	0,785
	Diğer	21	52,71	49	39	15,87	0,339	-0,716
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	367	60,05	61	56	13,73	-0,429	-0,068
	Hayır	32	45,66	45	56	18,74	0,154	-0,886
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	130	52,46	52	56	15,61	-0,264	-0,382
	Hayır	269	61,92	63	56	13,29	-0,539	0,204
Mezun Sonrası Çalışmak İstenilen Alan	Kamu sektörü	305	59,07	60	56	13,87	-0,362	-0,290
	Kendi işimi kurmak	58	54,86	56,5	56	15,29	-0,697	-0,006
	Diğer	45	61,88	63	61	18,70	0,979	0,475

Çizelge 4.10 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin ($\bar{X}$=59,68) erkek öğrencilere ($\bar{X}$ = 4,32) kıyasla daha yüksek içsel motivasyon puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş grubu değişkeni açısından ise 18-21 yaş grubu ($\bar{X}$=58,37) ile 22 ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}$ 59,70) ortalamaları birbirine yakın seyretmekte olup gruplar arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde, birinci sınıftan üçüncü sınıfa doğru içsel motivasyon puanlarında kademeli bir artış eğilimi bulunmakta olup dördüncü sınıfta bu artışın yerini hafif bir gerilemeye ($\bar{X}$ =59,14) bıraktığı tespit edilmiştir.

Bölümden memnun olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=60,56) ile memnun olmayanların ortalaması ($\bar{X}$=45,73) arasında yaklaşık 15 puanlık belirgin bir fark bulunmaktadır. Bölümü tercih etme nedeni değişkeni incelendiğinde, "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" ($\bar{X}$=67,61) ve "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" ($\bar{X}$=62,83) gibi içsel motivasyona dayalı gerekçelerin en yüksek puanlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın "diğer" ($\bar{X}$=52,71) ve "ailem istediği için" ($\bar{X}$=54,19) kategorilerindeki öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının görece daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Mezuniyet sonrası sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=60,05), çalışmak istemeyenlere ($\bar{X}$=45,66) kıyasla yaklaşık 14 puan daha yüksektir. Bölüm değiştirme isteği değişkeninde ise bölümünü değiştirmek istemeyen öğrenciler ($\bar{X}$ =61,92) ile değiştirmek isteyenler ($\bar{X}$=52,46) arasında yaklaşık 9 puanlık fark bulunmaktadır. Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni incelendiğinde ise "diğer" seçeneğini tercih eden öğrencilerin ($\bar{X}$=61,88) kamu sektörünü hedefleyenlere ($\bar{X}$=59,07) ve kendi işini kurmak isteyenlere ($\bar{X}$=54,86) kıyasla görece daha yüksek içsel motivasyon puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.10'da yer alan tüm puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3 sınırları dâhilinde kaldığı saptanmıştır. Buna göre söz konusu değişkenlere ait puan dağılımlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Çarpıklık değerlerinin büyük çoğunluğu negatif yönde ve −1 ile 0 arasında seyretmekte olup dağılımların hafif sola çarpık ancak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu bulunmuştur. Basıklık değerleri ise tüm gruplarda −2 ile +2 arasında yoğunlaşmakta olup bu değerlerin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.11. İçsel motivasyon puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	Ortalama	ss.	*t*	Sd.	p	Cohen d
Cinsiyet	Kadın	342	59,65	14,94	2,709	406	0,007*	0,364
	Erkek	66	54,32	12,93				
Yaş grubu	18-21 yaş	274	58,34	14,54	-0,876	406	0,382	-0,092
	22 ve üzeri	134	59,70	15,17				
Bölümden Memnuniyet	Evet	359	60,56	13,44	5,715	56,13	<0,001*	1,056
	Hayır	49	45,81	17,35				
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	373	60,02	13,72	4,424	37,49	<0,001*	1,011
	Hayır	35	45,66	18,74				
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	135	52,44	15,55	-6,609	233,16	<0,001*	-0,673
	Hayır	273	61,92	13,28				

*p<0,05

Çizelge 4.11 incelendiğinde, kadın öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının ($\bar{X}$=59,65) erkek öğrencilere ($\bar{X}$=54,32) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (t(406)=2,709; p=0,007). Cohen (1988) ölçütlerine göre bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (d=0,364).

Yaş grubu açısından ise 18-21 yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}$=58,34) ile 22 ve üzeri yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}$=59,70) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (t(406)=-0,876; p=0,382). Cohen (1988) ölçütlerine göre etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur (d=0,092).

Bölümden memnun olan öğrencilerin içsel motivasyon puanları ($\bar{X}$=60,56), memnun olmayan öğrencilere ($\bar{X}$=45,81) göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuş olup etki büyüklüğünün Cohen (1988) ölçütlerine göre büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir (t(56,13)=5,715; p<0,001).

Benzer şekilde, mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin içsel motivasyon puanları ($\bar{X}$=60,02), çalışmak istemeyenlere ($\bar{X}$=45,66) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olup etki büyüklüğünün güçlü olduğu bulunmuştur (t(37,49)=4,424; p<0,001; d=1,011).

Bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin içsel motivasyon puanları ($\bar{X}$=61,92), bölüm değiştirmek isteyen öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=52,44) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü Cohen (1988) ölçütlerine göre orta-büyük düzey sınırında olduğu tespit edilmiştir (t(233,16)=-6,609; p<0,001; d=0,673).

Çizelge 4.12. İçsel motivasyon puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü ($\eta^{2)}$
Sınıf düzeyi	Gruplar arası	1473,385	3	491,128	2,279	0,079	0,017
	Gruplar içi	87079,063	404	215,542			
	Toplam	88552,449	407				
Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan	Gruplar arası	1351,842	2	675,921	2,571	0,083	0,015
	Gruplar içi	87200,607	405	215,310			
	Toplam	88552,449	407				

Çizelge 4.12 incelendiğinde, içsel motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [F(3,404)=2,279; p=0,079]. Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (η^2=0,017).

Benzer biçimde, mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır [F(2,405)=2,571; p=0,083]. Bu değişken için de etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde kaldığı belirlenmiştir (η^2=0,015). İkili karşılaştırmalar ile (Post-hoc), her iki değişken için gruplar arasında anlamlı ikili farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.13. İçsel motivasyon puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p	Etki Büyüklüğü η^2	Gruplar arası farklılıklar
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	139	191,40	26,012	6	<0,001*	0,049	Diğer[a]-Hayalini kurduğum bölüm olduğu için
	Ailem istediği için	27	167,76					
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	72	186,01					Ailem istediği için-Hayalini kurduğum bölüm olduğu için[a]
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	124	235,59					
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	179,33					Puanım sadece bu bölüme yettiği için-Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için[a]
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	18	277,50					
	Diğer	21	153,17					

Notlar: [a]farklılığın lehine olduğu grup, *p<0,05

Çizelge 4.13 incelendiğinde, bölümü tercih etme nedeni açısından gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (H(6)=26,012;

p<0,001). Hesaplanan etki büyüklüğünün (η^2=0,049) küçük-orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tomczak ve Tomczak, 2014).

Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi kategoriler arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn testi uygulanmıştır (Dunn, 1964). Ortalama sıraları incelendiğinde, "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" kategorisindeki öğrencilerin en yüksek sıraya ($\bar{X}$sıra=277,50), "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" kategorisindeki öğrencilerin ise ikinci en yüksek sıraya ($\bar{X}$sıra=235,59) sahip olduğu bulunmuştur. Buna karşın "ailem istediği için" ($\bar{X}$sıra=167,76) ve "diğer" ($\bar{X}$sıra=153,17) kategorilerindeki öğrencilerin içsel motivasyon sıralamalarının belirgin biçimde daha düşük kaldığı tespit edilmiştir.

Gruplar arası ikili karşılaştırmalar incelendiğinde; "diğer" kategorisinin "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" kategorisinden; "ailem istediği için" kategorisinin "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" kategorisinden ve "puanım sadece bu bölüme yettiği için" kategorisinin "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" kategorisinden anlamlı biçimde daha düşük içsel motivasyon puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir.

4.6.3. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin dışsal motivasyonlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi

Öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarının bağımsız değişken kategorilerine göre dağılımı ve ilgili betimsel istatistikleri incelenmiş; elde edilen bulgular Çizelge 4.14'te sunulmuştur.

Çizelge 4.14. Bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre dışsal motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategori	n	X̄	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	334	61,21	63	72	12,21	-0,743	0,772
	Erkek	65	61,82	64	67	12,19	-1,006	1,151
Yaş Grubu	18–21 yaş	272	62,14	63	58	11,71	-0,762	0,694
	22 ve üzeri	127	59,63	62	54	13,02	-0,761	0,832
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	100	61,38	63	63	11,54	-0,577	0,245
	2. Sınıf	103	63,50	64	47	12,44	-0,410	-0,152
	3. Sınıf	100	61,86	63	64	11,3	-0,805	0,902
	4. Sınıf	96	60,76	62	70	12,95	-1,225	1,304
Bölümden Memnuniyet	Evet	354	62,54	64	72	10,97	-0,602	0,255
	Hayır	45	52,08	52,5	72	16,40	-0,312	-0,204
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	136	61,02	63	62	12,26	-0,845	0,896
	Ailem istediği için	25	57,48	62	97	17,20	-0,928	0,787
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	71	64,89	66,5	61	10,38	-1,034	0,993
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	122	61,74	61	72,00	11,73	-0,358	-0,128
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	55,67	59,5	62	15,91	-0,782	1,219
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	17	61,18	63	50	9,06	-0,097	-1,163
	Diğer	21	56,76	58	50	12,19	-0,209	-0,804
Mezun Sonrası Çalışmak İstenilen Alan	Kamu sektörü	305	62,30	64	65	11,25	-0,580	0,082
	Kendi işimi kurmak	58	57,67	60,5	69	13,17	-0,836	0,614
	Diğer	45	59,35	61	51	15,68	-0,980	1,132
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	367	62,48	64	72	11,15	-0,629	0,449
	Hayır	32	48,86	51	72	15,65	-0,282	-0,342
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	130	58,15	59	72	13,71	-0,667	0,514
	Hayır	269	62,86	65	61	11,08	-0,714	0,581

Çizelge 4.14 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrenciler ($\bar{X}$ = 61,21) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}$=61,82) dışsal motivasyon puanlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Yaş grubu değişkeni açısından ise 18-21 yaş grubu ($\bar{X}$=62,14), 22 ve üzeri yaş grubuna ($\bar{X}$=59,63) kıyasla görece daha yüksek dışsal motivasyon puanına sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde, en yüksek dışsal motivasyon ortalamasının ikinci sınıf öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}$=63,50), bunu üçüncü sınıf ($\bar{X}$=61,86)

ve birinci sınıfın ($\bar{X}$=61,38) izlediği, dördüncü sınıfta ise görece en düşük ortalamanın olduğu ($\bar{X}$=60,76) bulunmuştur.

Bölümden memnun olan öğrencilerin dışsal motivasyon puan ortalaması ($\bar{X}$=62,54) ile memnun olmayanların ortalaması ($\bar{X}$=52,08) arasında yaklaşık 10 puanlık fark bulunmaktadır. Bölümü tercih etme nedeni değişkeni incelendiğinde, "daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle" kategorisindeki öğrencilerin en yüksek dışsal motivasyon puanına sahip olduğu ($\bar{X}$=64,89) belirlenmiştir. Buna karşın "ailem istediği için" ($\bar{X}$=57,48) ve "diğer" ($\bar{X}$=56,76) kategorilerindeki öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarının görece daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Mezuniyet sonrası sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=62,48), çalışmak istemeyenlere ($\bar{X}$=48,86) kıyasla yaklaşık 14 puan daha yüksektir. Bölümünü değiştirmek istemeyen öğrenciler ($\bar{X}$=62,86) ile değiştirmek isteyenler ($\bar{X}$=58,15) arasında yaklaşık 5 puanlık fark bulunmaktadır. Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni incelendiğinde ise kamu sektörünü hedefleyen öğrencilerin ($\bar{X}$=62,30), kendi işini kurmak isteyenlere ($\bar{X}$=57,67) ve diğer seçeneklere ($\bar{X}$=59,35) kıyasla görece daha yüksek dışsal motivasyon puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.14'te yer alan tüm puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3 sınırları dâhilinde kaldığı tespit edilmiştir. Buna göre söz konusu değişkenlere ait puan dağılımlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Çarpıklık değerlerinin büyük çoğunluğu negatif yönde ve −1 ile 0 arasında seyretmekte olup bu durum dağılımların hafif sola çarpık ancak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu belirtmektedir. Basıklık değerleri ise tüm gruplarda −2 ile +2 arasında yoğunlaşmakta olup bu değerlerin de kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.15.Dışsal motivasyon puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	Ortalama	ss.	*t*	Sd.	p	Cohen d
Cinsiyet	Kadın	342	61,23	12,20	0,362	406	0,718	-0,049
	Erkek	66	61,82	12,19				
Yaş grubu	18-21 yaş	274	62,15	11,69	1,971	406	0,049*	0,208
	22 ve üzeri	134	59,63	13,02				
Bölümden Memnuniyet	Evet	359	62,54	10,97	4,229	54,06	<0,001*	0,867
	Hayır	49	52,37	16,35				
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	373	62,49	11,14	5,035	37,30	<0,001*	1,177
	Hayır	35	48,86	15,65				
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	135	58,21	13,68	-3,435	223,45	<0,001*	-0,388
	Hayır	273	62,86	11,07				

*p<0,05

Çizelge 4.15 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kadın ($\bar{X}$=61,23) ve erkek ($\bar{X}$=61,82) öğrencilerin dışsal motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (t(406)=0,362; p=0,718). Cohen (1988) ölçütlerine göre etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (d=0,049).

Yaş grubu açısından ise 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ($\bar{X}$=62,15), 22 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=59,63) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş olmakla birlikte etki büyüklüğünün Cohen (1988) ölçütlerine göre küçük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir (t(406)=1,971; p=0,049; d=0,208).

Bölümden memnun olan öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ($\bar{X}$=62,54), memnun olmayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=52,37) anlamlı biçimde yüksek bulunmuş olup etki büyüklüğünün Cohen (1988) ölçütlerine göre büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir (t(54,06)=4,229; p<0,001; d=0,867).

Mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ($\bar{X}$=62,49), çalışmak istemeyenlerin puanlarından ($\bar{X}$=48,86) anlamlı düzeyde yüksek olup bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (t(37,30)=5,035; p<0,001; d=1,177).

Bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ($\bar{X}$=62,86), bölüm değiştirmek isteyen öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=58,21) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (t(223,45)=-3,435; p<0,001; d=0,388).

Çizelge 4.16. Dışsal motivasyon puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü ($\eta^{2)}$	Farklılığın lehine olduğu grup
Sınıf düzeyi	Gruplar arası	106,613	3	35,538	0,238	0,870	0,002	
	Gruplar içi	60310,33	404	149,283				
	Toplam	60416,94	407					
Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan	Gruplar arası	1241,21	2	620,605	3,608	0,032*	0,021	Kendi işimi kurmak[a]-kamu sektörü
	Gruplar içi	59175,73	405	146,113				
	Toplam	60416,94	407					

Notlar: [a]farklılığın lehine olduğu grup, *p<0,05

Çizelge 4.16'ya göre, dışsal motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [F(3,404)=0,238; p=0,870]. Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (η^2=0,002).

Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [F(2,405)=3,608; p=0,032]. Bununla birlikte etki büyüklüğünün küçük düzeyde kaldığı bulunmuştur (η^2=0,021). Games-Howell testi ile gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, anlamlı farklılığın kendi işini kurmayı hedefleyen öğrenciler lehine olduğu; kendi işini kurmayı hedefleyen öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarının kamu sektöründe çalışmayı hedefleyen öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.17. Dışsal Motivasyon Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p	Etki Büyüklüğü η^2
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	139	201,67	10,412	6	0,108	0,011
	Ailem istediği için	27	183,07				
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	72	235,72				
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	124	204,34				
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	157,67				
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	18	193,00				
	Diğer	21	158,29				

Çizelge 4.17 incelendiğinde, bölümü tercih etme nedeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır (H(6)=10,412; p=0,108). Hesaplanan etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir (η^2=0,011). Ortalama sıraları incelendiğinde, "daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle" kategorisindeki öğrencilerin en yüksek sıraya ($\bar{X}$sıra=235,72) sahip olduğu, bunu "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" ($\bar{X}$sıra=204,34) ve "puanım sadece bu bölüme yettiği için" ($\bar{X}$sıra=201,67) kategorilerinin izlediği belirlenmiştir. Buna karşın "saygı duyulan bir meslek olduğu için" ($\bar{X}$sıra=157,67) ve "diğer" ($\bar{X}$sıra=158,29) kategorilerindeki öğrencilerin dışsal motivasyon sıralamalarının görece daha düşük kaldığı bulunmuştur. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur.

4.6.4. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre incelenmesi

Öğrencilerin toplam akademik motivasyon puanlarının bağımsız değişken kategorilerine göre dağılımı ve ilgili betimsel istatistikleri incelenmiş; elde edilen bulgular Çizelge 4.18'de sunulmuştur.

Çizelge 4.18. Bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre toplam akademik motivasyon puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategori	n	X̄	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	334	120,89	125	141	25,16	-0,759	0,604
	Erkek	65	116,14	120,5	120	23,47	-0,908	1,847
Yaş Grubu	18–21 yaş	272	120,51	124	141	24,17	-0,767	0,666
	22 ve üzeri	127	119,33	122,5	124	26,47	-0,741	0,795
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	100	117,59	123,5	126	23,86	-0,805	0,239
	2. Sınıf	103	119,06	121	133	24,13	-0,495	0,337
	3. Sınıf	100	121,39	129	141	34,93	0,089	0,472
	4. Sınıf	96	176,06	177,5	120	28,74	0,393	0,244
Bölümden memnuniyet	Evet	354	123,1	125,	141	22,15	-0,607	0,456
	Hayır	45	97,81	100,5	141	32,45	-0,097	-0,381
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	136	118,15	123	104	25,93	-0,781	0,685
	Ailem istediği için	25	111,67	120	126,00	32,71	-0,806	0,954
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	71	121,81	124	114,00	22,15	-0,850	0,422
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	122	124,57	128,5	141,00	22,59	-0,488	0,100
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	110,17	115	54	32,58	-0,877	1,878
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	17	128,78	125,5	120	17,03	-0,067	-0,624
	Diğer	21	109,48	102	95	26,88	0,048	-0,888
Mezun sonrası Çalışmak İstenilen Alan	Kamu sektörü	305	121,38	124	141	22,93	-0,528	0,090
	Kendi işimi kurmak	58	112,54	120,5	99	26,55	-1,033	0,517
	Diğer	45	121,24	123	98	33,13	-1,048	1,032
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	367	122,53	125	141	22,70	-0,622	0,499
	Hayır	32	94,51	96	141	32,51	-0,104	-0,509
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	130	110,61	113,5	126	27,62	-,515	0,124
	Hayır	269	124,78	127	141	22,09	-,760	1,010

Çizelge 4.18 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin (X̄=120,89) erkek öğrencilere (X̄=116,14) kıyasla daha yüksek toplam akademik motivasyon puanına

sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş grubu değişkeni açısından ise 18-21 yaş grubu ($\bar{X}$=120,51) ile 22 ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}$=119,33) ortalamalarının birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde, birinci sınıftan üçüncü sınıfa doğru toplam motivasyon puanlarında kademeli bir artış söz konusu olup dördüncü sınıf ortalamasının ise diğer sınıf düzeyleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=176,06).

Bölümden memnun olan öğrencilerin toplam akademik motivasyon puan ortalaması ($\bar{X}$=123,10) ile memnun olmayanların ortalaması ($\bar{X}$=97,81) arasında yaklaşık 25 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bölümü tercih etme nedeni değişkeni incelendiğinde, "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" ($\bar{X}$=128,78) ve "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" ($\bar{X}$=124,57) gibi içsel motivasyona dayalı gerekçelerin en yüksek toplam motivasyon puanlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşın "diğer" ($\bar{X}$=109,48) ve "ailem istediği için" ($\bar{X}$=111,67) kategorilerindeki öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının görece daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Mezuniyet sonrası sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$=122,53), çalışmak istemeyenlere ($\bar{X}$=94,51) kıyasla yaklaşık 28 puan daha yüksektir. Bölüm değiştirme isteği değişkeninde ise bölümünü değiştirmek istemeyen öğrenciler ($\bar{X}$=124,78) ile değiştirmek isteyenler ($\bar{X}$=110,61) arasında yaklaşık 14 puanlık fark bulunmaktadır. Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni incelendiğinde ise kamu sektörünü hedefleyen öğrenciler ($\bar{X}$=121,38) ile diğer seçeneğini tercih edenlerin ($\bar{X}$=121,24) benzer düzeyde motivasyon puanlarına sahip olduğu, kendi işini kurmak isteyenlerin ise görece daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}$=112,54) belirlenmiştir.

Çizelge 4.18'de yer alan tüm puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3 sınırları dâhilinde kaldığı saptanmıştır. Buna göre söz konusu değişkenlere ait puan dağılımlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Çarpıklık değerlerinin büyük çoğunluğu negatif yönde ve −1 ile 0 arasında seyretmekte olup dağılımların hafif sola çarpık ancak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerleri ise tüm gruplarda −2 ile +2 arasında yoğunlaşmakta olup bu değerlerin de kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.19. Akademik motivasyon puanlarının bağımsız değişkenlere göre t testi sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	Ortalama	ss.	*t*	Sd.	p	Cohen d
Cinsiyet	Kadın	342	120,87	23,12	1,417	406	0,157	0,191
	Erkek	66	116,14	25,47				
Yaş grubu	18-21 yaş	274	120,49	24,13	0,442	406	0,659	0,047
	22 ve üzeri	134	119,33	26,47				
Bölümden Memnuniyet	Evet	359	123,10	22,15	5,247	54,36	<0,001*	1,057
	Hayır	49	98,18	32,22				
Mezun Sonrası Sosyal Hizmet Uzmanı Olarak Çalışma İsteği	Evet	373	122,51	22,67	4,982	37,17	<0,001*	1,184
	Hayır	35	94,51	32,51				
Bölüm Değiştirme İsteği	Evet	135	110,65	27,52	-5,196	221,84	<0,001*	-0,588
	Hayır	273	124,78	22,09				

*p<0,05

Çizelge 4.19'da verilen sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kadın ($\bar{X}$=120,87) ve erkek ($\bar{X}$=116,14) öğrencilerin motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (t(406)=1,417; p=0,157). Cohen (1988) ölçütlerine göre etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir (d=0,191).

Yaş grubu açısından da 18-21 yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}$=120,49) ile 22 ve üzeri yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}$=119,33) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmeyip etki büyüklüğü ihmal edilebilir düzeyde kaldığı bulunmuştur (t(406)=0,442; p=0,659; d=0,047).

Bölümden memnun olan öğrencilerin motivasyon puanları ($\bar{X}$=123,10), memnun olmayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=98,18) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş olup etki büyüklüğünün Cohen (1988) ölçütlerine göre büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir (t(54,36)=5,247; p<0,001; d=1,057).

Mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin motivasyon puanları ($\bar{X}$=122,51), çalışmak istemeyenlerin puanlarından ($\bar{X}$=94,51) anlamlı

düzeyde yüksek olup etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur (t(37,17)=4,982; p<0,001; d=1,184).

Bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin motivasyon puanları ($\bar{X}$=124,78), bölüm değiştirmek isteyen öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$=110,65) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; etki büyüklüğünün ise Cohen (1988) ölçütlerine göre orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (t(221,84)=-5,196; p<0,001; d=0,588).

Çizelge 4.20. Akademik motivasyon puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü ($\eta^{2)}$
Sınıf düzeyi	Gruplar arası	1852,633	3	617,544	0,996	0,394	0,007
	Gruplar içi	250390,622	404	619,779			
	Toplam	252243,255	407				
Mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan	Gruplar arası	3878,631	2	1939,315	2,812	0,066	0,015
	Gruplar içi	248364,624	405	613,246			
	Toplam	252243,255	407				

Çizelge 4.20 incelendiğinde, akademik motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır [F(3,404)=0,996; p=0,394]. Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (η^2=0,007).

Benzer biçimde, mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır [F(2,405)=2,812; p=0,066]. Bu değişken için de etki büyüklüğünün küçük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. (η^2=0,015).

Çizelge 4.21. Akademik motivasyon puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	p	Etki Büyüklüğü η^2
Bölümü Tercih Etme Nedeni	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	139	195,67	12,107	6	0,060	0,015
	Ailem istediği için	27	172,76				
	Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle	72	208,47				
	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	124	222,84				
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	6	162,00				
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	18	239,81				
	Diğer	21	154,05				

Çizelge 4.21 incelendiğinde, bölümü tercih etme nedeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (H(6)=12,107; p=0,060). Hesaplanan etki büyüklüğü küçük düzeyde bulunmuştur (η^2=0,015). Bununla birlikte p değerinin anlamlılık sınırına (p=0,05) yakın seyretmesinin, istatistiksel olarak anlamlılık eşiğine ulaşılamamış olsa da gruplar arasında sınırda bir farklılaşma eğiliminin bulunduğunu gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama sıraları incelendiğinde, "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" kategorisindeki öğrencilerin en yüksek sıraya ($\bar{X}$sıra=239,81) sahip olduğu, bunu "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" ($\bar{X}$sıra=222,84) ve "daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle" ($\bar{X}$=sıra=208,47) kategorilerinin izlediği tespit edilmiştir. Buna karşın "diğer" ($\bar{X}$sıra=154,05) ve "saygı duyulan bir meslek olduğu için" ($\bar{X}$sıra=162,00) kategorilerindeki öğrencilerin akademik motivasyon sıralamalarının belirgin biçimde daha düşük kaldığı bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen bulgular, alanyazın çerçevesinde ele alınmış; ilgili çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları temelinde karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmamızda sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerinin belirlendiği ilk bölümde elde edilen bulguların, Türkiye'deki sosyal hizmet eğitiminin demografik yapısına ilişkin önemli ipuçları verdiği bulunmuştur. Bu kapsamda, cinsiyet dağılımı incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın olduğu (%83,7) dikkat çekmektedir. Bu durum sosyal hizmetin çoğunlukla kadın öğrenciler tarafından tercih edilen bir bölüm olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, sosyal hizmet mesleğinin tarihsel olarak yardım odaklı bir yapıya sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir. Toplumda genellikle kadınlara yüklenen yardım etme ve bakım sağlama gibi rollerin sosyal hizmetin mesleki kimliğiyle doğrudan örtüşmesi, bölümün kadın öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilme nedeni olarak yorumlanabilir. Yapılan bir çalışmada sosyal hizmet bölümünü tercih eden öğrencilerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğu belirlenerek bu durumun toplumda "şefkat, yardımseverlik, bakıcılık" gibi özelliklerin doğrudan kadına atfedilen cinsiyet rolleriyle bağdaştırılması ve mesleğin de bu eksende algılanması ile açıklandığı belirtilmiştir (Aydemir ve diğerleri, 2025). Benzer şekilde alanyazında kadın öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü erkek öğrencilere kıyasla daha çok tercih ettiğini destekleyen çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Altındal, 2022; Apak ve Acar, 2018; Ceylan, 2025; Çay ve Akpınar, 2022; Doğan, 2018; Koçak, Çevik ve Savacı, 2019; Liedgren ve Elvhage, 2015; Sevim ve Altun, 2017; Weiss, Gal ve Cnaan, 2004; Williams, 2007).

Çalışmamızın bir diğer bulgusu olan sınıf düzeyi açısından öğrenci dağılımının dengeli bir yapı sergilediği görülmekte; her sınıf düzeyinde katılımcı oranı yaklaşık %24-26 arasında seyretmektedir. Bu denge, araştırma bulgularının eğitim sürecinin tüm aşamalarını temsil etmesi bakımından metodolojik bir güç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin yaş ortalaması 20,90 olup öğrencilerin çoğunluğu 18 ila 22 yaş grubundan oluşmaktadır. Bu durum araştırma örnekleminin ağırlıklı olarak tipik lisans öğrencisi yaş grubundan oluştuğuna işaret etmektedir. Alanyazın taramasına göre sosyal hizmet öğrencileri ile yapılan araştırmalar bu bulguyla benzerlik göstermektedir (Altındal, 2022; Apak ve Acar, 2018; Korkmazer, 2020; Weiss ve diğerleri, 2004). Benzer şekilde Doğan (2018), sosyal

hizmet lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin yaş ortalamasını 20 olarak saptamıştır.

Araştırmamız bulgularından olan ebeveyn eğitim düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ya da alt eğitim düzeyine sahip ailelerden geldiği tespit edilmiştir. Babaların %38,6'sı ve annelerin %34,3'ü lise mezunudur; annelerin %30,8'i yalnızca ilkokul mezunudur. Bu bulgu, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin önemli bir kısmının ilk kuşak üniversite öğrencisi olabileceğine işaret etmektedir. Birinci kuşak üniversite öğrencisi kavramı; anne ve babası yükseköğretim düzeyinde eğitim almamış olan, kendisi ise bu seviyede öğrenim gören öğrencileri tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Orçan ve Çelik, 2018). Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen farklı bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış; öğrencilerin annelerinin %86,2'sinin, babalarının ise yaklaşık yarısının (%48,4) ilkokul mezunu olduğunu tespit edilmiştir (Korkmazer, 2020). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin %56'sının ebeveynlerinden en az birinin üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu belirlenerek aksi yönde bir bulguya ulaşılmıştır (Liedgren ve Elvhage, 2015).

Çalışmamızda kardeş sayısı dağılımı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun iki (%42,1) ya da üç kardeşli (%31,6) ailelerden geldiğini belirtmektedir. Tek çocuk oranının %8 gibi düşük bir düzeyde kalması, Türkiye'nin genel demografik yapısıyla uyumlu bir tablo çizmektedir. Bu bulgu, Türk aile yapısında çocukların kardeş desteğiyle büyümesine verilen sosyo-kültürel önemin ve tek çocukluluğa yönelik mesafeli toplumsal algının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Yürütülen bir çalışmada Türk aile kültüründe kardeşlik bağının bir sosyal güvence ve dayanışma kaynağı olarak görüldüğü, bu nedenle ailelerin tek çocuk yerine birden fazla çocuk sahibi olmayı tercih ettiği belirtilmektedir (Alan, 2025).

Araştırmamızın diğer bulgusu olan ailenin algılanan ekonomik durumuna bakıldığında öğrencilerin yaklaşık yarısının ekonomik durumunu iyi (%48,4), %44,6'sının ise orta düzey olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Ekonomik durumunu kötü ya da çok kötü olarak nitelendirenlerin oranı %5,1 ile görece düşük kalmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerini veya ailelerini toplumsal olarak dezavantajlı ya da yoksul konumda göstermekten ziyade ekonomik durumlarını daha olumlu ya da nötr olacak şekilde beyan etmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi maddi durumlarını değerlendirirken kampüs ortamında bir arada bulundukları akran grubunu referans alarak göreceli bir algı ile cevap

vermiş olabilirler. Alanyazında bu bulguyla benzerlik göstererek ekonomik durum algısının iyi veya orta düzeyde değerlendirildiği benzer araştırmaların olduğu söylenebilmektedir (Ceylan, 2025; Çay ve Akpınar, 2022; Koçak ve diğerleri, 2019; Sürsavur, 2018; Williams, 2007).

Araştırmamızın bulgularına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%53,5) sosyal hizmet bölümünü kendi isteği ile tercih ettiği saptanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin mesleki farkındalık düzeylerinin ve içsel motivasyonlarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sosyal hizmet mesleğinin temelini oluşturan sosyal adalet, empati ve insan odaklı değerler, toplumsal fayda sağlamak isteyen idealist öğrenciler için bölümü iyi bir seçenek haline getirmiş olabilir. Bunun yanı sıra, mesleğin çalışma alanlarının geniş olması ve toplumsal tanınırlığının giderek artması da öğrencilerin bu alanı bilinçli ve kararlı bir şekilde tercih etmelerinde önemli bir rol oynamış olabilir. Benzer şekilde ilgili alanyazında öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü isteyerek seçtiklerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Apak ve Acar, 2018; Ceylan, 2025; Çay ve Akpınar, 2022; Doğan, 2018; Sevim ve Altun, 2017). Ayrıca, bölümün ağırlıklı olarak tavsiye üzerine veya tesadüfen seçildiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Duyan ve diğerleri, 2014).

Çalışmamızın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin %84,5'inin üniversitenin bulunduğu şehrin, kurum tercihlerinde belirleyici bir rol oynadığını ifade ettikleri saptanmıştır. Bu durum karar alma sürecinde coğrafi etkenin de ağırlığı olduğu düşüncesini oluşturmuştur. Öğrenciler barınma, ulaşım, yaşam maliyetleri ve aileye coğrafi yakınlık gibi somut etkenleri hesaplayarak kararlarını buna göre şekillendirmiş olabilirler. Diğer taraftan, özellikle sosyal hizmet gibi uygulama ve saha odaklı disiplinlerde, üniversitenin bulunduğu kentin büyüklüğü; staj imkanları, sivil toplum ağları ve mezuniyet sonrası istihdam olanakları üzerinde doğrudan etkili olduğundan öğrenciler üniversite ve il tercihlerinde bu faktörleri ön planda tutmuş olabilirler. Bu durum; bireylerin mevcut seçenekler arasından kendi çıkarlarını en üst seviyeye çıkarmak amacıyla fayda-maliyet analizi yaptığını ve bu doğrultuda en mantıklı kararı aldığını savunan Rasyonel Seçim Teorisi çerçevesinde açıklanabilir (Bezar, Noreen ve Ali, 2021). Yürütülen bir çalışmada öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini belirlerken üniversitenin saygınlığı, üniversitenin konumu ve ikamet edilen yere yakınlığı gibi birçok faktörü göz önünde bulundurdukları saptanmıştır (Yiğit, 2020b).

Araştırmamızda öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etmelerinde en çok öne sürülen neden sınav puanlarının yalnızca bu bölüme yetmesi olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, merkezi sınav sisteminin yarattığı açıkta kalmama kaygısı ve bölüme istihdam odaklı yaklaşılması ile açıklanabilir. Yükseköğretim sistemindeki yoğun rekabet, öğrencileri ilgi alanlarından ziyade aldıkları puana göre stratejik tercihler yapmaya zorlamış olabilir. Ayrıca akademik puan sınırlılığının sosyal hizmet öğrencilerinin bölüm tercihlerinde hâlâ belirleyici bir etken olması, mesleğe içsel motivasyonla yönelimin sınırlı kalmasına sebep olabileceği için aynı zamanda mesleki kimlik gelişimini de olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Konu hakkında yürütülen bir araştırmada her üç sosyal hizmet öğrencisinden birinin sosyal hizmet bölümünü puan odaklı seçtiği belirlenmiştir (Aydemir ve diğerleri, 2025). Ayrıca, yetersiz mesleki rehberlik nedeniyle öğrencilerin mesleği tam olarak tanımadan tercih listelerine eklemeleri ve bölüme yönelik tutumların mezuniyet sonrası iş bulma beklentisiyle şekillenmesi, sosyal hizmetin bilinçli bir kariyer hedefinden ziyade puan odaklı seçilmesine neden olabilmektedir (Bolgün ve diğerleri, 2017; Apak ve Acar, 2018). Yürütülen bir diğer çalışmada öğrencilerin hukuk veya psikoloji bölümlerini hedeflerken puan yetersizliği nedeniyle sosyal hizmet bölümünü tercih ettikleri belirlenmiştir (Akçin, 2022). Farklı bir araştırmada ise öğrencilerin %18,8'inin sosyal hizmet bölümünü, sınav puanlarının yalnızca bu bölüme yeterli olması nedeniyle tercih ettikleri bulunmuştur (Apak ve Acar, 2018). Yapılan farklı bir araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmının sosyal hizmet bölümünü sınav puanları bu bölüme yettiği için seçtiği, birçoğunun bölüm hakkında önceden fikri olmadığı saptanmıştır (Uysal, 2019). Elde edilen sonuçların tersi bir bulgu olarak Ceylan (2025); öğrencilerin yalnızca %8,2'sinin, puanlarının sadece bu programa yetmesi sebebiyle sosyal hizmeti tercih ettiklerini belirtmiştir.

Araştırmamızda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%96,2) bölüm tercihinde uzman kişilerden yardım alınması gerektiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Bölüm tercihinde uzman desteği alınması gerektiğine inanan öğrencilerin oranının son derece yüksek bir düzeyde olması, mesleki rehberliğin öğrenciler tarafından oldukça fazla önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. Yükseköğretim tercihi, bireyin yaşamını etkileyen dönüm noktalarından biri olduğu için hata yapma korkusu ve gelecek kaygısı öğrencileri bu süreci bir uzman eşliğinde geçirmeye yönlendirmiş olabilir. Ayrıca bu bulgu meslek tercihinin bireyin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ve geleceğe ilişkin beklentileriyle yakından ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle sosyal hizmet gibi insan ilişkileri, iletişim becerisi ve

toplumsal sorumluluk gerektiren mesleklerde öğrenciler, kendilerini doğru tanıyabilmek ve mesleğin gereklilikleri hakkında sağlıklı bilgi edinebilmek için uzman desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Nitekim alanyazında meslek tercih sürecinin bireysel, sosyal ve ekonomik birçok değişkenden etkilenen karmaşık bir süreç olduğu belirtilmekte (Yiğit, 2020b); bu nedenle öğrencilerin bilinçli tercihler yapabilmek adına uzman rehberliğine ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okudukları bölümden memnun olduklarını ve bölümü kişiliklerine uygun bulduklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Bu bulgu, sosyal hizmet mesleğinin öğrencilerin yardım etme isteği, empati kurabilme, toplumsal fayda sağlama ve insanlarla iletişim kurma gibi kişisel özellikleriyle örtüşmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bireyin ilgi, değer ve kişilik özellikleri ile seçtiği meslek arasındaki uyumun bölüm memnuniyetini artırarak mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağlayacağı dikkate alındığında özellikle sosyal hizmet öğrencilerinin mesleğin insana yardım etme ve toplumsal katkı sunma boyutunu önemsedikleri, bu nedenle bölümü kendilerine uygun gördükleri düşünülebilir. Sonuçlar yer alan ilgili araştırmalarla paralellik göstermektedir (Altındal, 2022; Apak ve Acar, 2018; Yiğit, 2020b). Öğrencilerin okudukları bölümden memnun olmalarının ve bölümü kişiliklerine uygun bulmalarının bir diğer nedeni, alanında uzman ve akademik çalışmalarıyla öne çıkan öğretim elemanları tarafından yürütülen sosyal hizmet eğitiminin, teorik ve uygulamalı dersler sayesinde öğrencilere mesleki bilgi ve beceriler kazandırarak onların mesleki yeterlilik ve öz yeterlilik algılarını güçlendirmesi olabilir. Alanyazında bireylerin kendilerini mesleğe uygun hissetmelerinin mesleki doyum ve bölüme yönelik olumlu tutum ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kalaycı Kırlıoğlu, 2021). Ayrıca öğrencilerin akademik süreçlerde kendilerini yeterli hissetmeleri, bölümlerine yönelik aidiyet ve memnuniyet duygularını artırabilmektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre mezuniyet sonrası kariyer planlarına ilişkin olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı planladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve kendilerini mesleki açıdan sosyal hizmet alanına ait hissetmeleri ile ilişkili olabilir. Sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin önemli bir kısmı, insanlara yardım etme, toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunma ve kırılgan gruplarla çalışma isteği nedeniyle mesleğe yönelik güçlü bir bağlılık geliştirmiş olabilirler. Bu durum öğrencilerin

kariyer planlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Yürütülen bir çalışmada sosyal hizmet öğrencilerinin akademik öz yeterlilik düzeyleri arttıkça kariyer kararı verme yetkinliklerinin de arttığı, ayrıca bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin kariyer planlarının daha belirgin olduğu saptanmıştır (Kayma ve Zengin Taş, 2023). Benzer şekilde başka bir çalışmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin kariyer iyimserliği ve kariyer uyumluluğu düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin kişilik özellikleri ile kariyer planlamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu, öğrencilerin sosyal hizmet mesleğini gelecekte sürdürülebilir bir kariyer alanı olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Sarı ve Dikici, 2021). Ancak yürütülen farklı bir çalışmada, artan mezun sayıları ve iş bulma kaygısı sebebiyle, öğrencilerin gelecekte sosyal hizmet dışında başka bir alan veya meslekte çalışmayı düşünebilecekleri tespit edilmiştir (Çay ve Akpınar, 2022).

Araştırmamız bulgularına göre öğrencilerin mezuniyet sonrası çalışma alanı olarak öncelikle kamu sektörünü tercih ettikleri bunu serbest çalışma, akademi ve özel sektörün takip ettiği saptanmıştır. Bu bulgu iş güvencesi, düzenli gelir, sosyal haklar ve mesleğin Türkiye'de ağırlıklı olarak kamu kurumları bünyesinde istihdam edilmesi ile açıklanabilir. Sosyal hizmet uzmanları Türkiye'de en yoğun olarak Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, hastaneler, belediyeler, ceza infaz kurumları ve diğer kamu kuruluşlarında görev yaptığı için öğrenciler, kamu sektörünü mesleki açıdan daha güvenli ve sürdürülebilir bir kariyer alanı olarak değerlendirmiş olabilirler. Kamu kurumlarının sunduğu düzenli çalışma koşulları ve sosyal güvenceler öğrencilerin bu alanı daha fazla tercih etmelerine neden olabilir. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin kariyer planlamalarında güvenli çalışma koşulları ve mesleki süreklilik beklentisinin önemli olduğu belirtilmektedir (Sarı ve Dikici, 2021). Serbest çalışma, akademi ve özel sektörün daha düşük oranda tercih edilmesi ise bu alanların görece daha sınırlı istihdam imkânı sunması, gelir güvencesinin daha düşük algılanması ve öğrencilerin bu alanlara ilişkin bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması ile ilişkili olabilir. Özellikle akademik kariyerin uzun eğitim süreci gerektirmesi, özel sektör ve serbest çalışmanın ise zorlu çalışma koşullarını içermesi öğrencilerin öncelikli tercihini kamu sektöründen yana kullanmalarının bir diğer nedeni olabilir. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş, mezuniyet sonrası en çok tercih edilen çalışma alanlarının özellikle kamu sektörü, çocuk refahı, adli hizmetler ve akademi olduğu belirlenmiştir (Doğan, 2018; Golden, Pins ve Jones, 1972; Sevim ve Altun, 2017). Ancak yürütülen diğer araştırmalarda; sosyal hizmetin temel uygulama alanlarından olan yerel

yönetimler, kamu sektörü ve sosyal politika alanına yönelik ilgi ve talebin düşük olduğu tespit edilmiştir (Sevim ve Altun, 2017; Weiss ve diğerleri, 2014).

Araştırmamızda dikkate değer bir bulgu olarak öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (%67,4) fırsatları olsa bile bölümünü değiştirmek istemeyeceğini ifade etmiş; bu sonuç, genel uyum ve mesleki kimlik bütünleşmesinin oldukça güçlü olduğunu düşündürmüştür. Bu bulgu sosyal hizmet alanında gelişen mesleki kimlik, yüksek içsel motivasyon ve kişi–meslek uyumu ile açıklanabilir. Sosyal hizmet eğitimi sürecinde öğrencilerin sosyal hizmetin bilgi ve değerlerini öğrenmesi, onların mesleğe yönelik aidiyet ve bağlılık duygusunu güçlendirmiş olabilir. Ayrıca staj ve uygulama deneyimleri, mesleğe ilişkin olumlu algının pekişmesine katkı sağlayarak bölüm memnuniyetini artırıp bölüm değiştirme isteğini azaltmış olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun bölümünden memnun olması, kişiliğine uygun bulması ve mezuniyet sonrasında alanda çalışmayı planlaması gibi bulguların eğitim süreci içinde zamanla güçlenen bir mesleki bağlılık ve uyum sürecine işaret ettiği de düşünülebilir. Benzer şekilde yapılan bir araştırmada, sosyal hizmet öğrencilerinin eğitim süreci ilerledikçe mesleğe yönelik bağlılık düzeylerinin arttığı ve buna paralel olarak meslekte kalma niyetlerinin güçlendiği belirlenmiştir (Weiss ve diğerleri, 2004).

Çalışmamızda sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları incelendiğinde öğrencilerin bölümlerine yönelik olumlu bir tutum benimsediği tespit edilmiştir. Tutum puanları ortalamanın üzerinde yoğunlaştığı ve dağılım normal olduğu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun mesleki kimliğiyle olumlu bir tutum içinde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, mesleğin değer temelli ve yardım odaklı yapısı ile eğitim sürecinde kazanılan mesleki farkındalıkla açıklanabilir. Sosyal hizmetin sosyal adalet, insan hakları ve toplumsal değişim gibi güçlü etik temellere dayanması, öğrencilerin mesleğe yönelik anlamlılık algısını artırmış olabilir. Sosyal hizmet eğitimi kapsamında sunulan teorik ve uygulamalı derslerin dengeli yapısı, alanında uzman ve nitelikli akademik personelin rehberliği, uygulama gerçekleştirme imkânı gibi bölüm programının sunduğu olanaklar, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken bölüme yönelik memnuniyet ve aidiyet duygularını da güçlendirmiş olabilir. Ayrıca uygulamalı eğitim ve saha deneyimlerinin, öğrencilerin mesleği doğrudan gözlemlemesine ve mesleki rollerini içselleştirmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Bölüme ilgi duyarak, araştırarak ve mesleki potansiyelin farkında olarak bölüme yönelen öğrencilerin sergilediği olumlu tutumlar,

alanyazın ile uyumlu ve beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü mesleki kimlik gelişimi ve alan eğitiminin öğrencilerin mesleğe yönelik bağlılık ve olumlu tutumlarını güçlendirdiği ifade edilmektedir (Wayne, Bogo ve Raskin, 2010). Nitekim yürütülen bir çalışmada sosyal hizmet öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, bölümü isteyerek tercih eden ve kendi kişiliğine uygun bulan öğrencilerin bölüme yönelik tutumları ve gelecek beklentilerinin diğer öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Apak ve Acar, 2018). Bir diğer çalışma; sosyal hizmet öğrencilerinin bölüme karşı tutumlarının, kişilik özelliklerine uygunluk ve memnuniyet durumuna bağlı olarak olumlu yönde farklılaştığını ortaya koymuştur (Ceylan, 2025). Buna karşın yapılan farklı bir araştırma, sosyal hizmet uzmanları ve öğrencilerinin, toplumun mesleği yardım dağıtmak veya çocukları aileden almak gibi dar kalıplarla tanıdığına inandıklarını, sosyal hizmet disiplinini profesyonel bir iş yerine hayırseverlik temelli kutsal bir görev olarak gördükleri için mesleki saygınlık algısını düşürücü tutumların benimsenebileceğini belirterek mevcut bulgularla zıt yönde sonuçlar elde etmiştir (Akçin, 2022). ABD ve İsrail'de sosyal hizmet öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise, alınan eğitimin öğrencilerin mesleki tercihlerinde köklü bir değişikliğe yol açmadığı, aksine eğitim sürecinin sonuna doğru birçok kırılgan gruba ve çalışma alanına karşı heveslerinde bir düşüş yaşandığı ve bu durumun bölüme karşı sahip olunan tutumları olumsuz etkilediği saptanmıştır (Weiss ve diğerleri, 2004).

Çalışmamızda yer alan akademik motivasyona ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin içsel motivasyona kıyasla az da olsa yüksek olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise düşük motivasyonsuzluk puanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyon düzeyinin içsel motivasyona kıyasla hafif de olsa daha yüksek çıkması, akademik güdülenmenin salt içsel merak ve ilgiye değil kısmen dışsal pekiştireçlere de dayandığına işaret etmektedir. Bu durum bölüm tercihi veya meslek seçiminde kendini gerçekleştirme, yeterlilik hissi, mesleki aidiyet ve tutku gibi içsel etkenlerin yanı sıra akademik başarı, statü ve istihdam odaklı dışsal beklentilerin de belirleyici olmasından kaynaklanabilir. Yürütülen bir çalışmada öğrenim düzeyinin yükselmesi, not ortalamasının artması, atanma veya iş bulma ihtimalinin yüksek olduğu bir bölümde öğrenim görülmesi gibi doğrudan dışsal motivasyonu etkileyen unsurlar arttıkça akademik motivasyonun anlamlı şekilde yükseldiği tespit edilmiştir (Korkmazer, 2020). Benzer şekilde, gerçekleştirilen bir diğer çalışmada öğrencilerin akademik motivasyonlarında en yüksek değerlerin "İçsel Motivasyon-Bilme" (öğrenmekten keyif

alma) ve "Dışsal Motivasyon-Kariyer (Dış Düzenleme)" boyutlarında olduğu, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük olduğu saptanmıştır (Of ve Kılıçaslan, 2025). Başka bir çalışmada ise, öğrencilerin sosyal hizmet mesleğini tercih etmelerinde hem kariyer odaklı (dışsal) hem de bireylere ve topluma katkı sağlama gibi özgecil (içsel) motivasyon ve tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir (Koçak ve diğerleri, 2019). Araştırmalar meslek tercihinde içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin birlikte rol oynadığını doğrular niteliktedir.

Araştırmamızda sosyal hizmet öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasında beklenmedik ilişkiler saptanmıştır. Bölüme yönelik olumlu tutumlar ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon arasında negatif yönlü ilişki bulunurken, motivasyonsuzluk ile pozitif yönlü ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Tüm ilişkilerin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin bölümlerini değerli ve anlamlı bulmalarına rağmen akademik süreçlere yönelik düşük motivasyon yaşayabileceklerini gösterebilir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin mesleki kimliklerine aidiyet hissetmelerine rağmen; ders yükü, zorlu teorik sınavlar ve yoğun uygulama dönemi gibi akademik taleplerin bu kimlikle örtüşmemesi motivasyonsuzluğu tetiklemiş olabilir. Öğrencilerin mesleki idealleri ile akademik gerçeklikler arasındaki uyumsuzluk, akademik görevlere yönelik kayıtsızlık yaratabileceği için (Baker, 2004); öğrenciler sosyal hizmet uzmanı olma fikrini sevseler bile bu bölümün öğrencisi olmanın getirdiği akademik sorumluluklarla duygusal bir bağ kuramayabilirler. Motivasyonsuzluk ile olumlu tutum arasındaki pozitif ilişki ise özellikle dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal hizmet mesleğini değerli görmelerine rağmen gelecek kaygısı, iş bulma endişesi ve düşük toplumsal statü algısı nedeniyle akademik süreçlere yatırım yapmakta isteksiz olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitimcilerinin öğrencilerin olumlu tutumlarını korurken akademik motivasyonlarını artırmaya yönelik müdahaleler geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin bölümlerini sevmelerine rağmen geleceğe dair iş bulamama/atanamama, istihdam güvencesizliği, meslekte yetersiz kalma hissi ve mesleğin toplumdaki görünürlüğünün çok kısıtlı ve yanlış bilinmesi gibi ciddi mesleki kaygılar taşıdığı saptanmıştır (Sülü Akgül, 2026). Bunun yanı sıra alanyazında farklı meslek gruplarından hemşire ve öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar, öğrencilerin bölümlerine ve mesleklerine dair sahip oldukları sevgi, değer, uyum ve pozitif imaj gibi olumlu tutumların akademik motivasyonu artırdığını ve eğitim süreçlerindeki

isteksizliği yani motivasyonsuzluğu belirgin şekilde azalttığını ortaya koymaktadır (Balcı, 2023; Deniz Akan ve diğerleri, 2021; Zembat ve diğerleri, 2018). Ayrıca alanyazında sosyal hizmet alanında doğrudan öğrencilerin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışma olmadığından bu durumun araştırmamızın özgün değerini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Alanyazında yürütülen diğer çalışmalarda öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutumları ile gelecek beklentileri, umutsuzluk düzeyleri veya gelecek kaygıları gibi değişkenlerle olan ilişkilerinin incelendiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda, Sosyal hizmet önlisans öğrencilerinin bölüme yönelik tutumları ile akademik motivasyonun önemli bir parçası olarak değerlendirilebilecek gelecek beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada öğrencilerin okudukları bölüme ilişkin tutumları ile gelecek beklentileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Apak ve Acar, 2018). Motivasyon eksikliğiyle bağlantılı olan "umutsuzluk" ile mesleki tutumlar arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir araştırma, sosyal hizmet bölümüne ilişkin olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit ederek eğitim sürecinde edinilen olumlu mesleki tutumların; öğrencilerin gelecek beklentileri ile iş bulma umutlarını güçlendirip dolaylı yoldan motivasyonlarını artırarak, onları umutsuzluğa kapılmaktan koruduğunu belirtmiştir (Çay ve Akpınar, 2022). Benzer şekilde sosyal hizmet bölümüne yönelik tutumun, motivasyon önündeki en büyük engellerden biri olan gelecek kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmada ise bölüme yönelik olumlu tutum arttığında öğrencilerin gelecek kaygılarının azaldığı, akademik ilerlemeye yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiş (Ceylan, 2025); bu durumun dolaylı olarak akademik motivasyonu koruyabileceği düşünülmüştür.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin tutum puanları ile erkek öğrencilerin tutum puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup erkeklerin kadınlara göre daha yüksek tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek çıkması; araştırmaya katılan kısıtlı sayıdaki erkek öğrenci grubunun mesleği daha bilinçli bir süreçle tercih etmesi ve bölüme özel ilgi duyan, yüksek motivasyonlu bireylerden oluşmasından kaynaklanabilir. Kadın öğrenciler bölümü kariyer olanakları açısından daha sıradan bir motivasyonla tercih ederken; erkek öğrenciler bu alanı özel bir ilgi veya misyonla seçmiş olabilirler. Sosyal hizmet öğrencileriyle yapılan

diğer araştırmalarda, mevcut bulgunun aksine, cinsiyetin bölüme yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir (Apak ve Acar, 2018; Ceylan, 2025). Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada ise kadın öğrencilerin mesleğe ve uzmanlara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Sürsavur, 2018).

Araştırmamızın dikkat çekici bulgularından biri, bölümden memnun olmayan öğrencilerin tutum puanlarının, memnun olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olmasıdır. Etki büyüklüğünün ise çok büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki bilinci ve tutumu yüksek olan öğrencilerin eğitim süreçlerinden beklentilerinin daha yüksek olması ve mevcut imkanları mesleki ideallerine kıyasla yetersiz bulmaları bu ters yönlü ilişkiyi açıklıyor olabilir. Başka bir ifadeyle, öğrenci mesleği o kadar çok önemsiyor ki, üniversitenin sunduğu eğitim ortamından iş imkanlarının yetersizliğine kadar bölümdeki en ufak bir aksaklık onda büyük bir hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik yaratıyor olabilir. Uygulama ve staj olanaklarının yetersizliği ile öğrencilerin uygulama sürecinde yeterli vaka çeşitliliği ve sayısına erişememeleri de memnuniyetin düşük olmasında etkili olabilir. Yani memnuniyetsizliğin kaynağı mesleğe duyulan nefret değil, bölüme duyulan yüksek beklenti olabilir. Bu durum, "Bölümümü seviyorum ama okulumdan ve bölümdeki aksaklıklardan memnun değilim" çatışması ile açıklanabilir. Ancak bizim araştırma bulgumuzdan farklılık gösterecek şekilde sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları, gelecek kaygıları ve sosyal hizmet disiplinine yönelik önyargıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yürütülen bir çalışmada, bölüme yönelik tutum ile bölümünden memnuniyet arasında anlamlı bir farklılık saptanmış; bölümünden memnuniyet duyan veya daha az memnuniyetsiz olan öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının, memnun olmayanlara göre çok daha olumlu seyrettiği tespit edilmiştir (Ceylan, 2025).

Araştırmamızın bulgularına göre, bölüm değiştirme isteği olan öğrencilerin tutum puanları, böyle bir isteği olmayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler sosyal hizmet disiplininin bilgi, beceri ve değer temelini yüksek düzeyde benimsemiş olmalarına rağmen kişisel kariyer hedefleri veya saha uygulaması gibi nedenlerle farklı bir disipline yönelme eğilimi içinde olabilirler. Bu durum, bölüme yönelik akademik kabul ve takdirin, mesleki aidiyetle her zaman eş zamanlı ilerlemeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusu;

mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak istemeyen öğrencilerin bölüme yönelik tutum puanlarının, çalışmak isteyen öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek saptanmasıdır. Elde edilen bu farkın etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sosyal hizmet mesleğini icra etmeyecek olan öğrenciler, bölümü bir kişisel gelişim ve altyapı süreci olarak görüyor olabilirler. Onlar için bölüm, düşük maaş, riskli vaka yönetimi, zorlu staj veya sınav dönemleri anlamına gelmediğinden hiçbir mesleki sorumluluk hissetmiyor olabilirler. Dolayısıyla bu durum onları daha rahat ve pozitif bir tutum sergilemeye itmiş olabilir. Çünkü mesleki sorumluluk hissetmek, beraberinde kaygı ve eleştirel bir bakış açısı getirecektir. Nitekim yürütülen bir çalışmada artan mezun sayıları ve iş bulma kaygısı sebebiyle, öğrencilerin gelecekte sosyal hizmet dışında başka bir alan veya meslekte çalışmayı düşünebilecekleri tespit edilmiştir (Çay ve Akpınar, 2022). Ayrıca iş bulma kaygısı yaşamayan öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının daha pozitif olduğu görülmüştür (Apak ve Acar, 2018). Benzer şekilde başka bir araştırmada öğrencilerin yaş veya etnik kökenden bağımsız olarak, sosyal çalışmacıların maaşlarının düşük olduğuna dair olumsuz bir tutuma sahip oldukları, bunun da mesleği tercih etmelerini engelleyebileceği belirtilmiştir (Dennison ve diğerleri, 2007).

Araştırmamızın sonucunda bölüme yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde olduklarının tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutumları eğitim sürecinin başında şekillenip öğrenim süreci boyunca büyük ölçüde benzer şekilde devam etmiş olabilir. Ayrıca mesleki tutumların yalnızca sınıf düzeyiyle değil; bireysel özellikler, mesleki motivasyon ve sosyal duyarlılık gibi farklı değişkenlerle ilişkili olabileceği değerlendirilebilir. Alanyazında yer alan ilgili çalışmalar benzer sonuçları ortaya koymuştur (Apak ve Acar, 2018; Ceylan, 2025). Ancak mezuniyet yaklaştıkça özellikle 4. sınıflarda istihdam kaygısına bağlı olarak umutsuzluk ve endişenin arttığı ve dolayısıyla tutumların olumsuz etkileneceği yönünde sonuçlanan çalışmalar da bulunmaktadır (Çay ve Akpınar, 2022).

Çalışmamız bulgularından mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kamu sektöründe çalışmayı hedefleyen öğrencilerin tutum puanlarının kendi işini kurmayı hedefleyen öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kendi

işini kurmak isteyenlerin mesleki özerklik, yüksek öz-yeterlilik ve alana yönelik daha güçlü bir içsel motivasyon taşımasıyla açıklanabilir. Kamuyu hedefleyen gruptaki düşük puanlar ise, istihdama yönelik kaygıların ve sınav odaklı bakış açısının bölüme duyulan ilgiyi olumsuz etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir deyişle, kamu hedefleyenler düşük atama sayıları, yetersiz çalışma koşullarından dolayı daha mezun olmadan bölüme karşı hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular besleyebilirler. Kendi işini kuracak olanların odağı ise devlet ataması gibi dışsal değil, kendi içsel ilgi, merak ve başarısı olduğu için tutumlarının dış faktörlerden daha az etkileneceği dolayısıyla bölüme daha pozitif yaklaşacağı düşünülebilir. Türkiye'de sosyal hizmet bölümü mezunlarının sayısının hızla artması, buna karşın kamu sektöründeki istihdam olanaklarının sınırlı kalması ve çok sayıda mezunun iş arayışında olması, öğrencilerin mezuniyet sonrasında kamu alanında çalışma konusundaki isteklerini azaltmış kendi işlerini kurma, özel sektörde çalışma ya da farklı meslek alanlarına yönelme eğilimlerini artırmış olabilir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin mezuniyet sonrasında iş bulamama veya atanamama ve iş güvencesizliği gibi nedenler yüzünden yoğun mesleki kaygı yaşadıkları bulunmuştur (Sülü Akgül, 2026). ABD'de yürütülen bir diğer çalışmada ise; öğrencilerin mesleğe yönelik en olumlu tutumlarının insanlara yardım etme, fark yaratma ve alandaki çeşitlilik konularında yoğunlaştığı; en olumsuz buldukları unsurların ise düşük ücret, ödenek veya kaynak yetersizliği ve işin duygusal yıpratıcılığı olduğu saptanmıştır (Williams, 2007). Ayrıca alanyazında, öğrenciler tarafından mezuniyet sonrasında kamuya ve belediyelere yönelik ilgi ve tercihin düşük olduğunu saptayan araştırmalar da yer almaktadır (Sevim ve Altun, 2017; Weiss ve diğerleri, 2014).

Araştırmamızda yaş grubu açısından 22 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin tutum puanları, 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olmakla birlikte bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, yaş değişkeninin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Bunun yanında öğrencilerin benzer eğitim ortamında bulunmaları ve mesleki tutumların bireysel özelliklerden daha fazla etkilenmesi bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Araştırma bulgularıyla benzerlik gösterecek şekilde sosyal hizmet öğrencileriyle yapılan farklı bir araştırmada yaş değişkeninin bölüme yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir (Apak ve Acar, 2018).

Araştırmamızın bir diğer bulgusu olan bölümü tercih etme nedenine göre öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin bölümü tercih etme nedenlerinden bağımsız olarak tutum puanlarının birbirine benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, sosyal hizmet eğitimi sürecindeki ortak akademik ve sosyal deneyimlerin, tercih nedeninden daha baskın bir belirleyici olduğunu gösterebilir. Mevcut bulgunun aksine gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum düzeyi ile bölümü tercih etme sebeplerinden ailenin yönlendirmesiyle, sadece puanı bu bölüme yettiği için ve üniversitede hayalini kurduğu meslek olarak gördüğü için değişkenleri arasında negatif yönlü anlamlı bir farklılık saptanmış; bölümü tercih etme sebeplerinde yer alan diğer değişkenlerin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir (Ceylan, 2025). Farklı bir araştırmada ise öğrencilerin sosyal hizmeti seçmesindeki üç temel tutumun başkalarına yardımcı olma isteği, mesleğin kişilik yapılarına uygun olması ve yeteneklerine uygun olması olarak bulunmuştur (Aydemir ve diğerleri, 2025). Yürütülen bir diğer araştırmada kişisel yaşam deneyimlerinin ve geçmişteki zorlukların, öğrencilerin sosyal hizmet profiline ve profesyonel kimlik arayışına yönelmesinde etkili olan tutumlar arasında bulunduğu saptanmıştır (Petersèn, 2024). Başka bir araştırmada ise öğrencilerin mesleğe yönelik en büyük beklenti ve tutumlarının; toplumdaki kırılgan gruplarla etik ilkelere bağlı kalarak çalışarak toplumsal değişim sağlamak ve mesleki/bireysel doyum yaşamak olduğu belirlenmiştir (Sülü Akgül, 2026).

Araştırmamızın bulguları, içsel motivasyonun mesleki kimlik ve bölüme aidiyet duygusuyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bölümden memnun olan ve mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı planlayan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının belirgin biçimde yüksek olması ve bu farklılıkların büyük etki büyüklükleriyle desteklenmesi, içsel motivasyonun yalnızca bir kişilik özelliği değil, aynı zamanda mesleki bağlılığın ve geleceğe yönelik kariyer planlarının güçlü bir yansıması olduğunu düşündürmektedir. Bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olması ve bu farklılığın orta-büyük düzey etki büyüklüğüyle desteklenmesi de bu yorumu pekiştirmektedir. Bölümünden memnun olan, mesleği icra etmeyi hedefleyen ve bölümünde kalma kararlılığı gösteren öğrencilerin, bilgiyi dışsal bir zorunlulukla değil, içsel bir merak ve özdeşimle edindikleri görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Tohidi ve Jabbari, 2012). Bu durum, sosyal hizmet eğitiminde sadece akademik başarının değil, mesleki kimlik inşasının ve bölüme bağlılığın

desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim bu bulguyu destekler nitelikte üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonu yordayan faktörlerin incelendiği bir araştırmada okula bağlılığın yüksek olmasının ve depresyon seviyesinin düşük olmasının akademik motivasyonu anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur (Girgin, 2024).

Araştırmamızda yaş grubuna göre ise anlamlı bir farklılık saptanmamış; etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu içsel motivasyonun yaşa bağlı olmaksızın görece benzer biçimde şekillendiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, bu durum sosyal hizmet öğrencilerinin yaş farkı gözetmeksizin mesleki aidiyet ve içsel kaynaklar bakımından benzer bir motivasyonel zeminde buluştuklarını gösteriyor olabilir. Ayrıca içsel motivasyonun yaş gibi demografik bir değişkenden ziyade bölüme ilişkin tutum, gelecek ve kariyer beklentileri gibi faktörlerle daha yakından ilişkili olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelendiği farklı bir araştırmada, akademik motivasyonun yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Korkmazer, 2020). Bu bulgu,

Araştırmamızda cinsiyete göre gözlemlenen farklılığın ise orta düzey etki büyüklüğüyle anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda kadın öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kadın öğrencilerin bölümün temel değerlerini kendi kişisel değer ve motivasyonlarıyla daha fazla içselleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğu araştırmamızın bu bulgusuyla benzerlik göstererek; kadın öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin erkeklere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu, buna karşın erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek seyrettiğini saptamışlardır (Almulla, Alismail ve Daraghmeh, 2025; Girgin, 2024; Koçak ve diğerleri, 2019; Of ve Kılıçaslan, 2025).

Araştırmamızın sonucunda öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin bölüme başladıkları andan itibaren görece benzer bir içsel motivasyon düzeyini sürdürdüklerini belirtmektedir. Bu bulgu, içsel motivasyonun eğitim süreci boyunca büyük ölçüde kararlı bir yapı sergilediği ve sınıf ilerlemesinden bağımsız biçimde şekillendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak yürütülen bir araştırmada, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunarak; üniversite öğrencilerinde birinci sınıfta en yüksek seviyede saptanan akademik motivasyonun, artan

zorluk ve strese bağlı olarak ilerleyen yıllarda düşüşe geçtiği ve sınıf düzeyinin bu azalmayı özellikle içsel motivasyon odağında cinsiyetten daha güçlü bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (Almulla ve diğerleri, 2025).

Çalışmamızda mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından da anlamlı bir farklılık saptanmamış; öğrencilerin kariyer hedeflerinden bağımsız olarak içsel motivasyonlarını benzer düzeylerde koruduğu belirlenmiştir. Bu durum, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin hangi alanda çalışmayı hedeflediğinden bağımsız olarak alana yönelik içsel bir bağlılık taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Sosyal hizmet disiplini tüm müdahale alanlarında geçerli olan temel mesleki ilkelere dayandığı ve genelci yaklaşımı benimsediği için öğrencilerin içsel motivasyonu, belirli bir müracaatçı grubu veya müdahale alanından ziyade, genel olarak yardım etme ve değişim yaratma eyleminin kendisine odaklanmış olabilir. Çünkü bu disiplin eğitim sürecinde genelci bir perspektif sunarak özellikle dezavantajlı grupların güçlendirilmesinde sorun çözme sürecine odaklanır (Aydemir ve Yiğit, 2017). Yani, motivasyonun kaynağı kiminle hangi alanda çalışılacağı değil, nasıl iyileştirme ve güçlendirme yapılacağıyla ilgili olabilir. Nitekim lisans öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sosyal hizmet alanına yönelme ve kariyer hedeflerindeki en büyük motivasyon kaynaklarının insanlara yardım etme ve insanlarla çalışma isteği olduğu bulunmuştur (Williams, 2007). Yürütülen bir diğer çalışmada öğrencilerin alan ayrımı yapmadan mesleğe yönelik, kırılgan olarak gördükleri kadın ve çocuk gibi gruplarla etik ilkelere bağlı kalarak çalışmak, toplumsal değişim sağlamak ve hem mesleki hem de bireysel doyum yaşamak gibi ortak tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir (Sülü Akgül, 2026).

Araştırmamızda bölümü tercih etme nedeni değişkenine göre içsel motivasyon puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmesi, tercih motivasyonunun mesleki içsel motivasyonla doğrudan ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bölümü bilinçli ve içsel bir istekle tercih eden öğrencilerin başka bir ifadeyle "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" ve "yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için" kategorilerini seçen öğrencilerin “ailem istediği için” kategorisini seçenlere göre belirgin biçimde daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları saptanmıştır. Bölümü bilinçli ve isteyerek tercih eden öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının daha yüksek olması, meslek seçiminin bireysel ilgi, istek, mesleki tutum ve idealler doğrultusunda yapılmasının motivasyonu olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir. Buna karşın aile yönlendirmesiyle bölüm tercih eden

öğrencilerde mesleğe yönelik kişisel bağlılığın daha düşük olması, içsel motivasyon düzeylerinin azalmasına neden olmuş olabilir. Bu durum Öz Belirleme Kuramı ile açıklanabilir. Çünkü bu kurama göre özerk ve içsel nedenlerle yapılan tercihler, bireyin özerklik ve yeterlilik gereksinimlerini karşılayarak içsel motivasyonun güçlenmesine destek sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Yürütülen bir araştırmada öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü mesleği kişilik yapılarına ve yeteneklerine uygun buldukları için tercih ettikleri saptanmış; bu bulguların içsel/öznel motivasyonun son derece yüksek olduğunu kanıtladığı belirtilmiştir (Aydemir ve diğerleri, 2025).

Çalışmamızda bölümü tercih etme nedeni değişkeninin içsel motivasyon üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmasına karşın dışsal motivasyon açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İçsel motivasyonun tercih nedenine göre belirgin biçimde farklılaşması, bölümü bilinçli ve içsel bir istekle seçen öğrencilerin daha yüksek içsel motivasyon taşıdığını belirtirken dışsal motivasyonun tercih nedeninden bağımsız biçimde şekillenmesi, dışsal güdülerin mesleki tercih motivasyonundan ziyade bireysel ve durumsal faktörler tarafından belirleniyor olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencilerin tercih nedenleri farklı olsa da hem eğitim süreci hem de mezuniyet sonrası yaşam kaygıları onları benzer bir dışsal motivasyon paydasında buluşturmuş olabilir. Bir bölüm hangi motivasyonla seçilmiş olursa olsun, her öğrenci için iyi bir iş sahibi olmak, ekonomik özgürlük kazanmak veya geçimini sağlamak temel bir gereklilik olmakla birlikte bu durum sosyal hizmet bölümü öğrencileri için de ortak bir dışsal motivasyon kaynağı olarak düşünülebilir. Bu nedenle alanı içsel bir motivasyonla hayalini kurduğu bölüm olduğu için tercih eden öğrenci de bölüme ailesi istediği için daha dışsal motivasyonla gelen öğrenci de diploma, iş imkânı, maaş gibi benzer dışsal faydaları hedeflediği için aralarında anlamlı bir fark çıkmaması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Dışsal motivasyonun bireyin eylemi neden başlattığından ziyade, eylemin sonucunda ne elde edileceğiyle ilgili olması (Deci ve Ryan, 2000) bu bulguyu açıklayabilir. Konuyla ilgili bir araştırmada öğrencilerin çoğunun bölüme kendi motivasyonlarıyla isteyerek geldikleri fakat artan kontenjanlar ve daralan iş sahası gibi dışsal faktörlerin öğrencilerin akademik eğitim süreçlerine ve mesleğe olan motivasyonlarını ciddi şekilde zayıflattığı saptanmıştır (Çay ve Akpınar, 2022).

Araştırmamızda dışsal motivasyon puanlarına ilişkin bulgular, içsel motivasyon bulgularıyla kısmen örtüşmekle birlikte bazı önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bölümden

memnuniyet ve mezuniyet sonrası sosyal hizmet uzmanı olarak çalışma isteği değişkenlerinde büyük etki büyüklükleriyle desteklenen anlamlı farklılıklar, dışsal motivasyonun da mesleki bağlılık ve bölüme yönelik olumlu tutumla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dışsal ödül ve onay beklentilerinin de mesleki kimlik geliştirme sürecinden bağımsız olmadığını düşündürmektedir.

Araştırmamızın sonucunda bölümünden memnun olan öğrencilerin dışsal motivasyon puanları, memnun olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bölümünden memnun olan öğrenciler, derslerin gelecekteki mesleki kariyerleri için önemli olduğunu veya bölümün kendilerine değer kattığını düşünerek eylemin amacını içselleştirmiş olabilirler. Yüksek memnuniyet ise böyle düşünen öğrencilerin bölümün temel amaçlarını kendi amaçlarıyla özdeşleştirmesinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir ifadeyle, bölümünden memnun olan sosyal hizmet öğrencileri, mezuniyet, diploma ve mesleki unvan gibi dışsal çıktıları kişisel gelişimlerinin bir parçası olarak içselleştirdikleri için bu hedeflere ulaşma konusunda daha yüksek motivasyon göstermiş olabilirler. Aksine, bölümden memnun olmayan öğrencilerin mesleki geleceğe dair belirsizlik yaşamaları, dışsal ödüllerin onlar için motive edici gücünü zayıflatmış olabilir. Bu bulgu, bölüm memnuniyetinin öğrencilerin dışsal hedefleri içselleştirme sürecinde kritik bir rol oynadığını gösterebilir. Bu durum Öz Belirleme Kuramı bağlamında, kişinin eylemin değerini bilinçli olarak kabul ettiği özdeşimle düzenleme ile açıklanabilir. İçselleştirmenin sosyal değerleri benimsemedeki önemli rolünü vurgulayan bu kuram, bir iş veya görevin bireyin değer yapısıyla uyumlu olması ve gerekli psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması durumunda dışsal motivasyonun içselleştirilebileceğini belirtmektedir (Ryan ve Deci, 2000a; Tohidi ve Jabbari, 2012). Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin motivasyon yapısının incelendiği bir çalışmada akademik motivasyonun en yüksek ortalamaya sahip boyutlarından birinin "Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme (Kariyer güdüsü)" olduğu tespit edilmiştir (Of ve Kılıçaslan, 2025). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin dışsal motivasyonlarının; diploma, mezun olma, kariyer hedefleri, mezuniyet sonrası yüksek maaşlı iyi bir iş bulma arzusu gibi dış baskılarla yakından ilişkili olduğu saptanmıştır (Almulla ve diğerleri, 2025).

Araştırmamızda mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin dışsal motivasyon puanları, çalışmak istemeyenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kariyer olanakları, terfi, maaş, statü gibi faktörleri içeren

dışsal motivasyon, eylemin bizzat kendisinden duyulan hazdan ziyade ödül kazanımı, cezadan kaçınma veya statü edinimi gibi davranışın sonucunda elde edilecek çıktılara odaklandığından (Ryan ve Deci, 2000a); öğrenciler için sosyal hizmet uzmanı unvanını almak ve bu rolü profesyonel bir kimlik olarak taşımak dışsal bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle mezuniyet sonrası alanda çalışmak isteyen öğrenciler, toplumda uzman olarak tanınma ve profesyonel bir statü kazanma arzusunu çalışmak istemeyenlere göre çok daha güçlü hissediyor olabilirler. Bu durum tıpkı bölümünden memnun olan öğrencilerde olduğu gibi Öz Belirleme Kuramı bağlamında özdeşimle düzenleme ile açıklanabilir. Öğrenciler sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı toplumda saygın bir yer edinimi sağladığı için önemsiyorsa bu durum hala dışsal motivasyon olarak değerlendirilebilir ancak öğrencilerin hedefleriyle bütünleşmiştir. Bu nedenle alanda çalışmak isteyen öğrencilerin bu hedefe yönelik dışsal nedenleri daha fazla içselleştirdiği düşünülebilir. Konuyla ilişkili olarak sosyal hizmet bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada dışsal motivasyon, "kariyer odaklı motivasyon" çerçevesinde ele alınarak öğrencilerinin sosyal hizmet bölümünü seçmelerinde, eğitime ve alana devam etmelerinde mesleki olarak gelişme ve yükselme potansiyelini artırma isteği gibi kariyer odaklı dışsal faktörlerin oldukça belirleyici olduğu saptanmıştır (Koçak ve diğerleri, 2019).

Araştırmamızın diğer bir bulgusu olan yaş grubu açısından ise 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin dışsal motivasyon puanları, 22 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş olmakla birlikte etki büyüklüğünün küçük düzeyde kaldığı saptanmıştır. İçsel motivasyonda anlamlı farklılık gözlemlenmeyen yaş grubunda, dışsal motivasyon açısından anlamlı farklılık görülmesi dikkat çekici bir bulgudur. Genç öğrencilerin (18-21 yaş) daha yüksek dışsal motivasyona sahip olması, bu gruptaki öğrencilerin diğerlerine göre henüz mesleki kimliklerini oturtma sürecinde olmaları ve dışsal onay ile pekiştirmeye daha fazla ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir. Bu durum Beliren Yetişkinlik Kuramı bağlamında değerlendirilebilir. Beliren yetişkinlik, bireyin ergenlikten çıkıp henüz yetişkin sorumluluklarını tam olarak üstlenmediği; kimlik, ilişkiler, eğitim ve kariyer alanlarında yoğun keşif ve denemelerin yaşandığı 18-25 yaş arasındaki gelişim dönemini ifade etmektedir (Arnett, 2000). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler, kim olduklarını ve nasıl bir yaşam istediklerini keşfetmeye çalışırken çevrelerinden gelecek kabul, takdir ve onaya da yüksek düzeyde önem verebilirler. Araştırmamızın bulgularına göre yaş ilerledikçe bireylerin bu keşif sürecinden

kimlik inşası sürecine geçmeleri, motivasyon kaynaklarının dışsal odaklardan içsel değerlere kaymasına neden olmuş olabilir. Dışsal motivasyon ile yaş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün küçük düzeyde kalması ise, her iki yaş grubunun da benzer gelişimsel süreçlerden geçen beliren yetişkinler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim araştırmamızda olduğu gibi benzer yaş grubundan oluşan ve beliren yetişkinlik döneminde olduğu değerlendirilen üniversite öğrencileriyle yürütülen başka bir çalışmada, öğrencilerin dışsal motivasyonlarının aile beklentileri ve onayı gibi dış baskılarla yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Almulla ve diğerleri, 2025).

Araştırmamızda cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğrencilerin dışsal motivasyon puanları arasında ise anlamlı farklılık saptanmamış olması, içsel motivasyonun aksine dışsal motivasyonun toplumsal cinsiyet rollerinden görece bağımsız biçimde şekillendiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, dışsal motivasyonu etkileyen iş bulma beklentisi, akademik başarı baskısı, aile beklentisi, ekonomik kaygılar ve mesleki statü gibi unsurların her iki cinsiyet için de benzer düzeyde deneyimlenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Buna karşılık içsel motivasyonda fark ortaya çıkması, sosyal hizmet mesleğine yönelik ilgi, yardım etme isteği, empati ya da mesleki anlam yükleme gibi daha kişisel ve değer temelli etkenlerin cinsiyete göre farklılaşabilmesiyle açıklanabilir. Mevcut bulgunun aksine üniversite öğrencilerinin motivasyon yapısının incelendiği bir araştırmada, kadın öğrencilerin akademik başarılarını başkalarına kanıtlama güdüsünü ifade eden "Dışsal Motivasyon-İspat" boyutundaki puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Of ve Kılıçaslan, 2025). Suudi Arabistan'da üniversite öğrencileriyle yürütülen bir diğer çalışmada, kadın öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır (Almulla ve diğerleri, 2025). İsveç'te sosyal hizmet öğrencileriyle yürütülen başka bir çalışmada ise, motivasyonlar cinsiyete göre farklılaşmış; kadın öğrencilerin sosyal sorunlara ilgi ve destek sağlama gibi içsel motivasyonlara, erkek öğrencilerin ise akademik derece/diploma elde etme ve politik inançlarını hayata geçirme gibi dışsal motivasyonlara daha çok yöneldikleri belirlenmiştir (Liedgren ve Elvhage, 2015).

Araştırmamızın sonucunda bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin dışsal motivasyon puanları, değiştirmek isteyenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; etki büyüklüğü ise orta düzeyde belirlenmiştir. Orta düzey etki büyüklüğü, dışsal motivasyonun bölüme bağlılıkla ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin içsel

motivasyona kıyasla daha zayıf kaldığını belirtmektedir. Bölüm değiştirmek istemeyen öğrencilerin dışsal motivasyonlarının yüksek olması; bu öğrencilerin mezuniyet sonrası edinecekleri diplomanın sağlayacağı iş, maaş, statü gibi somut dışsal faydalara daha sıkı tutunduklarını ve bu ödülleri bölümde kalmaya değer bulduklarını düşündürebilir. Dışsal motivasyon ile bölüm değiştirme isteği değişkeni arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin belirlenen orta düzeydeki etki büyüklüğü, dışsal motivasyonun bölüm değiştirme isteğinde önemli bir belirleyici olduğunu ancak tek başına yeterli olmadığını, bölüme bağlılıkta kişisel istek ve tercihler gibi içsel motivasyonun da devrede olduğunu kanıtlar niteliktedir. Yürütülen bir araştırmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin motivasyonlarının bölümü terk etmeye değil, alanda kalmaya yönelik olduğu saptanmış; kariyerist (dışsal) ve özgecil (içsel) motivasyonlara sahip olan bu öğrenci grubunun büyük çoğunluğunun eğitimlerini tamamladıktan sonra alanı değiştirmeyip sosyal hizmet alanında çalışmayı planladıkları belirtilmiştir (Stoltzfus, 2017). Yürütülen farklı bir araştırmada öğrencilerin mesleğe yönelik yüksek içsel motivasyonları olsa da istihdam güvencesizliği ve liyakat sorunlarının yarattığı umutsuzluk, motivasyon kaybı ve işsizlik kaygısı gibi dışsal faktörlerin, öğrencileri bölümü terk etme kaygısı yaşamaya maruz bıraktığı saptanmıştır (Sülü Akgül, 2026). Benzer bir araştırmada ise eğitim sürecindeki yetersizlikler ve atama kontenjanlarının azlığı gibi dışsal motivasyonu etkileyen faktörler nedeniyle öğrencilerin ciddi bir motivasyon kaybı ve karamsarlık yaşadığı; bu doğrultuda sosyal hizmette kariyer yapmaktan vazgeçtikleri veya bölüm değiştirmeyi istedikleri saptanmıştır (Uysal, 2019).

Araştırmamızda dışsal motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi ve etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde kalması, içsel motivasyon bulgularıyla örtüşmekte ve motivasyonun eğitim süreci boyunca görece kararlı bir yapı sergilediğini belirtmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin üniversite yaşamı boyunca akademik başarı beklentisi, mezuniyet sonrası iş bulma kaygısı, aile beklentileri gibi dışsal motivasyon kaynaklarını benzer biçimde deneyimlemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olması ise sınıf ilerledikçe bu tür dışsal etkenlerin öğrenciler üzerinde belirgin biçimde artmadığını ya da azalmadığını, yani dışsal motivasyonun görece durağan kaldığını düşündürebilir. Ancak üniversite öğrencileriyle yürütülen başka bir araştırma, üniversitenin ilk yılında yüksek seviyede olan dışsal motivasyonun akademik ilerleme ve sınıf düzeyi arttıkça belirgin bir şekilde düşüş gösterdiğini saptayarak mevcut araştırma bulgusunun tersi bir sonuç ortaya koymuştur (Almulla ve diğerleri, 2025).

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeninde anlamlı bir farklılık saptanmış olmakla birlikte etki büyüklüğünün küçük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Kendi işini kurmayı hedefleyen öğrencilerin kamu sektörünü hedefleyenlere kıyasla daha yüksek dışsal motivasyon sergilemesi ekonomik beklentiler, sosyal statü ve özerklik gibi dışsal etmenlerden kaynaklanıyor olabilir. Kendi işini kurmak isteyen öğrencilerin, emeklerinin karşılığını kamu sektöründeki sabit maaş ve memur statüsünden ziyade daha yüksek kazanç, finansal güç ve mesleki saygınlık gibi somut dışsal fayda ve çıktılarla alma arzusu dışsal motivasyon puanlarındaki artışı açıklayabilir. Bu farklılıkta etki büyüklüğünün küçük düzeyde kalması ise öğrencilerin çalışma alanı tercihlerinden bağımsız olarak, mesleki ideallerini gerçekleştirme konusunda içsel motivasyona da sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle kamu alanında çalışmak isteyen bir öğrenciler tamamen dışsal ödüllere kapalı değildir, kendi işini kurmak isteyenler de sadece para için bu yolu seçmeyecektir. Bu öğrenciler için dışsal motivasyon kaynakları, içsel ideallerin bir rakibi değil, onları destekleyen birer tamamlayıcı unsur olarak değerlendirilebilir. Bu bulgunun, girişimcilik literatüründeki genel eğilimlerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Girişimcilik eğilimi üzerine yapılan çalışmalar, fırsatların girişimcilik davranışını etkilediğini savunarak bireylerin finansal kazanç, sosyal statü, risk alarak başarılı olma, bağımsızlık ve özerklik gibi dışsal ödülleri birer başarı göstergesi olarak kabul ettiklerini belirtmektedir (Shane, Locke ve Collins, 2003). Benzer şekilde sosyal hizmet bölümü öğrencileriyle yapılan bir araştırma sonucunda öğrencilerin alana yönelme ve mezuniyet sonrası kariyer hedeflerindeki en büyük motivasyon kaynaklarının hem insanlara yardım etme, insanlarla çalışma gibi içsel etmenleri hem de gönüllü çalışmalar, deneyimler ve iş imkanları gibi dışsal etmenleri içerdiği tespit edilerek öğrencileri mesleğe motive eden en önemli çalışma alanlarının kamu, özel sektör, akademi ve benzeri olarak sınıflandırılmadan doğrudan çocuklar, ergenler, yoksullar ve çok kültürlü gruplar olduğu belirtilmiştir (Williams, 2007). Yürütülen farklı bir araştırmada ise motivasyon kaybı, gelecek kaygısı, umutsuzluk gibi dışsal faktörlerin de etkisiyle sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mezuniyet sonrasında polislik, komiserlik gibi farklı alanlara yönelme veya kendi işini kurma kararı aldıkları saptanmıştır (Uysal, 2019).

Araştırmamızda bölümü tercih etme nedeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bölümü tercih etme nedenlerinden bağımsız olarak öğrencilerin mezuniyet sonrası diploma almak, iyi bir iş sahibi olmak, ekonomik kazanç sağlamak gibi

ortak dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını düşündürmektedir. Araştırmamızın bulgularına göre ortalama sıraları incelendiğinde, “daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle” kategorisindeki öğrencilerin en yüksek sıraya sahip olduğu, bunu “yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için” ve “puanım sadece bu bölüme yettiği için” kategorilerinin izlediği görülmektedir. Dışsal motivasyon içsel süreçlerden ziyade dışsal etkilere, ödül veya faydalara odaklandığı için dışsal motivasyonu yüksek çıkan öğrencilerin istihdam, iş, diploma, maaş, statü gibi etkenlere güdülenmesi beklenebilir. Sosyal hizmet mesleğini, daha kolay iş bulabileceği için ya da puanı sadece bu bölüme yettiği için seçenler bu yorumu kanıtlar niteliktedir. Çünkü bu öğrenciler meslek seçiminde içsel istek, arzu veya meraktan ziyade mesleğin çok yönlü olması, mezuniyet sonrası iş imkânlarının geniş olması ya da puan sınırlaması gibi dışsal etkenlere odaklandıklarından dışsal motivasyon puanları yüksek çıkmış olabilir. Benzer şekilde sosyal hizmet bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, örgün eğitim öğrencilerinin aksine açıköğretim öğrencilerinin sosyal hizmet bölümünü seçmelerinde sosyal hizmetin mesleki çok yönlülüğü ile mesleki olarak gelişme ve yükselme gibi kariyer odaklı dışsal faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur (Koçak ve diğerleri, 2019). Yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin bölüm tercihlerini en çok etkileyen dışsal motivasyon kaynaklarının aldıkları sınav puanları ve mezuniyet sonrası iş bulma imkanının yüksek olması olduğu saptanmıştır (Erkuş, Oral ve Sever, 2020). Yürütülen farklı bir araştırmada ise, öğrencilerin sosyal hizmeti seçmesindeki motivasyonlarının terfi alınabilmesi, mezuniyet sonrası alınan diplomanın çok yönlü olması gibi oldukça kariyer odaklı olduğu tespit edilmiştir (Stoltzfus, 2017). Yürütülen bir diğer araştırmada ise ekonomik güvence kazanma, kamu kurumlarına atanma ve maddi bağımsızlık kazanma isteğinin sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölüm tercihi ile mesleki beklentilerindeki temel dışsal motivasyonları oluşturduğu belirtilmiştir (Sülü Akgül, 2026).

Araştırmamızda toplam motivasyon puanlarına ilişkin bulgular, içsel ve dışsal motivasyon bulguları bir arada değerlendirildiğinde tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bölümden memnuniyet ve mezuniyet sonrası sosyal hizmet uzmanı olarak çalışma isteği değişkenlerinde büyük etki büyüklükleriyle desteklenen pozitif yönlü anlamlı farklılıklar, genel akademik motivasyonun mesleki bağlılık ve bölüme yönelik olumlu tutumla güçlü biçimde ilişkili olduğunu bir kez daha belirtmiştir. Araştırmamız bulgularına göre sosyal hizmet bölümünden memnun olan öğrencilerin motivasyon puanlarının, bölümünden memnun olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, öğrencilerin ilgi

duyduğu ve kendini ait hissettiği bir bölümde eğitim almasının akademik motivasyonu artırmasıyla açıklanabilir. Akademik motivasyonun bireyin öğrenme isteği, mesleki beklentileri ve eğitim ortamından duyduğu doyum ile yakından ilişkili olduğu göz önüne alındığında bölüm memnuniyeti yüksek olan öğrencilerin mesleki hedeflerine daha bağlı oldukları, derslere karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve akademik süreçlere daha istekli katıldıkları düşünülebilir. Ayrıca araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre, mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak isteyen öğrencilerin motivasyon puanlarının çalışmak istemeyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, mesleğe yönelik istek ve bağlılığın akademik motivasyonu artırmasıyla açıklanabilir. Mesleki hedefleri net olan ve sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı isteyen öğrencilerin, eğitim süreçlerini gelecekteki mesleki yaşamlarıyla ilişkili görmeleri nedeniyle derslere ve akademik faaliyetlere daha yüksek ilgi ve çaba gösterdikleri düşünülebilir. Öğrencilerin aldıkları eğitimi gelecekteki kariyer hedefleriyle uyumlu görmeleri, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını güçlendirmiş olabilir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin bölümlerine dair motivasyonları ile mezuniyet sonrası eğilimleri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmış; öğrencilerin büyük bir kısmının aldıkları eğitimden ve bölümlerinden genel bir memnuniyet duydukları için eğitimlerini tamamladıktan sonra kendi alanlarında kalmaya ve sosyal hizmette çalışmaya motive oldukları tespit edilmiştir (Stoltzfus, 2017). Konuyla ilişkili başka bir araştırmada, öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bölümü isteyerek okuduğu, mesleğin ilke ve değerleriyle kendilerini özdeşleştirerek bölümden büyük bir memnuniyet duydukları, sosyal hizmet eğitiminin kendilerine kattığı kişisel gelişimin bölümden duydukları memnuniyeti artırdığı, bu yüksek memnuniyetin onların mesleki motivasyonlarını yükselttiği saptanmıştır (Sülü Akgül, 2026). Farklı bir araştırmada ise başlangıçta bölümü hiç tanımayan ve tamamen iş garantisi veya sınav puanı gibi dışsal motivasyonlarla bölümü seçen öğrencilerin bile, sosyal hizmet eğitimine başladıktan sonra bölümü sevdikleri ve okumaktan büyük memnuniyet duydukları, bu yüksek memnuniyetin eğitimde yer alan uygulama dersleri ve stajlarla desteklenince öğrencilerin mesleki motivasyonlarının geliştiği saptanmıştır (Uysal, 2019).

Araştırmamızın diğer bulgusuna göre, bölüm değiştirme isteği bulunmayan öğrencilerin motivasyon puanları bölüm değiştirmek isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin bölüme yönelik aidiyet ve memnuniyet düzeylerinin akademik motivasyonu

olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabilir. Bölümünden memnun olan ve bölüm değiştirmeyi düşünmeyen öğrencilerin mesleki hedeflerine daha bağlı oldukları, akademik süreçlere daha istekli katıldıkları ve öğrenmeye yönelik daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları düşünülmektedir. Buna karşın bölüm değiştirme isteği duyan öğrencilerin bölüme yönelik ilgi ve bağlılıklarının daha düşük olması, motivasyon düzeylerinin azalmasına neden olmuş olabilir. Yürütülen bir çalışmada eğitim alınan bölüme ve okula bağlılığı yüksek olan, yani okuluna ve bölümüne karşı olumlu tutum besleyen öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmekten mutluluk duyduğu ve bu durumun akademik motivasyonlarını anlamlı biçimde artırdığı saptanmıştır (Girgin, 2024). Yapılan farklı bir araştırmada, sosyal hizmet mesleğinin geleceğine yönelik yaşanan kaygıların öğrencilerin memnuniyet düzeyini olumsuz etkilediği ve bu olumsuzluğun, öğrencilerin çalışma motivasyonunu azaltarak farklı alanlara yönelmelerine ya da bölüm değiştirmelerine neden olduğu tespit edilmiştir (Uysal, 2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin bölüme ve eğitime devam etme motivasyonlarını inceleyen farklı bir çalışmada ise, öğrencilerin motivasyon kaynağının mesleğe dair benimsedikleri tutumlardan oluştuğu; bölüme yönelik olumlu mesleki tutumların öğrencileri eğitim süreçlerine ve bölüme devam etmeleri yönünde güçlü bir şekilde motive ettiği belirtilmiştir (Koçak ve diğerleri, 2019).

Araştırmamızda cinsiyet ve yaş grubuna göre anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Bu bulgu toplam motivasyonun, demografik değişkenlerden ziyade mesleki tutum ve kariyer beklentileriyle daha yakından ilişkili olduğunu düşündürebilir. Bu durum, sosyal hizmet eğitiminin ortak mesleki değerler ve benzer akademik deneyimler üzerine kurulmasıyla açıklanabilir. Ayrıca toplam motivasyonun yalnızca demografik özelliklerden değil; bireysel ilgi, öz yeterlik ve mesleki hedefler gibi birçok faktörden etkilenmesi de bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında örneklem grubundaki öğrencilerin yaş aralıklarının birbirine yakın olması yaş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşmamasında etkili olmuş olabilir. Benzer şekilde üniversite öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, akademik motivasyonun yaş, cinsiyet, aile geliri veya medeni durum gibi sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak not ortalamasının artması, iş bulma ihtimalinin yüksek olduğu bir bölümde eğitim görülmesi gibi etmenlerin akademik motivasyonu anlamlı şekilde yükselttiği tespit edilmiştir (Korkmazer, 2020). Yapılan farklı bir araştırmada ise ailenin gelir düzeyi, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin öğrencilerin içsel veya dışsal motivasyon geliştirmeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır (Stoltzfus, 2017).

Araştırmamız bulgularına göre toplam motivasyon puanları ile sınıf düzeyi ve mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaması, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin bulgularla örtüşmekte ve motivasyonun bu değişkenler açısından kararlı bir yapı sergilediğini belirtmektedir. Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması ve etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde kalması, öğrencilerin eğitim sürecinin hangi aşamasında olduklarından bağımsız olarak benzer motivasyon düzeylerini sürdürdüklerini belirtmektedir. Bu bulgu, motivasyonun sınıf ilerlemesiyle kendiliğinden değişen bir yapıda olmadığı ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin büyük ölçüde bölüme başlarken taşıdıkları tutum ve beklentilerle şekillendiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte sosyal hizmet eğitiminin ortak mesleki değerleri içerecek şekilde yapılandırılması, öğrencilerin bölüme ilişkin motivasyonlarının daha çok bireysel ve mesleki faktörlerden etkilenmesi gibi nedenler sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasında etkili olmuş olabilir. Ancak alanyazında akademik motivasyonun sınıf düzeyine göre farklılaştığını, özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe derslerin zorlaşması, gelecek kaygısı ve stresin artması gibi nedenler yüzünden öğrencilerin akademik motivasyonunda düşüşler yaşandığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Almulla ve diğerleri, 2025; Çay ve Akpınar, 2022).

Araştırmamızda mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, sosyal hizmet eğitiminin genelci yapısı nedeniyle öğrencilerin benzer mesleki değerler ve eğitim deneyimleri paylaşmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin kariyer hedeflerinin henüz netleşmemiş olması ve akademik motivasyonu etkileyen farklı bireysel ve çevresel değişkenlerin daha belirleyici olması da bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin çalışmak istedikleri alanlar ile motivasyonları arasında iki zıt bulgu saptanmış; mesleğe yönelik motivasyon kaybı yaşayan öğrencilerin mezuniyet sonrası sosyal hizmet alanını değiştirerek kendi kariyer yollarına yönelmeyi planladıkları, mesleki motivasyonunu koruyan öğrencilerin ise çalışılacak şehir veya alan fark etmeksizin dört yıl boyunca eğitimini aldıkları bu mesleği icra edebilmek motivasyonuyla okul sosyal hizmeti, adliye veya tıbbi sosyal hizmet alanlarında çalışmak istedikleri tespit edilmiştir (Uysal, 2019). Yürütülen bir diğer çalışmada, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sadece çocuk veya yaşlı alanı gibi belirli bir hedef alana sabitlenmek yerine; sürekli iş bulabilme, kalıcı istihdam olanaklarına sahip olma ve kariyerlerinde esnek seçenekler barındıran geniş bir alanda çalışma motivasyonuyla

hareket ettikleri belirlenmiştir (Petersèn, 2024). Yürütülen farklı bir araştırmada ise, bazı öğrencilerin mezuniyet sonrasında klinik sosyal hizmet alanında yüksek lisans yapıp kendi kreş ve gündüz bakımevlerini açmayı, bazılarının ise yurt dışına gitmeyi veya akademisyen olmayı hedefledikleri belirtilerek bu hedeflerin ardında hem mesleki gelişim sağlama hem de ekonomik güvence elde etme gibi dışsal motivasyonun etkili olduğu tespit edilmiştir (Sülü Akgül, 2026).

Araştırmamızda toplam motivasyon puanlarının bölümü tercih etme nedeni değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymaması, ancak anlamlılık düzeyinin sınıra yakın olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğrencilerin bölüme girişte sahip oldukları başlangıç motivasyonlarının üniversite eğitimi sürecinde yeniden şekillenmesiyle açıklanabilir. Üniversite eğitimi boyunca öğrenciler benzer akademik ortam, ders içerikleri ve mesleki değerlerle karşılaştıkları için, bölümü tercih etme nedenleri motivasyon düzeylerini belirlemede tek başına yeterli bir değişken olmayabilir. Ayrıca akademik motivasyonun yalnızca tercih nedenlerinden değil; öz yeterlik algısı, bölümden memnuniyet, mesleki hedeflerin netliği ve eğitim sürecindeki deneyimler gibi birçok faktörden etkilendiği dikkate alındığında başlangıçta farklı gerekçelerle bölümü tercih eden öğrencilerin zaman içinde benzer motivasyon düzeylerine ulaşması mümkün olabilir. Araştırmamızda içsel motivasyon alt boyutunda aynı değişken için güçlü ve anlamlı farklılıklar belirlenmişken toplam motivasyon düzeyinde bu farklılığın anlam eşiğine ulaşamaması, dışsal motivasyon bileşeninin gruplar arası farklılığı bir ölçüde dengelediğini belirtmektedir. Benzer şekilde alanyazında öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etme nedenlerinde hem insanlarla çalışma, kırılgan gruplara yardım ve destek sağlama, sosyal sorunlara karşı ilgili olma gibi içsel motivasyon hem de mesleki çok yönlülük, diploma, alanın geniş olması nedeniyle iş imkanlarının çokluğu gibi dışsal motivasyon kaynaklarının bir arada olduğunu tespit eden çalışmalar yer almaktadır (Koçak ve diğerleri, 2019; Liedgren ve Elvhage, 2015; Mikula, 2025; Petersèn, 2024; Stoltzfus, 2017; Williams, 2007).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Ankara'daki beş devlet üniversitesinde (Ankara, Ankara Yıldırım Beyazıt, Hacettepe, Gazi ve Sağlık Bilimleri-Gülhane) öğrenim gören 399 sosyal hizmet lisans öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada; bölüme yönelik tutumlar ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğrencilerin Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların 19 ile 37 arasında değiştiği ve toplam değişim aralığının 18 olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik olumlu bir tutum benimsediği bulunmuştur.

- Öğrencilerin içsel motivasyonlarının görece yüksek, dışsal motivasyonlarının ise büyük bir çoğunlukta orta ile yüksek düzey arasında olduğu bulunmuştur. Motivasyonsuzluk puanlarının genel olarak düşük seviyelerde yoğunlaştığı ve yüksek motivasyonsuzluk düzeyine nadiren rastlandığı belirlenirken; 54 ile 168 arasında değişen toplam motivasyon puanları içerisinde yüksek motivasyon puanlarının görece daha sık gözlemlendiği tespit edilmiştir.

- Sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum puanları ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu buna karşın motivasyonsuzluk puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, bölüme yönelik tutum puanları arttıkça içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon puanlarının düştüğü; motivasyonsuzluk puanlarının ise yükseldiği saptanmıştır.

- Tutum puanları ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlerine göre yapılan incelemeler sonucunda tespit edilen bulgulara göre; cinsiyet, mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan, bölümden memnun olma durumu, mezuniyet sonrasında sosyal

hizmet uzmanı olarak çalışmayı isteme durumu ve bölüm değiştirme isteği değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yaş grubu, sınıf düzeyi ve bölümü tercih etme nedeni değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

- İçsel motivasyon puanları ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre yapılan incelemeler sonucunda tespit edilen bulgulara göre; cinsiyet, bölümden memnun olma durumu, mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı isteme durumu, bölüm değiştirme isteği ve bölümü tercih etme nedeni değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanırken; yaş, sınıf düzeyi, mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

- Dışsal motivasyon puanları ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre yapılan incelemeler sonucunda tespit edilen bulgulara göre; yaş, bölümden memnun olma durumu, mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı isteme durumu, bölüm değiştirme isteği ve mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanırken; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü tercih etme nedeni değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

- Toplam motivasyon puanları ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikler ve mesleki tercihlere göre yapılan incelemeler sonucunda tespit edilen edilen bulgulara göre; bölümden memnun olma durumu, mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmayı isteme durumu ve bölüm değiştirme isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna karşın cinsiyet, yaş grubu, sınıf düzeyi, mezuniyet sonrası çalışmak istenilen alan ve bölümü tercih etme nedeni değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler temel alınarak; sosyal hizmet öğrencilerinin akademik motivasyonları ile mesleki aidiyetlerini pekiştirmeye ve eğitimin kalitesini artırmaya yönelik olarak fayda sağlayacağı düşünülen mikro, mezzo ve makro düzeydeki önerilere aşağıda yer verilmiştir.

6.1. Mikro Düzeyde Öneriler

- Araştırmada bölümünden memnun olan öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölüme yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin düzenli olarak izlenmesi ve bölüme yönelik genel memnuniyetin artırılması amacıyla üniversitelerde bireysel danışmanlık ve akademik rehberlik hizmetleri güçlendirilebilir. Özellikle bölümden memnun olmadığını ifade eden, bölüm değiştirmeyi düşünen ya da mezuniyet sonrasında sosyal hizmet alanında çalışmak istemeyen öğrenciler için mesleğe ilişkin kaygıları, beklentileri ve yaşadıkları uyum sorunlarını ele alan bireysel danışmanlık, mesleki rehberlik veya motivasyonel görüşme gibi destekleyici çalışmalar yürütülebilir.

- Bölüm değiştirme isteği bulunan öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek; buna karşın motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin bölüme yönelik düşüncelerinde kararsızlık yaşayabildiklerini göstermektedir. Özellikle bölüm değiştirmeyi düşünen öğrenciler için bireysel mesleki yönelim görüşmeleri ve motivasyon artırıcı destek programları planlanabilir. Bu kapsamda bireysel mesleki yönelim görüşmelerinde öğrencilerin ilgi alanları, mesleki beklentileri, sosyal hizmet bölümü ve mesleğine ilişkin algıları ve kariyer hedefleri değerlendirilerek uygun yönlendirmeler yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin çocuk koruma, adli sosyal hizmet, tıbbi sosyal hizmet gibi farklı çalışma alanlarını tanımalarını sağlayacak kariyer farkındalık görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Motivasyon artırıcı destek programları kapsamında ise alanda çalışan sosyal hizmet uzmanlarıyla deneyim paylaşım buluşmaları, başarılı mezunlarla kariyer söyleşileri ya da öğrencilerin mesleki yeterlilik algısını güçlendirmeye yönelik vaka analizi ve uygulama temelli grup çalışmaları düzenlenebilir.

- Mezuniyet sonrasında sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmak istemeyen öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek ancak motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mesleki aidiyet duygusunu artırmak amacıyla sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanları, mesleki roller ve kariyer olanakları hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Böylece öğrencilerin bölümü bilinçli şekilde değerlendirmeleri ve mesleki hedeflerini netleştirmeleri sağlanabilir. Özellikle

mezuniyet sonrası sadece kamu sektörüne odaklanan öğrencilere, özel sektör, sivil toplum kuruluşları, akademi gibi alternatif istihdam alanları tanıtılarak mesleki gelecek kaygıları azaltılabilir.

- İçsel motivasyonu artırmak amacıyla öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişisel hedeflerine uygun sosyal sorumluluk projelerine, saha uygulamalarına ve gönüllülük faaliyetlerine katılımı teşvik edilebilir. Özellikle bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrencilerin mesleği deneyimleyerek tanımaları motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu kapsamda sosyal sorumluluk projeleri olarak üniversite öğrencilerine yönelik akran destek ve psikososyal dayanışma projeleri, dijital bağımlılık veya siber zorbalık konusunda farkındalık çalışmaları ya da kırsal bölgelerde sosyal hizmet farkındalığını artırmaya yönelik toplum temelli projeler yürütülebilir. Saha uygulamaları kapsamında adli sosyal hizmet birimleri, onkoloji servisleri, palyatif bakım merkezleri, bağımlılık danışma merkezleri uygulamalarında gözlem ve uygulama çalışmaları gerçekleştirilebilir. Gönüllülük faaliyetleri çerçevesinde ise ceza infaz kurumlarında yeniden toplumsallaşma süreçlerine yönelik etkinliklere destek verilmesi, özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama katılımını artıran etkinliklerde görev alınması ya da afet bölgelerinde çocuklara yönelik oyun ve psikososyal destek atölyelerinde gönüllü olarak yer alınması sağlanabilir.

- Erkek öğrencilerin bölüme yönelik tutum puanlarının daha yüksek bulunmasına karşın kadın öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan destek programları geliştirilebilir. Bu doğrultuda cinsiyet temelli ihtiyaçların anlaşılmasına yönelik psikososyal destek çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda kadın öğrencilerin yoğun akademik baskıyla baş etmelerini desteklemek amacıyla psikolojik dayanıklılık, öz bakım ve stres yönetimi atölyeleri düzenlenebilir. Erkek öğrenciler için ise sosyal hizmet mesleğinin uygulama boyutuna yönelik empati geliştirme, iletişim becerileri ve kırılgan gruplarla çalışma deneyimini artıran uygulamalı grup çalışmaları planlanabilir. Ayrıca her iki grup için öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve mesleki aidiyetlerini güçlendirmeye yönelik akademik rehberlik programları, akran destek grupları ve kariyer planlama etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

- Bölümünü yalnızca puanı yettiği için tercih eden öğrencilerin motivasyon düzeylerinin görece daha düşük olduğu dikkate alınarak bu öğrencilere yönelik bireysel kariyer planlama çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin mesleğin anlamını ve toplumsal önemini fark etmeleri desteklenebilir.

- Araştırmada "Ailem istediği için" ya da "puanım yalnızca bu bölüme yettiği için" diyerek bölümü tercih eden öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler için mesleki farkındalık geliştirme, güçlü yönleri keşfetme ve meslekle özdeşleşmeyi artırmaya yönelik bireysel psikososyal destek hizmetleri sunulabilir.

- Araştırmada öğrencilerin genel olarak düşük motivasyonsuzluk düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun eğitim süreci boyunca korunabilmesi amacıyla yüksek motivasyonsuzluk yaşayabilecek potansiyele sahip öğrencilerin önceden tespit edilerek önlem alınması sağlanabilir. Bu öğrencilerin erken dönemde belirlenebilmesi amacıyla öğrencilerin devamsızlık durumu, akademik başarı düzeyi, derslere katılımı ve bölüm memnuniyetini değerlendiren düzenli izleme ve geri bildirim formları kullanılarak akademik risk taramaları yapılabilir. Bununla birlikte yüksek stres, tükenmişlik veya uyum sorunları yaşayan öğrenciler için üniversite psikolojik danışma birimleriyle iş birliği içinde bireysel danışmanlık hizmetleri, destek grupları ve psikososyal dayanıklılığı güçlendirmeye yönelik grup çalışmaları gibi psikososyal destek mekanizmaları devreye sokulabilir.

6.2. Mezzo Düzeyde Öneriler

- Sosyal hizmet bölümlerinde öğrencilerin akademik ve mesleki uyum süreçlerini desteklemek amacıyla akran danışmanlığı sistemleri oluşturulabilir. Üst sınıf öğrencilerinin deneyimlerini paylaşmaları özellikle yeni başlayan öğrencilerin bölüme uyumunu kolaylaştırabilir.

- Üniversitelerde sosyal hizmet öğrencilerine yönelik mesleki gelişim atölyeleri, motivasyon programları ve grup çalışmaları düzenlenebilir. Bu çalışmalar öğrencilerin bölümlerine yönelik tutumları ile mesleki kimlik gelişimlerini destekleyebilir.

- Öğrencilerin iş bulma, puan gibi dışsal motivasyon odaklı yaklaşımlarını içsel motivasyona dönüştürebilmek için ders içerikleri daha fazla saha ziyareti, vaka analizi ve atölye çalışmalarıyla zenginleştirilebilir.

- Bölüm memnuniyetinin motivasyon üzerinde etkili olduğu göz önünde bulundurularak sosyal hizmet bölümlerinin eğitim içerikleri öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenli aralıklarla değerlendirilebilir. Öğrencilerin görüş ve önerilerinin karar alma süreçlerine dahil edilmesi önemlidir. Bu kapsamda öğrencilerin müfredat geliştirme komisyonlarına katılım sağlaması, saha uygulamalarının içeriği ve uygulama kurumlarının belirlenmesine yönelik değerlendirme toplantılarında yer alması sağlanabilir. Ayrıca seçmeli derslerin planlanması, uygulama derslerinin saatlerinin düzenlenmesi veya sosyal hizmetin güncel çalışma alanlarına yönelik seminer ve atölye içeriklerinin belirlenmesi süreçlerinde öğrenci geri bildirimlerinden yararlanılabilir.

- Kariyer planlaması konusunda belirsizlik yaşayan öğrenciler için kariyer günleri, mezun buluşmaları ve alan uzmanlarıyla söyleşiler düzenlenebilir. Bu etkinlikler öğrencilerin mesleğe yönelik olumlu bakış geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tercih döneminde uzman yardımını gerekli görmesi nedeniyle, üniversitelerin sosyal hizmet bölümleri tercih dönemlerinde aday öğrencilere yönelik daha profesyonel tanıtım ve bilgilendirme faaliyetleri yürütebilir.

- Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuduğu bölümün kişiliğine uygun olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Bu uyumun sürdürülebilmesi için bölümlerde öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen grup çalışmaları, mesleki danışmanlık toplantıları ve akran destek programları yaygınlaştırılabilir. Bu kapsamda kişisel gelişim grup çalışmalarına örnek olarak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik "empati geliştirme ve aktif dinleme atölyeleri" verilebilir. Mesleki danışmanlık toplantıları kapsamında saha uygulaması yapan öğrencilerin bir sosyal hizmet uzmanı eşliğinde karşılaştıkları vaka örneklerini tartıştıkları "vaka değerlendirme ve mesleki yansıtma oturumları" yürütülebilir. Akran destek programlarına örnek olarak ise üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilere ders uyumu, saha süreci ve mesleki gelişim konularında rehberlik ettiği "akran danışma ve deneyim paylaşım grupları" uygulanabilir.

- Sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum puanları ile motivasyon puanları arasında negatif yönlü ilişki bulunması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum öğrencilerin bölüme ilişkin bakış açıları ile eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler arasında bir çelişki yaşayabildiklerini düşündürmektedir. Bu nedenle bölümlerde öğrencilerin mesleki beklenti ve deneyimlerini değerlendirebilecekleri düzenli geri bildirim toplantıları yapılabilir.

- Araştırmada bölüm değiştirme isteği bulunan öğrencilerin oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirecek öğrenci toplulukları, mesleki etkinlikler yaygınlaştırılabilir. Bu kapsamda sosyal hizmet alanında çalışan uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen “vaka paylaşım günleri” ve “mesleki deneyim söyleşileri” gibi mesleki etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı sosyal hizmet alanlarını tanımasını sağlamak amacıyla çocuk koruma, adli sosyal hizmet veya bağımlılık alanlarında faaliyet gösteren kurumlara yönelik “kurum tanıtım gezileri ve saha gözlem etkinlikleri” de uygulanabilir.

6.3. Makro Düzeyde Öneriler

- Araştırma bulgularına göre "Saygı duyulan bir meslek olması" nedeniyle bölümü seçenlerin oranının çok düşük kalması, mesleğin toplumsal imajının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sosyal hizmet mesleğinin toplumdaki görünürlüğünü ve saygınlığını artırmaya yönelik medya kampanyaları, kamu spotları ve meslek tanıtım çalışmaları gibi ulusal düzeyde farkındalık çalışmaları yürütülebilir. Böylece öğrencilerin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri desteklenebilir.

- Üniversite tercih dönemlerinde öğrencilere sosyal hizmet bölümü hakkında doğru ve kapsamlı bilgi sunulması önemlidir. Meslek tanıtımlarında yalnızca iş olanakları değil mesleğin amacı, çalışma alanları ve toplumsal işlevi de vurgulanabilir.

- Yükseköğretim politikaları kapsamında sosyal hizmet bölümlerinin kontenjanları, akademik kadro yeterliliği ve uygulama olanakları dengeli biçimde planlanabilir. Öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmeleri için eğitim altyapısı güçlendirilebilir. Sosyal hizmet eğitiminin standartlarını geliştirmek amacıyla yurt içi ve yurt dışı üniversiteler arasında iş birliği artırılarak uygulama temelli eğitim modelleri yaygınlaştırılabilir.

- Sosyal hizmet öğrencilerinin ekonomik, akademik ve psikososyal gereksinimlerini destekleyecek burs, danışmanlık ve sosyal destek mekanizmaları yaygınlaştırılabilir.

- Kamu sektöründe sosyal hizmet uzmanlarına yönelik istihdam olanaklarının artırılması öğrencilerin mesleğe yönelik güven ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanı istihdamına ilişkin politikaların güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda istihdamın artırılması için özellikle kamu kurumlarında sosyal hizmet uzmanı kadrolarının sayısının artırılması ve özellikle çocuk koruma, yaşlı hizmetleri, engelli hizmetleri ve adli sosyal hizmet birimlerinde yeni kadro açılması sağlanabilir. Ayrıca belediyelerin sosyal hizmet birimlerinde sosyal hizmet uzmanı istihdamının zorunlu hale getirilmesi ve okul sosyal hizmeti gibi yeni uygulama alanlarının kamu istihdamına dahil edilmesi de önemli bir güçlendirme yöntemi olabilir. Bunun yanında sosyal hizmet uzmanlarının görev tanımlarının netleştirilmesi, vaka yönetimi, kriz müdahalesi, bağımlılık danışmanlığı gibi mesleki yetkinliklerine uygun uzmanlaşma alanlarının geliştirilmesi ve kariyer basamaklarının oluşturulması da istihdam politikalarını güçlendiren diğer uygulamalar arasında değerlendirilebilir.

- Öğrencilerin %75,4'ünün kamu sektöründe çalışmak istemesi, istihdam beklentisinin tek bir alanda yığıldığını göstermektedir. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanlarının bağımsız çalışma alanlarında, özel sektörde ve yerel yönetimlerdeki istihdam olanaklarını artıracak yasal düzenlemeler teşvik edilebilir.

- Öğrencilerin üçte birinin sadece puan bazlı tercih yapması, mesleki yetkinlik ve ilgiyle örtüşmeyen bir öğrenci profili oluşturabilmektedir. Sosyal hizmet gibi doğrudan insanla ilgili bölümlere girişte, akademik başarının yanı sıra mesleki ilgi ve yatkınlığı da ölçen ek mekanizmaların geliştirilmesi konusu ilgili çalıştaylarda, panellerde veya kongrelerde tartışılmaya açılabilir.

- Sosyal hizmet öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin beklenenin tersine negatif yönlü bulunması, sosyal hizmet eğitiminin niteliğinin daha kapsamlı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitimi programlarının içerikleri ulusal düzeyde yeniden gözden geçirilerek öğrencilerin mesleki beklentileri ile eğitim deneyimleri arasındaki uyum

güçlendirilebilir. Bu kapsamda, müfredatta yer alan teorik derslerin saha temelli uygulamalarla daha erken dönemden itibaren bütünleştirilmesi sağlanabilir. Örneğin birinci sınıftan itibaren düzenli kurum ziyaretleri ve gözlem temelli uygulamalar zorunlu hale getirilebilir. Ayrıca öğrencilerin mesleki beklentilerini eğitim sürecine yansıtabilmek için müfredat güncelleme süreçlerine öğrenci temsilcilerinin dahil edildiği toplantılar oluşturulabilir.

6.4. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma yalnızca Ankara'daki devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü için ilerleyen çalışmalarda farklı şehirlerdeki devlet ve vakıf üniversitelerinin de araştırmaya dahil edilmesi önerilmektedir.

- Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda nitel ya da karma yöntem desenleri kullanılarak öğrencilerin bölüm tercih süreçleri, motivasyon kaynakları ve mesleki deneyimleri daha derinlemesine incelenebilir.

- Boylamsal çalışmalar yapılarak öğrencilerin bölüme yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin eğitim süreci boyunca nasıl değiştiği değerlendirilebilir.

- Araştırmalarda öğrencilerin mesleki uygunluk ve akademik başarı düzeyleri, akademik benlik algıları, psikolojik dayanıklılıkları, yaşam doyumları ve mesleki kaygıları gibi farklı değişkenlerin de incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

- Sosyal hizmet öğrencilerinin motivasyonlarını artırmaya yönelik geliştirilecek müdahale programlarının etkililiğini değerlendiren deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

- Bölüme yönelik tutum ile motivasyon arasındaki ilişkinin nedenlerini daha ayrıntılı biçimde açıklayabilmek amacıyla aile desteği, ekonomik koşullar, saha deneyimi ve mesleki aidiyet gibi değişkenlerin aracı veya düzenleyici etkileri incelenebilir.

- Öğrencilerin mesleki kimlik ve aidiyet duygularına rağmen zorlu akademik gerekliliklerin bu kimlik algısıyla ne ölçüde uyumlu olduğu ve bu durumun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acar, H., ve Çamur Duyan, G. (2003). Dünyada sosyal hizmet mesleğinin ortaya çıkışı ve gelişimi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 14*(1), 1-19.

Acar, H., ve Polat, G. (2023). Social work education in Turkey at the crossroads: An analysis of educational trends and socio-political context in a historical perspective. *International Social Work, 66*(1), 52-64.

Adams, R., Dominelli, L., and Payne, M. (2015). *Sosyal hizmet temel alanlar ve eleştirel tartışmalar*. (Çev. Ed. T. Tuncay). Ankara: Nika Yayınevi. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı), 17-82.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (İkinci Baskı). England: Open University Press. 1-142.

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(4), 314–324.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

Akçin, M. E. (2022). *Sosyal Hizmet Mesleğinin Prestij ve Algısına İçeriden Bir Bakış: Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Karabük.

Alan, S. (2025). TÜİK verileri ışığında aile yapısındaki değişimlerin sosyolojik değerlendirmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27*(Aile Özel Sayısı), 177-198.

Almulla, M. O., Alismail, A. M., and Daraghmeh, H. (2025). Exploring academic motivation across university years: A mixed-methods study at King Faisal University. *BMC Psychology, 13*(1113), 1-16.

Alptekin, K. ve Türkeri, S. S. (2023). Ulusal sosyal hizmet eğitimi standartları ve yeterliliklerini belirleme üzerine yapılan çalışmalara genel bir bakış. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 18-29.

Alptekin, K., Topuz, S., ve Zengin, O. (2017). Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor?. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. *28*(2), 50-69.

Altındal, H. (2022). *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Bölümünü Tercih Nedenleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gümüşhane. 38-56.

Apak, H. (2018). Geçmişten günümüze Türkiye'de ön lisans sosyal hizmetler eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(2), 236-244.

Apak, H., ve Acar, M. C. (2018). Sosyal hizmetler ön lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile gelecek beklentilerinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 451-467.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.

Artan, T., Lotfi, S., Özkan, A. O., Oğuz, T. N., Akar, C., ve Taşci, A. (2024). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin akademik motivasyonlarının akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 35*(1), 65-86.

Aslan, M., ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11*(26), 291-301.

Attepe Özden, S., ve Tekindal, M. (2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir odak grup çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(6), 2413-2425.

Aydemir, İ., Ünal, V., Keser, E., Deniz, G. N., Öztürk, İ. N., Yazıcıoğlu, M., Yılmaz, Z., Çağlayan, Z., ve Toğa, H. (2025). Sosyal hizmet bölümünün tercih edilme nedenleri. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 50-62.

Aydemir, İ., ve Yiğit, T. (2017). The social work education in Turkey. *International Journal of Social Work and Human Services Practice, 5*(3), 133-145.

Ayyıldız, A. A. (2021). Sosyal hizmet lisans programlarında araştırma eğitimi: ABD ve Türkiye. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE), 4*(1), 181-196.

Bakan, İ., ve Yılmaz, Y. S. (2021). İçsel ve dışsal motivasyonun iş tatminine etkisi: Bir alan araştırması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-14.

Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189-202.

Balcı, S. (2023). Öğretmenliğe ilişkin tutum ve akademik motivasyon: Aday öğretmenlere yönelik bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 336-370.

Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., and Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244, 104177.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Başer, D., ve Kırlıoğlu, M. (2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin alan uygulamasına yönelik beklentileri ve deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(2), 390-416.

Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.

Bektaş, M. ve Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies), 3*(15), 154-164.

Bezar, S. A., Noreen, M., and Ali, R. I. (2021). Rational Choice Theory: An economic analysis of hardy's the return of the native. Global Economics Review, 6(4), 94-104.

Bolgün, C. (2016). *Toplumun Sosyal Hizmet Uzmanına İlişkin Görüş Ve Düşüncelerinin İncelenmesi: Manisa Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa. 97-128.

Bolgün, C., Şahin, F., ve Baydur, H. (2017). Manisa'da toplumun sosyal hizmet mesleğine ilişkin farkındalığı ve tutumu: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 28*(2), 27-49.

Bozdoğan, A.E., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *8*(2), 83-97.

Bulut, I. (2003). A generalist approach in social work education in Turkey. *Social Work & Society*, *1*(1).

Butler-Warke, A., and Bolger, J. (2021). Fifty years of social work education: Analysis of motivations and outcomes. *Journal of Social Work*, *21*(5), 1019–1040.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirmi Beşinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 82-242.

Campanini, A. (2010). The challenges of social work education in Europe. *Psychologica, 52*(2), 687-700.

Ceylan, S. (2025). *Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Disiplini ve Mesleğine Yönelik Önyargıları.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. 42-77.

Chen, B., and Lai, X. (2026). How academic motivation and self-efficacy predict learning burnout: An empirical study of senior English majors in Chinese independent colleges. *BMC Psychology, 14*, 669.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (İkinci Baskı). Lawrence Erlbaum Associates.

Corey, G. (2015). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı), 23-74.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı), 155-182.

Çalışkan Akçetin, N., ve Han, N. (2025). Türkiye'de sosyal hizmet uygulamalarında karşılaşılan yapısal, mesleki ve sistemsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Reflektif Journal of Social Sciences, 6*(2), 685-706.

Çay, M., ve Akpınar, B. (2022). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerine yönelik bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 33*(3), 707-734.

Çoban Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(4), 252-260.

Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1-2), 374-404.

Dağdeviren Ertaş, B. (2023). Öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, akademik motivasyon ve akademik özyeterlik: Bir chaid analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(3), 1503-1513.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deniz Akan, D., Koşar, C., Sevgi Doğan, E., Yıldız, S., Göktaş, G., ve Çınar Pakyüz, S. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik imajına yönelik algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *9*(1), 362-373.

Dennison, S., Poole, J., and Qaqish, B. (2007). Students' perceptions of social work: Implications for strengthening the ımage of social work among college students. *Social Work, 52*(4), 350-360.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (Dördüncü Baskı). SAGE Publications.

Dil, S., ve Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2*(1), 17-24.

Doğan, H. (2018). *Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Eğitimi Ve Mesleğin Geleceğine İlişkin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. 25-60.

Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, *6*(3), 241–252.

Duyan, V. (2003). Sosyal hizmetin işlev ve rolleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 14*(2), 1-22.

Duyan, V., Serpen, A. S., ve Akgün, R. (2014). Sosyal hizmet imajı: Öğrencilerin çalışma ortamlarına ve mesleki pozisyonlara yönelik ilgileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 25*(2), 7-20.

Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 427-438.

Erbay, E. ve Sevin, Ç. (2013). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet 4. sınıf öğrencilerinin eğitim süreçlerine ve gelecekteki meslek yaşamlarına ilişkin görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 24*(1), 25-39.

Ergin, A., ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 868-887.

Erkuş, H., Oral, T., ve Sever, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin bölüm tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(20), 261-275.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Beşinci Baskı). SAGE Publications.

Freund, A. (2006). Work and workplace attitudes on social workers: Do they predict organizational reputation?. *Business and Society Review, 111*(1), 67-87.

Gerrig, R. J., and Zimbardo, P. G. (2015). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam*. (Çev. G. Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı), 339-545.

Girgin, B. (2024). *Üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon yordayıcılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. 47-67.

Golden, D., Pins, A. M., and Jones, W. (1972). *Students in schools of social work: A study of characteristics and factors affecting career choice and practice concentration*. New York: Council on Social Work Education, 23-65.

Gökçearslan Çifci, E. (2009). Social work profession and social work education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 2063-2065.

Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of Psychology*, 21, 107–112.

Hu, L.-T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55.

Huynh, H. P., Thomas, J., Arguello, J., Weatherford, D. R., Halperin, A., Castellanos, I., and Lilley, M. K. (2026). The relevance of social comparison to academic self-concept for undergraduates at Hispanic majority institutions. *Journal of Hispanic Higher Education*, 25(3), 258–277.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (Beşinci Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi. 5-204.

İnternet: International Federation of Social Workers (IFSW) & International Association of Schools of Social Work (IASSW), (2014). Global definition of the social work profession. Web:https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/ adresinden 10 Nisan 2026'da alınmıştır.

İnternet: Türk Dil Kurumu (TDK), (2026). Türk dil kurumu sözlüğü. Web: https://tdk.gov.tr/ adresinden 25 Nisan 2026'da alınmıştır.

İnternet: Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2022). Sosyal hizmet ulusal çekirdek eğitim programı (SHUÇEP). Web: https://egitim.yok.gov.tr/tr/page/499 adresinden 01 Nisan 2026' da alınmıştır.

İnternet: Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2024). Yükseköğretim lisans program atlası. Web: https://yokatlas.yok.gov.tr/lisansbolum.php?b=10193 adresinden 14 Ekim 2024'te alınmıştır.

İnternet: Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2026). Yükseköğretim Program Atlası. Web: https://yokatlas.yok.gov.tr/ adresinden 01 Nisan 2026' da alınmıştır.

Kadir, H., ve Ceyhan, S. (2024). The relationship between academic self-concept and academic success: A research on international students. *International Journal of Arts and Social Studies*, *7*(13), 258-270.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bügüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (On dokuzuncu Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi. 130-218.

Kalaycı Kırlıoğlu, H.İ. (2021). Sosyal hizmet uygulamasında mesleki uygunluk, genel öz yeterlilik ve mesleki doyum ilişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(4), 1241-1256.

Kalaycı, S. (2021). The history of social work education in Turkey. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3714-3728.

Karaca, E., ve Gökçek Karaca, N. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 16-22.

Karatas, H., ve Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 143,* 708-715.

Karataş, K., ve Erkan, G. (2005). Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin tarihçesi. Ü. Onat (Ed.), *Sosyal hizmet sempozyumu 2002: Sosyal hizmet eğitiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 112-133). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.

Kayaoğlu, A. (2019). Tutumlar. S. Ünlü. (Editör). *Sosyal psikoloji 1.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 71-92.

Kayma, D., ve Zengin Taş, E. (2023). Sosyal hizmetler programı öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği ile ilişkili faktörlerin belirlenmesi. *T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 11(31), 25-48.

Kırel, A. Ç. (2014). Tutum ve tutum değişimi. S. Ünlü (Editör). *Sosyal Psikoloji-I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.72-87.

Kispál-Vitai, Z. (2016). Comparative analysis of motivation theories. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 1(1), 25.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (Dördüncü Baskı). Guilford Press.

Koçak, O., Çevik, O., ve Savacı, D. (2019). Sosyal hizmet bölümünü seçme ve sosyal hizmet eğitimine devam etmede Türkiye'deki sosyal hizmet öğrencilerinin motivasyonları. U. Tekin (Editör), *Sosyal Hizmet Kongresi 2018: Mültecilerle Sosyal Hizmet* (s.145-162). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.

Koçak, S. (2023). Sosyal hizmette çevre kavramındaki değişim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 23*(61), 807-831.

Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(20), 502-515.

Kut, S. (1988). *Sosyal hizmet mesleği nitelikleri temel unsurları müdahale yöntemleri*. Ankara, 1-128.

Liedgren, P., and Elvhage, G. (2015). Social work of the future: Motives and expectations among social work students in Sweden. *International Journal of Social Work and Human Services Practice, 3*(1), 1–15.

Maio, G. R., Haddock, G., and Verplanken, B. (2026). *The psychology of attitudes and attitude change* (Üçüncü Baskı). London: SAGE Publications. 15-149.

Manas, G. M. (2017). Professional social work and career paths. *Journal Global Values, 8*(1), 211-218.

Merrill, M. C., and Frost, C. J. (2011). Internationalizing social work education: Models, methods and meanings. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 21(1), 189-210.*

Mikula, Z. (2025). Motivational patterns in social work students' career choice: a global literature review within the framework of Self-Determination Theory. *Social Work Education*, 1-18.

Monisha, S. (2017). Social work as a profession. *Research on Humanities and Social Sciences, 7*(17), 157-160.

Of, M. ve Kılıçaslan, İ. (2025). Üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon yapısının incelenmesi: Bölüm ve cinsiyete göre farklılaşma. *Premium e-Journal of Social Sciences, 9*(61), 1415-1437.

Olin, J. (2019). The public and the profession's perception of social work. *Columbia Social Work Review, 11*(1), 92-102.

Orçan, F. ve Çelik, R. (2018). Birinci kuşak üniversite öğrencilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(3), 2013-2024.

Özen Kutanis, R. (2004). Motivasyon faktörleri: Bir fındık işletmesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 6*(1), 47-62.

Öztürk, A. B. (2009). Sosyal hizmet etiğinde farklı yaklaşımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 20*(1), 105-116.

Petersén, A. C. (2024). New insights on motives for choosing social work as a career: Answers from students and newly qualified social workers. *Social Work Education*, *43*(3), 702-716.

Petrak, A., Möller, J., and Wolff, F. (2026). Comparisons in everyday life: Effects on academic self-concepts. *Learning and Instruction, 101*, 102257.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. N. Borkowski (Editör), *Organizational Behavior in Health Care*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers, s. 43-75.

Reamer, F. G. (2017). *Sosyal hizmet etiği ve değerleri*. (Çev. Ed. H. Acar). Ankara: Nika Yayınevi. 9-64.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sarı, H. K., ve Dikici, E., (2021). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kariyer planlamaları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(2), 46-66.

Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Dördüncü Baskı). Routledge.

Sehman, H., ve Yolcuoğlu, İ. G. (2020). Açıköğretim sosyal hizmet bölümü mezunlarının gözünden Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin işlevselliği. *Toplumsal Politika Dergisi, 1*(1), 12-26.

Sevim, K., ve Altun, F. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki ve akademik beklentileri. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 51-65.

Shane, S., Locke, E. A., and Collins, C. J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review, 13*(2), 257–279.

Spivak, L., Melnyk, Z., and Spivak, D. (2021). Factors of social work students' professional identity significance during professional training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13*(3), 333–349.

Staniforth, B., Fouche, C., and Beddoe, L. (2014). Public perception of social work and social workers in Aotearoa New Zealand. *Aotearoa New Zealand Social Work, 26*(2-3), 48-60.

Stoltzfus, K. M. (2017). The motivation of Russian Federation social work students for pursuing a social work degree. *International Social Work*, *60*(4), 847–860.

Sülü Akgül, C. (2026). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mesleki beklenti, kaygı ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 296–318.

Sürsavur, L. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Mesleğine ve Sosyal Çalışmacılara İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi: Ankara Üniversitesi Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas. 79-108.

Şeker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (Motivation theory). *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-27.

Tasgin, A., ve Coskun, G. (2018). The relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction, 11*(4), 935-950.

Taşci, Ç., Sezer, E., ve Karadağ, F. (2024). Türkiye'deki sosyal hizmet bölümlerinde uygulama derslerinin incelenmesi: Bir doküman analizi. *Dynamics in Social Sciences and Humanities, 5*(1), 1-7.

Taylor, S.E., Peplau, L.A., and Sears, D.O. (2015). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı), 140-177.

Thompson, N. (2017). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. (Çev. B. Yıldırım, B. Hatiboğlu Eren, Ç. Öngen, E. Beydili, G. Erükçü Akbaş, İ. B. Adıgüzel, S. Akçay ve Ö. S. Özateş Gelmez). Ankara: Dipnot Yayınları. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı), 13-263.

Tohidi, H., and Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 31,* 820-824.

Tomczak, M., and Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25.

Törmänen, T., Ketonen, E., Lehtoaho, E., Turunen, M., Zabolotna, K., Shubina, T., and Järvenoja, H. (2025). Situational motivation in academic learning: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37, 56.

Turabik, T., ve Baskan, G. A. (2015). The importance of motivation theories in terms of education systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1055-1063.

Ulug, M., Özden, M.S., ve Eryılmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 30,* 738-742.

Urhahne, D., and Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45.

Uysal, S. (2019). *Sosyal Hizmet Eğitim Ve Mesleğinin Geleceğine Dair Akademisyenler, Sosyal Çalışmacılar, Öğrenciler Ve Mezunların Görüş Ve Önerilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (EDAM), 12*(4), 2599-2620.

Ünsar, S.A., İnan, A., ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 248-262.

Wayne, J., Raskin, M., and Bogo, M. (2010). Field education as the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327-339.

Weiss, I., Gal, J., and Cnaan, R. A. (2004). Social work education as professional socialization: A study of the impact of social work education upon students's professional preferences. *Journal of Social Service Research, 31*(1), 13-31.

Williams, B. E. (2007). *What influences undergraduate students to choose social work.* Yüksek Lisans Tezi, California State University, Long Beach ABD. 24-35.

Wilson, G., and McCrystal, P. (2007). Motivations and career aspirations of msw students in Northern Ireland. *Social Work Education, 26*(1), 35-52.

Yao, H. (2021). Constructing a conceptual framework for professional identity development in international social work students: A meta-ethnographic review. *Qualitative Social Work, 20*(4), 928–949.

Yaylak, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 3(1), 25-40.

Yeler, A. (2019). Türkiye'de sosyal politikaların sosyal hizmet eğitimi üzerindeki belirleyiciliği. *İMGELEM, 3*(5), 273-285.

Yılmaz, B., Koçak, S. ve İçağasıoğlu Çoban, A. (2022). Sosyal hizmet eğitimi veren bölümlerin müfredatlarında yer alan uygulama derslerinin analizi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 66-82.

Yiğit, T. (2018). Rethinking social work undergraduate education through knowledge-skill-value-basis of social work. *Turkish Journal of Applied Social Work, 1*(1), 86-98.

Yiğit, T. (2020a). Sosyal hizmetin mesleki kimliği: Her koşulda insanlığın yanında olan meslek. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 9-19.

Yiğit, T. (2020b). Türkiye'de sosyal hizmet eğitimine yönelik öğrenci tercih eğilimleri üzerine istatiksel bir çalışma. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *7*(51), 511–532.

Yolcuoğlu, İ. G. (2022). Sosyal hizmet disiplin ve mesleğinin dönüm noktaları. *Turkish Journal of Applied Social Work, 5*(1), 90-97.

Yurt, E. (2022). Türkiye'de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 95-112.

Zastrow, C. (2016). *Sosyal hizmete giriş*. (Çev. Ed. D. B. Çiftci). Ankara: Nika Yayınevi. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı), 2-201.

Zembat, R., Akşin-Yavuz, E., Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *11*(4), 789-808.

EKLER

EK-1. Sosyo-Demografik Kişisel Özellikler Formu

SOSYO-DEMOGRAFİK KİŞİSEL ÖZELLİKLER FORMU

AÇIKLAMA 1: Aşağıda yer alan seçenekli sorularda cevaplar ilgili kutucuğun yanına (X) işareti konularak, açıklama gerektiren sorularda ise bırakılan boşluğa yazılarak verilecektir.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Üniversiteniz ……..

2. Yaş ……

3. Cinsiyet ( ) Kadın ( ) Erkek

4. Medeni durum ( ) Evli ( ) Bekar ( ) Diğer ……

5. Mezun olduğunuz lise türü
( ) Meslek Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Lise ( ) Süper Lise
( ) Diğer (Yazınız) **……**

6. Geldiğiniz il .....

7. Babanızın Eğitim Durumu:
……

8. Babanızın Mesleği:
……...……..

9. Annenizin Eğitim Durumu:
……

10. Annenizin Mesleği:
……...…….

11. Kaç kardeşsiniz?
…….

12. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl görüyorsunuz?
( ) Çok iyi ( ) İyi ( ) Ne iyi ne de kötü
( ) Kötü ( ) Çok kötü ( ) Fikrim yok

13. Şu an devam etmekte olduğunuz bölümü nasıl tercih ettiniz?
( ) Kendi isteğim ile
( ) Mezun tavsiyesi ile
( ) Uzman kişilerin yardımı ile
( ) Kurs öğretmenlerinin yönlendirmesi ile
( ) Ailem istediği için
( ) Üniversiteye hazırlık dönemindeki okul tanıtım gezilerinin etkisiyle
( ) Diğer (Yazınız)
……..

EK-1. (devam) Sosyo-Demografik Kişisel Özellikler Formu

14. Sizce bölüm tercih edilirken uzman kişilerden yardım alınmalı mı?
( ) Evet ( ) Hayır

15. Şu an devam etmekte olduğunuz bölümü niçin tercih ettiniz?
( ) Puanım sadece bu bölüme yettiği için
( ) Ailem istediği için
( ) Daha kolay iş bulacağım düşüncesiyle
( ) Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için
( ) Saygı duyulan bir meslek olduğu için
( ) Hayalini kurduğum bölüm olduğu için
( ) Diğer (Yazınız)
……..

16. Üniversitenizin bulunduğu il bölüm tercihinizde etkili oldu mu?
( ) Evet ( ) Hayır

17. Devam ettiğiniz bölümde okumasaydınız okumayı istediğiniz bölüm ne olurdu?
……...
……

18. Kaçıncı sınıftasınız?
…….

19. Okudunuz bölümden memnun musunuz?
( ) Evet ( ) Hayır

20. Okuduğunuz bölümün kişiliğinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
( ) Evet ( ) Hayır
21. Mezun olduktan sonra sosyal hizmet uzmanı olarak mı çalışmayı düşünüyorsunuz?
( ) Evet ( ) Hayır

22. Mezun olduktan sonra sosyal hizmet uzmanı olarak hangi alanda çalışmak istersiniz?
( ) Kamu Sektörü ( ) Özel Sektör ( ) Kendi işimi kurmak
( ) Diğer (Yazınız)
……..

23. Şu an fırsatınız olsa, okuduğunuz bölümü değiştirmek ister misiniz?
( ) Evet ( ) Hayır

EK-2. Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ)

SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (SHBYTÖ)

AÇIKLAMA 3: Aşağıda yer alan bölüme yönelik tutum ifadelerine katılma düzeyinizi uygun seçeneğe (**X)** işareti koyarak belirtiniz.

Katılma Düzeyiniz

ÖĞRENİM GÖRÜLEN BÖLÜME YÖNELİK TUTUM İFADELERİ	**5. Tamamen Katılıyorum**	**4. Katılıyorum**	**3. Kararsızım**	**2. Katılmıyorum**	**1. Hiç katılmıyorum**
1.Bölümün insancıl ilişkiler geliştirdiğine inanıyorum.					
2. Kendi alanımla ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.					
3. Okuduğum bölümün benim için ideal olduğunu düşünüyorum.					
4. Üniversite sınavına giriyor olsaydım, yine kendi bölümümü tercih ederdim.					
5. Bölümde okumaya başladıktan sonra tüm neşemi kaybettim.					
6. Çoğu zaman nasıl olup da hala bu bölümde okuduğuma şaşıyorum.					
7. Bu bölümün öğrencisi olmak bana mutluluk veriyor.					
8. Bana kalsa bu bölümden hemen ayrılırım.					
9. Bölümü bitirince ne olacağımı sorduklarında makul bir açıklama getiremiyorum.					
10. Kendi alanımla ilgili iş bulacağıma inanıyorum.					

EK-3. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?									
Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.									
Hiç Uyuşmuyor	**Biraz Uyuşuyor**	**Orta Derecede Uyuşuyor**	**Oldukça Uyuşuyor**	**Tam Olarak Uyuşuyor**					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**			
Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü…									
1.	Sadece Lise Diploması İle İleride İyi Bir İş Bulamayabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
2.	Yeni Bir Şeyler Öğrenirken Zevk Alıyorum Ve Tatmin Oluyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
3.	Üniversite Eğitiminin, Seçtiğim Alana Daha İyi Hazırlanmamda Yardımcı Olacağını Düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
4.	Bana Ait Düşünceleri Başkalarıyla Paylaşırken Çok Yoğun Duygular Yaşıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
5.	Dürüst Olmak Gerekirse, Bilmiyorum, Aslında Okulda Boşa Zaman Harcıyormuşum Gibi Geliyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
6.	Derslerimde Kendimi Aşarken Zevk Aldığım İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
7.	Üniversiteyi Bitirebileceğimi Kendi Kendime Kanıtlamak İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
8.	İleride Daha İtibarlı Bir İş Sahibi Olabilmek İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
9.	Daha Önce Hiç Görmediğim Şeyleri Keşfederken Zevk Aldığım İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
10.	Aslında, İstediğim İyi Bir İş Alanına Girebilmemi Sağlayacak.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
11.	İlginç Yazılar Okumaktan Zevk Aldığım İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
12.	Önceden Okula Gitmek İçin İyi Nedenlerim Vardı Ama Şimdi Devam Edip Etmeme Konusunda Kararsızım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
13.	Kişisel Hedeflerimden Birine Ulaşmak İçin Kendimi Aşarken Yaşadığım Mutluluktan Dolayı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

EK-3. (devam) Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

14.	Şu Da Bir Gerçek Ki, Okulda Başarılı Olduğum Zaman Kendimi Önemli Hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
15.	İleride "İyi Bir Hayat" Yaşamak İstiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
16.	İlgimi Çeken Konular Hakkında Bilgilerimi Artırırken Duyduğum Mutluluktan Dolayı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
17.	Meslek Edinme Açısından Daha İyi Seçim Yapmamı Sağlayacak.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
18.	Önemli Yazarların Yazdıklarına Tamamen Kendimi Kaptırdığımda Hissettiğim Mutluluktan Dolayı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
19.	Neden Okula Gittiğimi Bilmiyorum, Açıkçası Pek De Umurumda Değil.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
20.	Zor Olan Akademik Çalışmalarda Zorlandığımı Hissetmekten Zevk Aldığım İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
21.	Kendi Kendime Zeki Olduğumu Göstermek İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
22.	İleride Daha İyi Ücret Alabilmek İçin.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
23.	İlgimi Çeken Birçok Konu Hakkında Daha Fazla Şey Öğrenmeye Devam Etmemi Sağlıyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
24.	İnanıyorum Ki, Birkaç Yıl Daha Aldığım Bu Eğitim Çalışma Hayatı İçin Gereken Yeteneklerimi Geliştirecek.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
25.	Birbirinden Farklı Ve İlginç Konuları Okurken Hissettiğim Büyük Hazdan Dolayı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
26.	Bilmiyorum, Zaten Okulda Ne Yaptığımı Bir Türlü Anlayamadım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
27.	Üniversitedeki Çalışmalarımda Mükemmel Olmaya Çalışmak, Bireysel Tatmin Yaşamamı Sağlıyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
28.	Kendi Kendime, Derslerde Başarılı Olabileceğimi Göstermek İstiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri



16.10.2024 00:53 Gmail - Ölçek Talebi

Gmail

Ölçek Talebi
3 ileti

21 Mart 2024 15:39

Hocam iyi günler. Ben Gazi Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sena Engür. Tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ)"ni kullanmak istiyorum fakat ölçeğe ulaşamadım. Rica etsem ölçeği bana gönderebilir misiniz? Şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.

26 Mart 2024 07:00

Merhaba Sena,

Ekte ölçeği gönderiyorum. Başarılar dilerim.

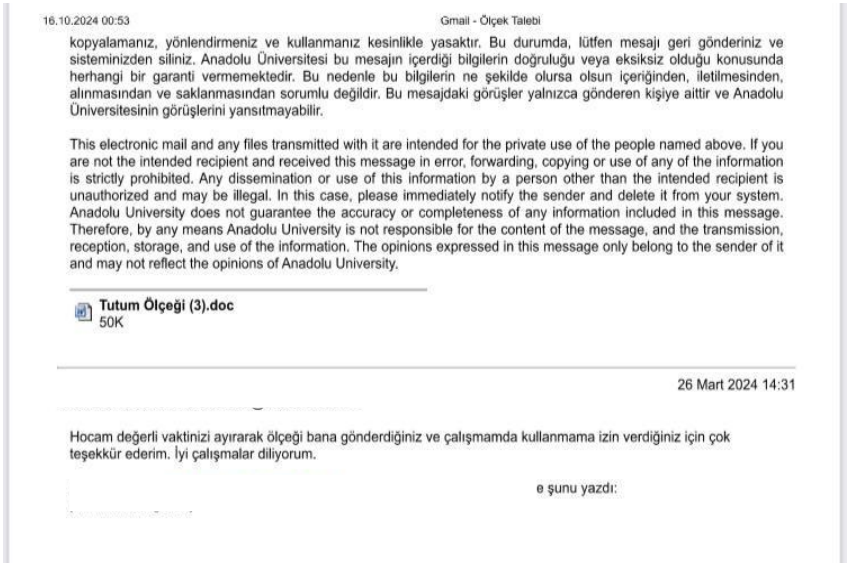
Doç. Dr. Erol KARACA
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Gönderen
Gönderild
Kime: Erol KARACA
Konu: Ölçek Talebi

Hocam iyi günler. Ben Gazi Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sena Engür. Tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ)"ni kullanmak istiyorum fakat ölçeğe ulaşamadım. Rica etsem ölçeği bana gönderebilir misiniz? Şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taşımakta olup gönderici tarafından alınması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer bu elektronik posta size yanlışlıkla ulaşmışsa, elektronik postanın içeriğini açıklamanız,

https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=1421004541&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r5964663651971673215&simpl=msg-a:r4738520564O... 1/2



16.10.2024 00:53 Gmail - Ölçek Talebi

kopyalamanız, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır. Bu durumda, lütfen mesajı geri gönderiniz ve sisteminizden siliniz. Anadolu Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve Anadolu Üniversitesinin görüşlerini yansıtmayabilir.

This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the people named above. If you are not the intended recipient and received this message in error, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal. In this case, please immediately notify the sender and delete it from your system. Anadolu University does not guarantee the accuracy or completeness of any information included in this message. Therefore, by any means Anadolu University is not responsible for the content of the message, and the transmission, reception, storage, and use of the information. The opinions expressed in this message only belong to the sender of it and may not reflect the opinions of Anadolu University.

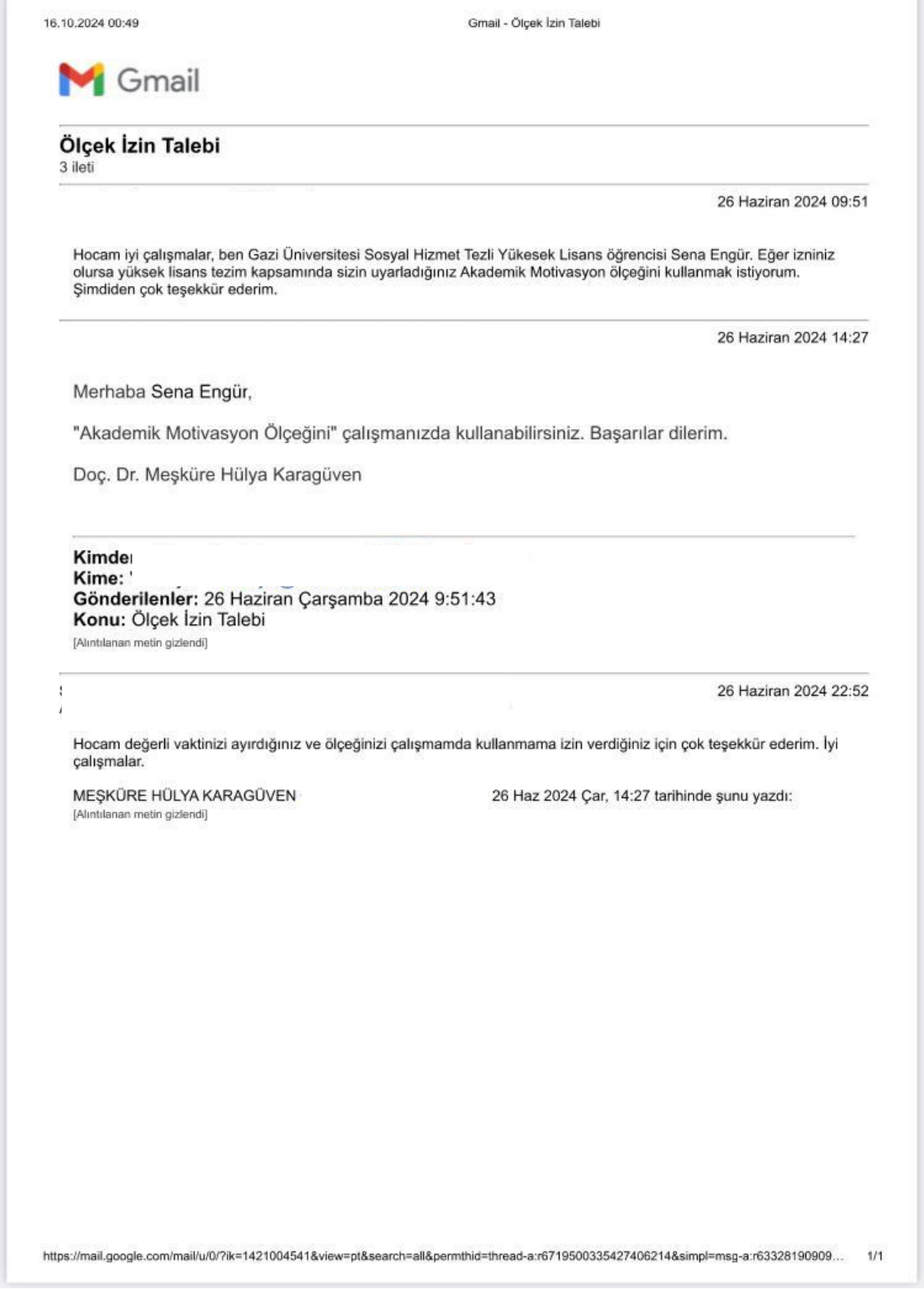
Tutum Ölçeği (3).doc
50K

26 Mart 2024 14:31

Hocam değerli vaktinizi ayırarak ölçeği bana gönderdiğiniz ve çalışmamda kullanmama izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.

e şunu yazdı:

EK-4. (devam) Ölçek Kullanım İzinleri



16.10.2024 00:49 Gmail - Ölçek İzin Talebi

Gmail

Ölçek İzin Talebi
3 ileti

26 Haziran 2024 09:51

Hocam iyi çalışmalar, ben Gazi Üniversitesi Sosyal Hizmet Tezli Yükesek Lisans öğrencisi Sena Engür. Eğer izniniz olursa yüksek lisans tezim kapsamında sizin uyarladığınız Akademik Motivasyon ölçeğini kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ederim.

26 Haziran 2024 14:27

Merhaba Sena Engür,

"Akademik Motivasyon Ölçeğini" çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Doç. Dr. Meşküre Hülya Karagüven

Kimde
Kime:
Gönderilenler: 26 Haziran Çarşamba 2024 9:51:43
Konu: Ölçek İzin Talebi
[Alıntılanan metin gizlendi]

26 Haziran 2024 22:52

Hocam değerli vaktinizi ayırdığınız ve ölçeğinizi çalışmamda kullanmama izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

MEŞKÜRE HÜLYA KARAGÜVEN 26 Haz 2024 Çar, 14:27 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=1421004541&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r6719500335427406214&simpl=msg-a:r63328190909... 1/1

EK-5. Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi**, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'**ndan 12.11.2024 tarih / 18 sayı ile izin alınan* ve Prof.Dr. Leyla ÖZGEN ve Sena ENGÜR tarafından yürütülen "Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın temel amacı, sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölümlerine yönelik tutumları ile akademik motivasyonlarını belirlemek ve bölüme yönelik tutum ile akademik motivasyon düzeylerini sosyo-demografik değişkenler ve mesleki tercihler açısından çok boyutlu olarak incelemektir.
Araştırmanın Yöntemi	Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	Aralık 2024 – Temmuz 2025
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	326
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Ankara Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Sağlık Bilimleri Üniversitesi-Gülhane
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☐ Hayır ☒

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü (Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Leyla ÖZGEN	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK-6. Etik Komisyon Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.11.2024-E.1092980

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1092980 19.11.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Sena ENGÜR'ün, Prof.Dr. Leyla ÖZGEN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.11.2024** tarih ve **18** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1711

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Leyla ÖZGEN

Bilgi:
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSP1J4D1P3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-7. Çalışma Yürütülen Üniversitelerden Alınan İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.01.2025-E.1146523
Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2025-E.1145536

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-52461600-199-1145536
Konu : Sena ERGÜR'ün Yüksek Lisans Tez Çalışması

17.01.2025

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.01.2025 tarihli, 1144829 sayılı ve "Sena ERGÜR'ün Yüksek Lisans Tez Çalışması" konulu yazı (Öğrenci İşleri Birimi)

İlgi yazınız incelenmiş olup adı geçen çalışmanın Fakültemiz Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri ile yapılması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bülent ELBASAN
Dekan

Belge Doğrulama Kodu :BSAMZDDHFZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Bu bel
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-7. (devam) Çalışma Yürütülen Üniversitelerden Alınan İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.02.2025-E.1165241

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
Fakülte Sekreterliği
Öğrenci İşleri

Sayı : E-52400558-302.14.01-1686644
Konu : Sena ENGÜR'ün Yüksek Lisans Tez Çalışması

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nün 23.01.2025 tarihli ve E-14267719-302.14.01-1677772 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sena ENGÜR'ün "Sosyal Hizmet Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında veri toplama isteğinin gönüllülük esasına bağlı kalarak yapılmasının uygun olduğu hakkında Fakültemiz Sosyal Hizmet Bölümünden alınan yazı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Emine ÖZMETE
Dekan

Ek: 28/01/2025 tarihli E-41312307-302.14.01-1684975 sayılı yazı.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 98DF858F-59EC-4C3F-887F-2CD5A3193103 Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-7. (devam) Çalışma Yürütülen Üniversitelerden Alınan İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.04.2025-E.1225352

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.04.2025-E.1223983

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

2025 AİLE YILI

Sayı : E-75265783-100-364239 22.04.2025
Konu : Tez Çalışması (Sena ENGÜR)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 17.04.2025 tarihli ve E-14574941-044.001.001-1217532 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 22.04.2025 tarihli ve E-77704820-100-363686 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sena ENGÜR'ün, Prof. Dr. Leyla ÖZGEN danışmanlığında yürüttüğü "*Sosyal Hizmet Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri"* konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi, Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Başkanlığınca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mümin ŞEN
Rektör a.
Genel Sekreter V.

Ek: Anabilim Dalı Başkanlığının Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 323AFE70-7DB4-479A-901A-39E66AE218D3 Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ybu-ebys
Adres: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Esenboğa Külliyesi Dumlupınar
M
T
F
K
Bilgi için:Birten ÇİMEN
Bilgisayar İşletmeni

Bu belge

EK-7. (devam) Çalışma Yürütülen Üniversitelerden Alınan İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.04.2025-E.1226696

Tarih: 24/04/2025 22:15
Sayı: E-74823957-300-00004178057

00004178057

2025 AİLE YILI

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı
Sosyal Hizmet Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-74823957-300-00004178057
Konu : Sena ENGÜR Hk

24/04/2025

İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 18.04.2025 tarihli ve E-90955707-044-00004173417 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden T.C. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Başkanlığı Yüksek Lisans öğrencisi Sena ENGÜR, Prof.Dr. Leyla ÖZGEN danışmanlığında yürüttüğü " Sosyal Hizmet Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını **gönüllülük** çerçevesi esas alınarak yapması bölümümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN
Bölüm Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: AF0E6891-94DB-47E9-8D34-6B68040E95D9 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys

Adres: Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü 06800-Beytepe/ANKARA

Bilgi için: Buket UÇAR
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 0

Kep:

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-7. (devam) Çalışma Yürütülen Üniversitelerden Alınan İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.06.2025-485331

T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

2025 AİLE YILI

Sayı : E-89855607-100--485331 03.06.2025
Konu : Tez Çalışması (Sena ENGÜR)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Gazi Üniversitesinin 16.01.2025 tarihli ve E-1144829 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı Başkanlığı Yüksek Lisans öğrencisi Sena ENGÜR, Prof. Dr. Leyla ÖZGEN danışmanlığında yürüteceği "Sosyal Hizmet Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinden gönüllü katılımları ile çevrimiçi ve/veya yüz yüze veri toplamak için gerekli iznin verilmesini talep etmektedir. Bahse konu çalışmanın Fakültemiz Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerine uygulanarak veri toplanması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Doç. Dr. Berkan TORPİL
Dekan V.

Ek:İlgi Yazı

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne (Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

Bilgi:
Sosyal Hizmet Bölüm Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BSVND5JYLV* Pin Kodu :20603 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/sbu-ebys

Adres:Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane Külliyesi, Tıbbiye Cad. No:38 Selimiye

Bilgi için: Çiğdem ESER
Ünvanı: Şef

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : ENGÜR, Sena

Uyruğu : T.C.

Eğitim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi / Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	Devam Ediyor
Lisans	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Sosyal Hizmet Bölümü	2020
Ön Lisans	Anadolu Üniversitesi / Çocuk Gelişimi	2020
Lise	Gazi Çiftliği Anadolu Lisesi	2016

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2024-devam ediyor	Sosyal Güvenlik Kurumu	Sosyal Güvenlik Uzman Yardımcısı

Yabancı Dil

İngilizce

Yayınlar

Engür, S. ve Özgen, L. (2024). Sosyal hizmete yönelik tutum ve akademik motivasyon. M. Karacil (Editör), *IX. International Social Sciences Conference* (s. 983-984). Ankara: ASES Congress Organization.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..