

**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN AKADEMİK
BAĞIRI VE YALNIZLIK DÜZEYİ İLE İLGİLİ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fikri KELEÇEK

**Enstitü Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet
Enstitü Bilim Dalı: Sosyal Hizmet**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

TEMMUZ – 2014

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDE AKADEMİK
BAĞIRI VE YALNIZLIK DÜZEYİ İLK SININ
İNCELENMESİ**
(GEMİ KİMLİK ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fikri KELEK ÖZEL (127203004)

**Enstitü Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet
Enstitü Bilim Dalı: Sosyal Hizmet**

Bu tez 09/07/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

Doç. Dr. Musa ŞAHİN

Doç. Dr. Selami ÖZCAN

Jüri Başkanı

Jüri Üyesi

Jüri Üyesi

Kabul

Kabul

Kabul

Red

Red

Red

Düzeltilme

Düzeltilme

Düzeltilme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlâk kurallarına uyuldu unu, ba kalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunuldu unu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadı ını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya ba ka bir üniversitedeki ba ka bir tez çalı ması olarak sunulmadı ını beyan ederim.

Fikri KELE O LU

24.06.2014

ÖNSÖZ

“Sosyal Hizmet Perspektifinden Akademik Ba arı ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adındaki bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması ve okul sosyal hizmeti aracılığı ile öğrencilere yönelik sosyal destek sürecinin gerekliliğini ortaya koymak açısından araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana, bütün yönlendirici ve yardımcı olan tez danışmanım Prof. Dr. Ali Rıza ABAY’a, tezli yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve birikimlerini bizimle paylaşan tüm hocalarıma ve araştırmanın yürütüldüğü okullardaki tüm öğretmen ve öğrencilere, çalıştığım kurum olan Gemlik Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü’nün tüm idareci ve öğretmenlerine teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimin boyunca başından sonuna kadar bana her konuda desteklerini esirgemeyen, sabırla yanımda olan değerli eşiğim Ferda KELE ÖZLU’na teşekkürlerimi sunuyorum.

Fikri KELE ÖZLU

24 Haziran 2014

Ç İNDEK İLER

KISALTMALAR.....	VII
TABLoların İLİSTESİ	VIII
ÖZET.....	XI
SUMMARY.....	XII
G İR	1
BÖLÜM 1: Ö ĞRENME ve AKADEMİK BA ĞARI.....	5
1.1. Öğrenme.....	5
1.1.1. Eğitim ve Öğrenme.....	6
1.1.2. Okul ve Okul Eğitimi	8
1.1.3. Öğrenme ile İlgili Temel Kavramlar.....	9
1.1.4. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler.....	10
1.1.5. Öğrenme Kuramları.....	12
1.1.5.1. Davranışçı Kuramlar	14
1.1.5.2. Sosyal Öğrenme Kura.....	17
1.1.5.3. Bilgiyi İleme Kuramı	18
1.1.5.4. Gestalt Kuramı.....	19

1.1.5.5. Tam Ö renme Kuramı.....	20
1.2. Akademik Ba arı.....	21
1.2.1. Ba arı Kavramı	21
1.2.2. Akademik Ba arı	23
1.2.3. Akademik Ba arısızlık	25
1.2.4. İgili Ara tırmalar	26
1.2.5. Akademik Ba arının Belirleyicileri	29
1.2.6. Ba arısızlı ın Nedenleri.....	33
1.2.7. Sosyal Hizmet Penceresinden Akademik Ba arıya Bakı	34
1.2.7.1. Ba arı Baskısı	36
1.2.7.2. Ba arısızlık Kimin Suçu?	37
1.2.7.3. Ba arıda Bireysel Farklılıkla	38
1.2.7.4. Ba arı ve Sosyal Devlet	39
BÖLÜM 2: YALNIZLIK ve OKUL SOSYAL H ZMET	42
2.1. Yalnızlık.....	42
2.1.1. Yalnızlı ın Tanımı ve İgili Kavramlar	42
2.1.2. İgili Ara tırmalar	45
2.1.3. Yalnızlık Kavramının Boyutları	49
2.1.4. Yalnızlı ın Nedenleri	50

2.1.5. Yalnızlı a M¼dahale ve Sosyal Destek	51
2.1.5.1. Yalnızlık ve Akademik Ba arı	54
2.1.5.2. Yalnızlık ve Aile	56
2.1.5.3. Yalnızlık ve Sosyal Destek.....	57
2.2. Sosyal Hizmet Mesle inin Yeni Alanı Okul Sosyal Hizmeti.....	60
2.2.1. Sosyal Hizmet Mesle i.....	60
2.2.1.1. Tanımı ve Geli imi.....	60
2.2.1.2. Sosyal Hizmet Mesle ine Genel Bir Bakı	62
2.2.1.3. Mesle in ve Meslek Elemanlarının Sorunları.....	66
2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti.....	68
2.2.2.1. Tanımı ve Geli imi.....	68
2.2.2.2. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi.....	69
2.2.2.3. Okul Sosyal Çalı macısı ve Görevleri.....	71
2.2.2.4. Sosyal Destek Süreci ve Esasları.....	73
BÖLÜM 3: SOSYAL H ZMET PERSPEKT F NDEN AKADEM K BA ARI VE	
YALNIZLIK DÜZEYLER ARASINDAK L K ÜZER NE B R	
ARA TIRMA.....	77
3.1. Ara tırmanın Genel Çerçevesi.....	77
3.1.1. Ara tırmanın Konusu ve Problem	77
3.1.2. Ara tırmanın Amacı	79

3.1.3. Ara tırmanın Hipotezi	79
3.1.3.1. Genel Hipotez	79
3.1.3.2. Alt Hipotezler	79
3.1.4. Ara tırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	80
3.1.5. Ara tırmanın Varsayımı ve Sınırlılıkları.....	81
3.1.6. Ara tırmanın Modeli.....	81
3.1.7. Ara tırmanın Evreni ve Örneklemi.....	82
3.1.8. Ara tırmanın Veri Toplama Teknikleri ve Analizi.....	82
3.2. Ara tırmanın Bulguları ve Yorumlar.....	84
3.2.1. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	88
3.2.2. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Ya Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	90
3.2.3. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Sınıf Kademesi Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	91
3.2.4. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Okul Türü Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	92
3.2.5. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	95

3.2.6. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Anne E itim Düzeyi Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	96
3.2.7. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Baba E itim Düzeyi Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	99
3.2.8. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Annenin Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	101
3.2.9. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Babanın Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	102
3.2.10. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Anne Babalarının Evlilik Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	103
3.2.11. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	105
3.2.12. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Karde Sayısı Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	107
3.2.13. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Günlük Ortalama Kaç Saat T.V / nternet Kullanıcısı Olma Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular	108
3.2.14. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Ailede Engelli Birisi Olup-Olmama Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular ...	110
3.2.15. Ö rencilerin Akademik Ba arıları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki li kinin ncelenmesine Yönelik Bulgular.....	112

SONUÇ VE ÖNER LER.....	114
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	134
ÖZGEÇM	137

KISALTMALAR

akt. : Aktaran

MEB : Milli E itim Bakanlı ı

NASW : National Association of Social Workers (ABD'deki Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birli i)

SPSS : Statistical Packages for The Social Sciences (Sosyal Bilimler için statistik Paketi)

SSW : School Social Work (Okul Sosyal Hizmeti)

STK : Sivil Toplum Kurulu u

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve di erleri

Y1-Ü: Birinci Yönetici - Sosyoekonomik düzeyi üst seviyede olan okul

Y7-A: Yedinci Yönetici - Sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan okul

TABLÖLAR L STES

Tablo 1. Ö rencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 2. Ö rencilerin Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi...89	
Tablo 3. Ö rencilerin Cinsiyete Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi.....89	
Tablo 4. Ö rencilerin Yaşına Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi.....90	
Tablo 5. Ö rencilerin Yaşına Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi.....91	
Tablo 6. Ö rencilerin Sınıf Kademesine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi.....91	
Tablo 7. Ö rencilerin Sınıf Kademesine Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi.....92	
Tablo 8. Ö rencilerin Okul Türüne Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi.....93	
Tablo 9. Ö rencilerin Okul Türüne Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi.....94	
Tablo 10. Ö rencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi.....95	
Tablo 11. Ö rencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi.....96	
Tablo 12. Ö rencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi	97

Tablo 13. Ö rencilerin Anne E itim Düzeyine Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	98
Tablo 14. Ö rencilerin Baba E itim Düzeyine Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	99
Tablo 15. Ö rencilerin Baba E itim Düzeyine Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	100
Tablo 16. Ö rencilerin Annelerinin Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	101
Tablo 17. Ö rencilerin Annelerinin Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	102
Tablo 18. Ö rencilerin Babalarının Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumu Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	102
Tablo 19. Ö rencilerin Babalarının Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumu Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	103
Tablo 20. Ö rencilerin Anne Babalarının Evlilik Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	104
Tablo 21. Ö rencilerin Anne Babalarının Evlilik Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	104
Tablo 22. Ö rencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	105
Tablo 23. Ö rencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	106

Tablo 24. Ö rencilerin Karde Sayısına Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	107
Tablo 25. Ö rencilerin Karde Sayısına Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	108
Tablo 26. Ö rencilerin Günlük Ortalama Kaç Saat T.V / nternet Kullanıcısı Olma Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	109
Tablo 27. Ö rencilerin Günlük Ortalama Kaç Saat T.V / nternet Kullanıcısı Olma Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	110
Tablo 28. Ö rencilerin Ailede Engelli Birisi Olup-Olmama Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi.....	110
Tablo 29. Ö rencilerin Ailede Engelli Birisi Olup-Olmama Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi.....	111
Tablo 30. Ö rencilerin Akademik Ba arıları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki li kinin ncelenmesi.....	112

ÖZET

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Ba lı ı: Sosyal Hizmet Perspektifinden Akademik Ba arı ve Yalnızlık Düzeyi li kişinin ncelenmesi – Gemlik Örne i -

Tezin Yazarı: Fikri KELE O LU

Danı man: Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

Kabul Tarihi: 09/07/2014

Sayfa Sayısı: XII (ön kısım) + 134 (tez) + 4 (ekler)

Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet

Bilim Dalı: Sosyal Hizmet

Toplumlar geli tikçe, ekonomik ve sosyal faaliyetlerle birlikte e itim sistemleri ve yakla ımları da de i mektedir. Bu de i im, e itim sürecindeki ö renciyi yakından etkiler. E itimde ö renciden beklenen ve varlı nı ortaya koymanın bir ölçütü olarak görülen akademik ba arı, mutluluk ve sosyal destek sistemleri ile yakından ilgilidir. Ya am serüveninde sürekli kar ımıza çıkabilecek yalnızlık gibi duygu durumları, okul e itimi sürecinde de kar ımıza çıkabilmekte ve birçok problemin kayna nı olu turmaktadır. Bu ara tırmanın temel amacı, lise kademesindeki ö rencilerin akademik ba arı düzeyleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı de i kenler açısından anlamlı bir farkın olup olmadı nı incelemektir. Bunun yanı sıra, akademik yönden ba arısız çocuklar ile yalnızlık sorunu ya ayan ö rencilere bu de i kenler dikkate alınarak okul sosyal hizmeti olarak neler sunulabilir bunu tartı maktır.

Bu ara tırma, tarama modeli ile yapılan betimsel bir alan ara tırmasıdır. Ara tırma, 2013-2014 e itim ö retim yılında Bursa ili Gemlik ilçesinde bulunan M.E.B.'e ba lı 7 tane ortaö retim (lise) kurumunda ö renim gören, her sınıf kademesinden random yöntemi ile seçilerek olu turulmu toplam 665 ki ilik ö renci örneklem grubu ile yürütülmü tür. Veri toplama aracı olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalı ması Demir (1989) tarafından yapılmı UCLA Yalnızlık Ölçe i ve ara tırmacı tarafından hazırlanmı Ki sel Bilgi Formu kullanılmı tır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik programı kullanılmı , elde edilen bulgular için tablolar olu turulmu ve yorumlanmı tır.

Analiz sonucunda, akademik ba arı düzeyi ile yalnızlık düzeyi arasındaki anlamlı bir farkın oldu u görülmü tür. Ayrıca, bazı de i kenlerin yalnızlık düzeyi ile anlamlı bir farkı, akademik ba arı düzeyi ile anlamlı ili kileri oldu u tespit edilmi tir.

Anahtar Kelime: Akademik Ba arı, Yalnızlık, Sosyal Destek, Okul Sosyal Hizmeti

SUMMARY

Yalova University Institute of Social Sciences Abstract of Master Thesis

Thesis Title: Investigation of Relationship Academic Achievement and Loneliness Level from the Perspective of Social Work – The Case of Gemlik-

Thesis Author: Fikri KELE O LU

Advisor: Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

Date of Acceptance: 09/07/2014

Sayfa Sayısı: XII (pre text) + 134 (main body) + 5 (appendices)

Department: Social Work

Field of Study: Social Work

As the societies develops, education systems and approaches changes with the economic and social activities. These changes effect the student involved in the education system. The academic achievement which indicates the existance of the student is related to happiness and social support systems. Feelings such as loneliness that we may come across during our life adventure could be confronted in the process of school education and could be the source of many problems. The main purpose of this study is investigate the levels of achievement and levels of loneliness of high school students in context of some variables and find out whether there are a significant difference between. On the other hand, it is aimed to find out what kind of social services could be given to academically unsuccessful children and students with high loneliness level.

This research was conducted as a descriptive field research based on scanning model. The sample group consisted of 665 studends chosen randomly from all classes from 7 high schools in Bursa city Gemlik town in 2013-2014 education term. As a means of data collection, UCLA Loneliness Scale which validity and reliability of were conducted by Demir (1989) and Personal Information Form prepared by the researcher were used. SPSS 21.0 statistical software used to analyze the data and from the findings tables and interpretations were created.

As a result of analysis, it was observed that there is significant difference between the level of academic achievement and the level loneliness. Also, some of the variables have a significant difference with the levels of loneliness and a relation with levels of academic achievement.

Keywords: Academic Achievement, Loneliness, Social Support, School Social Work

G R

Toplumun sahip oldu u tüm de erler ve birikimler e itim aracılı ı ile bireylere geçer. Bu açıdan e itim, her toplumda yadsınamaz bir öneme sahiptir. Nitelikli insan gücünü, topluma sunabilmenin tek yolu, asırlar geçse de yine e itim ile mümkün olmakta ve e itim ile toplum menfaatine fayda sa lanabilmektedir.

E itim, ilk olarak ailede ba lamakla beraber, sonrasında ö renmenin gerçekleşti i kurumlar olan okullarda devam etmektedir. Okullar, sadece teorik bilginin ö renildi i yerler de il aynı zamanda çocu un ve ergenin birlikte ya amayı ö rendi i, duygularını payla tı ı, kendisini gerçekle tirdi i önemli sosyal kurumlardır. Ancak böyle önemli bir görevi üstlenmi olan okullar, e itimde ölçülebilirli i sa layabilmek ve sonuçlarıyla ö rencileri motive edebilmek adına, de erlendirme kriteri olarak notlama sistemine geçmi tir. Bu ba lamda çocukların psiko-sosyal geli iminde de çok önemli olan ba armak ve sonuçlarıyla mutlu olmanın göstergesi olan *akademik ba arı* kavramını isteyerek veya istemeyerek sisteminin merkezine oturtmu tur. Hatta bu durum ço u zaman olumsuzlukları beraberinde getirmi tir.

Ba arı, tabiki insan hayatında en önemli kavramlardan biridir. Hatta insanı hayata ba layan, motive eden, istikbali ile ilgili hayaller kurmasını sa layan bir duygudur. Ancak akademik ba arıyı, hayat ba arısının veya mutlulu un tek bir kriteri olarak görmek ve ö renciye gerek anne babası gerekse ö retmeni tarafından bu ekilde muamele etmek, olumsuz sonuçlarıyla e itim sisteminde kendini çok net olarak gösterecektir. Kendisinin anla ılmasını bekleyen, yalnızla an, yalnızla tıkça ba arısızla an, ba arısızla tıkça mutsuzla an, mutsuzla tıkça kendine ve çevresine yabancıla an ve bu sorunlarına çözüm bekleyen birçok çocuk ve ergen görülecektir.

Okullarda çok sayıda ö renci *yalnızlık* hissine ili kin deneyimler ya amaktadır. Duyan'a (2008:32) göre bu durumun nedenleri arasında; zayıf akran ili kileri, akran gruplarından dı lanma, utangaçlık ve içekapanıklık gibi nedenler sayılabilir. Akademik ba arısızlık, bu nedenleri ço u zaman tetikleyen veya körükleyen gizli neden olarak ö rencinin kar ısına çıkar. Bununla beraber Glasser'a (1999: 21) göre okullar, yine de yalnızlı ı giderecek tek kurumlardır. Bu ba lamda sorunlara yönelik okullarda

yürütülmeye çalışılan rehberlik ve danışmanlık hizmetleri yeterli gelmemekte, soruna sistem yaklaşımı doğrultusunda gerekli tedbirler alınmamaktadır. Sorun daha çok bireysel görüşmeler odaklı gitmekte, bu şekilde de müracaatçı sistemine uygun çalışmalar yapılmadığı için istenen sonuçlar elde edilememektedir.

Eğitim sistemindeki sorunlar ve okulların toplumsal sorunları silmesine yönelik beklentiler dikkate alındığında, sosyal hizmet uzmanları gibi uzmanların okul sisteminin bir parçası olması artırıcı dendir (Zastrow, 2013: 487). Ancak Türkiye de sosyal hizmetin, daha çok dezavantajlı di er gruplara yönelik olduğu algısı yaygındır. Oysa gününün birçok saatini okulda geçiren bu dezavantajlı grupların, okullarda sosyal hizmet uzmanları aracılığıyla sosyal destek ve sosyal müdahale hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak çok daha pratik ve davranışsal-ruhsal sonuçları açısından çok daha etkin çözümler getirecektir.

Akademik başarısızlık ve yalnızlık gibi sosyal sorun olarak değerlendirilebilecek sorunlarda rehberlik ve danışmanlık faaliyetlerinin yanında sosyal destek sürecinin okul sosyal hizmeti aracılığıyla aktifleştirilmesi müracaatçılar lehine önemli iyilik halleri sağlayacaktır. Sonuç olarak, eğitim yapıldığı her bir kurumlarda sosyal çalışmacıların bulunması, sağlıklı sosyal destek ve sosyal müdahale hizmetleri için bir gerekliliktir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise kademesindeki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemektir. Bunun yanı sıra, akademik yönden başarısız çocuklar ile yalnızlık sorunu yaşayan öğrencilere bu değişkenler dikkate alınarak okul sosyal hizmeti olarak neler sunulabilir bunu tartışmaktadır.

Çalışmanın Önemi

Türkiye’de ve tüm gelişmiş toplumlarında akademik olarak başarılı ve nitelikli insan gücü, bir ülkenin ilerlemesinde en önemli güç olduğu kabul edilir. Bunun yanında çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilecek olan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme,

yetene i oranında ba arı gösterememe, yalnızla ma, kendine yabancıla ma,..v.b. gibi sorunlar okul sosyal hizmeti kapsamında ele alınacak sorunlardır. Yine ö rencinin bu sorunlarına yönelik sosyal, psikolojik ve e itsel düzeyde çalı malar yaparak ö rencinin en yüksek iyilik halini yakalamak sosyal hizmet uzmanının birincil görevlerindedir.

Yalnızlık, tüm insanlık için her zaman var olan ve gelecekte de var olacak bir süreçtir. Her ö rencinin ya ayabilece i bu deneyim sırasında, okul sosyal hizmet hizmeti son derece önemli bir i lev üstlenmektedir. Okul sosyal hizmetinin bu i levini yerine getirecek olan okul sosyal çalı macısının okullarda sosyal destek sistemindeki yerinin ve gereklili inin ortaya konması açısından ara tırma, önem arz etmektedir. Ayrıca bu ara tırma, akademik ba arı ve yalnızlı ı sosyal hizmet perspektifinden ele alması açısından da önemlidir. Ara tırmada elde edilen verilerin yeni çalı malara ık tutması beklenmektedir.

Çalı manın Yöntemi

Yapılan tez çalı ması üç bölümden olu maktadır. Çalı manın birinci bölümünde, ö renme ana ba lı ı ile ö renmenin okul ve e itimle ili kisi, ö renmenin temel kavramları, ö renmeyi etkileyen etmenler, ö renme kuramları; akademik ba arı ana ba lı ı ile akademik ba arı, ba arı ve akademik ba arısızlık kavramları, ilgili ara tırmalar, akademik ba arısızlı ın belirleyicileri, ba arısızlı ın nedenleri ve sosyal hizmet penceresinden akademik ba arıya bakı açıklanmaya çalı ılmı tır.

İkinci bölümde ise, yalnızlık ve okul sosyal hizmeti incelenmi tir. Yalnızlık ana ba lı ı altında, yalnızlık kavramının tanımı, ilgili kavramlar, ilgili ara tırmalar, yalnızlık kavramının boyutları, yalnızlı ın nedenleri, yalnızlı a müdahale ve sosyal destek; sosyal hizmet mesle inin yeni alanı okul sosyal hizmeti ba lı ı altında, kısaca sosyal hizmet mesle inin tanımı, geli imi, sosyal hizmet mesle ine genel bir bakı , mesle in ve meslek elemanlarının sorunları, okul sosyal hizmetinin tanımı ve geli imi, okul sosyal hizmetinin önemi, okul sosyal çalı macısının görevleri ve sosyal destek süreci açıklanmaya çalı ılmı tır.

Üçüncü ve son bölümde ise, akademik başarı ve yalnızlık düzeyleri ile bazı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan araştırmamızın bulguları verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca sonuç ve öneriler kısmında, yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda alt hipotezlerin desteklenip desteklenmediği ele alınmış ve öneriler bölümünde de sosyal hizmet uygulamalarına yönelik, araştırma sonucuna yönelik, araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu alan araştırması, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bursa ili Gemlik ilçesinde bulunan M.E.B.'e bağlı 7 tane ortaöğretim (lise) kurumunda öğrenim gören, her sınıf kademesinden random yöntemi ile seçilerek oluşturulmuş toplam 665 kişilik örneklem grubu ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması Demir (1989) tarafından yapılmış UCLA Yalnızlık Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney-U, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi ve farklılıkların neden olan grubun tespitinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Niteliksel gruplu değişkenlerin arasında Ki-Kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 1: Ö RENME ve AKADEMİK BAŞARI

1.1. Ö renme

nsan davranı larının ço unlu u sonradan ö renilmi davranı lardır. Dolayısıyla bu davranı ların nasıl olu tu unun bilinmesi, ö renmenin tanımlanması, kuramsal alt yapısının ortaya konulması için ö renme süreci, ö renme ilkeleri, ö renmeyi etkileyen etmenler ara tırılmı ve buna ihtiyaç olmu tur. Ö renme sürecinin bilinmesi sadece normal davranı ların anla ılmasını de il, normal olmayan, uyumsuz davranı ların da anla ılmasını sa layacaktır.

Ö renme, büyüme ve vücutta de i ik etkilerle olu an geçici de i melere atfedilmeyecek, ya antı ürünü olarak meydana gelen davranı ta ya da potansiyel davranı taki nispeten kalıcı izli de i medir (Senemo lu, 2004: 88). Yine farklı bir tanımla, ö renme çevreye uyum sürecidir. Bu bakımdan ö renme; davranı ları, ihtiyaçları, daha iyi kar ılayacak biçimde düzene koyma ya da yeni bir durum kar ısında bunları yeniden örgütleme anlamına gelir (Kılıç, 2008: 156).

Günümüz psikolog ve e itimcilerine göre; ö renme, ya antı ürünü, kalıcı izli davranı de i ikli idir. Bu tanıma göre ö renmenin 3 temel özelli i vardır (Ulusoy, 2002: 121):

1. Ö renme sonucunda davranı ta gözlenebilir de i me olması,
2. Davranı taki de i menin ya antı kazanma sonucunda olması,
3. Ö renmenin kalıcı izli olması.

Bununla beraber her davranı de i ikli i, ö renme de ildir. Bireyin çok fazla tekrarlanmı uyarıcılara kar ı alı ma sonucu, duyarlılı mı kaybetmesi ekindeki bir davranı de i ikli ine ö renme diyemeyiz. Örne in, balık pazarındaki satıcıların balık kokusuna alı ması gibi. Ayrıca geçici fizyolojik etkilerle meydana gelen davranı de i ikliklerini de ö renme tanımı dı nda tutmak gerekir. Örne in, a ırı yorgunluktan

ki inin performansı dü ebilir. Ama dinlendikten sonra aynı beceriyi üstün bir düzeyde ba arabilir. Burada bir ö renme söz de ildir (Kılıç, 2008: 157).

1.1.1. E itim ve Ö renme

E itim ve ö renme ili kisine geçmeden önce alan yazınındaki, farklı e itim tanımlarına bakmak gerekir. Bazı e itim tanımları öyledir:

“E itim, toplumun sahip oldu u ma eri vicdanın ça da de erlerle gözden geçirilmesini ve ekillenmesini temin etme e yarayan bütün dü ünçe ve çabaların bir organizasyon halidir.” (Akyüz, 2001: 13).

Kongar’a (2008: 72) göre “e itim, en genel tanımıyla *bireyin toplumsalla tırılması* amacına yöneliktir. Bir ba ka deyi le, toplumsal de erler, e itim yolu ile bireye aktarılır. te bu nedenle e itimin amacının, bireye *istenilen davranı biçiminin kazandırılması oldu u* söylenmektedir.”

“E itime kısaca, istendik ö renmeleri olu turma süreci demek de mümkündür.” (Senemo lu, 2004: 86).

Experimental okulun kurucusu olan Dewey, e itimi öyle tarif eder: “E itim, hayata hazırlık de il, fakat hayatın kendisidir. E itim geli medir. E itim ya antıların devamlı suretle yeniden olu umudur. E itim sosyal bir süreçtir.” (Varı , 1985; akt. Akyüz, 2001: 18).

E itimin tanımlarına göre, bireyin davranı larındaki istendik de i meler kendi ya antıları yoluyla meydana gelmektedir. Bireyin kendi ya antısı yoluyla davranı nda meydana gelen de i me ise ö renmedir (Ulusoy, 2002: 120).

E itim, insanın belli amaçlara göre yeti tirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın ki ili i farklıla ır. Bu farklıla ma e itim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve de erler yoluyla gerçekte ir (Fidan ve Erden, 1998: 12). Genel bir kavram olan e itim,

genellikle ö renim sürecini de içinde barındır. Ancak her ö renim gören ki i e itimli bir insan olmayabilir. Ö renim, yapılan ya da yapılacak bir i le, meslekle ilgilidir. E itim ya amın uykuda dı nda tümünü kapsar. Yatı biçiminiz size algılatılmı sa ya da siz bu konuda kültürlenmi seniz, uykuda da e itiminizi yansıtmı olursunuz (Tomanbay, 1999: 147).

Akyüz'e (2001: 157) göre e itimin en önemli 3 fonksiyonu vardır. Bunlar:

- Muhafaza etme,
- De i tirme,
- Geli tirme fonksiyonudur.

E itimin bütün bu fonksiyonları, ö renme ve ö retme süreçleri ile gerçekleşmektedir. Ancak bu süreçten geçen her bireyde istendik davranı de i ikli i her zaman mümkün değildir. Örne in; Kongar (2008: 80-81), uan ki e itim sisteminde yeti en gençli in olumsuz özelliklerini öyle sıralamaktadır: “Bugün yeti tirdi imiz ku a ın ilk niteli i, kendi gibi dü ünmeyen duraksamasız *vatan haini* diye nitelendirmesidir. kincisi, toplumdandan kopuk olu u, üçüncüsü öfkeli olu u, dördüncüsü bilgisizli idir.” Carrel (2003: 106), e itim konusunda, Rönesans devri insanların daha derin ve daha do ru görü e sahip olduklarını söylemektedir.

E itim sisteminin ortak bir ba olu turan, herkese e it fırsatlar sunan “büyük bir e itleyici” yanı da vardır. E itlikçi bir toplum, tüm vatanda larına e it, kaliteli e itime eri im fırsatı sunma sorumlulu una sahiptir (Zastrow, 2013: 467). Zaten e itimin asıl amacı, ö renciye hazır bilgileri sunmak de il, bilgiye ula ma yollarını göstermek ve ö renmeyi ö retmektir.

Okulların “akademik kalitesi”ni ele tiren velilerin ve veli olmayan vatanda ların sayısı giderek artmaktadır. “E itim, yatırımdaki kar gibi, okulların i lerini iyi yapmasının bir sonucudur. Bununla birlikte, Ford Motor irketinin i inin kar sa lamak olmadı ı gibi

e itim de okulların i i de ildir. Ford araç sahiplerine ekonomik ve güvenli bir ula ım sa lamaya çabalar. Kar, Ford'un i inin yapmasının bir sonucudur.” (Schlechty, 2005: 4)

E itim sistemi ve ö renme sürecinde ya anan sıkıntıların yanında u da bir gerçektir ki, insan ve toplum sorunlarını ve bu durumda yapılması gerekenleri *gören* bakı ancak ki ilerinin uygun bir e itimle kazanabilecekleri bir özelliktir. Bunu kazandırabilmek ise, böyle bir bakı ın sa ladı ı temel üzerine odakla an ve bir bütün olarak planlanan e itim ile olanaklıdır (Karata ve l, 2002: 12).

1.1.2. Okul ve Okul E itimi

E itim adına söylenen her ey do rudan veya dolaylı olarak örgün e itim kurumları olan okulları ilgilendirmektedir. Son devir ünlü Amerikan e itim dü ünürü J. Dewey (1859-1952), e itimle yani okul aracılı ıyla bir toplum yaratmanın mümkün olabilece i görü ündedir (Akyüz, 2001: 17-18).

Toplumlar geli tikçe, toplumdaki ekonomik ve sosyal faaliyetler de i erek farklıla maya ba lamı , kültürel birikim hazırlanmı tır. De i en ekonomik, politik ve sosyal ko ullara uygun zanaatkar, tüccar, bürokrat v.b. gibi yeni statü ve roller ortaya çıkmı tır. Bu geli meler sonucu, çocuk ve gençlerin günlük ya antılarında çevrelerindeki ki ilerle etkile im kurarak kendilerine bir meslek edinmeleri ve toplumun kültürünü kazanmaları çok güçle mi tir. Çocu un e itim ihtiyacını kar ılamak üzere belli ba lı yerle im merkezlerinde *okul* adı verilen mekanlarda, çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere sahip yetkinlerin rehberli inde e itim verilmeye ba lanmı tır. Böylece, ö renci ve ö retmen statüleri ortaya çıkmı tır (Fidan ve Erden, 1998: 56). Okuldaki ya antılarımız, gelece imizi belirlemede ailemizdeki ya da akranlarımız arasındaki ya antılarımız kadar önemli sayılabilir. Çocu un ço u vaktinin okulda geçti i varsayımından yola çıkılırsa, ö retmenler ve okul görevlileri çocuk için önemli birer model olu tururlar. Ergen anne-babasıyla kopardı ı ileti imi okulda sürdürebilir. Kendine yeni özde im modelleri geli tirebilir. Örne in, ö retmen de ergene de er veriyorsa, genç onun ki ili inden kendi benli ine olumlu özellikler katar (Temel ve Aksoy, 2001: 113-116).

Okul, çocu un sosyalle mesi yönünden olması gerekli mecburi bir olgudur. Okul çocuk için akranlarının bir arada toplanabildi i güzel bir ortamdır. Okul e itimi çocu un kendi kendini ke fetmesine, onun bütün kabiliyetlerini ve imkanlarını ahenkli bir ekilde geli tirebilmesine, topluma bütün varlı ı ile uymasında, en yüksek derecede verimli ve yapıcı olmasında, imkan vermesi yönlerinden zorunludur (Çakmaklı, 1991: 41).

Okulun bir amacının “sosyal rehabilitasyon” oldu u da söylenebilir. Rehabilitasyon dendi inde akla öncelikle fizyorehabilitasyon gelse de; bedensel, ruhsal ya da mesleksel yetersizlikleri ya da rahatsızlıkları nedeniyle çevreleriyle ya da toplumla diyalogları kopmu , yani sosyal sa lıkları bozulmu kimselere sosyal sa altımı içeren okul, en güzel sosyal rehabilitasyon kurumlarıdır (Tomanbay, 1999: 151).

Okulları, toplumsal e itsizli in yansıma yeri olarak görenler de vardır. Polat (2008: 51), bu yansımanın okul ö rencilerinde, ba arılı/ba arısız, yetenekli/yeteneksiz ya da ö renen/ö renemeyen ayrımlarına indirgenmesi biçiminde görüldü ünü söyler. Yine okulların, ö rencileri gerçek ya ama hazırlamaktan uzak ve toplumdan ayrı kaldıklarını savunan Glasser (1999: 255), ö rencilerin bu konularda ki yakınmalarına hak vermektedir. Türk e itim sistemini tarihsel bir perspektifle de erlendirmeye tutan Akyüz (2001: 399) de, e itim sisteminin genel olarak “kitabi ve nazari” oldu unu, uygulamaların yetersizli ini, ö rencinin yeterince korunup kendisine saygı gösterilmedi ini, dü ünmesini özgürce açıklama hakkını tam olarak kullanamadı nı dile getirmektedir.

1.1.3. Ö renme ile ilgili Temel Kavramlar

Ö renme ile ilgili temel kavramlar u ekilde özetlenebilir (Ulusoy, 2002: 122-123; Senemo lu, 2004: 90-91):

Davranı : Organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümüdür. Örne in; konu ma, yazma, dü ünme, kalbin çalı ması v.b.

Birikiklik: Ö renme birikik bir süreçtir. Genellikle, her yeni ö renme bir önceki ö renmelerle ili ki kurarak sa lanır (Fidan ve Erden, 1998: 182).

Refleks: Do u tan getirilen belli bir uyarıcıya kar ı gösterilen belli ve basit davranı lardır.

çgüdü: Do u tan getirilen, türe özgü davranı örüntüleridir.

Ya antı: bireyin çevresiyle etkile imleri sonucunda bireyde kalan izdir.

Uyarıcı: nstanların duyu organlarını harekete geçiren ve insanda bir tepkiye yol aç a iç ve dı durum de i ikli idir.

Tepki: Uyarıcılara kar ı organizmanın gösterdi i davranı tır.

Ya antı E i i: Ya antının olu abilmesi için etkile imin ya antı e i ini a ması gerekir. Örne in; günlük ya amımızda yüzlerce ki iyle kar ıla ır, kimi zaman otobüste yer verir kimi zaman yol sorarız. Ancak ço u zaman bu etkile imler ya antı e i ini a madı ndan kalıcı bir iz olu turmazlar. Bu durumda ya antı meydana gelmedi inden ö renme de gerçekte emez. Bu nedenle ö rencinin ö retme-ö renme ortamının ö eleriyle olan etkile imleri ya antı e i ini a malı ki ö rencide bir iz, yani ya antı meydana gelebilsin ve bunun sonucunda da ö renme olu abilsin.

1.1.4. Ö renmeyi Etkileyen Etmenler

Ö renmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etkenler vardır. Bu etkenler ba ka bir deyi le ö renmeyi kolayla tırır ya da zorla tırırlar.

Güdü, organizmayı harekete geçiren itici güçtür. Organizmayı amaca veya istenmeyen durumlardan kaçınmaya sevk eden süreçtir (Aydın vd., 2005: 170). Ö renmede güdüler üç yönden önemlidir (Binba ıo lu, 1995; akt. Kılıç, 2008: 166):

1. Güdü, davranı ı olu turan en önemli ko uldur. Örne in, a olmayan organizmaya yiyecek gösterilse de salya salgılamaz.

2. Güdü, “peki tirme” içinde gereklidir. Yani davranı ın sürdürülmesini/tekrarlanmasını sa lar. Bu nedenle, güdü,  renmenin temel ko uludur. Örne in; yiyecek a bir organizma için, su ise susamı bir organizma için uygun bir ödüldür.

3. Güdü, davranı de i ikli ini de denetler. Yani davranı ın u ya da bu yönde olmasını sa lar. Böylece, organizmanın do ru (istenen) tepkide bulunabilme olasılı ı artar.

Okul ortamında en yaygın güdü, ba arı güdüsüdür. Ba arısızlıktan kaçınma durumunun, ba arıya yönelme güdüsünden daha yaygın oldu u görülmü tür. Ba arı güdüsü yüksek olan  renciler, ba arı güdüsü daha dü ük olanlara göre daha sebatkar ve dayanıklı, yorgunlu a daha dirençlidir (Aydın vd., 2005: 171). Bireyin içinden gelen, güdü denilen bu enerjiyi do ru kullanmak ve yönlendirebilmek için  retmenler  renme etkinliklerini planlama ve bu etkinliklerin yapılaca ı  renme ortamını düzenlemelidirler (Koç, 2002: 184). De erlendirme faaliyetlerinin di er bir i levi de  rencilere dersteki ba arı durumları hakkında bilgi verilmesidir. De erlendirme sonuçlarının  rencilere duyurulması, onların derse kar ı güdülenmesini sa lar (Fidan ve Erden, 1998: 191). Cücelo lu (2000: 254), “ba arı gereksinmesi” yüksek olan bireylerin, yaptıkları görevi daha dikkatli ve herkesten daha iyi yapmaya çalı tıklarını söyler. Yine, kusursuz ve ba arılı olarak sonulandırılmı bir görevin davranı sal alt yapısında iki gereksinme oldu unu söyler. Bunların ilki, ba arısızlık korkusu, di eri ise, ba arma evkidir. Örne in, sınavdan yüksek not alan her  rencinin gereksinmesi aynı de ildir.

Fizyolojik fonksiyonları etkileyen her ey  renme yetene ini de etkiler. Stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve rahatlık, sa lıklı olmanın tüm di er  eleri gibi her yönden,  renme süreçleri ile ili kilendirilmek zorundadır (Ye ilyaprak ve Uçar, 2008: 345). A ır ı gergin, heyecanlı, endi eli veya kaygılı oldu umuz zamanlarda da etkili bir  renme gerçekle mez (Aydın vd., 2005: 169).

Ö renmede sevginin de ayrı bir rolü vardır. Sevgisiz büyüyen çocuk hep siner, gözünü sürekli kaçıır (Adler, 2005: 141). Sevgi ve emniyet içindeki bir insan, hayat ba arısını yakalayabilir. nsan emniyete muhtaçtır. Kendini emniyette hissetti i anda üretimini, ideallerini gerçekle tirmek için çabalar (Carrel, 2003: 111). Ailenin de önemi tam bu noktada devreye girmektedir. Günümüzde ailenin eski önemini kaybetti ini özellikle geli mi toplumlarda aile kurumunun giderek zayıfladı ı dü ünceleri, yanlı bir kanıdan ibarettir. Aile önemini kaybetmemekte fakat de i mektedir. Bu de i me, önem yitirme olarak algılanmaktadır. Modernle me süreci ile birlikte toplumun bünyesinde olu an de i iklikler aileye de yansıma tır (Akçay, 2011: 115). nsan olmak, bütünü bir parçası olmak ve kendini bütünü bir parçası hissetmektir (Adler, 2005: 13) Ailede bütünü bir parçası oldu unu hisseden ki i, Adler'in vurguladı ı gibi e itim sürecinde sinme davranı na girmeyecek, varlı mını ve etkinli ini daha da hissettirecektir.

E itim sürecinin oyun olarak mı, görev olarak mı algılandı ı ö renmede önemli olan bir ba ka unsurdur. Locke, bunu öyle ifade eder:

“Bir e itim süreci oyun olarak tanımlandı nda ne e kayna ı gibi algılanırken, görev haline dönü türüldü ünde çocuklar bu sürece kar ı tepki geli tirmektedir. Örne in; bir çocu a, canı istesin ya da istemesin hergün belli bir saatte topacını çevirmesi komutu verilirse ve bu göreve ö leden önce u kadar, ö leden sonra da u kadar zaman ayırması istenirse, çocuk kısa sürede bu oyundan sıkılacak, önceleri onu e lendiren ve kendili inden zaman ayırmak istedi i bu edim onun için bir i kence haline gelecektir. Bu yeti kinlerde de aynen öyle de ildir midir? Kendi istekleriyle yaptıkları eylerden bıktıkları pek görülmemi tir ancak aynı ey kendilerinden bir görev olarak beklenirse buna tahammül edemezler.” (Locke, 2004: 80).

1.1.5. Ö renme Kuramları

Psikologlar insan davranı mın %95'inden fazlasının ö renme süreciyle kazanıldı mını kabul ederler. Ö renme ile ilgili bilimsel çalı malar 20. y.y. ba larında ba lamı tır (Aydın vd., 2005: 187). Daha sonraları farklı kuramsal yakla ımlar geli tirilmi tir. Ö renme kuramlarının her biri farklı bir ö renme türünü açıkladı ndan, hiçbir ö renme

kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm soruları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir (Kılıç, 2008: 173).

Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları iki ana grupta toplamak mümkündür. Bunlar (Ulusoy, 2002: 127);

1. Öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağlantıyı açıklamaya çalışılan davranışçı kuramlar,
2. Öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyu, yaratıcılık, hatırlama ve akıl yürütme gibi içsel süreçleri ve bu süreçlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel kuramlardır.

Davranışçı kuramcılar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişimlere neden olan uyarıcılarla ilgilenmektedirler. Bilişsel kuramcılar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünün ileri sürmektedirler.

Hass, öğrenme kuramlarını yukarıdaki iki ana kuram grubunu da içine alacak biçimde dört gruba ayırmıştır. Bunlar (Hass, 1980; akt. Senemolu, 2004: 93):

1. Uyarıcı-Tepki Kullanma Kuramları,
2. Gestalt Alan Kuramı,
3. Psikodinamik Kuram,
4. Sosyal Öğrenme Kuramı'dır.

Bilimsel kuramlar, titiz yöntemlerle gözlem ve deneylerle elde edildiği için tahmini fikirlere, tercihlere veya spekülatif tasavvurlara yer vermez (Chalmers, 2010:9). Bununla beraber her bir kuramda birbirini tamamlayıcı içerikler bulunabilir. Öğrenme kuramlarının birbirini tamamlayıcı özelliklerinden dolayı da, program geliştirme

çalı maları ve ö retim süreci, ö renme türüne, ö rencilerin özelliklerine ve ö renilen bilginin türüne göre her kuram grubundaki ilkelerden yararlanmak durumundadır (Senemo lu, 2004: 94).

1.1.5.1. Davranı ı Kuramlar

İlk kuruculu u ve savunuculu u J.B. Watson tarafından yapılan davranı ı yakla ımın felsefi alt yapısını John Locke, fizyolojik alt yapısını İvan Petroviç Pavlov ve psikolojik alt yapısını ise E. L. Thorndike, B. F. Skinner, Hull ve L. L. Bernard olu turmu tur (Ersanlı, 2008: 183). En sık kullanılan yakla ımlardandır. Uygulama süresi sınırlı oldu u için kısa sürede sonuç almayı kolayla tırması, yakla ımın kullanımında etkili olmaktadır. Ayrıca çocu un güçlü ünün çözümünde a ama kaydetmesi, onun di er güçlükleri ile ba edebilmesi için itici güç kazanmasına yardım etmektedir. Özellikle okul ba arısızlı ı, arkadaş lık ili kileri, ö retmenlerle ileti im konularında bu yakla ıma ili kin tekniklerin kullanılmasıyla olumlu sonuçlar alınmaktadır. A ırlıklı olarak bu yakla ıma özgü ödöl-ceza, ödeve verme, davranı ı ortadan kaldırma teknikleri etkili olmaktadır (S.H. Sempozyumu' 97, 1998: 130).

Davranı ılar ö renmeyi, uyarıcı ve tepki arasındaki ba la açıklamaktadır. Zihinsel süreçler yerine gözlenebilen davranı lardaki de i ikliklere odaklanır. Davranı ılara göre ö renme organizmanın davranı larındaki de i ikliklerdir. Bir ö rencinin kitaptan notlar alarak çalı tı ını ve bölüm sonlarındaki soruları yanıtladı ını, sınavda da bu soruların çıktığı hayal edilecek olursa, davranı ılar ö rencinin ö renip ö renmedi ine karar vermek için ö rencinin soruya verdi i yanıtı bakarlar. Sınavda verdi i yanıt do ru ise, ö renci ö renmi tir. Yani verilen uyarıcıya do ru tepki gösterilmi se, ö renme gerçekte mi tir (McCown, Driscoll ve Roop, 1996; akt. Koç, 2002: 132).

E itimde davranı ı kuram; olumlu ya da olumsuz, düzenli ya da de i en aralıklı peki tirme verilerek istendik davranı ların ortaya çıkmasında kullanılır (Aydın vd., 2005: 205). Ancak hayvan ko ullanması ile ö retim arasında iki önemli fark oldu u unutulmamalıdır (Koç, 2002: 172):

1. Ö renciler anlayabilir ve anladı mı konu arak ifade edebilir. Peki tireçleri kullanarak davranı ı biçimlendirmek yerine istenilen davranı ı olu turmak için ipuçları kullanmak yeterli olabilir.

2. Ö rencinin davranı ı dönüt ya da bir tepki ile döndürülebilir. Yiyecek ya da somut ödüllere gerek yoktur.

Davranı ı yakla ım daha çok duygusal ve psiko-motor davranı ların ö renilmesine açıklık getirmektedir (Fidan ve Erden, 1998: 165). Davranı ı açıdan bakıldı ında ö renci, ö retim sırasında düzenlenen uyarıcıya tepkide bulunur. Di er bir deyi le, davranı ı çılara göre ö renme, ö retim sırasında verilen uyarıcılarla, peki tirilmemeyle zayıflayan ö renci tepkileri arasındaki nedensel ili kinin bir ürünü olarak görülmektedir. Ö renmede ö rencilerin rolü göz ardı edilmektedir. Programlı ö retim gibi davranı ı yakla ımın ö retime uygulandı ı modeller ürün temellidir. Kazandırılacak ö renme ürünleri küçük adımlar halinde, a amalı olarak düzenlenir (Senemo lu, 2004: 381).

Klasik ko ullanma sınıftaki pek çok davranı ın açıklanmasını sa lamaktadır (Koç, 2002: 143). Okulda sık sık ya anan tablolardan bir tanesi örneklendirilecek olursa:

“Bazı çocukların mutlu ve istekli bir ekilde bazılarında a layarak ve korkarak okula gitmelerinin nedeni acaba nedir? Çocukların farklı duygulara sahip olmalarının nedeni; okul ile çevrelerinde, kendilerine mutluluk veren ya da kaygı, korku yaratan uyarıcıları ili kilendirmeleridir. Okul ba langıçta nötr bir uyarıcıdır. Çocuk okula ilk gitti i gün, kendisini seven, yumu ak davranan, kendisiyle oynayan bir ö retmenle kar ıla tıysa, bu sevecen ö retmenin yarattı ı olumlu etki ö retmenle birlikte olan okul tarafından da payla ılacak, ö retmenin olu turdu u mutluluk duygusunu okulda meydana getirecektir. Ayrıca ö retmenin yarattı ı bu mutluluk duygusu ö retmenle ili kili di er uyarıcılara da genellenebilir. Örne in; ders çalı maya, kitap okumaya, di er ö retmenlere v.b.” (Senemo lu, 2004: 104-106).

Bu bağlamda öğretmenlerin, çocuklara mümkün olduğu kadar mutluluk veren yaşımları kazandırması ve bunu öğrenmeyle ve okulla ilişkilendirmesi önem arz etmektedir.

Skinner gibi davranışçı kuramcılar, bilişsel süreçleri reddetmemekle birlikte gözlenemediği için zihnin varlığından söz etmeyi gereksiz bulurlar. Pek çok davranışçı psikolog bu süreçlerin bilimsel olarak çalışılabileceğini de kabul etmez (Cooper, 1993; akt. Koç, 2002: 132). Skinner'a göre, davranışların çok azı klasik koşullanma ile kazanılır. Klasik koşullanma yalnızca varolan bir davranışın yeni bir uyarıcı ile nasıl eleştirildiğini açıklar, yeni bir edimsel davranışın nasıl kazanıldığını açıklamaz." (Koç, 2002: 149)

Skinner'a göre eğitim, bireye ve bağışıklarına yararlı olabilecek davranışları oluşturur. Bu durumda öğretmen ise, yararlı davranışları meydana getiren mühendistir (Skinner, 1984; akt. Senemoğlu, 2004: 91). Öğretmenin görevi, davranışları biçimlendirmektir. Davranışları biçimlendirebilmek ise hedeflerden haberdar olmayı ve hedefi ulaşmak için uygun teknikleri bilmeyi gerektirir. Örneğin, sınıfta söz almaktan çekinen çocuğun önce, konuyla ilgili konuları pekiştirilir. Daha sonra söz alma isteği pekiştirilir, daha sonra kısa süreli konuşmaları; daha sonra da söz alarak yaptıkları bütünü tanıyan konuşmaları pekiştirilebilir. Böylece kademeli yaklaşım yoluyla belirlenen hedefe ulaşılmış olur (Senemoğlu, 2004: 170). Yeni davranışları kazandırmak için ipuçları da kullanılmalıdır. İpuçları, eğitim sırasında öğrencilerin doğru cevaba ulaşması için verilen işaretlerdir. Davranışçı kuramcılar en az hata ile ilgilendikleri için öğrencinin doğru cevap verme olasılığını artıran ipuçlarını sıklıkla kullanırlar (Koç, 2002: 175).

Guthrie'ye (1942) göre, "Yaptığımız şeyi öğreniriz". Ona göre, "içerik bakımları, anlama, düşünme" gibi kavramlar çok az şey ifade etmektedir. "Öğrenci yaptıkları şeyi öğrenir." O halde öğrenme-öğrenme ortamında yaparak-yaayarak öğrenme önem taşımaktadır. Guthrie, Thorndike gibi, mümkün olduğunca okulun gerçek yaşamın bir temsilcisi olması gerektiğine inanır. Öğrencinin okul dışında ne yapması bekleniyorsa, okul içinde de onu yapması yani benzer şeyleri öğrenmesi sağlanmalıdır (Guthrie, 1942; akt. Senemoğlu, 2004: 126-127).

Guthrie, diğer kuramcılar gibi öğrenmenin sonuçlarıyla ilgilenmez, sonuç ne olursa olsun organizma da hareket tepkilerine önem verir. Ona göre diğer bir çarısımsal ketvurma, engellenme yoksa unutma da söz konusu değildir. Guthrie, unutmayı geriye ketvurmayla açıklamıştır (Ersanlı, 2008: 191).

Thorndike, ilk yazılarında, öğrenmenin temelini duygusal uyarıcılar ile harekete geçiriciler arasında kurulan bir bağı oldu unu kabul etmektedir. Thorndike'in Bağla ımcılık Kuramı ilk modern öğrenme kuramı olarak dü ünülebilir. Thorndike'a göre e itimin düzenlenmesine öncelikle, öğrenmeye ne kazandırılacağı belirlenerek ba lanmalıdır. Diğer bir deyi le öğrenmeye kazandırılacak hedef-davranı lar belirlenmelidir. Öğrenme, birdenbire değil, küçük birimler halinde olmaktadır. Bu durumda, öğrenme adım adım ve kolaydan zora do ru sa lanmalıdır. Öğretme-öğrenme ortamının gerçek ya amın bir temsilcisi olmasına özen gösterilmelidir (Senemo lu, 2004: 130-144). Thorndike, öğrenmeyi bir problem çözme olayı olarak görmü ve problem durumunda yapılan çe itli deneme-yanılma davranı larından birinin çözüm oldu unu saptamıştır (Fidan ve Erden, 1998: 161).

1.1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranı çı kuram birle tirilerek ortaya konulan bir çe it orta yol kuramıdır. Uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma ki inin bilişsel süreçleridir. Sosyal öğrenme, ba kalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak tanımlanabilir. Bisiklet sürme, yüzme gibi pek çok becerileri deneme-yanılma ile öğrenirken, bazı becerileri ise, ba kalarını gözlemleyerek öğreniriz. Her zaman deneme yanılma ile öğrenmek mümkün olmamaktadır. Örne in, zehirli bir yılanın tanınmasında deneme-yanılma ile öğrenemeyiz. Ba kalarının ba arı ve ba arısızlıklarını gözlemleyerek öğrenirken zamanla ve emek tasarrufu sa lamı oluruz. O halde insanlar sadece kendi deneyimlerinden öğrenmezler, ba kalarının yaptıklarını seyrederek de öğrenirler. Bu ekilde öğrenmeye “model alma”, “gözlem yoluyla” ya da “taklit ile öğrenme” denilmektedir (Korkmaz, 2008: 218-220).

Bandura, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesi ile kazanılan bilgidir. Gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını savunur (Senemoğlu, 2004: 218-233).

Bandura, bireyin davranışlarını etkileyen modellerin nitelikleri hakkında geniş çaplı araştırmalar yapmıştır. Edinilen sonuçlar göstermiştir ki, birey en fazla kendisiyle aynı yaşta ve cinsiyette olan insanların davranışlarından etkilenmektedir. Modelin davranışlarının sonuçları değil modelin özellikleri de davranışın yapılabileceğini belirlemektedir (Aydın vd., 2005: 236-254). Yine gözlemciler yüksek statülü, yeterli ve kendilerine benzer modellerin davranışlarını taklit etmeye daha meyillidirler (Koç, 2002: 209).

1.1.5.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı, öğrenme ve öğretmede öğrencinin hangi süreçlerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu saptanabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin bilgiyi işleme sürecini ve bu sürecin her bir adımını geliştirmeye yönelik etkinlikleri bilmeleri, öğrenme ve öğretme sürecinin gelişmesi için gereklidir (Aydın vd., 2005: 225)

Günümüzde kendisinden önceki modellerin eksikliklerinin tamamlayarak öğrenmeyi en kapsamlı şekilde açıklayan öğrenme yaklaşımı “bilgiyi işleme modeli”dir (Öztürk ve Kısaç, 2008: 276).

Bilgiyi işleme kuramının iki temel kavramlarından biri “algı” dır diğeri ise, “dikkat”tir. Algılamanın üç temel özelliği şunlardır (Aydın vd., 2005: 215) :

1. Algılama niteliği bireyden bireye değişir.

2. Algılamada deneyim ve öğrenme önemli rol oynar.

3. Algılama, bireyin biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarından etkilenir.

Bu modelin temel ilkelerinden biri, bilgilerin kaydedilmesi yani duyuşsal kayıttın gerçekte olması için, öncelikle uyarıcıların, “fark edilmesi” gerektiğidir. Bunu sağlayan süreç ise, “dikkat”tir. Dikkati ve uyanıklığı artırmak için sınıf ortamını çekici, uyarıcı, güvenli ve sıcak bir hale getirmek gerekir (Öztürk ve Kısaç, 2008: 300).

1.1.5.4. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramı, bilişsel yaklaşımların içinde yer almakla birlikte, insanın doğasına olumlu bakımdan dolayı aynı zamanda varoluşçu ve insanî bir yaklaşımdır. İnsanî yaklaşım ise, Gestalt psikolojisinin algı ilkelerinden yararlanır. Gerek Gestaltçılar gerekse insanî yaklaşımı savunanlar, algı psikologları olarak da isimlendirilmektedirler (Bilge, 2008: 244). Öğrenmenin bir anlama ve kavram işi olduğu, insanların öğrenmesinde daha önce öğrendiklerinin önemi, öğrenmenin bizzat kişinin kendisi tarafından oluşturulduğu, öğrenmede algılamaya etki eden uyarıcı düzenin niteliği ile ilgili pek çok bilgi Gestalt psikologlarının katkılarıyla üretilmiştir (Fidan ve Erden, 1998: 169). Gestaltçılar, ödül ve ceza kavramlarının yerine amaç kavramını koymuşlardır. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan amaca ulaşmaktır. Ayrıca zeki olan bireyler daha çabuk kavrayıp, çözüme daha kısa sürede ulaşırlarını da söylerler (Aydın vd., 2005: 268). Gestalt kuramının ilkelerinden eğitimde oldukça çok yararlanılabilir. Özellikle, öğrencilerin yaratıcı problem çözme ve üretici düşünme becerisi kazanmalarını sağlamada uygulamaya konulabilir (Ünver, 2002: 225).

“İnsanı etkileyen gerçekler de il, gerçekleri algılayış biçimidir.” diyen Adler (2005: 109), algı psikologlarını bir bakıma teyit etmektedir.

Gestalt kuramcılara göre birey, bütünü parçalarına ayrıtılarak değil, anlamlı, örgütlenmiş bütünlük halinde algılar. Daha sonra bütün ve parçaları arasındaki ilişkileri keşfeder. Bu durumda öğrenmenin dönem başında öğrenciye önce bütün olarak dersin

temel çerçevesini, organize edilmi anlamlı bir bütünlük içinde vermesi, gözden geçirmesi, daha sonra ayrıntıya inmesi gerekmektedir. Ayrıca ünitelerin bilinenden bilinmeye doğru a amalandırılması devamlılı ı sa lamakta, algılamayı dolayısıyla da öğrenmeyi kolayla tırmaktadır (Senemo lu, 2004: 260). Yine Gestaltçılara göre, öğrencinin körü körüne ezberleyerek de ilde, anlayarak öğrenmesi önemlidir. Bunun için öğrenici yalnızca mantıklı de il çok yönlü ve yaratıcı dü ünebilmelidir. Bu amaçla öğretmen-öğrenci etkile imi yo un bir şekilde sa lanmalıdır. Öğrencinin ‘sıradan de il, farklı çözümleri te vik edilmelidir (Bilge, 2008: 260).

1.1.5.5. Tam Öğrenme Kuramı

Tam öğrenme hemen hemen bütün öğrencilerin, okulların öğrenme amacını güttü ü tüm yeni davranı ları öğrenebilece i görü ü üzerine temellendirilmi olan bir yaklaşımdır. Tam öğrenmenin, ilkokuldan uzmanlık sınıflarına kadar uzanan bütün öğrenim düzeylerindeki çe itli sınıf durumları için etkili bir öğrenim-öğrenme yaklaşımı oldu undan hemen hemen hiç ku ku yoktur. (Bloom, 2005: 4-7)

Yetenekliyi seçmek ve yetene i geli tirmek ba lamında Bloom’un fikirleri dikkate de erdir:

“Eğitime ve okula öylesine büyük bir önem veren ve bireylerin uzun bir süre boyunca okula devamını isteyen bir toplum, birey için eğitimi çekici ve anlamlı bir hale getirme yollarını da bulmakla yükümlüdür. Çe itli toplumlar, yetenekliyi seçmekle yetinemeyecekleri için yetene i geli tirme yollarını bulmak zorundadırlar.” (Bloom, 2005: 20).

Bir gruptaki her öğrencinin kar ıla tı ı öğrenme güçlükleri giderilmedikçe bu öğrenciler eldeki öğrenme ünitesini yeterli düzeyde (tam olarak) öğrenebilmeleri mümkün görünmemektedir (Bloom, 2005: 34).

Öğrenmede eğitlik olanaklı ise, aileye ve okula dü en sorumlulukları, Bloom öyle dile getirir:

“E er insanlar e it do mu larsa ya da onlar ö renmeyle ilgili yönleriyle birbirine e it bir duruma getirilebiliyorsa aile ile okul, önceleri kabul edilmekte oldu undan çok daha büyük sorumluluklar ta ırmaktadır. E er ö renmede e itlik olanaklı ise okulların seçici rolleri tümüyle kaldırılmalı ve onların geli tirici rollerine daha da artan bir a ırlık verilmelidir.” (Bloom, 2005: 249)

1.2. Akademik Ba arı

1.2.1. Ba arı Kavramı

Ba arı kavramı tek boyutlu olmayıp, farklı boyutları olan alan kavramdır. Bu ba lamda ba arının tanımlarına ele akacak olursak:

Ba arılı olmak, insanın kazanmak istedi i konuda sistemli bir çaba harcaması ve belirli ki ilik özelliklerini kendinde toplayabilmesidir. Ba arı, birey için anlamlı olan amaçların yapılmı olan günlük programlarla adım adım gerçekleştirilmesidir (Güney, 2009: 32).

Ba arı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973; akt. Keskin ve Sezgin, 2009: 4).

Ö renci ba arısı; bulundu u okul, sınıf ve derste saptanan amaçlara ula ma yönünde göstermi oldu u ilerlemeyi belirlemektedir (Bahçetepe, 2013: 3).

Koç (1981)’a göre ba arı, istenilen bir sonuca ula ma yönünde gösterilen ilerlemedir. (akt. Güne , 2010: 25). Okul ba arısı, ö rencinin bulundu u okul, sınıf ve derse göre belirlenmi sonuçlara ula mada göstermi oldu u ilerlemedir.

Seyyar ve Genç’e (2010:95) göre ba arı ihtiyacı, ki inin özellikle ilgi duydu u veya çalı tı ı alanda mükemmel olma iste i ve ihtiyacıdır.

Ba arı ve mutluluk iki farklı kavramdır, ancak birbiriyle ters orantılı değildir. İnsan hem ba arılı, hem üretken, hem de mutlu olabilir. Hatta ba arıya kavu mu insanın mutlu olması daha kolaydır (Çakmaklı, 1991: 181). Sahlıklı olan, ba arı ve mutluluk arasında belli bir denge kurabilmektir. Çünkü ba arı baskısının dozu arttıkça mutluluk azalmaya başlar. Mutluluğun olmadığı ba arıda, ameliyatı iyi geçen ama hayatını kaybeden hastanın durumu gibidir, bir şey kazandırmaz. Ba arı insanın bütün yaşamı boyunca mutlu olmasını sağladığı takdirde ba arılıdır (Tarhan, 2009: 89).

Hayatta akademik olarak çok ba arılı olmasına karşın okulu bitirip de meslek yaşamına atıldığında ba arısız olan pek çok insan vardır. İşte bu noktada okul ba arısı olarak ele aldığımız konunun aslında hayat ba arısını sağlamadaki önemli, fakat tek başına yeterli olmayan rolü ortaya çıkmaktadır (Solmuş, 2010: 388). Günümüzde okullarda akademik ba arı ön planda tutulup, hayat ba arısı tamamen tesadüflere bırakılıyor (Tarhan, 2009: 114). Okul ba arısı, bireyin meslek ba arısını garanti etmiyor. Okul ba arısı başka tür bir ba arı, meslek ba arısı ise okul ba arısını kapsayan ama daha birçok yönü de içeren daha karmaşık bir ba arı türüdür (Cücelolu, 2009: 23). Bir kişinin yaşamında dengesizlik varsa, yani kişinin yaşamın tümüne değil, belirli bir yönüne odaklanmıyorsa, okul ba arısı, meslek ba arısı, iş ba arısı gibi bir saplantı geliştirmiş ve orada saplanıp kalmışsa, o kişinin yaşamında “keke”ler; yaşamın bir bütün olduğuunun bilinci canlı tutulmuş ise, o yaşam yolculuğunda ise “iyiki”ler çok olur (Cücelolu, 2009: 33).

Yeteneklerinden anlamlı derecede daha düşük bir ba arı gösteren öğrencilerin durumları ise, kalkınmakta olan bir ülke için hayati öneme sahip olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini olumsuz biçimde etkilemektedir. Bu nedenle ba arısızlık kadar düşük ba arı da üzerinde durulması gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Düşük ba arı, “beklenen ve gözlenen akademik performans arasındaki açıklık” olarak ele alınmaktadır. Gerçekte düşük ba arılı öğrenciler, göstermiş oldukları ba arı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek bir yeteneğe sahiptir. Bazı yazarlar ise düşük ba arının tanımlanmasında bireyin yetenek ve ba arı puanları arasındaki yüzdellik farkını esas alırlar. Birçok araştırmacının düşük ba arının tayininde bireyin yetenek yüzdellik sırası ile ba arı yüzdellik sırası arasındaki farkı 20, 25 ve hatta 30 olarak kabul ettiği

görülmektedir (Bednard ve Weinberger, 1970; Golburg ve Penny, 1962; Baymur, 1971; Kepeço lu 1973; akt. Can, 1992: 2).

1.2.2. Akademik Ba arı

Diplomanın insan ya amında belirleyici oldu u bir ça da ya ıyoruz. Dolayısıyla insan ho lansa da ho lanmasa da akademik ba arı önemlidir (Tarhan, 2009: 93). Ö rencinin akademik ba arısı ya da ba arısızlı ı ö rencinin kendisi, ailesi ve içinde ya adı ı toplum bakımından da oldukça önemlidir. Akademik yönden ba arılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin, bir toplumun kalkınmasında en temel güç oldu u kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000: 167). Bazı akademik ba arı tanımları öyledir;

Akademik ba arı, bireyin psiko-motor ve duyu sal geli iminin dı nda kalan, bütün program alanlarındaki davranı de i melerini ifade eder (Erdogdu, 2006; akt. Keskin ve Sezgin, 2009: 5).

Ba ka bir tanımda akademik ba arı; herhangi bir ö retim kademesinde, e itim süresince e itimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ula ıp ula madı mın kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve de erlendirmeler sonucunda ö rencinin aldı ı o derse yönelik notların ortalaması olarak tanımlanır (Onuk, 2007; akt. Bahçetepe, 2013: 3).

Ahmann'a (1971) göre, akademik basarı, ö rencinin psikomotor ve duyu sal geli iminin dı nda kalan bütün program alanlarındaki davranı de i melerini ifade eder (Ahmann vd.,1971; akt. Yava , 2007: 2). Erkal'a (2013: 13) göre ise, ö rencilerin herhangi bir kurumdan mezun oldukları zaman sergilemi oldukları performansın rakamsal olarak nota dönü mü halidir.

Çocukların ba arısı yeti kinlerin gözünde sıklıkla okul ba arısına endeksli olmaktadır. Fakat ba arı aslında yüksek notlarla dolu bir karneden çok daha fazlası demektir ve okul ba arısı pek çok farklı pencerede de erlendirilebilir. Örne in, okula kar ı takınılan tavır (motivasyon, sorumluluk, ba lanma), okulda gösterilen davranı lar (katılım, devamlılık,

çalı ma alı kanlıkları), okula ve ö retmene ba lanma, okulda gösterilen performans, notlar ve genel ba arı testleri gibi faktörler okul ba arısı dedi imiz kavram içinde yer almaktadır. Tüm bunlar etkili bir okul performansı göstermede gerekli yapı ta larıdır. Okul ba arısı tanımı içinde aynı zamanda duygularımızın farkında olma ve onlarla ba a çıkabilme, di erlerine özen gösterme, do ru karar verebilme, ahlaklı ve sorumlu bir ekilde davranma, olumlu ili kiler geli tirebilme ve olumsuz davranı lardan kaçınma gibi pek çok becerinin de kazanılması yer almaktadır (Solmu , 2010: 387-388).

Çocukların akademik ba arıları ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında ili kinin oldu unu ortaya koyan bir ara tırmada, alt düzey bir sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okul yöneticisinin ilgili anketine verdi i cevap öyledir:

“Aile toplumdun ayrılamaz. Toplumların ekonomik alt yapısı neyse, üst yapı dedi imiz e itimde odur. Ekonomi, e itimi belirler. Genelden özele indi imizde toplumdun aileye gideriz. Ailenin ekonomik düzeyi nasıl etkiler? E er aile, çocu una kitap, cetvel almaktan imtina ederse, parası yoksa ne yapacak? mtina edecek tabi. Bu, e itimi etkiler. Çocuk var, dramaya, tiyatroya, sinemaya gidiyor, dinleniyor, sonra oturuyor dersini çalı ıyor. Bu e itimi etkilemez mi? (Y7-A)” (Polat, 2008: 55).

Akademik ba arı, ö rencinin tanınmasında en etkili olan faktörlerden biridir. E itim sistemimizdeki uygulamada, var olan bilgileri aktarma ve teorik bilgiler verme ön plana çıkmaktadır. Bunun paralelinde temel akademik bilgiler ve temel akademik bilgilere sahip olunup olunmadı ının de erlendirilmesinde akademik ba arı önem kazanmaktadır. Ö rencinin ailesi ve çevresi tarafından takdir edilmesi veya olumsuz anlamda yargılanması, akademik ba arı veya ba arısızlı ına ba lı olarak gerçekleşmektedir. Ö rencinin etiketlenmesinde bu kadar önemli rol oynayan, onun kendine güvenini sorgulatan, toplum tarafından kabul görülmesine kadar giden bir boyuta ula an akademik ba arı kavramı, e itim sisteminde önemli bir yer ta ımaktadır. (Bahçetepe, 2013: 3).

1.2.3. Akademik Ba arısızlık

Akademik ba arısızlık, ö rencinin gerçek yetene i ile okuldaki ba arısı arasında görülen farklılık olarak tanımlanabilir (Özabacı, 2005; akt. Yava , 2007: 10).

Akademik ba arısızlık sadece aynı sınıfı bir kez daha tekrar eden ya da ö renimini yarıda kesen ö rencilerle sınırlı kalmamaktadır. Sınıfta kalmadan ö renimlerini tamamlayan, ö rencilerinde ciddi akademik sorunları oldu u söylenebilir (Can, 1992: 1). Çe itli nedenlerle ortaya çıkan akademik ba arısızlıklar, okulu terk etme, yetene i oranında ba arılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin, toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Özgüven, 1974; akt. Yıldırım, 2000: 167). Akademik ba arısızlık aynı zamanda adölesan ça ın en büyük iki probleminde biri olarak kabul edilmektedir (Joseph vd., 1997: 729)

Sa lı ın sosyal bir boyutu oldu u gibi, akademik ba arısızlı ında sosyal ve toplumsal bir boyutu vardır. Polat'ın (2008: 57), okul yöneticileri üzerinde yapımı oldu u bir ara tırmada, okul yöneticileri akademik ba arısızlı ın önlenbilmesinin, devletin üretece i politikalarla çözümlenebilece ini, toplumdaki e itsizli in giderilmedi i sürece, okulda akademik ba arısızlı ın sürece ini söylemektedirler. Yine yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okul yöneticisinin, bu konuda yapabilecekleriyle ilgili olarak ankete vermi oldu u cevaplar öyledir:

“Okul yöneticileri *yönetici olarak* okulda dü ük sosyo-ekonomik düzeyden gelip, *akademik ba arısı dü ük ö rencilerin ya adıkları olumsuzlukları azaltmak için nasıl bir yol izliyorsunuz?* sorusunu bir okul yöneticisi “Robin Hood olduk, biz okul yöneticileri” biçiminde adlandırmakta ve sözlerini öyle sürdürmektedir: imizi gücümüzü bıraktık zaten. Nerden ne alırız, diye bakıyoruz insanların yüzüne. Okul yönetimi olarak yoksul ö renciler için tedbir alıyoruz. Giyecek ya da yiyecek yardımı yapıyoruz. Bunu nasıl yapıyoruz, zenginden alarak fakire veriyoruz. Bunun için Robin Hood olduk. Önce yoksulların temel ihtiyacını kar ılamak istiyoruz. Dersler sonra geliyor. Ders ba arısı olarak da, okulda yeti tirme kursu adı altında kurslar açıyoruz, yoksul ö rencilerden her sınıfa bir iki

ki ilik kontenjan ayırarak ba arılı olmaları için böyle bir çaba harcıyoruz. Yeterli mi? Hayır. Gerçekte kendimizi kandırıyoruz.(Y1-Ü)’’ (Polat, 2008: 56).

Akademik ba arısızlı ı, intiharın bir ‘‘protesto’’ oldu unu söyleyen Güçlü (2001: 3) gibi ele almak, nedenlerinin daha do ru analiz edilmesini ve daha gerçekçi, kalıcı sosyal çözümler üretilmesini sa layabilir.

1.2.4. İlgili Ara tırmalar

Sekizinci sınıf ö rencilerinin akademik ba arıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ili kinin olup olmadı nı incelemek amacıyla yapılan bir ara tırmanın sonucunda, okul ikliminin Destekleyici Ö retmen Davranı ları ve Ba arı Odaklılık boyutları ile akademik ba arı arasında olumlu yönde güçlü bir ili ki oldu u bulunmu tur (Bahçetepe, 2013).

Marks (2006; akt. Bahçetepe, 2013), ara tırmasında dü ük ba arının nedenleri ve sonuçlarını incelemi tir. Sosyo-ekonomik yapı, cinsiyet, ırk, bölge, aile türleriyle ili kili olan dü ük ba arının okuma ve matematikte farklılık gösterdi i bulunmu tur. Dü ük ba arı, okulu tamamlama ve üniversiteye girme olasılı nı dü ürmektedir. Ara tırmanın bulgularına göre, erkekler okuma alanında daha dü ük ba arı gösterirken, matematikte önemli farklılıklar yoktur. Sosyoekonomik durum, dü ük ba arı üzerinde orta derece bir etkiye sahiptir. Sosyoekonomik durumun etkisi, matematikte okumadan daha kuvvetlidir. Dü ük ba arıda önemli yöresel farklılıklar da vardır. Bununla birlikte sosyoekonomik yapı ve di er faktörler kontrol altına alındı nda dü ük okuma ba arısında bölgesel farklılıklar azalmaktadır

Akademik ba arı ile ilgili yapılan bir ara tırmaya göre, ergenin ya ı, anne ve baba ya ları, babanın e itimi ve ergenlerin psikolog/psikiyatristten yardım alıp almama durumlarının ba arıyı etkiledi i görülmü tür. Ancak annenin e itim düzeyi ve ebeveynlerin meslekleri ve ergenin ba arısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemi tir (Keskin ve Sezgin, 2009).

Güney (2009), yaptığı bir ara tırmasında zihinsel olmayan etmenlerden aile faktörüyle ilkö retimdeki ö rencilerin akademik ba arıları arasındaki ili kiler belirlenmeye çalı ılmı tır. Ara tırmada e itimli ailelerin, meslek açısından memurların, ortalama aylık geliri fazla olan, ö renciye harçlık veren, evdeki ki i sayısı az olan, ö rencilerine çalı ma odası sa layan, meslek liselerinden çok liseleri dü ünen, veli toplantılarına katılan, okulda yapılanları takip eden, ö rencilerine derslerinde yardım eden, ödevleri kontrol eden, ders kitapları dı ındaki kitaplardan da yararlanan, okul araç-gereçlerini zamanında alan, çalı ma odasında televizyon izlemeyen, ders notlarından haberdar olan, toplumsal olaylar ve güncel konuları konu an, ö rencilerine söz hakkı veren ve huzurlu bir aile ortamı bulunan ailelerin ö rencileri dü ük ba arı grubuna oranla yüksek ba arı grubunda yer aldıkları sonucuna ula ılmı tır.

Güne 'in (2010) ara tırmasında, spor liseleri ile farklı liselerdeki ö rencilerin atılganlıkları ile akademik ba arılarının ve bu liselere devam eden ö rencilerin demografik özelliklerinin atılganlı a etkisinin incelenmesi amaçlanmı tır. Ara tırma kapsamına alınan tüm lise ö rencilerinin atılganlık ve akademik ba arılarının orta düzeyde oldu u bulunmu tur. Bunun yanında, atılganlı ın akademik ba arı üzerinde pozitif yönde etkisinin oldu u gözlenmi tir

İkö retim be inci sınıf ö rencilerinin akademik ba arılarının, ö retmenlerin empatik beceri düzeylerine göre farklıla ıp farklıla madı ını tespit etmek ve ayrıca ö retmenlerin empatik becerileri ve ö rencilerin akademik ba arıları ile ili kili olabilece i dü ünülen bazı de i kenleri incelemek amacıyla yapılan ara tırma da elde edilen bulgular; ö rencilerin akademik ba arılarının, ö retmenlerin empati becerilerine göre farklıla madı ını göstermektedir (Yava , 2007).

Erkal'ın (2013) akademik ba arıyı etkileyen de i kenler üzerine yapmı oldu u ara tırma sonuçları göre, ö rencilerin ya grupları, anne ö renim durumları, baba ö renim durumları ve ö rencinin ö renim gördü ü düzey de i kenlerine göre ö rencilerin akademik ba arı puanları açısından bir farklılı ın oldu u tespit edilmi tir. Yine ö rencilerin cinsiyeti, anne hayatta olma durumu, baba hayatta olma durumu, ebeveynlerin ili ki durumu, ö rencilerin sigara kullanma durumu, ö rencilerin alkol

kullanma durumu, anne i durumu, aylık ortalama gelir durumları, baba çalı ma durumları ve ö rencinin kaldı ı ki i/grup de i kenlerine göre ö rencilerin akademik ba arı puanları açısından anlamlı bir farklılık bulgulanmamı tır.

Bir ara tırmada, yeti tirme yurdunda ve ailesiyle ya ayan ö rencilerin akademik ba arıları incelenmi tir. Yalnızlık, boyun e ici davranı lar, sosyal destek de i kenlerinin akademik basarının yordayıcısı olup olmadıkları ve aynı degi kenler açısından yeti tirme yurdunda ve ailesiyle ya ayan ö renciler arasında fark olup olmadı ı incelenmi tir.

Ara tırmanın bulguları öyledir (Kızılda , 2009):

1. Yeti tirme yurdunda ya ayan ö rencilerin akademik ba arılarını “boyun e ici davranı lar”, “ö retmen deste i” ve “cinsiyet” anlamlı olarak yordamaktadır.
2. Ailesiyle ya ayan ö rencilerin akademik ba arılarını “cinsiyet” ve “yalnızlık” anlamlı olarak yordamaktadır.
3. Yeti tirme yurdunda ve ailesiyle ya ayan ö rencilerin akademik ba arı ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmazken; arkada ve ö retmen deste i, yalnızlık, boyun e ici davranı puanlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmu tur

Yıldırım ve Ergene (2003)'ün ara tırmasına göre, boyun e ici davranı lar ile akademik ba arı arasında negatif yönde anlamlı ili kiler bulunmu tur. Aynı ara tırmanın bulgularına göre aile deste i, boyun e ici davranı lar, ö retmen deste i ve sınav kaygısı de i kenleri akademik ba arıyı manidar olarak yordamaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003; akt. Kızılda , 2009: 42)

İk ö retim 5., 6., 7., ve 8. sınıf ö rencileri üzerinde yapılan bir ara tırma sonuçlarına göre, ö rencilerin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanları, genel olarak, akademik ba arısı yüksek olan ö renciler lehine anlamlı derecede farklıla tı ı görülmü tür (Cırık, 2010: 4).

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Aktan, 2012).

Birlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma sonucuna göre, birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarını artırdığı görülmüştür. (Gökdağ, 2012)

1980-1985 döneminde Ankara ilinde incelenen 27 çocuk intiharından 25'inin öğrencisi, hatta büyük bir bölümünün ilköğretim öğrencisi olduğu yine dikkat çeken bir araştırmadır. (Güçlü, 2001: 47).

Okul özellikleri ile ailenin statüsünün başarıya etkisinin birlikte incelendiği bir araştırmada okul başarıları üzerinde okul özelliklerinin (okulun donanımı, teknolojiye sahip olması gibi) ailenin statüsünden daha az etkisinin olduğu ortaya konulmuştur (Parcel ve Dufur, 2001; akt. Polat, 2008: 48).

Coşkun ve Ünal (2003), kültürel sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak 970 lise öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada, akademik başarısının yüksek öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen çocuklar olduklarını ortaya koymuştur (Coşkun ve Ünal, 2003; akt. Polat, 2008: 49).

1.2.5. Akademik Başarının Belirleyicileri

Akademik başarısızlığa her geçen gün ekonomik, sosyal, kültürel ve politik değişimlerle yeni içerikler/tanımlar getirilmesine karşın genellikle, ailenin gelir düzeyinin akademik başarı üzerinde belirleyici olduğu aklımıza ilk gelen etmenler arasındadır (Polat, 2008: 52). Geçim sıkıntısı ve iş bulma olanaklarının ciddi bir sorun haline geldiği toplumumuzda, akademik başarının, öğrenci ve ailesi açısından daha önemli bir kavram haline geldiği

gözlenmektedir. Bu anlamda, ö rencinin ba arı veya ba arısızlı ı ile ö renci kadar ailesinin de ilgili oldu u ö ne sürülebilir (Balta , 1993; akt. Yıldırım, 2000: 167).

Akademik ba arı ya da ba arısızlık, ö rencinin duyu sal özellikleriyle de ili kili bulunmu tur (Yıldırım, 2000: 168). Lise ö rencilerinin ailelerden aldıkları destek, ö rencilerin akademik ba arılarını manidar olarak yordamaktadır. Bu nedenle, kendi çocuklarına kar ı daha destekleyici davranabilmeleri amacıyla, okullarda görevli PDR elemanları ve/veya sosyal çalı macılar yönetiminde, ana-babalarının katılaca ı “Sosyal Destek E itim Programları” düzenlenebilir (Yıldırım, 2000: 174). Sosyal destek sürecinde sosyal çalı macı, bireye veya ailesine yönelik kazandıracaca ı en önemli dü üncelerden biri de “olumlu dü ünme becerisi”dir. Olumlu dü ünme, olumlu duygu ve davranı ı hazırlar, bilinçaltı dünyasını olumlu yöne kanalize eder. Ya amın akı ı içinde birtakım olumsuzluklar olabilir. Önemli olan olumlu dü ünme kalıbına girebilmektir (Yavuzer, 2010: 41). Bakı açısını de i tirerek sevinç ve üzüntü arasında de i en sayısız farklı duyguların dev irilebilece ini söyleyen Bozda (2010: 214-217) da yine olumlu dü ünme becerisine vurgu yapmaktadır. Bu dü üncelerle çocu una yakla an anne babanın, problemler kar ısında yapabilecekleri çok ey vardır.

Aceleci davranmanın, artları iyi idrak etmenin, sabır göstermenin, ba arı üzerine etkisinin incelendi i yirmi yıllık uzun soluklu bir ara tırmanın sonuçları öyledir:

“Lokum Testi adıyla bilinen uzun soluklu bir ara tırma yapıldı. Bu ara tırmada ö retmen sınıfa bir kutu lokum getirdi ve ö rencilerine unu söyledi: *E er 15 dakika beklerseniz her birinize iki er lokum verece im. Beklemek istemeyenlere ise hemen imdi bir lokum verece im.* Ö rencilerden bazıları lokumlarını hemen isterken bazıları da 15 dakika sonra iki lokum almayı tercih etti. 20 yıl kadar süren bu ara tırma sonucunda deneklerden iki lokum almak için 15 dakika beklemeyi göze alan ki ilerin hayatta daha ba arılı oldukları ortaya çıktı.” (Tarhan, 2009: 132).

E er anne-baba, genç neslin e itim ya antılarına katkı verebilecek düzeyde de ilse, e itim sürecinde çocuklarını desteklemekte zorlanabilir. Bu da çocukların e itim ba arılarının dü mesine yol açabilmektedir (Çoban, 2011: 112). E itim, sadece okulda

gerçekle mez, aileden gelen kimi özelliklerin de aktarımını içerir. E itsel arkaplan (background), kurumsal yapı olarak okul aracılı ı ile yaygınla tırılabilir ve yeniden üretilebilir. Egemen sınıfın üyesi olan bireyler, okula, aileden edindikleri bir takım sosyal ve kültürel i aretlerle yüklü olarak, yani onlara sahip olarak gelirken i çi sınıfının çocukları okula bu beceriyi edinmek üzere gelirler. Polat'a (2008:47) göre okul, tarafsız bir kurum de il, özellikle egemen sınıfların deneyimlerinin bir yansımasıdır.

“Sa altımda en önemli yol çocu un cesaretlendirilmesidir. Solak bir ö renciyi cesaretlendirebilir, ve bunun üstesinden gelebilirseniz, sa altım çalı malarınız hiçbir zaman ba arısız kalmaz!” diyen Adler (2005: 219) aslında ba arıda cesaretlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Yeryüzündeki hayat ba arısının anahtarı aslında iki eydir (Carrel, 2003: 114): Bunlardan birincisi, ki inin kendisi; ikincisi ise, ki inin gayretlerine önem verilmesidir. Cesaretlendirilen ve gayretleri görülen bir ö rencinin ba arıda mesafe alması, mutlulu u yakalaması ve olumsuz tutumlarının de i mesi çok daha kolay olacaktır. Motivasyonun, ba arısızlıkta en etkili silahı oldu u söylenebilir. Ancak bireyin motive olabilmesi için yaptı ı i lerin belirgin bir amaca hizmet etmesi gerekir. Aksi taktirde var olan tüm heyecanını hızla kaybeder (Mavi ve Saygın, 2003: 76). Aynı ekilde ö renci, günlük hayatta kar ılı ı olmayan ders veya konularda motivasyonu kırılmaktadır. Bu konuda ö retmen motive edici unsurlar bulmalı, dersle ba lantısını kurmalı, ilgi çekici hale getirmelidir.

Bir ki i, önceden ne kadar ba arısız oldu una, geçmi ine, kültürüne, rengine, ekonomik seviyesine bakılmaksızın, hayatının önemli bir döneminde bir ekilde ilk ba arı deneyimini ya amazsa genelde ba arılı olamaz (Glasser, 1999: 7). Ba arıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalı maya ve yo unla maya motive olmaktadır. Bireylerin bili sel kapasitelerini kullanmada ve geli tirmede isteksizlikleri ba arıyı etkiler. Ba arı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile ba arısız olurlar (Bandura, 1982; akt. Keskin ve Sezgin, 2009: 4). Ba arısızlık deneyimlerinden ö rencileri uzakla tırmak adına Western Reserve Üniversitesi Tıp Fakültesi son yirmi yıldır not kullanmıyor. Çünkü ö rencilerin notlar yüzünden heyecanlanıp ba arılı bir ekilde çalı amadı nı dü ünüyorlar. Nottan tamamen vazgeçmi ler ve böylece ö rencilerin daha fazla çalı tı nı görmü ler (Glasser, 1999: 77). Dü ük ba arı için aileleri ve

ö rencileri suçlamak e itimciler arasında oldukça yaygındır. Ancak tembellik, dikkat yetersizli i ve kötü çalı ma alı kanlıkları gibi etkenler, bu kadar çok ö rencinin ö renememesini açıklamaya yetmez. Schlechty'e (2005: 10) göre, e itimciler ö rencilerden çok çalı masını ve sebat göstermesini istiyorlarsa ö rencilerin yapmaya de er bulaca ı çalı malar tasarlamamanın yollarını bulmak zorundadırlar. Ö retmen, kendi ba arısını, ö rencilerin derse ne kadar yo unla ması ve dersten ne ö rendikleri ile de il; kendisinin ö rencileri ne kadar derse yo unla tırabildi i ve ö rencilerin kendisinden ne kadar ö rendi i ile de erlendirmelidir (Schlechty, 2005: 212). Yine Schlechty (2005: 87), okullar için unları söyler: “ dünyası için kar ne ise, okullar için de odur. Kar olmadıkça i letme hayatta kalmaz; e er ö renciler ö renmede ba arısız olurlarsa okullar da hayatta kalmamalıdır.”

Bir genç, ya amının direksiyonunda kendisinin oturdu unu hissetmedi i sürece, istekle ve evkle derslerine çalı mayacaktır. Sizin istemeniz, onu evklendirmeye çalı manız, zorlamanız, tehdit etmeniz, hediyeler vaat etmeniz, ta ima suyla de irmen döndürmeye benzer (Cücelo lu, 2009: 50). “Kendi kendini yönlendirerek ö renme” ve e itimde “ö renci özerkli i” kavramları ö renci odaklı e itimin temel boyutlarını olu turmaktadır (Karata ve l, 2002: 200).

Bo zamanların de erlendirilmesi de ba arı konusunda kar ıla ılan ayrı bir sorundur. Locke, bu konuda kumardan yola çıkarak unları söyler:

“Belli bir seviyeye gelmi insanların, özellikle de bayanların çokça zaman harcadıkları kumar benim için, ancak insanların hiçbir ey yapmadan duramayacakları konusunda ikna edici bir kanıttır; insanların yapacakları bir ey olmalıdır, çünkü onca saat oturup u ra tıkları halde genelde ne eden çok sıkıntı yaratan bir eyle kendilerine ba ka türlü nasıl eziyet edebilirlerdi ki? Kumarın, sonradan bu konu üzerinde ayrıntılı olarak dü ünene ki ide bir sevinç, ne e yada memnuniyet duygusu bırakmadı ı ve ne vücudun, ne de ruhun bunun yararına gördü ü de açıktır; ancak kumar serveti de sarsacak bir hal aldı nda, artık bu dinlenme de il, tersine, ya amak için bir eyleri olan çok az sayıda insana getiri sa layan bir kazanç kapısıdır...Hiçbir ey yapmadan geçirilen zamanın ezici a ırlı ma, iç sıkıntısına ve ba ıbo lu un verdi i rahatsızlık duygusuna

dayanamazlar ve kafalarını da itacak de erli bir el becerisi de ö renmediklerinden, sırf zaman geçirmek için bu tür alı kanlıklar ile bozulmamı sa duyu sahibi insanların hemen hemen hiç zevk almayaca ı ama genel kabul görmü aptal ve kötü çarelere sı mırlar.” (Locke, 2004: 232-233).

Ülkemizde orta ö renim gençli inin serbest zaman de erlendirme biçimleri, daha çok yumu ak, edilgen etkinliklerdir. Yani, T.V. izlemek, radyo dinlemek, sinemaya, tiyatroya gitmek, maça gitmek, arkadaşlarla amaçsız dola mak, kahvehaneye gitmek, gazete okumak gibi etkinliklerdir (Tezcan, 1991: 148). Bu yüzden serbest zaman etkinlikleri daha programlı ve amaca hizmet eder ekilde olmalıdır. Ba arı, bir bakıma da zamanın tanzim edilmesidir.

1.2.6. Ba arısızlı ın Nedenleri

Ba arı anlayı ı, anne babanın çocuktan beklentisinin temelini olu turur. Birçok anne baba çocuklarının okul ba arısına çok önem verir ve çocukları okulda ba arılı ise kendilerini ba arılı olarak görürler (Cücelo lu, 2009: 21-22). Hatta sevgileri dahi ba arıya endeksli ko ullu sevgidir. Ancak bu çocu a zarar vermekte ve ba arısını da dü ürmektedir (Cücelo lu, 2009: 93). Ve akabinde yeterli sevgiyi, efkati, korumayı, ilgiyi ve güveni görmeyen çocukta “duygusal açlık” belirtileri olan yaramazlıklar ba gösterir (Çankırlı, 2012: 45). lgi ve sevgi görme ihtiyacı, aslında çocukta ve ergende sa lıklı ruhsal geli imin en belirgin ön ko uludur (Kulaksızlıo lu, 2002: 69).

Okula ba arısızlıkla gelen çok az çocuk vardır, hiçbiri de etiketlenilmis ba arısızlık de ildir; çocu un üzerine ba arısızlık etiketini yapı tıran sadece ve sadece okuldur. (Glasser, 1999: 30). Ço unlukla ö rencilere ba arısızlık getiren okul uygulaması notlamadır. lkokulda, not verilmesi ba arısızlı ı erkenden kar ımıza çıkarır. lkokuldan ba arısızlıkla ayrılan ö renciler (ki ço u vakada notlandırma sistemiyle do rudan ilgilidir) bir daha okulda ba arılı olamayacaktır. Notlar öylesine önemlidir ki e itimin yerini almaktadır (Glasser, 1999: 67-68). Ba arısızlık korkusu ki iyi, çok az düzeyde de olsa uyumlu davranmaya zorlayabilir, fakat ona mükemmellik ilham etmez. Çalı maya adanmadıklarında ö rencilerin katılımını sa lamak için dü ük not verme, insanların

önünde küçük dü ürme ya velisine pusula gönderme gibi tehditlere ba vuruldu unda durum ters tepmekte, ö renci bu sefer i ten kurtulmanın yollarını arama yoluna gitmektedir (Schlechty, 2005: 68).

En basit ekliyle, bireylerin insanca ya aması için gerekli olan temel ihtiyaçlarını kendi olanakları ile kar ılayamaması durumu (Özmete, 2011: 74) olarak tanımlanan yoksulluk ve i sizlik ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunlar yaratan bir olaydır (Özkan ve Ya ar, 2011: 143).

Can (1992: 2), dü ük ba arının nedeni olarak yetersiz akademik özgeçmi , sosyo-ekonomik ve kültür düzeyini saymaktadır. Bunların yanında ço u yetenekli ö rencinin dahi bu ve benzeri etmenlerin etkisiyle, ya uygun çalı ma alı kanlık ve becerileri geli tirememi olmaktan ya da bu becerilerini kullanamamı olmaktan dolayı ba arısızlı a dü mekte oldu nu söyler. Çankırılı'ya (2012: 73) göre ba arısızlı ın veya tembelli in iki sebebi vardır: okul ve aile. Bireyin ba arılı olma konusundaki yöneliminin olumsuzlu nu ifade eden ve ba arısızlık sendromu (Non-achievement Syndrom) olarak adlandırılan olumsuz bir ki ilik dizgesinin, ya amı boyunca bireyi bir çok konuda ba arı göstermekten alıkoymaktadır (McClelland, 1953; akt. Can, 1992: 12). Bu sendrom, daha çok olumsuz e itim sürecinde olu maktaki ve ki inin hayatı boyunca ba arısızlıklarının nedeni olarak kendisiyle devam edegelmektedir.

1.2.7. Sosyal Hizmet Penceresinden Akademik Ba arıya Bakı

E itim sistemindeki sorunlar ve okulların toplumsal sorunları silmesine yönelik beklentiler dikkate alındı ında, sosyal hizmet uzmanları gibi uzmanların okul sisteminin bir parçası olması a ırtıcı de ildir (Zastrow, 2013: 487). Her insanda sevgi duygusunun oldu nu söyleyen Adler'in (Geçtan, 2000: 133) dedi i gibi, akademik ba arısızlı a sevgiden yoksun bir müdahale yöntemi sonuç vermeyecektir.

Sosyal çalı manın önemli refah alanlarından biri olan “sosyal refah”ın hedefi, sosyal, maddi, sa lık ve bo zaman gereksinimlerini kar ılamaktır. Sosyal refah, zengin ve yoksul tüm ya gruplarının sosyal i levsellili ini artırmaya çalı ır. Okul sosyal hizmeti,

girişkenlik eğitim programları, duyarlılık eğitimi, aile danışmanlığı, gelişimsel engeli olan insanlara yönelik hizmetler ve rehabilitasyon hizmetleri bu kapsamdaki hizmetlerdir (Zastrow, 2013: 38-40).

Sosyal çalışmacıların çocuk ve aile bakımında rolü, eğitim planlama, eğitim ve bireyin niteliklerinin artırılmasında ve kalifiye haline getirilmesinde yeniden programların dizayn edilmesi, tüm bunların gerçekleştirilmesinde uygun hizmetlerin sağlanması ya da ihtiyaç duyulan en yeni uygulamaların müracaatçıya ulaştırılması ve eğitimci müracaatçıların sorunlarına terapötik yanıtlar verebilmektir (Özkan ve Yılmaz, 2011: 156). Akademik başarısızlığın nedenlerine bakıldığında, çocuk ve aileye yönelik verilecek bu hizmetler, ilgili kişi veya grupta olumlu sonuçlar verecek, yüksek iyilik hali sağlayacaktır.

Zaten, bireylerle sosyal hizmetin amacı, kişisel ve sosyal problemleri çözmek için bire bir düzlemde insanlara yardım etmektir (Zastrow, 2013: 103). Sosyal çalışmacı; toplum ve insan gereksinimlerinin karşılanması ve sorunların çözümlenmesi sürecine gelme, kalkınma ve ilerleme açısından yardımcı olur (Karataş ve İlhan, 2002: 133).

Akademik açıdan sorun yaşayan ve üstesinden gelmekte zorlanan bir öğrenci veya müracaatçıya yönelik sistem teorisi daha geniş bir bakış açısı sağlamaktadır. Özellikle hem aileleri hem de okulla güçlükleri olan çocuklarla bu yaklaşım çerçevesinde çalışmalar yapılmaktadır (S.H. Sempozyumu' 97, 1998: 130).

Okul sosyal çalışmacısının öncelikli görevi, çocukların ruh sağlığını korumaktır. Güçlü'nün (2001: 80) intihar gibi sosyal olgularda “sayıları küçümsemek, giden canları küçümsemektir” dediği gibi, sosyal bir olgu olan başarısızlık konusunda sosyal çalışmacının davranış refleksi, insanın biricikliğine ve değerli olmasına yakınlık bir yaklaşım olmalıdır.

Okullarda disiplin cezası olarak uygulanan *okuldan uzaklaştırma cezası* hakkında Adler (2005: 109), bunları dile getirir: “İnsanları niçin okuldan atarlar, doğrusu anlamıyorum. Çünkü böyle bir davranış, öğretmenin öğrencinin sorununu çözecek yetenekte

sayılmadı ı anlamına gelir”. Aslında ba arılı bir kimli e götüren ey, sevgi ve özgüven yolunu açmaktır (Glasser, 1999: 19). Bu ba lamda okul sosyal çalı macısı veya hizmet verdi i kurumda okul ö rencisi bulunan di er sosyal çalı macılar, o sevgi ve güven yolunu açacak birinci aktörlerdir.

Sosyal çalı ma mesle inin yöntemlerinden olan bireyle çalı ma ve grupta çalı manın dü ük ba arının sa altımında kullanılması dü ünülebilir. Ancak bazı ara tırmacılar, dü ük ba arılı ö rencilerden olu turulan gruplarda ki isel uyum konusunda önemli ilerlemeler kaydedildi ini, akademik yönden ise, pek fazla bir geli me sa lanamadı ını öne sürmektedir (Spielberger, Weitz ve Denny, 1962; akt. Can, 1992: 4-5).

E itimin en karakteristik yönlerinden birisi, toplumsal yönüdür. Her ülkede e itim, o ülkenin zeminine, yani toplumun temel özelliklerine ba lıdır (Akyüz, 2001: 29). “Çevresi içinde birey” ilkesinden hareket eden sosyal çalı macı, akademik sorunlar ya ayan bir ö rencinin sorunlarına çözüm üretirken yine bu perspektiften, etkili ve kalıcı çözümler üretebilir.

Sadece bireysel yönü olmayan, toplumsal yönü de bulunan, sosyal ili kileri etkileyen, hayatın içinde önemli bir yer tutan akademik ba arının, bazı ba lıklar halinde ele alınması daha do ru olacaktır.

1.2.7.1. Ba arı Baskısı

Ba arı konusunda bireye, do rudan yapılan veya ko ullu sevgi yoluyla dolaylı yapılan baskı, hiçbir zaman istenen sonucu vermemi tir. Ki inin kendini daha da yalnız ve de ersiz hissetmesine neden olmu tur.

Ba arılı bir kimli e sahip olamamak, ki inin hiçbir zaman kimli inin olmayaca ı anlamına gelmez (Glasser, 1999: 18). Ba arı ve mutluluk iki farklı kavram olmakla beraber, birbiriyle ters orantılı da de illerdir (Çakmaklı, 1991: 181). Ancak ba arının, mutlulu un tek kriteri olmadı ı unutulmamalıdır.

Ba arı konusunda çocu u tek suçlu görmek, onu mutsuz ve de ersiz kılacak ekilde yargılamak da aslında çocu a yönelik istismardır. stismar, çocu a yapamayaca ı i lerde, kaldıramayaca ı sürelerde çalı tırarak menfaat sa lamak anlamındadır. Çocuk böylece hakkı olan normal faaliyetleri yapmamakta, geli imi için gerekli imkanları kullanamamaktadır (Ko ar, 1992: 45). Ba arıyı engelleyen tutumlar oldu u gibi, ba arıyı destekleyen tutumlar da vardır (Cücelo lu, 2009: 123). Anne babanın tutumlardan hangisine kapısını açtı ı çok önemlidir.

Zaman zaman hem annelerin hem de babaların ba arısız, reddedilmi ve hayal kırıklı ına u ramı olmaya hakları vardır. Aynen çocuklarının ba arısız olduklarında bunu sonuna kadar ya amaya ve her ba arısızlıktan bir ders çıkarmaya hakları oldu u gibi (Solmu , 2010: 394). Bir yazar ve danı man olarak Schlechty (2005: 215), okuyucularına ve mü terilerine ne yapacaklarını asla söylememekle ve ne yapmaları gerekti ini ke fetmelerine fırsat vermekle övünür.

1.2.7.2. Ba arısızlık Kimin Suçu?

Kimlik olu umunda ba arısızlık ço unlukla çocuk yeterince sevgi görmedi inde veya kendini yetersiz hissetti inde geli ir. Kimlik olu umunda ba arısız bireyler büyük olasılıkla çökkün, yalnız, endi eli, günlük de i kenlerle yüzle mede isteksiz ve kararsızdırlar. Uyu turucu veya alkol yolu ile sorunlardan kaçma, içe kapanma, suç davranı ları ve duygusal sorun geli tirme olasılıkları yaygındır (Zastrow, 2013: 32). Ba arısızlık ya ayan ö rencilerin bir problemi de ba arı güdüsünün dü ük olmasıdır. Aslında ba arı, dü ünüldü ü gibi bireye ait, yalnızca onu kapsayan bir olgu de ildir. Bireyi a arak içinde bireyin içinde ya adı ı grubu, toplumu da içine alabilir. Bazı ara tırmalar, “sosyal yönelimli ba arı güdüsünün” önemine vurgu yapmı tır (Ka itçıba ı, 1999: 366).

Ö renme düzeyleri arasındaki farklılı ı, ö rencilerin veya ailelerin nitelik ve özellikleriyle açıklamak, bir i letmenin, kar edemedi i için mü terilerini sorumlu tutmasına benzer (Schlechty, 2005: 92). Ö rencileri, mü teri gözüyle görerek sürekli onları sonuçlar üzerinde sorumlu tutmak, sorumluluktan kaçmaktır. Ço u ara tırma, aile

ve bireysel problemlerle, okulda ya anan zorluklar arasındaki güçlü ili kiyi belirler. Bu yüzden okula dayalı sosyal servisler, çocukları, gençleri, yeti kinleri, ö retmenleri, okul yöneticilerini ve aileleri de içine alarak yardım sa larlar (Yıldırım, 2007: 440).

Tam ö renme kuramının do urgusu olarak yeteneklerin geli tirilebilece ini söyleyen söyleyen Bloom (2005: 251-256), bununla beraber hiçbir alanda bu kadar çok *yetenekli* ö renciye gerek olmadı ını da söylemektedir. Bir sosyal çalı macının, çocu unu veya ö rencisini sürekli üstün ve yetenekli görmek isteyen mükemmeliyetçi anne baba ile mükemmeliyetçi ö retmen konusunda yapacakları çok ey vardır.

Sosyal çalı ma, insanların bireysel ve toplumsal mutlulu u için verilen hizmetlerdir (Tomanbay, 1999: 5). Bir okul sosyal hizmet uzmanı, ekolojik sistem perspektifinden hareketle ö rencilerin en yüksek iyilik halini hedefler (Duyan vd., 2008: 31).

1.2.7.3. Ba arıda Bireysel Farklılıklar

Öncelikle varlık olarak insan tektir, biriciktir, özgüldür (eker, 2004: 182) Sosyal hizmet uzmanı kesin olarak her insanın do u tan itibarlı oldu una, buna saygı duyulması gerekti ine inanır. Bir müracaatçıyla çalı rken, sosyal hizmet uzmanı müracaatçının durumunun biricikli ini algılamak ve ona saygı duymak zorundadır (Zastrow, 2013: 139). Bireye vurgu yapan, bireyin ya adıklarına ve etkile imlerine göre anlamların çe itlenebilece ini söyleyen “sembolik etkile imciler” (Layder, 2006: 82-83), aslında sosyal destek sürecine yöne verecek sosyal çalı macılara önemli bir farkındalık kazandırmaktadır.

Ö retmen, bir ö renci grubuna ö retme i inde ne denli yeterli olursa olsun, bir gruptaki ö renciler arasında ö renme bakımından büyük farklar olması beklenir. Birçok nitelikler bakımından birbirinden farklı olan ö renciler grupla ö retime sokulunca, bu ö renciler arasında hem ünitadaki ö renme düzeyi hem de ö renme hızı bakımından farklar do acaktır, bu do aldır (Bloom, 2005: 33-34). Okul sosyal hizmet uzmanı, okulun amaçlarını daha ileriye götürmeye çalı rken, aynı zamanda ö rencinin

biricikli ine de vurgu yaparak, e itim sürecinde rol alan tüm payda lara farkındalık kazandırmalıdır.

E itimde sürece yansıyan, ba arıda bireysel farklılıklar olu turan, toplumun sosyo-ekonomik düzey farklılıkları vardır. Zastrow'un (2013: 468) da dedi i gibi, orta ve üst sınıflardan ö renciler daha yüksek not almaya, okulda daha uzun kalmaya, ve standart ba arı testlerinde daha ba arılı olmaya meyillidir. Bu ili kinin iki temel açıklaması vardır; biri aile alt yapısına, di eriyse okul sistemlerine odaklanmaktadır. Aile alt yapısına ili kin bu açıklama, bu e itsizli i, alt sınıftan çocukların, orta ve üst sınıftan çocuklarla kar ıla tırıldı ında çok daha farklı bir ortamda ya ıyor olu una ba lanmaktadır. Bu görü e göre dü ük gelirli evlerde dergi, gazete, kitap, bilgisayar ve internet eri imi daha az bulunur. Dü ük gelirli aileler ço unlukla daha az e itime sahiptir ve yüksek akademik beklentileri desteklemek açısından rol modeli olmaları daha dü ük bir ihtimaldir. Aslında, *benim de matemati im pek iyi de ildi* mesajı vermeleri daha olasıdır. Buna kar ılık, orta ve üst gelir seviyesinden aileler, e itime daha fazla de er verirler ve bu nedenle çocuklarının okulda ba arılı olması için ödevlerine yardım etmeye daha meyillidirler. Alt sınıftan bir çocuk için lise diploması bir ba arı sayılırken, yüksekokul mezuniyeti üst sınıftan bir çocuk için asgari beklenti düzeyindedir (Zastrow, 2013: 468). Bu farklılıklar, ba arıda da farklılıklar olu turmaktadır. Bu yüzden, Bloom'a (2005: 259) göre, ortaö retimin ilk bir ya da iki yılında e it olmayan uygulamalara dahi yer verilebilir. Çünkü, bireysel gereksinimleri kar ılamak amacıyla uzun bir dizinin ilk döneminde ya da dersinde uygulanacak olan böylesi i lemlerden, daha çok yarar sa lanacaktır.

Sosyal hizmet öncelikle do ası gere i kendini gerçekleştirme ve yapabilir olma konusunda dezavantajları olan ki i ve gruplarla çalı ır (Cılga vd., 2012: 125). Dolayısıyla bu, ba arısızlık olsun farklı bir konuda olsun, yetersizlik duygusu ya ayan her müracaatçı kolaylıkla okulda veya di er kurumlarda rahatlıkla sosyal çalı macıya ula abilmeli, destek sürecine dahil olabilmelidir.

1.2.7.4. Ba arı ve Sosyal Devlet

Sosyal ve ekonomik adaletin desteklenmesi ve insan haklarının korunması sosyal hizmet mesle inin en önemli de erleri arasındadır (Zastrow, 2013: 153). Çocu un ruhsal sa lı nı kontrol altında tutamayan, onu gelecek ku kusu duymaya zorlayan bir devletin *sosyal devlet* oldu unu söyleyebilmek oldukça zordur (Güçlü, 2001: 48).

Sınavdan sınava yararı atı gibi sokulan, sorunlarını söylemesine bile olanak verilmeyen öğrenciler toplumumuzda meydana gelen intihar olaylarının önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bugün lisede, üniversitede okuyan öğrenciler canlarına kıyıyorsa uygulanan eğitim sistemi, “Ben suçsuzum, benim hiçbir günahım yoktur” diyemez (Güçlü, 2001: 29).

Öğrenci sevildiği ortamda kendini güvende ve özgür hissedecek, daha iyi öğrenecektir (Tarhan, 2009: 43). Çocuk, büyüdükçe kendi iradesine bırakılmalıdır. En iyisi ve en güvenlisi büyüdükçe özgürlüklerini artırarak kendini korumayı öğrenmesini sağlamaktır (Locke, 2004: 22-23) Kararlarını kendi verebilen bir öğrenci, her zaman için kendi varoluşunu daha iyi idrak edecektir. Zaten bireye, kendi öz kuvvetini tanıtmak ve onu geliştirme imkanı sunmak, çocuk ve genç refah alanında, sosyal çalışmacının önemli görevlerindedir (Çakmaklı, 1991: 26) Ancak sosyal devlet anlayışıyla ba arıyı artırmak adına, sunulacak özgürlük alanı sınırsız değildir. Okul ba arısı ve akademik disiplin konusunda ABD’de yapılan bir ara tırma ilginç sonuçlar vermiştir:

“Okul ba arısı ile ilgili olarak 1970 yılında ABD Seattle’da pilot bir uygulama başlatıldı. Açık sınıf felsefesine dayalı olan bu uygulama öğrencilerin özgür bırakılması anlayışı üzerine kuruluydu...Tam bir özgürlük...Çocuklara itaat konusunda ısrarcı olunmayacak...isterlerse ayaklarını masanın üzerine bile uzatabilecek...kısaca canlarının istedikleri gibi yapacaklar... Anne babalarına karşı teşekkürler, lütfen, gibi nezaket sözcüklerini de istemedikleri takdirde kullanmayacaklar...18 yaşına kadar büyüklere yardım etmeye zorlanmayacaklar...hollandıkları şeyler birinci planda, ders ikinci planda yer alacak...öğretilmek istenen konular tiyatro oyunuyla öğlendirilerek öğrencilere aktarılacak...Öğrenci de zorlanmadığı için derslerini daha iyi öğrenecekti...Zevk

almadı im eyi ya amak zorunda de ilim anlayı ıyla hareket ettiler. Sistem uygulayıcıları çocukların özgür bırakıldı ında daha kolay öreneceklerini savunurken, çocukların okulda akademik bir disiplin olmadı ı, kendilerinden talep edilmedi i sürece zahmetine katlanmadıkları gerçe iyle yüz yüze geldiler. Sınırsız özgürlü ün oldu u bir ortamda özdenetimden kendili inden geli ece i görü ünün de geçerli olmadı ı ortaya çıktı. Çocuklar istedikleri zaman bir ba kasının parasına el koyamayacaklarını, bir ba kasının dükkanından istedikleri eyi alamayacaklarını okulda de il, ancak gerçek hayatta örendiler. Popüler kültürün etkisiyle e lence tutkunu, Hollywood odaklı, zevk dü künü, çalı madan kazanmak isteyen bir nesil ortaya çıktı...Her eye izin veren e itim sistemi yerine her eyi kontrollü ekilde götüren ve özdenetimi geli tiren bir e itim sisteminin daha do ru oldu u ortaya çıktı.” (Tarhan, 2009: 81-82)

Tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi güç bir kavram olan yoksullu un ortak bir tanımı bulunmamaktadır (Tokol ve Alper, 2012: 122). Yoksulluk, insanlık tarihi boyunca her dönemde insanlı ın kar ısına çıkmı sosyal bir sorun olmu tur. Dü ük e itim düzeyi de yoksullu un genel belirleyicileri arasındadır (Ulusal S.H. Konferansı 4., 1995: 221). Aslında yoksullu un da dü ük e itim düzeyinin bir belirleyicisi oldu u söylenebilir. Sosyal devletin amaçlarından biri de sosyal adaleti gerçekle tirmektir. Sosyal çalı macı, güçlendirme ba lamında ailelere danı manlık verme, kaynak bulucu rolü kullanarak, aileleri ile kaynakları birle tirme, ailelerin ihtiyacı durumunda yeni kaynaklar olu turma i levlerini yerine getirmelidir (Çoban, 2011: 119).

Kendi haklarını koruma ve ifade etme de en yetersiz grup olan çocuklar için, sosyal devlet anlayı ında okul, sadece ö retim yeri de il, aynı zamanda e itim yeri yani psiko-sosyal geli im yeridir (Çakmaklı, 1991: 181).

BÖLÜM 2: YALNIZLIK ve OKUL SOSYAL H ZMET

2.1. Yalnızlık

2.1.1. Yalnızlı ın Tanımı ve İlgili Kavramlar

Yalnızlık, ya am sürecinde, belli bir zamanda, her insanın ya ayabilece i bir deneyimdir. Bu durum bazen önemli bir ki inin kaybı, bazen evden ayrılma gibi nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Yalnızlı ı tamamen önlemek mümkün olmamakla birlikte, ba arılı bir ekilde yönetme imkanı vardır (Rokach&Brock, 1988; akt. Duyan vd., 2008: 31)

Yalnızlık genellikle, ki ilerarası ili kilerin yoklu u olarak tanımlanmaktadır (Arslanta ve Ergin, 2011: 35). Peplau ve Perlman (1984) yalnızlı ı, ki inin var olan sosyal ili kisi arasındaki farklılık sonucunda olu an, ho olmayan psikolojik durum olarak tanımlamakta ve örne in Amerikan toplumunun dörtte birinin çe itli derecelerde olmak üzere, yalnızlı ı ya adı nı belirtmektedir (Peplau ve Perlman, 1984; akt. Demir, 1989: 14).

Jung'a (2012a) göre yalnızlık, insanın çevresinde insan olmaması demek de ildir. nsan kendisinin önemsemi eyleri ba kalarına ula tıramadı ı ya da ba kalarının olanaksız buldu u bazı görü lere sahip oldu u zaman kendisini yalnız hisseder (Jung, 2012: 322-323)

Rogers (1994), yalnızlı ın bireyin di erleriyle hiçbir gerçek ili kisinin olmadığını hissetti i an ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamı tır (Rogers, 1994; akt. Kızılda , 2009: 23).

Seyyar ve Genç'e (2010) göre yalnızlık, ki inin tek ba ına ya aması sonucunda veya toplumla, sosyal çevre ile birlikte ya ama ra men psikolojik olarak kendisini yalnız hissetmesidir. Ki inin, ya adı ı psiko-sosyal mahrumiyete kar ı pasif olarak gösterdi i sessiz, hissi bir tepkidir (Seyyar ve Genç, 2010; 834).

Kutlu, yalnızlığı, “tüm ya da tüm insanları etkileyen, çoğu insanın tanıdığı ve ya da adı evrensel bir olgu ve duygu” olarak tanımlamaktadır (Kutlu, 2005: 90).

Rock (1984), yalnızlığın kapsamlı bir tanımını yapmıştır. Yalnızlık, bireyin yabancı hissettiği, yanlış anlaşılması hissettiği ya da bakışları tarafından kabul edilmediğini hissettiği ya da sosyal bütünleşme ve duygusal yakınlık için fırsat yaratan etkinliklerde gerekli duyulan sosyal partnerlerin olmadığı durumlarda ortaya çıkan kalıcı duygusal bir rahatsızlık durumudur (Rock, 1984; akt. Özatça, 2009: 21).

Özdemir’e (2011) göre yalnızlık, subjektif bir kavram olarak düşünüldüğünde, boş hissetme ve kendini bırakmanın duygusal ifadesi olarak tanımlanabilir.

Özdemir’e (2004: 184) göre, yalnızlık duygusu, çağın insanda yarattığı temel bunalımdır.

Yalnızlık ile birlikte ele alınması gereken ilgili birçok kavram vardır.

Yalnızlık ve soyutlanma kavramını derinleştirirken Akçay (2011: 104), bunları dile getirir: “Soyutlanma kavramı daha çok toplumsal ilişkilerde nesnel derinleşmeyi içerir. Derinleşirken, yalnızlık bireyin toplumsal ilişkilerinin olumsuz dokuyu öznel olarak algılamasını göstermektedir.”

Yalnızlık ve tek başlılık durumunun farkına varan ve yalnızlığın insan yaşamında olması gereken gayet olağan bir durum olduğunu vurgu yapan Akçay ve Duyan (2002), bunları ifade eder:

Güçlülük, devamlılık, bütünlük ve bilinmeyen derinliklere ulaşma ve iç yaşamın karanlık noktalarını aydınlatma, yalnızlıkla mümkündür. Yalnızlık bakışlarından ayrılmak ya da kendini onlardan ayrı tutmadan öte bireyselliğin, duyarlılığın, algılama gücünün ve insan olmanın da bir gereğidir. Gerçekte yalnızlık bireyin insan olduğunu sergilemesinin biricik yoludur. Yalnızlık insana özgü, doğal bir özelliktir. Tek başlılık durumunda ise, birey bakışlarından ve ilişkilerinden kopmuş, bütünüyle yalnızdır.” (Akçay ve Duyan, 2002; akt. Duyan vd., 2008: 31).

Sosyal dışlanma hem maddi yoksunluk hem de günlük yaşamın gerektirdiği sosyal, politik aktivitelere katılamama olarak tanımlanabilir. Nitekim sosyal dışlanma ve eğitimli kişilere yönelik ayrımlar okuldan ayrılmayı, ailelerin eğitim ve benzeri kamu hizmetlerinden yararlanamama nedeniyle okul başarısının düşük olmasıyla açıklamaktadır (Warrington, 2005; akt. Polat, 2008: 49).

Sosyal bağlılık, bireyin sosyal ve duygusal ilişkilerinin çeşitliliği içerisinde kendisini bu ilişkilerin anlamlı bir parçası olarak hissedebilmesinin öznel farkındalığını içerir (Lee ve Robbins, 1998; akt. Duru, 2008: 16). Zaten sosyal çalışmada mesleki, bireyin sosyal uyumunu sağlamaya dönük hizmetleri de içermektedir (Eker, 2004: 185).

Okullarda yaşanan yalnızlık gibi sorunların çözümü için rol ve sorumluluk üstlenen mesleklerden birisi de sosyal çalışma (social work) ve onun konu ile ilgili alanı okul sosyal hizmeti (school social work)'dir. Okul sosyal hizmet uygulamalarıyla erişilmek istenen amaç her koşulda çocuğun yüksek yararını korumaktır. Bu hedef doğrultusunda meslek elemanları okul, aile ve çocuğun çevresi arasında bir köprü görevi görmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, çocuk ve ailesinin güçlenmesi amacıyla da çoklu sosyal destek sistemlerini harekete geçiren bir rol üstlenir (Duyan vd., 2008: 31).

Young (1982), yalnızlığı üç kategoride ele almıştır;

1. Geçici yalnızlık; üzerinde fazla durulmayan bir yalnızlık tipidir. Zaman zaman pek çok insan tarafından yaşanan yalnızlık duygusunu betimler.
2. Durumsal yalnızlık; daha önce ilişkilerinde doyum sağlayan bireyin, ilişkilerindeki değişikliğe bağlı olarak doyum alamaması veya bireyin sosyal ilişkilerindeki önemli bir kaybı nedeniyle yaşadığı yalnızlık duygusunu içerir.
3. Kronik yalnızlık; birbirini takip eden en az iki yıl veya daha uzun süre ilişkilerde yaşanan doyumsuzluğu yansıtır. Kronik yalnızlık, birey tarafından uzun dönemli yaşanan bilişsel ve davranışsal yetersizlikleri içerir. Kronik olarak yalnız insanlar, durumsal olarak yalnızlık yaşayan insanlardan daha az derin ve yakın ilişkiye sahiptirler (akt. Özdemir, 2011: 32).

.2.1.2. İlgili Ara tırmalar

Alan yazınında yalnızlık duygusu ve psiko-sosyal de i kenler ili kisi üzerine yapılan çalı malara bakıldı ında yalnızlı ın anlamlı etkile im (Wheeler, Reis ve Nezlak, 1983), sosyal destek (Duru, 2005; Russel, Cutrona, Rose ve Yurko, 1984) kendine güven, ya ıtlarla ili ki ve sosyal doyumsuzluk (Cheng ve Furnham, 2002; Demir ve Tarhan, 2001; Uruk ve Demir, 2003), güvenli ba lanma ve sosyal açıklık (DiTommaso, Brannen, Ross ve Burgess, 2003), sosyal a (Stokes, 1985), ile ili kili oldu u görülmektedir (akt. Duru, 2008: 16).

Duru'nun (2008) ara tırma sonuçları; arkada deste i, aile deste i, özel insan deste i ve sosyal ba lılı ın, yalnızlıkla olumsuz (negatif) ili kili oldu unu göstermektedir. Ö rencilerin sosyal ba lılık, arkada deste i, aile deste i ve özel insan deste i arttıkça yalnızlık azalmaktadır. Yalnızlık-sosyal ili ki de i kenleri üzerine yapılan pek çok çalı ma, yalnızlık ya antısında di er insan veya gruplarla olu turulan sosyal ba ların önemli oldu unu göstermektedir.

Ara tırmalar, ailesi yanında kaldı ı halde annesinden gerekli ilgi ve efkati bulamayan çocukların da kurum çocukları gibi geli im bozukluklarını gösterdiklerini, ayrıca aynı tecrübeyi geçiren çocukların durumdan de i ik derece ve biçimde etkilendiklerini ortaya çıkarmı tır. Dolayısıyla geli im bozukluklarının nedeninin, kurum bakımından çok anne figürünün yoklu u ya da niteli indeki eksiklikten oldu u anla ılmı tır. Aile ortamına oranla kurum bakımında anne ö esinin bulunmaması, böylece anne yoksunlu u sonucu olu an bozukluklara rastlama olasılı ının daha yüksek olması yüzünden bu tür rahatsızlıkların yalnızca kurumlara özgü oldu u sanılmı tı ancak öyle olmadı ı ara tırma sonuçlarında görüldü (Ko ar, 1992: 113). Anne yoksunlu unun, ço unun yalnızlık düzeyini etkileyece ini söylemekte mümkündür.

Lisede okuyan ö rencilerin yalnızlık durumlarının, sosyo-demografik özellikler e itim ya amına ili kin özellikler ve sosyal destek durumu açısından incelenmesini amaçlayan bir ara tırmada cinsiyete göre, erkeklerin kızlarda daha yalnız oldu u; annenin ve babanın e itim durumunun ö rencilerin yalnızlık düzeyini etkiledi i; karde sayısı

arttıkça, yalnızlık puanının arttı ı; gelir arttıkça yalnızlı ın azaldı ı; sınıfta kalan ö rencilerin kendilerini daha yalnız hissetti i ve ö renci ba arılı oldukça, yalnızlık durumunun azaldı ı belirlenmi tir (Duyan vd., 2008: 39).

Malatya Yeti tirme Yurdunda kalan lise ö rencilerinin yalnızlık düzeylerini inceleyen bir ara tırma sonucuna göre; yeti tirme yurdu ya antısı geçiren ö rencilerin yalnızlık düzeyinin ö rencilerin cinsiyetine, sınıf düzeylerine, anne ve babanın bir arada olup olmamasına, yurda geli ya ına, yurttaki karde i olup olmamasına, yurttaki kalma süresine, algılanan personel tutumuna, ailelerinin ya da yakınlarının ziyaret sıklı ına yurttaki algılanan arkadaş lık ili kilerine, gelecek beklentilerine, okuldaki algılanan akademik ba arı durumuna, yurttaki veya çevrede düzenlenen sosyal, kültürel, etkinliklere katılıp katılmamasına ve yurttaki istenildi inde ö rencilere yardım edecek bir personelin olup olmamasına göre önemli düzeyde yüksek oldu u ortaya çıkmı tır (Kutlu, 2005: 89).

Aydın ilinde 50-60 ya arası bireylerde yalnızlık, depresyon, sosyal destek ihtiyacı ve bunları etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılan bir ara tırmanın bulguları öyledir: Evli, çocukları ve hobileri olan bireylerin algılanan aile ve arkadaş sosyal destek puanları daha yüksek, günlük aktivitelerinde ba ımlılı ı olan bireylerin aile sosyal destek puanının dü ük oldu u tespit edilmi tir ($p<0.05$). İkokul ve altı e itimli, e i veya çocukları olmayan, fiziksel özürlü olan, devamlı kullandı ı ilaç bulunan, günlük aktivitelerinde ba ımlılı ı olan, uyku sorunu bulunan veya hobileri olmayan bireylerin kendilerini di erlerine göre daha yalnız hissettikleri saptanmı tır. Depresyon ve yalnızlı a kar ı önleyici stratejiler olarak bireyin ve aile sosyal çevresindeki ili kilerini güçlendirmenin önemli oldu u sonucuna varılmı tır (Arslanta ve Ergin, 2011: 35).

Üniversite ö rencilerinin ya am doyum düzeylerini cinsiyet, algılanan akademik ba arı, algılanan ekonomik durum, algılanan anne-baba tutumu, gelecekte beklenen, dini inanç ve yalnızlık de i kenlerine göre inceleyen ba ka bir ara tırma sonuçlarına göre, üniversite ö rencilerinin ya am doyum düzeyleri cinsiyet, algılanan akademik ba arı, algılanan ekonomik durum, gelecekte beklenen, dini inanç ve yalnızlık de i kenlerine göre farklı maktadır (Dost, 2007: 132).

Lise ö rencilerinin okul öfkesi boyutları (öfke ya antısı, dü manlık, yıkıcı ifade ve olumlu ba a çıkma) ve yalnızlık düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Bu ara tırmanın sonucunda elde edilen bulgular, lise ö rencilerinin yalnızlık düzeylerine göre okul ortamındaki öfke ya antısı ve dü manlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklıla madı mı ancak öfkenin yıkıcı ifade biçimi ve öfke ile olumlu ba a çıkma düzeylerinin anlamlı düzeyde farklıla tı mı göstermektedir (Çivitci, 2011: 18).

Üniversite ö rencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algularına göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelendi i bir ara tırma sonuçları, cinsiyet ana etkisine göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin farklıla madı mı, algılanmı ebeveyn tutumlarına göre ise yalnızlık ve algılanmı sosyal destek düzeylerinin farklıla tı mı göstermektedir (Çeçen, 2008: 415).

Hatay ilinde bulunan Yatılı İkö retim Bölge Okulları (Y BO) 6. 7. ve 8. sınıf ö rencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerini inceleyen ba ka bir ara tırma sonucuna göre; Katılımcıların cinsiyet de i keni açısından yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri (sporcu ve sedanter) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamı tır ($p>0,05$). Katılımcıların umutsuzluk ve yalnızlık puanları arasında yapılan korelasyonda yalnızlık arttıkça umutsuzlu unda artı gösterdi i ($p<0,1$), buna kar ın umutsuzluk düzeyi ile spor ya ı arasında ters bir korelasyon oldu u ve spor ya ı arttıkça umutsuzluk düzeyinde azalma oldu u tespit edilmi tir ($p<0,1$) (Kırımı lu vd., 2008: 18).

Yalnızlık ile yakından ilgili “sosyal uyum” üzerine yapılmı bir ara tırma da ö rencilerin sosyal uyum düzeyleri üzerinde en fazla, engelli olduklarını fark ettikleri ya , kayna tırma e itimi almaya ba ladıklarında zorluklarla kar ıla mı olma durumları ve ailelerinden algıladıkları sosyal deste in etkili oldu u görülmü tür (Yava , 2010).

Yaparel (1984; akt. Aykara, 2011), akademik başarı ile özsaygı, yalnızlık ve utangaçlık arasında anlamlı ili kiler oldu unu gözlemi tir. Bunun yanı sıra yalnızlık ile depresyon

arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kendilerini yalnız hisseden üniversite öğrencilerinin dışsal nedenlere yüklemelerde buldukları gözlenmiştir.

Yılmaz (2012) ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmada elde ettiği bulgular, yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeylerinin cinsiyete, yaşa, sınıf seviyesine, okul türüne, babalarının iş durumuna, annelerinin iş durumuna, babalarının öğrenim durumuna, annelerinin öğrenim durumuna, oturdukları semte, oturdukları eve, ailelerinin gelir durumuna, ailelerindeki birey sayısına göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Kutlu (2005) tarafından yetiştirme yurdunda kalan ve kalmayan lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda yetiştirme yurduyla tanıştıran ergen öğrencilerin yalnızlık düzeyinin çeşitli düzeylerdeki kişilere göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Kutlu, 2005; akt. Kızılda, 2009: 26).

Karaca, Yılmaz ve Yılmaz (2008) tarafından 339 öğrenci üzerinde yapılan ve bu öğrencilerin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelendiği araştırmada sosyal destek ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı fakat negatif yönde bir ilişki çıkmıştır. Başka deyişle algılanan sosyal destek düzeyleri yüksek öğrencilerin düşük yalnızlık düzeyine sahip oldukları, algılanan sosyal destek düzeyleri düşük öğrencilerin ise yüksek yalnızlık düzeyine sahip oldukları bulunmuştur (Karaca vd., 2008; akt. Kızılda, 2009: 31).

Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile üyeleri incelemek amacıyla yapılan bir araştırmanın sonucuna göre; ergenlerde duygusal yalnızlığın aile ilişkileri alt boyutunu en fazla yordayan değişkenlerin genel üyeleri, duygusal tepki verebilme ve problem çözme alt boyutları oldu; romantik ilişkiler alt boyutunu, sadece genel üyeleri alt boyutunun yordadığı ve sosyal yalnızlığın sosyal ilişkiler alt boyutunu ise genel üyeleri ve gereken ilgiyi gösterebilme alt boyutlarının yordadığı görülmektedir. Aile üyelerinin diğer üç boyutunun (iletişim, rol dağılımı ve davranış

kontrolü) ise sosyal ve duygusal yalnızlığı yordayacak kadar anlamlı olmadığı görülmüştür (Özatça, 2009).

2.1.3. Yalnızlık Kavramının Boyutları

Yalnızlık, insana ömrünün herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilecek bir duygu durumu olmakla birlikte sosyal ve ekonomik boyutları da bünyesinde barındırmaktadır (Duyan vd., 2008: 39). Bireyin toplumsal yönü, onun diğer insanlarla ilişkiler kurmasını vazgeçilmez yapar. Buna rağmen toplumdaki üretim-tüketim ilişkilerinin değişiminin, teknolojik gelişmelerin toplum yapısında yarattığı hızlı değişim insanın çevresiyle kurduğu ilişkilerde de sorunlara neden olabilmekte ve birey kendini sosyal olarak yalnız hissedebilmektedir (Özdemir, 2011: 30).

Peplau ve Perlman'a (1982) göre yalnızlık, bireyin sosyal ilişkilerinde niceliksel ve niteliksel eksiklikler sonucu ortaya çıkan sıkıntı verici bir duygudur. Peplau ve Perlman, yaptığı yalnızlık tanımında kavramın 3 önemli özelliğinin altını çizerek, buna göre yalnızlık; anlamlı ilişkiler yokluğundan kaynaklanan, nesnel (objektif) sosyal soyutlanmaya benzemeyen öznel bir yası ve hoş olmayan, sıkıntı veren bir duygudur (akt. Duru, 2008: 16). Yalnızlığı "sosyal izolasyon" olarak da tanımlamak mümkündür. Çoğu yalnız kişi sosyal olarak izole olmuş, sosyal olarak izole olmuş çoğu kişi de yalnızdır (Gierveld vd., 2006: 485).

Weiss, yalnızlığı duygusal ve sosyal yalnızlık olarak ikiye ayırmaktadır: *Duygusal yalnızlık*; ebeveç, sevgili, anne-baba veya çocuk gibi birincil derecede yakın biriyle olan bağın kopması veya azalması nedeniyle oluşmaktadır. Kaygı ve endişe ile karakterizedir. *Sosyal yalnızlık* ise, bireyin dünya görüşü ve ilgilerini paylaştığı arkadaşlarından oluşan sosyal ağın kesilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Weiss, 1973; akt. Duyan vd., 2008: 31).

Öte yandan yalnızlığı farklı kuramsal perspektiflere bağlı olarak değerlendirilebilecek çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir. Örneğin, Peplau ve Perlman'ın (1982) "insan, kalabalık içinde kendini yalnız hissedebileceği gibi, tek başına iken

yalnızlık hissetmeyebilir” eklindeki yalnızlıkla ili kili kuramsal açıklamaları hala önemini korumaktadır (Duru, 2008: 16). Zaten mevcut kuramlar, yapılan bir ara tırmanın sonucu oldu u kadar, gelecekte yapılacak ara tırmalar içinde bir program yerine geçer (Duverger, 2006: 344). Bu yüzden farklı perspektiflerden ele alınacak kuramlar sosyal olguya bakı ı zenginle tirecektir.

Yalnızlık de i kenleriyle ele alınacak olursa öyle sıralanabilir (Akçay, 2011: 104-105):

1. Yalnızlık duygularının boyutları, fiilen mevcut ili kilerin düzeyinden çok, anne baba ile çocuklar arasındaki ili kilerle ilgili beklentiler tarafından belirlenir. Gerek aile gerekse toplumun ki iye biçti i rol, onu yalnızlı a itebilmektedir.

2. Hareketsizlik ve can sıkıntısı arasında ili ki bulan ara tırmalar vardır.

3. Yalnızlı ın bir de i keni de ba ımlı değildir. Ba ka insanlara daha fazla ba ımlı olan bireylerde toplumsal ili kilerin azalması, do al olarak yalnızlık duygusunun güçlenmesine neden olmaktadır. Sürekli olarak korunma ve destek görme arayışı, yalnızlı ı etkileyebilmektedir.

2.1.4. Yalnızlı ın Nedenleri

Ho olmayan bir durum olarak yalnızlık; genel doyumsuzluk, mutsuzluk, kaygı, utanma, dinlenememe gibi durumlarla da ba lantılı görülmektedir (Russel ve vd. 1980). Bunun yanı sıra, yapılan birçok ara tırma yalnızlı ın, alkolizm (Nerviano ve Gross, 1976), intihar giri imi (Wenz, 1977), depresyon (Weeks vd., 1980) gibi ciddi rahatsızlıklarla da ili kili oldu unu göstermektedir (akt. Demir, 1989: 14). Sosyal ili kiler insan ya amının özünü olu turmaktadır. Bu yüzden, sosyal alanda ya anan sıkıntılı durumların bireyleri olumsuz yönde etkiledi i gözlemlenmektedir. Bu sıkıntılı durumlardan biri olan yalnızlık durumu sosyal ili kiler a ında önemli niteliksel ve niceliksel eksikliklerin olması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Demir, 1989: 14). Yalnızlıktan korkan insan, di er insanlarla birlikte iken, tehlikelerden korunma na

inanımı ve gerçekten de bakaları ile birlikteyken insan birçok şeyi daha iyi yapmıştır (Geçtan, 2009: 15).

Okullarda çok sayıda öğrenci, yalnızlık hissine ilişkin deneyimler yaşamaktadır. Bu durumun nedenleri arasında; zayıf akran ilişkileri, akran gruplarından dışlanma, utangaçlık ve içekapanıklık gibi nedenler sayılabilir (Duyan vd., 2008: 32). Örneğin, ortopedik engeli olan bir öğrencinin bireysel olarak ifade ettikleri güçlükler arasında en belirgin olanları yalnızlık, sakatlığı kabul etmeme, özellikle geleceğe ilişkin kaygı ve endişedir (S.H. Sempozyumu' 97, 1998: 129).

Yalnızlığın duygusal ve sosyal ilişkilerde yaşanan aksama ve yoksunluklarla ilişkili olduğu düşünüldüğünde, farklı sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılayan bireyin, bu gereksinimlerini yeterince karşılayamayan bireylere göre, kendini daha az yalnız hissetmesi beklenebilir (Duru, 2008: 22). Birçok davranışsal bakımlılık insanı yalnızlaştırmaktadır. Ayrı olmak kaydıyla yemek yeme, spor yapma, dans oyunları, alışveriş, çalışmaya gitme yapma, cinsellik, teknoloji kullanımı, internet bakımlılığı ve daha niceleri bu davranışsal bakımlılıklara örnek olarak verilebilir (Tarhan, 2009: 67).

Aileleri ile uzun zaman harcamayan kadın ve erkekler, yalnızlığı davranış biçimi olarak tercih edebilirler. Reddedilme ve anne baba kaybı gibi durumlarda yalnızlık duygusu geliştirebilirler. Evinden uzaklaşan (eğitim için) bireyler yeni insanlarla karşılaşma kaygısı yaşar; lise popülaritesini sürdürülemez. Yeni sosyal beceriler geliştirmede zorlanabilirler ve yalnızlığı tercih ederler (Çelen, 2011: 168).

Yoksulluk, onur duygusuna dayalı özsaygı, kendine güven gibi temel ihtiyaçlardan yoksunluğun yanı sıra bir süreçte etkiler. Sosyal dışlanma, yoksulların sürekli olarak içine itildikleri onur duygusunun kaynağı olan temel haklarından yoksun kaldığı bir süreçtir. Sosyal olarak dışlanmış birey ya da gruplar her türlü riske karşı korumasız, savunmasız ve zayıf kişiler olarak kabul edilmektedirler. Bu noktada sosyal dışlanma fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik olarak da tanımlanmaktadır (Özmete, 2011: 80-81). Aynı zamanda psiko-sosyal yoksunluk durumu olan sosyal dışlanma, kişiyi sürekli olarak yalnızlaştıran ve mutsuzlaştırmaktadır.

Sosyal ba ımsızlı ını kazanamamı bireyler yalnızlı ın içinden çıkmakta çok zorlanır veya sosyal ili kilerinde çok çabuk yalnızlık duygusu ya ar. Sosyal ba ımsızlıkta, ba kalarının yönlendirmesine gerek kalmaksızın bireyin kendi kendini yönlendirebilme becerisi oldukça önemli bir boyuttur. Sosyal ba ımsızlık bireyin ya amı için oldu u kadar toplumsal ya am için de anlamlıdır (Zastrow and Ashman, 1990; akt. Karata ve 1, 2002: 197).

2.1.5. Yalnızlı a Müdahale ve Sosyal Destek

Ö rencinin yalnızlık hissini azaltılması için ö retmenin önemli oldu u kabul edilmekle birlikte, sosyal hizmet uzmanı da bu a amada, çocu un sosyal ko ullarının düzenlenmesinde aktif rol oynamaktadır. Okullarda çalı an sosyal hizmet uzmanları, çocu un okul, aile ve çevresinden kaynaklanan sorunları tespit eder ve bu konu hakkında okul yönetimi ve ö retmenine bilgi verir. Bunun yanı sıra ö renciyi her gün gözlemleyerek, sosyal aktivitelere katılımı konusunda onu te vik eder. Ö renciye okul içinde sorumluluklar vererek sosyal becerilerinin geli mesine yardımcı olurlar. Ö renciye sınıf içerisinde statüsü yüksek görevler verilerek akranlarının onu kabul etmesi sa lanır. Belirtilen faaliyetler aracılı ıyla ö rencinin sosyal destek sistemleri harekete geçirilerek yalnızlık hissi azaltılmaya çalı ılır (Duyan vd., 2008: 32). Birey ve ailenin sosyal destek sistemlerine sahip olması, ya anan stresin yol açtı ı baskının azalmasını ve yeni ko ullara uyum sa lamasını kolaylaştırır (Turan, 2012: 118). Yalnızlık ya ayan çocukların di er akranlarına göre davranı sal karakteristiklerinin farklı oldu unu gösteren ara tırmalardan (Cassidy and Asher, 1992: 350) da yola çıkılarak sosyal destek sürecine dahil edilmis çocukların davranı sal sa altımında da olumlu sonuçlar alınabilece i söylenebilir.

Genç veya ergenin yalnızlı ı, toplumsalla ması sa lanarak da sa altılabilir. Tomanbay, konuya sosyal e itim perspektifinden bakarak unları söyler:

“Gence ö retiminin dı nda kalan zamanlarında bir eyler vermeli, bir eyler kazandırmalı ki genç toplumsalla sın. Toplumla denge içine girsin. Yalnızlı ndan ya da saldırganlı ndan kurtulsun, üretkene olsun, beceri kazansın. te, bu

amaçlarla gence 17:00-09:00 arasında gösterilen yaklaşımın, verilen eğitimin adı sosyal eğitimidir. Sosyal eğitim sosyal eğitiminin biridir. Sosyal eğitim sosyal çalışmanın güncelleştirilmesi ve yenilenmesidir.” (Tomanbay, 1999: 149).

Yalnızlık ya da her bireyin, varlığını hissettirememekten yana yani varoluşu ile ilgili rahatsızlıkları vardır. Adler’in (2005: 88) dediği gibi “Aslında konumuz dikkati üzeri çekmenin bir yoludur.” Ancak bazen yetkinler, anne babalar, öğretmenler bu sesleri duyamamakta, sesleri doğru yorumlayamamaktadır. Ergenli yalnızlık girdabına doğru itmektedir. Ergenli ve “normal izofren durum” da diyen Tarhan (2009: 51-56), bu dönemde ergenin hem bireyle me hem de birine bağlanma çabası içinde olduğunu, anne babasını ve sevdiklerini yanında görmek istediğini vurgular. Sevgi ve özgüven Glasser’in (1999: 15) da Gerçeklik Terapisi’nde vurguladığı gibi en temel ihtiyaçlardandır.

Sosyal çalışmacılar sosyal destek sistemlerinde görev alırken aslında insanlara “sosyal ifa” (Güçlü, 2001: 74) da itmektedirler. Yalnızlıkta sosyal müdahalede bulunan bir sosyal çalışmacı, önemli olan ile belirleyici olanı karıştırmamalıdır. “Çok önemli olmak baskıdır, belirleyici olmak baskıdır.” Örneğin hastalıkta, ümitsizlik önemli iken, mikrop belirleyici olmaktadır (Kongar, 2008: 45).

Çocuğa ve ergene refah alanı oluşturmak için uygun sosyal meslek elemanı, çocuğun refahına etki eden her hususun, aynı zamanda çocuğun üyesi bulunduğu bütün grupların, ailenin ve toplumun refahıyla da ilgili olduğunun bilincinde olmalıdır. Aile ve çocuk refahı alanları genelde birlikte düşünülür (Koşar, 1992: 36).

Sosyal hizmet mesleğinin temel görevi bir bakıma, incinebilir, kırılabilir, hassas, baskı altında, zor koşullarda ve eksik kalmış, fotoğraflanmamış alanları görmek ve o alanlara aynı hassasiyetle müdahale etmektir (Yolcuoğlu, 2012: 317). Yalnızlıkta yönelik sosyal müdahalelerde de bu hassasiyet gözetilmelidir.

Ba arılı bir müdahale;

- a) Sorunun iyi anlaşılması,
- b) Bu soruna en iyi çare olacak kaynakların ve yaklaşımların varlığı,
- c) Bunların iyi seçilmeleri ile mümkündür.

Her müracaatçı sistemin kendine özgü olduğu düşünüldüğünde çeşitli yaklaşımların ve hizmetlerin olması zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkar. Beceri ve bilgi arttıkça, yeni yöntemler ve yaklaşımlar keşfedilir, en iyi müdahale yolunu seçme imkanları artar. İyi isteyen sistemin güçlüğüne ne olduğu tümüyle anlaşılmasında hangi müdahale kurumunun ve yönteminin başarılı olacağı saptanabilir. Örneğin, bazı çocuklar yaşıtlarıyla grup ya antısı yoluyla, bazıları aileye destek sağlanarak, bazıları da, psikiyatrik müdahale ile sorunlarından kurtulabilir (Köster, 1992: 18). Sosyal çalışmacı, teorik ve pratik ile buna karar verecek kişidir. Bunun yanında sosyal çalışmacının yalnızlık gibi sosyal destek gerektiren teknik müdahalelerde asgari düzeyde de olsa “terapötik beceriler” (Acar, 2003: 1) ile donatılmış olması müracaatçıyla terapötik iletişimi kurabilmesi açısından faydalı olacaktır.

2.1.5.1. Yalnızlık ve Akademik Başarı

Okulların çoğu, genellikle yalnızlık sonucu gelişen başarısızlık sorunuyla yüzleşir ve bunun bir sorun olduğunu inanmayı reddeder, kabul edenlerse bunun kendi problemleri olmadığını söyler (Glasser, 1999: 21).

Örencinin tek dersten zayıf alması, karnede zayıfının bulunması, kopya çekerken yakalanması, toplumsal değer yargısıyla çelişen bir hareketin tespit edilmesi gibi nedenler, öğrenci başarısızlığının bazı nedenleri iken (Güçlü, 2001: 94), akademik başarısızlık ve yalnızlık gibi sosyal sayılabilecek konularında okul sosyal çalışmacısının yapacağı çalışmalar vardır.

Glasser'a (1999: 21-24) göre, okullar, çocukların yalnızlıklarını en aza indirecek ya da tamamen yok edecek tek yer gibidir. Durum böyle iken, ba arısız bir çocu a, ö retmen sürekli ba arısızlı nı hatırlatırsa bu durum devam edecektir. Ba arısızlık ba arısızlı ı do urur. Geçmi ba arısızlıkları bilinmeyen bir çocu un, imdiki davranı larını de i tirebilmek, ona cesaret verebilmek daha kolaydır; ba arısız ö rencilerle çalı anlar, çalı malarını, çocu un ba armak için u anda yaptıkları ve tutumlarıyla sınırlandırmalıdır.

Okula dayalı sosyal çalı ma servisleri, di er servislere göre çok noktadan avantajlıdır (Yıldırım, 2007: 440):

1. Sosyal çalı anlar, müracaatçılara bir yer (ofis) veya ajanstakinden daha farklı bir bakı açısıyla yakla ma imkanı sa layan ö retmenler ve okul yöneticileriyle ili ki içinde olma yöntemini kullanarak do al düzenlemeler sa larlar.
2. Sosyal çalı anlar, ihtiyaç sahibi birçok aile ve çocuklara daha rahat ula abilirler. Altı ile onsekiz ya arası çocukların birço u okullara devam etmektedir.
3. Sosyal çalı an aileye ve okul personeline de yardım sa layabilir.
4. Sosyal çalı an, okul personelinin, çocu un okuldaki performansı ile aile ve toplum yapısı arasındaki ili kiyi anlamasını sa lar.

Yine okul sosyal hizmeti kapsamındaki etkinlikler, çocu un akademik i levselliliğinin artırılması, ihmal ve istismar edilen çocuklara ili kin hizmetler, okullarda ergenlik sorunları, ergen hamilelikleri, iddet, saldırganlık vb. sorunlu davranı lar konusunda e itimcilere yönelik yardımcı çalı malardır (Duyan vd., 2008: 170).

2.1.5.2. Yalnızlık ve Aile

Aile sosyal hizmetinin temel amacı; müracaatçı olarak aile ve üyelerine yönelik koruyucu-önleyici, tedavi edici, geli tirici ve rehabilite edici mesleki faaliyetleri yürütmektir (Duyan, 2011: 22).

Ki inin kendini sevenlerin oldu unu bilmesi, yalnız olmadı mını hissetmesi önemlidir. Anne sevgisinin gizeminden bahseden Jung (2012b: 31)'tan yola çıkarak ailede de bir gizemin oldu unu söyleyebiliriz. Mutsuzluk kadar mutluluk da bula ıcıdır. Mutlu çocuklar ancak mutlu ailelerde yeti ir. Sevgi, saygı, efkat, yardımla ma ve i birli i gibi sosyal de erler, ancak anne ve babadan görerek ve ya ayarak kazanılır. Çocuk çeteleri üzerinde yapılan ara tırmalar, çeteye mensup çocukların hemen hepsinin aileleriyle problemleri oldu unu göstermektedir (Çankırılı, 2012: 94).

Dengesi bozulmamı bir aile ortamı, gerçek bir “cemaat” hayatıdır. Çünkü aile, insanı bütün yönlerden ku atan atmosfer gibidir (Akyüz, 2001: 234). yile tirilen bir aile düzeni belki de hiç olmazsa çocukları koruyacak, sa lıklı geli tirecek ve korunmaya muhtaç çocuk olmalarını önleyecektir. O denenle hizmetin bir an önce tüm öğeleri kapsayacak biçimde sistemle mesi ve da mık bir duruma gelmesinin önlenmesi önemlidir (Ko ar, 1992: 183). Aile yapısının belirlenmesinde dikkate ele alınması gereken bir di er konu “ba lılık”tır. Ba lılık, duygusal veya hissel durumu, bireyler arasındaki sevgi ili kisinin niteli ini, ailenin bizlik duygusunu ve aile üyelerinin birbiri ile temas içinde olmasını kapsamaktadır (Yolcuo lu, 2012: 35).

Kendi haklarını koruma ve ifade etmekte en yetersiz olanlar daha öncede geçti i gibi çocuklardır. Çocuk için anne baba varlı ı; maddi gereksinimlerinin sorumlulu unun üstlenmesinin yanı sıra psikolojik gereksinimlerinin de kar ılanması anlamına gelmektedir (4. Ulusal S.H. Konferansı, 1995: 69)

Sosyal hizmet uzmanının, yalnızlı a müdahale sürecinde sistem yakla ımının bir gere i olarak aileyi de sürece dahil etmesi kaçınılmazdır. Sosyal hizmet uzmanları müracaatçı ile çalı rken, müracaatçının güçlüklerini çözümlenmeye yardımcı olmak için

müracaatçının güç ve kaynaklarına odaklanırlar. Müracaatçının güçlerine katılmanın ba ka bir nedeni, birçok müracaatçının kendi ki isel kararlarını güçlendirmeye yardımcı olmaktır (Zastrow, 2013: 21). ahin'e (2011: 2) göre, aileler zaten durumu ya da problemlerini daha iyiye götürmek bakımından ya hali hazırda yeteneklidir ya da en azından böyle bir kapasiteye sahiptirler. Ailenin *sosyal destek* anlamında i levi, günümüzde de bir sosyal güvenlik aracı olarak yerini bulmakta ve hatta önemini korumayı sürdürmektedir (eker, 2008: 44).Aile bireylerinin, küçük farklılıkları yakalayamaması, ötekileri yanlı anlamasına, zaman zaman da mutsuz olmasına yol açabilir. Dökmen'e (2004: 17-18) göre, küçük eylemlere dikkat etmeyi ö renebilen bir insan, bunlar kar ısında mutlu veya mutsuz olmayı da ö renebilir. Bu ya am prati inin farkındalı mını, sosyal çalı macı sosyal destek sürecinde müracaatçısına rahatlıkla kazandırabilir.

2.1.5.3. Yalnızlık ve Sosyal Destek

Sosyal destek kavramının literatürde farklı tanımları yer almaktadır. Cobb (1976), sosyal deste i, ki inin sevildi ine, de er verildi ine, önemsendi ine ve kar ılıklı sorumluluklarının oldu u bir sosyal a ın üyesi oldu una inanmasını sa layan bilgi olarak tanımlamaktadır (Cobb, 1976; akt. Kızılda , 2009: 27). Cırık'a göre sosyal destek, ö rencilerin, ailelerinden, ö retmenlerinden, sınıf arkada larından, yakın arkada larından ve okuldaki di er insanlardan duygusal, bilgisel, de erlendirici ve araçsal destek türlerinde aldıkları yardımdır. Ö rencilere sa lanan sosyal deste in, onların, farklı kaynaklarla etkile im yoluyla var olan problem durumlarına akılcı çözümler üretmelerine yardımcı olaca ı varsayılmaktadır (Cırık, 2010: 2-8). Bireyler çevrelerinde güvenebilecekleri, kendileriyle ilgilenen, de er veren ve onları seven ki iler varlı mını hissettiklerinde bir sosyal destek sistemi içinde buldukları kabul edilir (Sarason vd., 1983; akt. Torun, 1995:22).

Sosyal çalı ma mesle i, sorun çözme mesle idir. Sorun çözümünde ise, insan psikolojisine ve ruhuna uygun hareket etmek gerekir. Jung'a göre insan psikolojisine yönelik topyekün rasyonel bir tavır geli tirmek, tarihin yorumu noktasında yeterli olmadı ı gibi mantıklı da de ildir. (Stevens, 1999:13). O halde sorun çözümünde

bireysel dinamikler göz ardı edilmemelidir. Bununla beraber, sorunun toplumsal yanının olduğu gerçeği de unutulmamalıdır. İnsanın ihtiyaçları itibarıyla, sosyal ve toplumsal yönüne vurgu yapan Yıldız (2013: 13-14), eserinde bu bağlamda sosyolojik analizler yapmaktadır. Sorunlara göz kapayan sosyal çalıma varlık nedenini yitirmiş olur (Tomanbay, 1999: 78). Örneğin; bir intihar olayında, *kendi kendini öldürdü, suçlusu yok* diye geçiştirilme olgusu sosyal devlet anlayışına çok terstir ve sona erdirilmelidir. Mutlaka her intihar olayının da bir suçlusu vardır. Bu suçlu kimi kez bir arkadaş, bir ana-baba, bir öğretmen, bir işveren olabilirse de çoğu kez de mevcut “sosyal devlet” ilkesini yansıtmayan yetkililer olabilir (Güçlü, 2001: 84).

Sosyal bir sorun olarak ele alınan yalnızlık sürecine, profesyonel müdahaleyi yine sosyal hizmet mesleği ve sosyal çalışmacı yapacaktır. Bu bağlamda Tomanbay, mesleğin sosyal yönü hakkında şunları söyler:

“Sosyal çalışma mesleği, sorunlarla ilgilidir. Bir: bireysel sorunlarla, iki: toplumsal sorunlarla. Her biriyle de ilgilidir. Her biri de bu mesleğin muhatabıdır...Mesleğin “sorunlara” karşı ürettiği çözümleri uygulamaya koyma eyleminin adı da “hizmet”tir...Sorun ve hizmet kavramı birbirini sosyal çalışma mesleğinde tamamlar ancak bu iki kavram ve olgu birbirinin yerine geçmez. “Sosyal sorun”, “sosyal hizmet”i var kılar ve işlevselleştirir. Sosyal hizmet sosyal sorunlarla boğulur. Bireysel sorunları unutmadan.” (Tomanbay, 1999: 103).

“Dünya sosyal görünümünü yitirmek üzere. Yani insancılığını. İnsanlık, insanlıktan utanacak bir gerileyi içinde” diyerek sosyal devletten uzaklaştığını sitemkar bir şekilde dile getiren Peker’in (2008: 224) düşüncesini, Güçlü (2001: 85) de, eğitim sistemindeki anti-demokratik yapıyla dikkat çekerek, gerekli reformların yapılması gerektiğini vurgulayarak teyit eder. Eğitim alanında öğrenciye gerek evden (anababa) gerek okuldan (öğretmen) yapılan ve stres yaratan baskı kaldırılmalı, en azından hafifletilmelidir.

Yalnızlığın sağaltımında, duygusal ve sosyal zekası yüksek olan sosyal çalışmacılara ihtiyaç vardır. Duygusal zekanın bir parçası olan sosyal zekada, daha fazla bakışlarını sevmeye ve muhtaçlara yardım etmeye hassasiyeti vardır. Özellikle sosyal duyarlı, sorumlu

ve empatik sosyal çalı macıların, sosyal zekaları çok geli mi oldu u için, ba kalarının neye ihtiyacı oldu unu rahatlıkla anlayabilirler ve ne istediklerini gösteren belli veya belirsiz sosyal sinyalleri daha kolay algılayabilirler (Seyyar, 2010:165).

Günümüzde gelir da ılımı adaletsizli inin ya andı ı u ko ullarda çocuk yoksullu u nedeniyle çocuklar, gençler okula yeterli bir ekilde beslenerek gelememektedir. Aynı zamanda farklı sosyo-ekonomik ko ullarda ya anan adaletsizlikler en çok da çocukları vurmaktadır. Okulların bu amaçla sosyal bütçeleri olmalıdır (Anadolu Üniversitesi, 2012: 127). Kendisini yalnız hisseden, sosyal deste e muhtaç, ba arısızlık ya ayan ve yetersizlikleri olan çocukların, problemlerinin çözümü sürecinde gerekli sosyal harcamaların sosyal çalı macı tarafından ilgili bütçeden rahatlıkla yapılabilmesi, sürecin sa lıklı yürütülebilmesi için de her okulda, okul sosyal servislerinin kurulmasını bir zorunluluk olarak görmek gerekmektedir.

Geli mi ükelere bakıldı ında, beden sa lı ı kadar ruh sa lı ına da önem verildi i görülmektedir. Örne in, 1995 verilerine göre ABD’de 45.000 psikiyatrist, 144.000 doktoralı psikolog, 484.000 yüksek lisanslı sosyal çalı macı, 154.000 okul danı manı ve nihayet 189.000 insan hizmetleri çalı anı (evlilik ve aile danı manlı ı, mesleki danı manlık yapan veya ya lılara yardım eden ki i) vardır. Ayrıca ruh sa lı ına yönelik olarak da 1.237 psikiyatrik hastane, psikiyatristi bulunan 1.674 genel hastane ve 2.232 klinik mevcuttur (Lewis, 1995; akt. Köylü, 2007: 72).

Sosyal devlet anlayı ında, eksikliklerin giderilebilmesi için, yanlı lar oldu unu savunan ki inin veya bir sosyal çalı macının, do ruda sorumluluk alması gerekir (Ero lu, 2013: 239). Bu ekilde olursa, deste e ve yardıma muhtaç bireyler daha güzel ve daha hızlı sosyal hizmet alacak, kendisiyle barı ık, hayata tebessüm eden, iyilik hali yüksek bireyler olarak toplumda yerini alacaktır.

2.2. Sosyal Hizmet Mesleğinin Yeni Alanı Okul Sosyal Hizmeti

2.2.1. Sosyal Hizmet Mesleği

Bu bölümde, sosyal bir meslek olan “sosyal çalışmacı” mesleği, genel hatlarıyla incelendikten sonra, okul sosyal hizmeti ele alınacak, gerekliliği, önemi ve okul sosyal çalışmacısının görevleri incelenecektir.

Sosyal hizmet, kişisel yada sosyal içerikli her türlü engelle tek başına baş edemeyen insan ve insani birimlerin, istenilen ve beklenen iyilik düzeylerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla; insan hakları, adalet, etik değerlerini, ön plana alarak gerekli tüm kaynakların kullanılması ile doğru zamanda, doğru yerde ve doğru şekilde müdahale edilmesine odaklanan, kendine özgü bir bilgi temeli olan bir bilim ve meslektir (Cılga vd., 2012: 21). Bu meslekte insanların birleştirici yönü ön plandadır. Zaten, insanlar hangi cins, soy ve dinden olursa olsunlar, onların birbirine benzemesini sağlayan unsurlar, ayrılmalarına sebep olan unsurlardan daha güçlüdür. İnsanın organik tabiatı sosyal ve psikik tabiatından önce gelir (Durkheim, 1950; akt. Akyüz, 2001: 15-16).

2.2.1.1. Tanımı ve Gelişimi

Alan yazınında bulunan bazı tanımlara bakılacak olursa:

Koşar’a (1992: 1) göre, sosyal hizmet; kamu ya da özel kuruluşların yönetiminde, kişi, grup ve toplulukların ihtiyaçlarını çözmeleri her tür aksaklık veya eksikliklerini gidermeleri, asgari ekonomik ve sosyal iyileştirme kavramları için kişisel ve ticari kazanç gözetmeksizin düzenlenen sosyal yardımların dağıtılmasıdır.

Kongar’a (1972) göre sosyal çalışmacı mesleği;

1) İnsanın, doğayla ve insanla olan ilişkilerinin çözümüne yardım etmeyi amaçlayan,

2) Bu yardımı, birey, grup ve toplum düzeyinde de i me yaratma yöntemi ile gerçekte tirmeye çalı an,

3) Sosyal hizmetler, sosyal refah ve sosyal güvenlik alanlarındaki sorunlara ili kin etkinlik gösteren,

4) nsan, toplum, sosyal hizmet ve hizmet programları hakkındaki bilgilerle de i me açısından e itilmi ,

5) Mesleki ahlak kurallarına uyan uygulayıcılar ve bunların yardımcılarının meydana getirdi i bir kadroya sahip olan bir meslektir (Kongar, 1972; akt. eker, 2008: 71).

Türkiye’de, sosyal hizmetler, 27.5.1983 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlü e giren 24.5.1983 tarihli ve 2828 sayılı “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu” ile hukuken tanımlanmıştır. Buna göre; “sosyal hizmetler, ki i ve ailelerin kendi bünye ve çevre artlarından do an veya kontrolleri dı nda olu an maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının kar ılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunması ve hayat standartlarının iyile tirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü”dür (4. Ulusal S.H. Konferansı, 1995: 47).

Tomanbay’a (1999: 5) göre, Sosyal hizmetler, insanların bireysel ve toplumsal mutlulu u için verilen hizmetlerdir.

ABD’de sosyal hizmet için en çok kullanılan tanım, “Sosyal Hizmet Konseyi” tarafından kabul edilen ve 1959 yılı sosyal hizmet e itiminin müfredat programlarında yer alan tanımdır. Bu tanıma göre, “Sosyal hizmet; bireyin, insan ve onun çevresi arasındaki etkileyici ileti imi olu turan sosyal ili kilerindeki aktivitelerine odaklanarak, ki isel veya grupta beraber sosyal i levlerini arttırmak ve ço altmaktır (Yıldırım, 2007: 15). Birle mi Milletler Genel Sekreterli i tarafından 1960 yılında yapılan sosyal hizmet tanımı ise öyledir; “Bireyler ile toplumsal çevrelerin kar ılıklı uyumlarının daha iyi sa lanmasına yardım etmeye yönelik etkinliklerdir.” (Yolcuo lu, 2012: 106).

Tüm tanımlar incelendi inde, sosyal çalı manın, bilgi tabanına dayalı, yöntemleri olan sosyal refah sisteminin kaynaklarını kullanan sosyal olarak tanınmı bir meslek oldu u anla ılmaktadır (eker, 2008: 74). “Sosyal hizmetler” kavramı ile anlatılmak istenilenler üzerinde, evrensel bir anlayı birli inin olu turulabildi ini ileri sürmek mümkün de ildir. “Sosyal Hizmetler” kavramı, her ülkenin sosyal ve ekonomik özellikleri ve geli mi lik derecesiyle ba lantılı bir çerçeve içinde farklı anlamlar ta ımakta ve farklı bir kavrama sahip bulunmaktadır (4. Ulusal S.H. Konferansı, 1995: 47).

“Social work” (sosyal çalı ma) bir meslek ve uygulama alanı olarak tanımlanırken, “social servises” (sosyal hizmetler) ise devletin kamu ve özel sektör eliyle sundu u; sosyal refah, sa lık, e itim, belediyelerin faaliyetleri, adalet, rehabilitasyon hizmetleri, konut, sosyal güvenlik, e lence ve bo zaman etkinlikleri gibi, çok geni alandaki hizmetleri ifade etmektedir. Temelde; sosyal hizmet (social service) ve sosyal çalı ma (social work), e anlamlı kavramlar olup, bu nedenle ara tırmada, yerine göre her iki sözcü e de yer verilmi tir. Tıp e itimi yapmı bir meslek elemanına *hekim* yada *doktor*; mahkeme ba kanına *hakim* ya da *yargıç* diyorsak, sosyal hizmet lisans e itimi almı birisine de, *sosyal hizmet uzmanı* ya da *sosyal çalı macı* demekte bir sakınca bulunmamaktadır (Yolcuo lu, 2012: 1).

nsana hizmet eden ve dünyayı insanlar için daha ya anabilir kılmaya çalı an sosyal hizmet bilimi tüm insanlık için önemli ve gerekli bir bilim dalıdır. Böylesine önemli bir bilim dalı olan sosyal çalı macıların yeti tirilmesi için 19. Yüzyıl sonlarında önce Amerika’da sonra da Hollanda’da sosyal hizmet okulları kurulmu , sonraki yıllarda okul sayıları giderek artmı tir. u an hemen hemen dünyanın pek çok yerinde sayıları binleri bulan sosyal hizmet bölümleri bulunmaktadır (Cılga vd., 2012: 22). Tarihsel anlamda sosyal hizmet çalı malarına bakıldı ında bu çalı maların özellikle Avrupa’da 13. yy’ye dayandı ı bilinmektedir. Yerel halkın ihtiyaçlarını kar ılamak için açılan ilk sosyal hizmet servisleri 1800’ün ba larında yine ruhban sınıfı ya da dini gruplarca açılmı tir (Cılga vd., 2012: 98-99). İlk sosyal refah örgütlenmesi kurumu, 1820’de John Griscom tarafından kurulan Yoksullu u Önleme Derne i’dir. Bu derne in amacı, yoksulların ya am ko ullarını ve alı kanlıklarının ara tırmak, yoksul bireylerin kendi kendilerine yardımcı olabilece i planlar önermek, onları tasarruf etmeye ve ekonomik

davranmaya cesaretlendirmektir (Zastrow, 2013: 2). Sosyal hizmetin kuram ve yöntem öneren ilk kitabı ise, 1917’de Mary Richmond tarafından yazılan Sosyal Te his (Social Diagnosis) adlı eserdir (Zastrow, 2013: 4).

2.2.1.2. Sosyal Hizmet Mesle ine Genel Bir Bakı

Sosyal çalı ma yeni bir disiplin ve yeni bir meslektir. Ya ı insanlık tarihiyle e , örgütlenmesiyle kapitalizmle e (eker, 2004: 28). Bununla beraber *sosyal refah* benzeri uygulamalar, uzun yıllar boyunca yerel vakıflar ve yardımla ma sandıkları ile özellikle Osmanlı’nın de i ik dönemlerdeki ba kentlerinde yürütölmü tür (Yolcuo lu, 2012: 46).

Mesle in temel amacı ki ilerin do u tan sahip oldu u haklarına kullanmalarına, yeteneklerini geli tirmelerine, kendilerini gerçeikle tirmelerine yardımcı olmaktır. Sosyal hizmet uzmanı insana saygı, insanın önemi, de erli bir varlık oldu u, kendini gerçeikle tirme hakkı oldu u gibi birçok mesleki de erleri çalı malarında sürekli kullanmaktadır (Ko ar, 1992: 192). Sosyal çalı manın kim için oldu u tartı ılan konulardan olmakla birlikte, ister en savunmasız insanlar isterse toplumda önemli rol oynayan daha geni insan kitlelerinde, önleyici sosyal müdahaleler önem kazanmaktadır (Dickens, 2010: 14). Önleyici sosyal müdahalelerin yapıldı ı en savunmasız gruplardan biri de çocuklardır. Çocuk bakımına yönelik hizmetler hem mali yönü ile hem ma duriyet yönü ile di erlerinden farklılık arz eder. Örne in, ngiltere’de 59.000 kadar çocuk ve genç resmi makamlarca bakılmaktadır ve sosyal hizmetlere haftalık iktisadi olarak yansıması 25.5 milyon Euro eklindedir (Taylor, 2004: 127).

Duyan, sosyal hizmetin amaçlarını u eklede belirtmektedir (Duyan, 2010; akt. Anadolu Üniversitesi, 2012: 5):

1. Sosyal hizmet uzmanları insanların sorun çözmeye, ba etmeye ve gelişimsel kapasitelerini artırmak kapsamında “çevresi içinde birey” kavramını kullanır. Uygulama düzeyinde sosyal hizmetin temel hedefi bireydir.

2. İnsanlara kaynak, hizmet ve fırsat sağlayan sistemler ve insanların bağımlılıklarını ortadan kaldırmak kapsamında sosyal hizmet uzmanı yine çevresi içinde birey kavramını kullanır.

3. Sosyal hizmet uzmanı sistemlerin etkili ve insancıl olmasını sağlar.

4. Sosyal politikanın geliştirilmesi ve ilerlemesini sağlamak adına sistemlerin etkili ve insancıl çalışmasını geliştirir.

5. Risk altındaki grupları güçlendirir ve sosyal ve ekonomik adaleti sağlar.

Kongar'a göre ise, sosyal çalışmada mesleğin amaçları şunlardır (Kongar, 1972; akt. Anadolu Üniversitesi, 2012: 68):

a) Kişiler ve gruplara kendileri ile, çevreleri arasındaki dengesizlikten doğan sorunların belirlenmesi, çözülmesi ya da etkisiz hale getirilmesi için yardım etmek.

b) Dengesizliğin meydana gelmesini önlemek için kişiler ya da gruplarla çevreleri arasındaki potansiyel dengesizlik alanlarını belirlemek.

c) Tedavi edici ve önleyici önlemlere ek olarak, kişilerin, grupların ve toplumların en yüksek gelişme güçlerini aramak, belirlemek ve ortaya çıkartmak. Kısaca, insanların, öteki insanlarla ve doğayla olan ilişkilerini, mevcut çelikleri ortadan kaldıracak şekilde düzenlemelerine yardım etmektir.

Sosyal çalışmada perspektifindeki "kilit" kavramlar: İnsan hakları, gelir dağılımı, sosyo-ekonomik haklar, sosyal demokrasi, katılım ve planlı üretim gibi kavramlardır. Keker'e (2006: 85) göre, bu kavramların tarihsel oluşum süreçleri sosyal çalışmanın damarlarında dolaşan kanın oksijenleridir adeta. Sosyal çalışmada işi amorf bir meslektir. Sosyal çalışmada amorfudur. Yani, belli bir biçimi yoktur. Sosyal çalışmada alanları birbirlerinden çok farklı olabilirler. Sosyal çalışmada, girdileri ve çalıştıkları alanların modeline ve niteliğine, ele aldığı sorunların ve sorunların niteliğine, içinde yaşadığı kültürün ve belirli yapıdaki bireyin konumuna, sahip olunan ekonominin sınırlılıklarına

göre sosyal çalışmaya sürekli de i en bir biçim zenginliğine sahiptir (Tomanbay, 1999: 135-137).

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derne i (NASW) sosyal hizmet uygulamasını dört temel amaçla kavramla tırırır (Zastrow, 2013: 18-19):

- Problem çözme sürecini etkinle tirmek, ba etmek ve insanların gelişimsel kapasitelerini artırmak,
- İnsanları kendilerine kaynak, hizmet ve fırsat sa layan sistemlerle ili kilendirmek,
- İnsanlara kaynak ve hizmet sa layan sistemlerin insancıl çalışmaları ve etkinliğini özendirmek,
- Sosyal politikaları geli tirmek ve iyile tirmek,
- İnsan ve toplumun refahını özendirmek.

Sosyal çalışmaya mesle inin birincil aktörleri olan sosyal hizmet uzmanları, mesle in insancıl, demokratik idealler ve insan haklarına dayalı yapısıyla, kendilerini insanların refahına adanmış kişilerdir (Yolcuo lu, 2012: 115). Ancak, bakımı yapılmayan insana sosyal çalışmacı ne yapabilir? Başka bir deyi le, bedensel bakımı yapılmayan insana sosyal bakım götürülemez. Sosyal hizmet kurumlarında temel bakımı bakıcı, sağlık bakımını hemşire, temel eğitimi eğitici ya da eğitmen, ö retimi öğretmen, sosyalle tirici bakım ve eğitimi sosyal çalışmacı yapar (Tomanbay, 1999: 144).

20. yüzyıl bir bakıma sosyal hizmetlerin yüzyılıdır. Açıkçası bu yüzyılın yıldızıdır; yararlı güzelli didir sosyal çalışmaya. Halkın sosyal faydasına yönelik olan sosyal diplomasıdır (eker, 2008: 15). Bireyler ve çevreleri arasındaki birçok karmaşık etkileşimi ve hareketliliği inceleyerek, toplumu oluşturan her insanın temel gereksinimlerinin karşılanması yoluyla, potansiyelinin tam olarak geliştirilmesi, yaşamının zenginleştirilmesi sağlayarak, zihinsel bozukluklarının önlenmesine çalışır

sosyal hizmet. Bu açıdan da sosyal hizmet, sorun çözmeye, sağlıklı de i me, birey- toplumun kar ılıklı memnuniyet verici ili kiler geli tirerek uyum sa lanmasına odaklanmı tır (Yolcuo lu, 2012: 108). Hatta son zamanların önemli kavramlarından olan Afrika kökenli insanların kültürel de erlerini tanımlamak için kullanılan “Afrocentricity” (Schiele, 1995: 284) kavramı, sosyal çalı macıların zulüm ve ruhsal yabancıla mayı ortadan kaldırmak için olu turmaya çalı tıkları evrensel bir paradigma olmu tur. Aslında 20. yy. Türkiye’inde ki sivil toplum merkezli yeni kurumsal yapılanmalar, geçmi in birikimlerinin aç ı a çıkarılmasıyla modern anlamda bir sosyal devlet modelinin geli tirilmesi adına yeni fırsatlar sunmaktadır (Abay ve Ceylan, 2011: 21).

2.2.1.3. Mesle in ve Meslek Elemanlarının Sorunları

Sosyal çalı ma Türkiye’de bir temsil krizi ya ıyor. Yönsüz, a kın. Kriz içinde oldu u içindir ki son yirmi yıldır yeniden yapılanma tartı malarını panik halinde pervasızca tartı ıyor. Nedeni küreselle me. Küreselle me sosyal çalı mayı bir ölüm dö e ine itiyor, bireyselle tiriyor, bireye özel kılıyor, kolektif yanını törpülüyor, onu yalnızla tırıyor(eker, 2004: 9). Yine eker (2008: 188) yerelli e vurgu yaparak unları söyler: “Bir hak arama, uygulama ve sosyal uyum mesle i olan sosyal çalı ma, her ne kadar Batı kökenli yöntemlerle uygulamalarını gerçekle tirme yolunu benimsemi olsa da, yerelli i, özgüllü ü ve toplumsal yapı farklılıklarını büyük bir ciddiyetle yöntemsel bagajına yerle tirmelidir.”

Uygulamalı bir bilim olan sosyal çalı ma mesle inde meslek elemanlarının ele tirdi i ve sorguladı ı di er bir konuda, Açıkö retim Fakültesi’ne ba lı 4 yıllık Sosyal Hizmet Bölümü’nün açılmasıdır. E itim camiasının konuyla ilgili olumsuz görü bildirmesine ra men açılmı olan bu bölümün en çok ele tirilen yanı, sosyal hizmet mesle inin bilgi- beceri-de er temellerinin uzaktan e itimle verilemeyece i konusudur (Cılga vd., 2012: 210). Mesle in, uygulamaya dönük birçok becerisinin uzaktan e itimle verilemeyece inde, meslek elemanları ve akademik camia, ortak görü tedir.

Genel olarak bakıldığında bölüm sayısının ve alanda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısının artması nispeten bir olumlu göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak sosyal hizmet bölümlerinin kontrollü ve alt yapısı hazırlanarak artışı göstermesi daha sağlıklıdır (Cılga vd., 2012: 26).

“Sosyal çalışmayı var eden sosyal refah ideolojisi diğer azgelişmiş ülkelerde olduğu gibi, gelişmekte olan Türkiye’de de ulusal bir senteze ulaşmamıştır. Sanki dili Türkçe değildir. Türkiyeliler ememidir.” (Eker, 2006: 55).

Kavram duyarlılığı yine Tomanbay’ın (1999: 41), üzerinde durduğu ve itiraz ettiği konulardandır. “Kavram duyarlılığı, okumu insanda gereklidir; aydın insanda çok gereklidir; bilimci olmazsa olmaz koldur.” der. *Uzmanlık* tabirini de eleştirerek unvanları söyler (Tomanbay, 1999: 48): “Uzmanlık meslek sanı değildir, bir ünvanıdır, bir titirdir. Ayrıca bu unvan (uzman: expert) tüm dünyada ve Türkiye’de tüm mesleklerde dört yıllık lisans özetiminden sonra yapılan yüksek lisans (master) derecesiyle alınmaktadır.”

Sosyal çalışmaya ve sosyal hizmet, sosyal çalışmacı ve sosyal hizmet uzmanı kavramlarının Türkçe ve İngilizce karşılıklarının ne olduğu, birbirini ne şekilde karşıladı konusunda eleştiriler dile getirilmektedir:

“Türkiye’de 1961 yılında Sosyal Hizmetler Akademisi tarafından kurulu taşı getirilen terminolojiyle “social work” karşılığı olarak “sosyal hizmet”, Hacettepe Üniversitesinde Türkiye’de ikinci açılan ilgili bölüm olan (1967) Sosyal Çalışma Bölümü tarafından, Kongar tarafından getirilen terminolojiyle “sosyal çalışmaya” denmektedir. Bu bir meslek adıdır. İngilizce’de “socialwork”, Almanca’da “Sozialarbeit”ın karşılığı “sosyal çalışmaya” olsa gerekir. Dört yıl süren lisans özetiminin arkasından meslek elemanı, “sosyal çalışmacı” sanını alır. Sosyal Hizmetler Akademisi terminolojisinde yanlış bir kavramlaştırma ile önce “sosyal hizmet mütehassısı”, sonra “sosyal hizmet uzmanı” kavramları meslek elemanı sanı olarak yerleştirilmiştir. Sosyal Çalışma Bölümü, akademide özensiz kullanılan Türkçe’ye daha o tarihlerde çekici düzen veriyor. Akademi’de İngilizce’den çalakalem ve özensiz çevrilmiş meslek terminolojisini, olması gereken mantığına

ve gelişim çizgisine daha o zamandan oturtuyor. Örneğin, İngilizce'deki meslek adı (social work), hizmet ve alan adı (social service/s) olarak tek bir kavramın, sosyal hizmet kavramının kullanılması anlamsızlığına daha o tarihlerde son veriyor, social work yerine sosyal çalışma, social services yerine sosyal hizmet terimleri benimseniyordu. Böylelikle mesleğin, en temel kavramındaki anlam kargaşasını ortadan kaldırıyor.” (Anadolu Üniversitesi, 2012: 10).

Oluşturulmayan bir *eyin* yenilenmesi söz konusu değildir. Oluşturulmamış bir *eyin* önce oluşturulması gerekir. Belki de sosyal hizmet mesleği henüz tamca oluşturulamamanın sıkıntılarını yaşamaktadır ve yenilenme belki de erken kullanılmış bir kavramdır (Tomanbay, 1999: 18). Türkiye’de sosyal çalışma mesleği kırk yıldır gelen yanlış yapılanmayı kırmalı, bireye ve soruna yöntem bazında bakmaktan kurtulmalı ve mesleğe sorun odaklı yaklaşmalıdır. Meslek olarak gelişmek istiyorsak, sorun odaklı yaklaşım yaklaşmalıdır (Tomanbay, 1999: 68).

2.2.2 Okul Sosyal Hizmeti

Okullar, çocukların bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini en iyi şekilde tamamlamalarını amaçlayan eğitim ve öğretim birlikte yapıldığı kurumlardır. Eğitim, bir ülkenin geleceğini biçimlendirmede en etkili araçtır. Hem bireyin kendini geliştirmesinin hem de toplumun gelişiminin anahtarıdır (Karakaya, 2012: 6). Okul sosyal çalışması (school social work), Batı’da her ne kadar yaygın olsa da Türkiye’de henüz bir amaç kaydedememiştir. Sosyal uyum/sosyal destek vb. mesleki faaliyet türü sosyal çalışmalar bu alanda gereksinim olarak hissedilmektedir. Ne yazık ki, sosyal çalışmacılar etkin hizmetler verebilecek nitelikte bilgi ve beceri ile donanmış sosyal meslek elemanları olduğu halde ülkemizin eğitim sistemi içerisinde sosyal çalışma mesleği yeterince değerlendirilememektedir (Eker, 2008: 157).

2.2.2.1. Tanımı ve Gelişimi

Okul sosyal çalışması, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemleri, ailekoullarını esas alarak çocuk ve gençlerin yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde

sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sa lama gibi birçok hizmeti yürütmek üzere okullarda yer alan sosyal çalı manın mesleki uygulama alanlarından birini olu turmaktadır. İlk olarak 1906-1907 yıllarında Boston, Hartford, Connecticut ve Newyork City'deki okullarda sosyal hizmete ba landı (Duman, 2001; akt. Anadolu Üniversitesi, 2012: 127)

Türkiye'de ise okul sosyal hizmeti uygulaması bulunmamakla birlikte bu hizmetlerin bazıları okullarda rehberlik ve psikolojik danı manlık hizmetleri adı altında gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde bilinen ilk girişim, 1968 yılında Ankara Gazi Lisesi Müdürlü ü'nün kurdu u rehberlik servisinde görev yapmak üzere Hacettepe Üniversitesi'ndeki ilk sosyal hizmet akademisinden bir sosyal çalı macı talep etmesidir. Uygulama için okula gönderilen ö renciler, okullarda yönetici-ö retmen i birli i ile çok anlamlı uygulama çalı maları yapmı ve o dönemde okullarda topluma ula ma, toplum/okul, aile/okul arasındaki kanalları açma, ileti imi daha sa lıklı bir hale getirme yönünde önemli adımlar atmı lardır. Fakat daha sonra bu mezunlardan rehber ö retmen olarak çalı an ya da okul sosyal hizmeti uygulayan pek olmamı tır (Dönümcü, 2004:115-116; akt. Karakaya, 2012: 12).

Okul sosyal hizmeti uygulamalarına a ırlık verilmesi, okul-aile-toplum odaklı çalı malar yapılması, ekonomik-sosyal destek olanaklarının artırılması, toplumsal duyarlılı ı artırıcı çalı malar da aciliyeti olan i ler olarak üzerinde sıklıkla durulması gereken konuların ba ında gelmektedir (eker, 2007: 117) Okul, sadece ö retim yeri de il, aynı zamanda e itim yeri yani, psikososyal geli im yeri de olmalıdır (Çakmaklı, 1991: 181). Zaten sosyal hizmetlerin çocuk odaklı uygulamalarında temel amaç, çocu un psiko-sosyal ve bedensel bütünlük içinde yeti tirilmesi, e itilmesi ve ya ama hazırlanmasıdır (Ulusal S.H. Konferansı 4., 1995: 61).

Tembel olan mesuliyetlerini yerini getirmeyen ki i, bu durumunu ço unlukla bilir ve bundan için içinizdirap duyar. Ancak ço u kimse de bunu ba kalarının yardımı olmaksızın çözümleyemez. Sosyal hizmet ve sosyal çalı ma bilim ve sanatı buradan do mu tur. te okul sosyal hizmeti denilen u ra alanı ki, buna yurdumuzda okul

rehberli i denilmektedir, kısaca bu gereksinimden ortaya çıkmı tır (Çakmaklı, 1991: 175)

2.2.2.2. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi

Okullara yönelik sosyal, psikolojik, e itsel düzeyde çalı maların yapılmasının önemli nedenleri vardır: İlk olarak okul deneyimleri ö renciler için e itsel oldu u kadar sosyal düzeyde de olumlu ve uzun vadeli etkiler yaratabilmektedir. kincisi, okullar, çocuklar ve gençlerin sorunları açısından anahtar nitelikteki önleyici ve koruyucu kaynaktır. Üçüncüsü, sosyal geli im stratejileri okullar, çok boyutlu, kapsayıcı yakla ımların temel unsurlar kabul edilmektedir. Son olarak ise, sosyal hizmetler e itim alanındaki profesyoneller, ebeveynler ve di er ilgili sistemler arasındaki i birli i okulların potansiyelini fark edebilmek açısından güçlü bir kaldıraç görevi görebilmektedir (Gilligan, 1998; akt. Duyan vd., 2008: 32). E itim sistemindeki sorunlar ve okulların toplumsal sorunları silmesine yönelik beklentiler dikkate alındı ında, sosyal hizmet uzmanları gibi uzmanların okul sisteminin bir parçası olması a irtıcı de ildir (Zastrow, 2013: 487).

Sosyal hizmet mesle inin oda ında ‘sosyal i levsellik’ vardır. Sosyal i levsellik en genel anlamıyla kendine yetebilme, toplumsal ili kileri sürdürebilme, toplumsal rolleri yerine getirebilme ve ya ama amaçlarını yerine getirebilme yetisi olarak tanımlanabilir (Cılga vd., 2012: 172). Bu prati in uygulanaca ı en güzel yer ve kurum okullardır.

Ço u ara tırma, aile ve bireysel problemlerle, okulda ya anan zorluklar arasındaki güçlü ili kiyi belirler. Okula dayalı sosyal servisler, çocukları, gençleri, yeti kinleri, ö retmenleri, okul yöneticilerini ve aileleri de içine alarak yardım sa larlar (Yıldırım, 2007: 440). Okul sosyal hizmet uzmanı ise, okulun amaçlarını daha ileri götürmeye yardım eder. Okulun, aile ve toplumla i birli inin geli tirilmesinde rol alan sosyal hizmet uzmanı ekolojik sistem perspektifinden hareketle ö rencilerin en yüksek iyilik halini hedefler (Duyan vd., 2008: 31). Etkili sosyal hizmet çalı masında, sosyal çalı macı, büyük resimdeki ayrıntıları kaçırmamak için bireyle çalı mada mikro yakla ımı sürekli kullanılmalıdır (Colin, 2004: 61).

Sosyal destek bireyin gereksinim duydu unda çevresinden elde edece i duygusal, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımları içermektedir (Cohen, 2004; Cohen ve Wills, 1985; akt. Duru, 2008: 17). Yine farklı bir tanımda sosyal destek, bireylere, gruplara, toplumsal ba lar kurarak ula ma yönünde bir yakla ımdır. Sosyal destek, zihinsel ve fiziksel sa lı ın önemli bir göstergesidir ve insanın kendisi ile ilgilenildi ine, de er verildi ine ve o toplumun bir üyesi olarak kabul edildi ine inanmasını sa layan bir süreçtir (I ıkhan, 2007; Kazancıo lu ve Gördürür 1995; akt. Duyan vd., 2008: 33). Bunu en do al ve spontane bir ekilde ö renciye sunan okul sosyal hizmetidir. Ki ileri tanımak ve etkili destek sa lamak yine okul sosyal hizmeti ile mümkündür. Sistem yakla ımı içerisinde sorununun en pratik çözümü de yine okul sosyal hizmetiyle mümkündür.

Okullarda i lenen cinayetleri, kavgaların ve her türlü iddetin nedenini yalnızca aile içi ili kilerde aramak de il, yoksulluk, medya ile ili kilendirmek de gerekir (eker, 2007: 116). Okuldaki iddetin arka planında aile faktörü, okul içi ili kiler, arkadaş lık ili kileri, edinilen yanlış modeller, medyanın iddet içerikli yayınları, yetersiz ki ilik özellikleri gibi nedenler rahatlıkla sayılabilir (eker, 2007: 117). Bu nedenlerin ço u, ö rencinin sosyal ba lılı ını dü ürmektedir. Bu ba lamda okul sosyal hizmeti, ö rencilerin sosyal ba lılıklarını yükseltmeye, çocuk ve ergen refahı olu turmaya çalı an, sosyal hizmetin önemli hizmet ve müdahale alanıdır.

Ailelerin de sosyal hizmetlere ihtiyaç duyması gayet olası bir durumdur. Ö renci ve ebeveynler dı nda, e itim kurumlarındaki ö retmen ve idarecilerinde okul sosyal hizmetine ihtiyaçları olmadı ını söylemek sorunları görmemektir. O halde bir okul sosyal çalı macısı, müracaatçı sisteminin tüm ö elerini dikkate alarak, problem çözümünde ve e itim-ö retim sürecinde etkin rol almalıdır.

2.2.2.3. Okul Sosyal Çalı macısı ve Görevleri

Son yıllarda okullarda ya anan sıkıntılar, zayıf aile ba ları, çocuk ve gençlerde madde kullanımı ve iddet olaylarının artması okullarda daha kapsamlı hizmetlerin olması gereklili ini ortaya koymu tur. Bu ba lamda soruna, daha kapsamlı bir ekilde

müdahale edecek, sorunu yönetecek, öğrencinin dışındaki müracaatçı sisteminde bulunan diğer ö eleleri de sürece dahil edecek okul sosyal çalışmacılarının okullarda görev alması, rehberlik faaliyetlerinin çeşitliliğini artırılması, sosyal servislerin açılması, problemin çözümünde etkin bir adım olacaktır.

Ancak, bir sosyal çalışmacının başarılı ve sağlıklı bir hizmet üretebilmesi için mesleği ile ilgili önceliğine alması gerekenleri Tomanbay, güzel tespit etmiştir:

“İnsanı sevmeyen bir mimar çizimleriyle bütünleşebilir. İnsanı sevmeyen bir bürokrat kağıtlarına gömülebilir; insanı sevmeyen bir jeolog ilgilendiği toprakla hiçbir şekilde ilişki kuramaz, yanlış yapar, insanı kopar, acınası durumdadır vb. ancak mesleki görevini bir ölçüde de olsa yürütebilir. Oysa insanı sevmeyen, insandan kopan bir sosyal çalışmacı hangi işi yapabilir meslek olarak? Mesleğinden kopar. Onun mesleği insan sevgisi ile vardır.” (Tomanbay, 1999: 7)

Okul düzenlemelerinde ki sosyal çalışanlar, aile üyeleri ve çocuklar için, akılsal programları sağlarlar. Bu çalışmalar, krize müdahale servisleri kadar aile, birey, grup danışmanlık programlarını da içermektedir. Okul sosyal çalışanları, ölüm dönen öğrencilerle, onların aileleriyle veya ölüm, intihar gibi vakalarda çocukların arkadaşlarıyla sürekli bir ilişki içindedir. Ayrıca aile üyelerine ve okul otoritesine karşı gelen çocuklarla da ilgilenirler. Okul sosyal çalışanları ailelerle irtibata geçerek ihtiyaç duyulan diğer servisleri sağlarlar (Yıldırım, 2007: 440). Çocukları zararlardan korumak için en başta ailenin başarısız olmasını önlemek, aile ve çocuk refahı politikasının bir temelidir (Koşar, 1992: 171). Örneğin; göç yayan ailelerde en temel sorun kent yaşamının dışında kalmaktır. Aileler, kentin sunduğu olanak ve hizmetleri nasıl kullanacaklarını bilemeyebilirler veya kentte var olan hizmetler göç eden ailelerin kullanımını için uygun olmayabilir. Bu durumda sosyal hizmet uzmanı, güçlendirme bakımında ailelere danışmanlık verme, kaynak bulucu rolü kullanarak, aileleri ile kaynakları birleştirme, ailelerin ihtiyacı durumunda yeni kaynaklar oluşturmasını yerine getirmelidir (Çoban, 2011: 119). Karata ve İl'in (2002: 190) dediği gibi sosyal hizmet uzmanı “değişim ajanı” olmalıdır. Müracaatçılarına kriz durumlarında destek sağlayan, ihtiyaçlarına sosyal yanıtlar veren, kaynak temin eden, problemlerine çözüm üreten, bir nevi “profesyonel yardımcıları” olan sosyal çalışanlar (DuBois and

Miley, 2011: 3) e itim sistemde ya anan problemlerin çözümlü için önemli unsurlardandır.

Nasıl bir “sosyal hizmet uzmanı” sorusuna “nasıl bir bireysel donanım” anlayı ıyla soruya verece imiz yanıt a a ıdaki unsurları kapsamalıdır (Karata ve l, 2002: 14):

1. Kendini tanıma ve kendi ile barı ık olma,
2. Özgüvenli ve ba ımsız ki ilik sahip olma,
3. Yaratıcı, giri ken ve açık fikirli olma,
4. De i meye, ele tiriye açık ve ho görülü olma,
5. Sorumluluk üstlenme ve yerine getirme konusunda özenli ve titiz olma,
6. Gözlem, analiz ve sentez yetene ine sahip olma,
7. Sevgi, saygı ve ho görüye sahip olup ili kilerini yansıtabilme,
8. Dinleme ve etkili bir ileti im becerilerinesahip olma,
9. Özeli ve geneli kavrayabilme,
10. Ya adı ı toplumu ve insanı tanıma,
11. Mesleki bilgi ve beceri de er temeline sahip olma ve bunları sürekli güncelle tirerek geli tirme.

2.2.2.4. Sosyal Destek Süreci ve Esasları

Sosyal desteğin tanımı ve işlevi konusunda görüş ayrılıkları olmakla birlikte genel olarak bireye çevresindeki insanlar tarafından yapılan yardım olarak tanımlanabilir. (Çakır ve Palabıyıklı, 1997: 16). Örencinin herhangi bir sosyal desteğe sahip olması, onun kendini yalnız hissedip hissetmemesi üzerinde önemli ölçüde farklılık olmaktadır. Ergenlik dönemi, her ne kadar gencin bağımsız olmak istediği bir dönem olsa da ya amin her döneminde olduğu gibi bu dönemde de genç, sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadır (Duyan vd., 2008: 39).

Ancak körü körüne yapılan sosyal müdahaleler, hiçbir zaman istenen sonucu vermez. Sosyal hizmet araştırmalarında da olduğu gibi, araştırmaya dair sorulması gereken ilk şey; araştırmayı kim, nerede, ne gibi faydalar için yapmaktadır (D’Cruz and Jones, 2010: 11). Bunları netleştirmeyen bir sosyal çalışmacının, araştırma sürecinde de müdahale sürecinde de istediği sonucu elde etmesi mümkündür. Müdahale, vakayı ya da durumu ortaya çıkartma ve sonra hiçbir şey yapmama ise, bu kişileri damgalamak ve toplum yargısı ile cezalandırmaktan başka bir şey değildir. “Müdahale” özünde, süregelen bir soruna etkide bulunarak, ona yeni bir yön vermek ve düzeltmek için maksatlı, bilinçli, mesleki bir harekete geçitir. Müdahale bir damgalama değil, sorunu çözme, ihtiyaca cevap verme olanağıdır. Müdahale hizmet götürme, tedavi, planlama hatta sosyal aksiyonu öngörebilir (Koşar, 1992: 18).

Bireyle çalışırken, güçlüklerle baş edebilme, kendine yardımcı odak alan hümanist bir bakış açısından hareket eder (Eker, 2008: 176). Bireyle çalışırken yönteminin ilkesi, “kendilerine yardım etmeleri için insanlara yardımdır.” (Eker, 2008: 177). Sosyal destek sürecinde sosyal çalışmacının en önemli vasıflarından biri de “duygusal okur yazarlık”tır. Empatik iletişim aslında duygusal okur yazarlık demektir. Sosyal duygular, ikna ve etkileme gücü duygusal okur yazarlığın gelişmesi ile ilgilidir (Tarhan, 2009: 13). Duygusal okuryazarlığı geliştiren bir sosyal çalışmacı, müracaatçısının sorununu daha iyi ve çabuk kavrayacak, sosyal destek sürecindeki müdahale yöntemini daha rahat belirleyecektir.

Sosyal destek müdahale sürecinin olmazsa olmazlarından biri Tarhan'ın (2009: 22) da vurguladığı gibi esas ve usul ilisidir. Her ilinin bir esas, bir de usul yönü vardır. Sosyal çalışmacı, esaslarda haklı olsa dahi yöntemde hata yaparsa, destek sürecini istediği noktaya getiremez. Müracaatçıya karşı, haklı iken haksız pozisyona düşer. Doğru ilacı, doğru yöntemle vermek gerekir.

Sosyal destek ve sosyal bağlılık duygusu, yalnızlık, stres ve uyum zorlukları gibi durumlarda etkili iki aradeden olarak da değerlendirilmektedir (Duru, 2008: 17). Lee ve Robbins'e (1995) göre, sosyal bağlılık duygusu, "insanlar arasında insan olma" duygusu ile ilisidir. Sosyal bağlılık düzeyi yüksek bireyler, sosyal ortamları daha çok arama, sosyal etkileşim ortamlarına daha yüksek oranda katılma eylemleri nedeniyle daha geniş sosyal destek çevresi oluşturabilmektedirler. Sevenhuijsen'in (1998:138-139) sosyal katılıma yaptığı vurgu gibi daha geniş sosyal destek çevresi, bireyin duygusal ve sosyal gereksinimlerinin daha geniş bölümünü doyummasına ve dolayısıyla kendini daha az yalnız hissetmesine katkı sağlamaktadır (Lee ve Robbins, 1995; akt. Duru, 2008: 17).

Sosyal destek sürecine müracaatçının da güçlerini katmak süreci kolaylaştıracak ve kendisine, bireysel kararlarını verebilme melekesini kazandıracaktır. "No pain, no gain" yani, çile yoksa kazanç da yok sözü müracaatçıya sık sık hatırlatılmalıdır. Zaten, sosyal çalışmacı, müdahale stratejisini belirlerken müracaatçı ile ilisibirli ilisinde olmalıdır (Walsh, 2010: 130). Zorluklarda vazgeçmemek, ısrarcı ve mücadeleci olmak, dirençleri kırmak, sosyal çalışmacı ve müracaatçı için oldukça önemlidir. Yılmayan ve vazgeçmeyen sosyal çalışmacı mesleğine, müracaatçı ise hayatına, daha emin ve kararlı adımlarla yürüyecektir.

Sosyal hizmet mesleğinin en önemli değerlerinden birisi, müracaatçı sistemlerinin kendi kararlarını kendilerinin verebilmesidir. Sosyal sorun ve sosyal hizmet eğitimine bakıldığında sosyal hizmet mesleğinin değerlerinin ikili bir görevi olduğunu görmek mümkündür (Karata ve İl, 2002: 87). Ülkemizde, gençlerin psikolojik ve sosyal gelişimlerine ve sorunlarının çözümüne yardımcı olmak amacıyla güden sistemli çalışmaları ve kurullara duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar

Bakanlık bünyesinde Ankara'da hizmete geçirilen Ergen Danışma Merkezleri, bu çalışmalara bir örnektir (Yıldırım, 2007: 94).

Sosyal dışlanma maruz kalanlar, sosyal destek sürecinde rehabilite edilmeye çalışılan diğ er bir gruptur. Sosyal bir varlık olan insanın, diğ er insanlarla doyurucu, anlamlı ve sağlıklı ilişkiler kurma gereksinmesi vardır. Yine bu konuda yapılan bir araştırma, sosyal ilişkiler konusunda yetersiz ve yalnızlık içinde olan bireylerin koroner kalp hastalıklarına yakalanma riskinin sigara içenler, obez olanlar ve fiziksel aktivitesi yetersiz olanlar kadar olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma, sosyal desteği olmayan yalnız bireylerin yaşlarına göre daha erken öldüklerini ve tüm kanser türlerinden be kat daha riskli olduklarını ortaya koymuştur (Duck, 1991; akt. Doğan vd., 2009: 272). Sosyal dışlanma yaşayan birey ve aile temelde güçsüzdür. Bu noktadan hareketle, göçten etkilenen ailelere ilişkin sosyal hizmet müdahalesinde güçlendirme yaklaşımının kullanılması önem taşımaktadır. Ailelerin yaşadıkları sosyal dışlanmanın temelinde ailenin “sorunları” değil, sistemin, ekolojik çevrenin, sosyal politikanın, hizmetlerin sınırlılıkları bulunmaktadır (Çoban, 2011: 118-120). Bu yüzden, sosyal hizmetlerin müdahale sürecinde, makro düzeyde planlanmış sosyal politikalar etkili olmaktadır.

Aile içi şiddete maruz kalmakta, çocuğun sosyal yeterliliğini/becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Acar ve Çiftçi, 2011: 55). Yine, parçalanmış aile, sosyal destek sistemlerini harekete geçiren psikolojik travmalardan biridir. Parçalanma, bozulan aile olumsuz çocuk ya da gencin kendini değ ersiz hissetme, suçlama gibi efiliminin önüne geçmek ve bu durumla baş edebilmek için müracaatçı olarak çocuk/ların güçlerini harekete geçirmek müdahalenin önemli boyutudur (Duyan, 2011: 24)

Engelli çocuğa sahip olan annelerin sürekli kaygıları ile sosyal destek algıları konusunda yapılan bir araştırmada, engelli çocuğa sahip olan annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sosyal destek düzeyiyle sürekli kaygı düzeyleri arasında ters ilişkinin var olduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin eğitim düzeyleri ve aile gelir düzeylerinin yükselmesiyle, sürekli kaygı düzeylerinin düştüğü buna karşın algıladıkları sosyal destek düzeyinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çokun ve Akka, 2009: 213)

Sosyal hizmet do ası gere i dezavantajlı gruplarla çalı ır. Bunun bilincinde olan ve bu perspektif ile donatılan sosyal çalı macı öncü, güçlendirici ve koordinatör rolünü unutmamalı, kendisine ba vuran müracaatçıların, iyilik haline sürekli katkıda bulunmalıdır. Kah e itim kurumlarındaki kah di er kurumlardaki müracaatçıların yoksunluk düzeylerini tespit ederek, insan haysiyetine yara ır ya ama ula maları için gerekli tüm mücadeleyi vermelidir.

BÖLÜM 3: SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN AKADEMİK BAĞIRI DÜZEYLERİ VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARA TIRMA

3.1. Ara tırmanın Genel Çerçevesi

Bu bölümde ara tırmanın konusu, amacı, hipotezi, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları, ara tırmanın metot ve teknikleri, modeli, çalışmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanma teknikleri konusunda gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Ara tırmanın Konusu ve Problem

Toplum geliştiği ve geliştiği, bununla beraber eğitim sisteminin de yeni gereksinimleri beraberinde gelmektedir. Kendini ifade edebilen, sorumluluklarını üstlenebilen, kendine yetebilen, donanımlı bireyler bu süreçte sürekli ihtiyaç duyulan bireyler olacaktır. Ancak bu gelişim, bireyin merkeze alınması ve ihtiyaçlarının sağlıklı olarak karşılanması ile mümkün olacaktır.

Glasser (1999)'a göre eğitim, doğumla beraber ve yaşamımız boyunca devam eder. Eğitimin temel amacı, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olan, kendini tanıyan ve geliştirebilen, üretken bireyler yetiştirmektir. Bunu hedefleyen birincil kurumlarda okullardır. Okul sistemi içinde başarı için en çok kullandığımız, akademik başarı, duygusal başarı ve okul başarısı gibi kavramlarıdır.

Akademik başarı, hem öğrenci hem ailesi hem de yaşadığı toplum için önem arz eder. Eğitim sistemine bakıldığında başarının temel hedeflerden biri olduğunu söylenebilir. Başarının bu denli önemli olması, eğitim sisteminin sınava ve sonuca odaklı olması, bir üst öğrenime geçişte önkoşul kabul edilmesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Başarı ve mutluluk iki farklı kavramdır. Ancak Çakmaklı'nın (1991:181) dediği gibi başarıya kavuşmuş insanın mutlu olması daha kolaydır. Başarı, bireyin kendini değerli

hissetmesini ve kendine güvenin gelmesini sağlar Akademik yönden ba arılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin, bir toplumun kalkınmasının en temel güç oldu u kabul edilmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009).

Okul ba arısındaki dü üklük, di er bir ifade ile akademik anlamda ba arısızlık öğrencinin yalnızlaşmasına, içine kapanmasına ve çevresine yabancılaşmasına, mutsuzlaşmasına varıncaya kadar olumsuzluklara neden olabilir. Yapılan ara tırmalar akademik ba arının ve yalnızlık düzeyinin birçok de i kene göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. İlgili bölümlerde bu ara tırmalara yer verilmiştir.

Yalnızlık, insana ömrünün herhangi bir a amasında ortaya çıkabilecek bir duygu durumu olmakla birlikte sosyal ve ekonomik boyutları da bünyesinde barındırmaktadır (Duyan vd., 2008: 39). Bireyin toplumsal yönü, onun di er insanlarla ili ki kurmasını vazgeçilmez yapar. Buna rağmen toplumdaki üretim-tüketim ili kilerinin de i mesinin, teknolojik geli melerin toplum yapısında yarattı ı hızlı de i im insanın çevresiyle kurdu u ili kilerde de sorunlara neden olabilmekte ve birey kendini sosyal olarak yalnız hissedebilmektedir (Özdemir, 2011: 30).

Örencinin yalnızlık hissinin azaltılması için öğretmenlerin önemli oldu u kabul edilmekle birlikte, sosyal hizmet uzmanları da bu a amada, çocu un sosyal ko ullarının düzenlenmesinde aktif rol oynamaktadır. Okullarda çalı an sosyal hizmet uzmanları, çocu un okul, aile ve çevresinden kaynaklanan sorunları tespit eder ve bu konu hakkında okul yönetimi ve öğretmenine bilgi verir. Bunun yanı sıra öğrenciyi her gün gözlemleyerek, sosyal aktivitelere katılımı konusunda onu te vik eder. Öğrenciye okul içinde sorumluluklar vererek sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olurlar. Öğrenciye sınıf içerisinde statüsü yüksek görevler verilerek akranlarının onu kabul etmesi sağlanır. Belirtilen faaliyetler aracılı ıyla öğrencinin sosyal destek sistemleri harekete geçirilerek yalnızlık hissi azaltılmaya çalışılır (Duyan vd., 2008: 32). Birey ve ailenin sosyal destek sistemlerine sahip olması, ya anan stresin yol açtı ı baskının azalmasını ve yeni ko ullara uyum sağlamasını kolaylaştırır (Turan, 2012: 118). Ancak ülkemizde sosyal çalı macıların okullardaki istihdamı henüz sağlanmamıştır. Bu eksiklik, bireysel olmaktan çıkan ve sosyal bir sorun olan akademik ba arısızlık ve

yalnızlık gibi birçok soruna sistemsel yaklaşımları engellemi ve sorun daha çok okullarda bireysel görüşlere odaklı çözülmeye çalışılmıdır. Bu şekilde de beklenen çözüm olmamıdır. Sosyal hizmet müdahale sürecinde sorunların mikro, mezzo ve gerekirse makro planda ele alınması ve müracaatçı sistemi ile probleme yaklaşılması daha kalıcı ve etkili çözümler sağlayacaktır.

Bu araştırmada, öncelikle öğrencinin eğitim sürecinde önemli rol oynayan değişkenlerden olan akademik başarı ve yalnızlık düzeylerinin ilişkileri ele alınmıştır. Daha sonra bu çerçevede lise öğrencilerinin akademik başarı ve yalnızlık düzeyleri ile bazı değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise kademesindeki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemektir. Bunun yanı sıra, akademik yönden başarısız çocuklar ile yalnızlık sorunu yaşayan öğrencilere bu değişkenler dikkate alınarak okul sosyal hizmeti olarak neler sunulabilir bunu tartışmaktadır.

3.1.3. Araştırmanın Hipotezi

3.1.3.1. Genel Hipotez

“Öğrencilerin *akademik başarı düzeyleri* ile *yalnızlık düzeyleri* arasında anlamlı bir fark vardır.”

3.1.3.2. Alt Hipotezler

1. Öğrencilerin *cinsiyeti* ile *akademik başarı düzeyleri* arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Öğrencilerin *sınıf kademesi* ile *akademik başarı düzeyleri* arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3. Ö rencilerin *sınıf mevcudu* ile *akademik başarı düzeyleri* arasında anlamı bir ilişki vardır.
4. Ö rencilerin *anne-babalarının evlilik durumu* ile *akademik başarı düzeyleri* arasında anlamı bir ilişki vardır.
5. Ö rencilerin *kardeş sayısı* ile *akademik başarı düzeyleri* arasında anlamı bir ilişki vardır.
6. Ö rencilerin *okul türü* ile *yalnızlık düzeyleri* arasında anlamı bir fark vardır.
7. Ö rencilerin *anne e itim düzeyi* ile *yalnızlık düzeyleri* arasında anlamı bir fark vardır.
8. Ö rencilerin *baba e itim düzeyi* ile *yalnızlık düzeyleri* arasında anlamı bir fark vardır.
9. Ö rencilerin *ailelerinin ortalama aylık gelirleri* ile *yalnızlık düzeyleri* arasında anlamı bir fark vardır.

3.1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Türkiye’de ve tüm gelişmiş toplumlarda akademik olarak başarılı ve nitelikli insan gücü, bir ülkenin ilerlemesinde en önemli güç olduğu kabul edilir. Bunun yanında çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilecek olan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarı gösterememe, yalnızlaşma, kendine yabancılaşma,..v.b. gibi sorunlar okul sosyal hizmeti kapsamında ele alınacak sorunlardır. Yine öğrencinin bu sorunlarına yönelik sosyal, psikolojik ve duygusal düzeyde çalışmalar yaparak öğrencinin en yüksek iyilik halini yakalamak sosyal hizmet uzmanının birincil görevlerindedir.

Yalnızlık, tüm insanlık için her zaman var olan ve gelecekte de var olacak bir süreçtir. Her öğrencinin yaşayabileceği bu deneyim sırasında, okul sosyal hizmeti son derece önemli bir seviye üstlenmektedir. Okul sosyal hizmetinin bu seviyeyi yerine getirecek olan okul sosyal çalışmacısının okullarda sosyal destek sistemindeki yerinin ve gerekliliğinin ortaya konması açısından araştırma, önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırma, akademik başarı ve yalnızlığı sosyal hizmet perspektifinden ele alması açısından da önemlidir. Araştırmada elde edilen verilerin yeni çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

3.1.5. Ara tırmanın Varsayımı ve Sınırlılıkları

Ara tırmanın varsayımları şunlardır;

- Bu ara tırmada kullanılmı olan ölçek, geçerli i ve güvenilirli i yüksek olan bir ölçektir.
- Ölçek ve anket gönüllü, istekli ö rencilere uygulanmı tır.
- Ö renciler ölçekteki maddelere içten ve samimi cevaplar vermi lerdir.

Ara tırmanın sınırlılıkları ise şunlardır;

1. 2013-2014 e itim-ö retim yılı ile sınırlıdır.
2. Bursa ilinin Gemlik ilçesindeki Milli E itim Bakanlı ı'na ba lı bulunan yedi tane lisede 9.,10.,11., ve 12. sınıflarda okuyan 665 ö renci ile sınırlıdır.
3. Akademik ba arı puanları, bir yıl önceki a ırlıklı yılsonu ortalamaları ile sınırlıdır.

3.1.6. Ara tırmanın Modeli

Ara tırma, Bursa ili Gemlik ilçesindeki okullarda e itim gören ö rencilerin görü lerini betimlemeye yönelik oldu undan tarama modelindedir.

Tarama modeli, geçmi te ya da halen var olan bir durumu var oldu u biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ara tırma yakla ımıdır. Tarama modelinde ara tırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi ko ulları içinde ve oldu u gibi tanımlanmaya çalı ılır (Karasar, 2005; akt., Bahçetepe, 2013:86).

3.1.7. Ara tırmanın Evreni ve Örnekleme

Ara tırmanın çalı ma evreni, Gemlik ilçesinde Milli E itim Bakanlığı'na ba lı yedi ortaö retim kurumlarında okuyan lise ö rencilerinden olmaktadır. Ara tırmada tüm çalı ma evrenine ula ma güçlü ü nedeniyle örnekleme alma yoluna gidilmiştir. Ara tırmanın örneklemini belirlemek için tesadüfî (random) örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır.

Her lisenin 9.,10.,11. ve 12. sınıfların her birinden tesadüfî yöntem ile seçilen ubelerinden toplam 665 ö renciden, ara tırma yapmak için örnekleme grubu oluşturulmuştur. Örnekleme grubuna alınan okul türleri ve isimleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Gemlik Celal Bayar Anadolu Lisesi
- Gemlik İmam Hatip Lisesi
- Gemlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
- Gemlik Kız Meslek Lisesi
- Gemlik Ticaret Meslek Lisesi
- Gemlik Umurbey Sa lık Meslek Lisesi
- Hisar Anadolu Lisesi

3.1.8. Ara tırmanın Veri Toplama Teknikleri ve Analizi

Ara tırmada, ö rencilerin yalnızlık düzeylerini ölçmek için güvenilirlik ve geçerlik çalı maları Demir (1989) tarafından yapılan *UCLA Yalnızlık Ölçeği* kullanılmıştır.

Akademik başarılarını belirlemek için, bir yıl önceki akademik yılsonu ortalamaları, okul idarecilerinden e-okul sistemi aracılığı ile temin edilmiştir.

Demografik bilgilerin ö renilmesi için, ara tırmacı tarafından geli tirilmi olan 15 soruluk *Ki isel Bilgi Formu* kullanılmı tır.

UCLA Yalnızlık Ölçe i

Bu derece yaygın ve ciddi bir problem olan yalnızlı ı ölçebilecek bir ölçe in gereklili ini dü üneden Russel, Peplau ve Ferguson (1978), UCLA (Univercity of California, Los Angeles) Yalnızlık Ölçe ini geli tirmi lerdir. Bu ölçek Russel, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından tekrar gözden geçirilmi ve ölçe in maddelerinin yarısı olumlu yarısı olumsuz yönde olacak ekilde tekrar düzenlenmi tir. Ölçe in geçerlik çalı masında Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu anlamlı ($r=,67$) bulunmu tur. Ölçe in güvenilirli i de incelenmi , ölçe in iç tutarlılık katsayısı $=,94$ olarak saptanmı tır. Ölçek ile elde edilen puanların kararlı nı incelemek amacıyla iki ay arayla yapılan uygulamalarda elde edilen sonuçlarda ölçe in test-tekrar-test güvenilirli inin anlamlı ($r=,73$) düzeyde oldu unu göstermi tir (Russel ve vd. 1978; akt. Demir, 1989: 14). Bu ölçe in geçerli i ve güvenilirli i konusunda di er ülkelerde yapılan ara tırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmi tir (Hojat, 1982; akt. Demir, 1989: 14).

UCLA Yalnızlık Ölçe i'ni Türkiye'de ilk kez Yaparel (1984) uygulamı tır. Daha sonra geçerlik ve güvenilirlik çalı ması 1989 yılında, Ayhan Demir tarafından yapılmı tır. Ölçe in geçerli ine ili kin bulgular, ölçe in yalnız ve yalnız olmayan denekleri birbirlerinden anlamlı düzeyde ayırdı nı göstermektedir. Ölçe in Beck Depresyon Envanteri ve Çok Yönlü Depresyon Envanterinin sosyal içedönüklük alt ölçe i ölçüt alınarak hesaplanan geçerli i de anlamlıdır. Bulgular, ayrıca ölçe in iç tutarlılı na ve puan de i mezli ine ili kin güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde oldu unu ortaya koymu tur (Demir, 1989: 14).

Bireyin genel yalnızlık derecesini belirlemek amacıyla geli tirilen UCLA Yalnızlık Ölçe i onu dü z, onu ters yönde kodlanmı 20 maddeden olu maktadır. Bu ölçe in her bir maddesinde sosyal ili kilerle ilgili duygu veya dü ünçe belirten bir durum sunulmakta ve bireylerden ne sıklıkta ya adıklarını dörtlü (Likert) ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 4

arasında de i ti i için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80 en dü ük puan 20'dir. Puan arttıkça yalnızlık düzeyi artmaktadır. Yüksek puan yalnızlı ın daha yo un ya andı ının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Demir, 1989: 15).

Veri toplama araçları, ara tırmacı tarafından bir araya getirilmi , olu turulan bir uygulama programı çerçevesinde belirlenen zamanlarda, ara tırmaya katılan ö rencilere uygulanmı tır. Uygulama öncesinde, ilk olarak a ırlıklı yılsonu ortalamaları okul idarecilerinden e-okul sistemi aracılı ı ile temin edilmi ve sınıflara o ekilde girilmi tir. Daha sonra UCLA Yalnızlık Ölçe i ve Ki isel Bilgi Formu ara tırmacı tarafından ö rencilere uygulanmı , a ırlıklı not ortalamasını hatırlayamayan ö rencilere e-okul çıktılarında ilgili ö renciye a ırlıklı yıl sonu ortalaması söylenmi tir.

Ara tırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmi tir. Veriler de erlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmı tır.

Niceliksel verilerin kar ıla tırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney-U, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası kar ıla tırmalarında Kruskal Wallis testi ve farklılı a neden olan grubun tespitinde Mann Whitney-U testi kullanılmı tır.

Niteliksel gruplu de i kenlerin arasında Ki-Kare analizi uygulanmı tır. Elde edilen bulgular %95 güven aralı ında, %5 anlamlılık düzeyinde de erlendirilmi tir.

3.2. Ara tırmanın Bulguları ve Yorumlar

Bu bölümde, ara tırmada ele alınan amaçlar do rultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde; önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde da ılımlarına, sonrasında ara tırmanın amaçlarına göre elde edilen bulgulara yönelik tablo ve açıklamalara yer verilmi tir.

Tablo1. Ö rencilerin Demografik Özelliklerine li kin Bulgular

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	389	58,5
	Erkek	276	41,5
	Toplam	665	100
Ya	14	13	2
	15	153	23
	16	198	29,8
	17	202	30,4
	18 ve üstü	99	14,9
	Toplam	665	100
Sınıf Kademesi	9	195	29,3
	10	162	24,4
	11	175	26,3
	12	133	20
	Toplam	665	100
Okul Türü	Celal Bayar Anadolu Lisesi	101	15,2
	mam Hatip Lisesi	121	18,2
	Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	100	15
	Kız Meslek Lisesi	83	12,5
	Ticaret Meslek Lisesi	88	13,2
	Sa ılık Meslek Lisesi	103	15,5
	Hisar Anadolu Lisesi	69	10,4
	Toplam	665	100
Sınıf Mevcudu	1- 15	13	2
	16-25	179	26,9
	26-35	473	71,1
	Toplam	665	100
Akademik Ba arı Düzeyi	0-25	3	0,5
	26-50	27	4,1
	51-75	340	51,1
	76-85	189	28,4
	86-100	106	15,9
	Toplam	665	100
Anne E itim Düzeyi	Okur-yazar De il	20	3
	Okur-yazar	18	2,7
	İlkokul	294	44,2
	Ortaokul	141	21,2
	Lise	155	23,3
	Yüksekokul	30	4,5
	Lisans ve üstü	7	1,1
	Toplam	665	100

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	201	30,2
	Ortaokul	155	23,3
	Lise	212	31,9
	Yüksekokul	79	11,9
	Lisans ve üstü	18	2,7
	Toplam	665	100
Annenin Öz/Üvey Sa /Vefat Durumu	Öz - Sa	651	97,9
	Öz - Vefat	9	1,4
	Üvey	5	0,8
	Toplam	665	100
Babanın Öz/Üvey Sa /Vefat Durumu	Öz - Sa	651	97,9
	Öz - Vefat	14	2,1
	Toplam	665	100
Evlilik Durumu	Evlili i devam ediyor	627	94,3
	Bo andılar	32	4,8
	Bo anmadılar ama ayrı ya ıyorlar	6	0,9
	Toplam	665	100
Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi	1-750 TL	50	7,5
	751-1500 TL	265	39,8
	1501-2500 TL	210	31,6
	2501-3500 TL	93	14
	3501 TL ve üstü	47	7,1
	Toplam	665	100
Karde Sayısı	Tek çocuk	38	5,7
	2	322	48,4
	3	210	31,6
	4	62	9,3
	5 Ve üstü	33	5
	Toplam	665	100
Günlük Kaç Saat TV/ nternet Kullanıcısı Olma Durumu	1	114	17,1
	2	176	26,5
	3	173	26
	4	97	14,6
	5	40	6
	6 ve üstü	65	9,8
	Toplam	665	100
	Ailede Engelli Olup-Olmama Durumu	Engelli yok	630
Anne		2	0,3
Baba		10	1,5
Karde im		4	0,6
Di er		19	2,9
Toplam		665	100

Tablo 1 de görüldü ü gibi, ö rencilerin cinsiyet de i kenine göre, 389'u (%58,5) kız, 276'sı (%41,5) erkek olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin ya de i kenine göre, 13'ü (%2,0) 14 ya , 153'ü (%23,0) 15 ya , 198'i (%29,8) 16 ya , 202'si (%30,4) 17 ya , 99'u (%14,9) 18 ya ve üstü olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin sınıf kademesi de i kenine göre, 195'i (%29,3) 9.sınıf, 162'si (%24,4) 10. sınıf, 175'i (%26,3) 11.sınıf, 133'ü (%20,0) 12.sınıf olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin okul türü de i kenine göre, 101'i (%15,2) Celal Bayar Anadolu Lisesi, 121'i (%18,2) mam Hatip Lisesi, 100'ü (%15,0) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 83'ü (%12,5) Kız Meslek Lisesi, 88'i (%13,2) Ticaret Meslek Lisesi, 103'ü (%15,5) Sa lık Meslek Lisesi, 69'u (%10,4) Hisar Anadolu Lisesi olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin sınıf mevcudu de i kenine göre, 13'ü (%2,0) 1-15 ki ilik sınıflar, 179'u (%26,9) 16-25 ki ilik sınıflar, 473'ü (%71,1) 26-35 ki ilik sınıflar olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin akademik ba arı düzeyleri de i kenine göre, 3'ü (%0,5) 0-25, 27'si (%4,1) 26-50, 340'ı (%51,1) 51-75, 189'u (%28,4) 76-85, 106'sı (%15,9) 86-100 puan aralı nda da ılmaktadır.

Ö rencilerin anne e itim düzeyi de i kenine göre, 20'si (%3,0) okur-yazar de il, 18'i (%2,7) okur-yazar, 294'ü (%44,2) ilkokul, 141'i (%21,2) ortaokul, 155'i (%23,3) lise, 30'u (%4,5) yüksekokul, 7'si (%1,1) lisans ve üst olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin baba e itim düzeyi de i kenine göre, 201'i (%30,2) ilkokul, 155'i (%23,3) ortaokul, 212'si (%31,9) lise, 79'u (%11,9) yüksekokul, 18'i (%2,7) lisans ve üstü olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin annelerinin öz/üvey ve sa /vefat durumu de i kenine göre, 651'inin(%97,9) annesi öz ve sa , 9'unun (%1,4) annesi öz ve vefat etmi , 5'inin (%0,8) annesi üvey olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin babalarının öz/üvey ve sa /vefat durumu de i kenine göre, 651'inin (%97,9) babası öz ve sa , 14'ünün (%2,1) babası öz ve vefat etmi olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin anne babalarının evlilik durumu de i kenine göre, 627 (%94,3) ö rencinin anne babasının evlili i devam ediyor, 32'si (%4,8) bo anmı , 6'sı (%0,9) bo anmamı ama ayrı ya ıyorlar olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumu de i kenine göre, 50'si (%7,5) 1-750 TL, 265'i (%39,8) 751-1500 TL, 210'u (%31,6) 1501-2500 TL, 93'ü (%14,0) 2501-3500 TL, 47'si (%7,1) 3501 TL ve üstü olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin karde sayısı de i kenine göre, 38'i (%5,7) tek çocuk, 322'si (%48,4) 2 çocuk, 210'u (%31,6) 3 çocuk, 62'si (%9,3) 4 çocuk, 33'ü (%5,0) 5 çocuk ve üstü olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin günlük ortalama kaç saat tv/internet kullanıcısı olma durumu de i kenine göre 114'ü (%17,1) 1 saat, 176'sı (%26,5) 2 saat, 173'ü (%26,0) 3 saat, 97'si (%14,6) 4 saat, 40'i (%6,0) 5 saat, 65'i (%9,8) 6 saat ve üstü tv/internet kullanıyor olarak da ılmaktadır.

Ö rencilerin ailelerinde engelli olup-olmama de i kenine göre 630'unun (%94,7) ailesinde engelli yok, 2'sinin (%0,3) annesi engelli, 10'unun (%1,5) babası engelli, 4'ünün (%0,6) karde i engelli, 19'unun (%2,9) di er ki iler engelli olarak da ılmaktadır.

3.2.1. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin cinsiyet de i keni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 2 ve Tablo 3 de verilmi tir.

Tablo 2. Ö rencilerin Cinsiyete Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Cinsiyet	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
Kız	1	%33,3	13	%48,1	172	%50,6	124	%65,6	79	%74,5	389	%58,5	X ² =25,891 p=0,000
Erkek	2	%66,7	14	%51,9	168	%49,4	65	%34,4	27	%25,5	276	%41,5	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Cinsiyet ile akademik ba arı düzeyi arasında anlamlı ili ki bulunmu tur ($X^2=25,891$; $p=0,000<0,05$). Akademik ba arı düzeyi 0-25 olanların 1'i (%33,3) kız, 2'si (%66,7) erkek; akademik ba arı düzeyi 26-50 olanların 13'ünün (%48,1) kız, 14'ünün (%51,9) erkek; akademik ba arı düzeyi 51-75 olanların 172'si (%50,6) kız, 168'i (%49,4) erkek; akademik ba arı düzeyi 76-85 olanların 124'ünün (%65,6) kız, 65'i (%34,4) erkek; akademik ba arı düzeyi 86-100 olanların 79'unun (%74,5) kız, 27'si (%25,5) erkek oldu u görülmektedir.

Tablo 3. Ö rencilerin Cinsiyete Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Yalnızlık	Kız	389	37,280	10,077	53 042,000	0,793
Düzeyi	Erkek	276	36,924	9,662		

Ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının cinsiyet de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamı tır (Mann Whitney U=53 042,000; $p=0,793>0,05$).

3.2.2. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Ya Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin ya de i keni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 4 ve Tablo 5 de verilmi tir.

Tablo 4. Ö rencilerin Ya a Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Ya	Akademik Ba arı Düzeyi												X ² /p
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
14	0	%0,0	1	%3,7	1	%0,3	4	%2,1	7	%6,6	13	%2,0	X ² =61,132 p=0,000
15	1	%33,3	2	%7,4	64	%18,8	42	%22,2	44	%41,5	153	%23,0	
16	2	%66,7	9	%33,3	122	%35,9	47	%24,9	18	%17,0	198	%29,8	
17	0	%0,0	8	%29,6	108	%31,8	65	%34,4	21	%19,8	202	%30,4	
18 Ve üstü	0	%0,0	7	%25,9	45	%13,2	31	%16,4	16	%15,1	99	%14,9	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ya ile akademik ba arı düzeyi arasında anlamlı ili ki bulunmu tur ($X^2=61,132$; $p=0,000<0.05$). Akademik ba arı düzeyi 0-25 olanların 1'i (%33,3) 15 ya , 2'si (%66,7) 16 ya ; akademik ba arı düzeyi 26-50 olanların 1'i (%3,7) 14 ya , 2'si (%7,4) 15 ya , 9'unun (%33,3) 16 ya , 8'i (%29,6) 17 ya , 7'si (%25,9) 18 ya ve üstü; akademik ba arı düzeyi 51-75 olanların 1'i (%0,3) 14 ya , 64'ünün (%18,8) 15 ya , 122'si (%35,9) 16 ya , 108'i (%31,8) 17 ya , 45'i (%13,2) 18 ya ve üstü; akademik ba arı düzeyi 76-85 olanların 4'ünün (%2,1) 14 ya , 42'si (%22,2) 15 ya , 47'si (%24,9) 16 ya , 65'i (%34,4) 17 ya , 31'i (%16,4) 18 ya ve üstü; akademik ba arı düzeyi 86-100 olanların 7'si (%6,6) 14 ya , 44'ünün (%41,5) 15 ya , 18'i (%17,0) 16 ya , 21'i (%19,8) 17 ya , 16'sının (%15,1) 18 ya ve üstü oldu u görülmektedir.

Tablo 5. Ö rencilerin Ya a Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	14	13	41,769	10,910	4,824	0,306
	15	153	36,686	10,153		
	16	198	37,849	10,192		
	17	202	36,163	8,914		
	18 Ve üstü	99	37,758	10,557		

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının ya de i keni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamı tır ($p>0.05$).

3.2.3. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Sınıf Kademesi Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin sınıf kademesi de i keni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 6 ve Tablo 7 de verilmi tir.

Tablo 6. Ö rencilerin Sınıf Kademesine Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Sınıf Kademesi	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
9	2	%66,7	11	%40,7	75	%22,1	49	%25,9	58	%54,7	195	%29,3	X ² =87,225 p=0,000
10	1	%33,3	9	%33,3	114	%33,5	33	%17,5	5	%4,7	162	%24,4	
11	0	%0,0	2	%7,4	99	%29,1	58	%30,7	16	%15,1	175	%26,3	
12	0	%0,0	5	%18,5	52	%15,3	49	%25,9	27	%25,5	133	%20,0	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Sınıf kademesi ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\chi^2=87,225$; $p=0,000<0,05$). Akademik başarı düzeyi 0-25 olanların 2'si (%66,7) 9. sınıf, 1'i (%33,3) 10. sınıf; akademik başarı düzeyi 26-50 olanların 11'i (%40,7) 9. sınıf, 9'unun (%33,3) 10. sınıf, 2'si (%7,4) 11. sınıf, 5'i (%18,5) 12. sınıf; akademik başarı düzeyi 51-75 olanların 75'i (%22,1) 9. sınıf, 114'ünün (%33,5) 10. sınıf, 99'unun (%29,1) 11. sınıf, 52'si (%15,3) 12. sınıf; akademik başarı düzeyi 76-85 olanların 49'unun (%25,9) 9. sınıf, 33'ünün (%17,5) 10. sınıf, 58'i (%30,7) 11. sınıf, 49'unun (%25,9) 12. sınıf; akademik başarı düzeyi 86-100 olanların 58'i (%54,7) 9. sınıf, 5'i (%4,7) 10. sınıf, 16'sının (%15,1) 11. sınıf, 27'si (%25,5) 12. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Ö rencilerin Sınıf Kademesine Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	9	195	37,344	10,074	1,197	0,754
	10	162	37,457	9,954		
	11	175	37,303	9,681		
	12	133	36,203	9,924		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının sınıf kademesi değeri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

3.2.4. Öğrencilerin Akademik Başarılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Okul Türü Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin akademik başarılarının ve yalnızlık düzeylerinin okul türü değeri açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 8 ve Tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 8. Ö rencilerin Okul Türüne Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Okul Türü	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
Celal Bayar Anadolu Lisesi	0	%0,0	2	%7,4	38	%11,2	31	%16,4	30	%28,3	101	%15,2	X ² =135,087 p=0,000
mam Hatip Lisesi	0	%0,0	2	%7,4	49	%14,4	42	%22,2	28	%26,4	121	%18,2	
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	1	%33,3	5	%18,5	72	%21,2	17	%9,0	5	%4,7	100	%15,0	
Kız Meslek Lisesi	0	%0,0	2	%7,4	60	%17,6	16	%8,5	5	%4,7	83	%12,5	
Ticaret Meslek Lisesi	1	%33,3	15	%55,6	51	%15,0	17	%9,0	4	%3,8	88	%13,2	
Sa lık Meslek Lisesi	1	%33,3	0	%0,0	37	%10,9	40	%21,2	25	%23,6	103	%15,5	
Hisar Anadolu Lisesi	0	%0,0	1	%3,7	33	%9,7	26	%13,8	9	%8,5	69	%10,4	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Okul türü ile akademik ba arı düzeyi arasında anlamlı ili ki bulunmu tur ($X^2=135,087$; $p=0,000<0,05$). Akademik ba arı düzeyi 0-25 olanların 1'i (%33,3) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 1'i (%33,3) Ticaret Meslek Lisesi, 1'i (%33,3) Sa lık Meslek Lisesi; akademik ba arı düzeyi 26-50 olanların 2'si (%7,4) Celal Bayar Anadolu Lisesi, 2'si (%7,4) mam Hatip Lisesi, 5'i (%18,5) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 2'si (%7,4) Kız Meslek Lisesi, 15'i (%55,6) Ticaret Meslek Lisesi, 1'i (%3,7) Hisar Anadolu Lisesi; akademik ba arı düzeyi 51-75 olanların 38'i (%11,2) Celal Bayar Anadolu Lisesi, 49'unun (%14,4) mam Hatip Lisesi, 72'si (%21,2) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 60'ının (%17,6) Kız Meslek Lisesi, 51'i (%15,0) Ticaret Meslek Lisesi, 37'si (%10,9) Sa lık Meslek Lisesi, 33'ünün (%9,7) Hisar Anadolu Lisesi; akademik ba arı düzeyi 76-85 olanların 31'i (%16,4) Celal Bayar Anadolu Lisesi, 42'si (%22,2) mam Hatip Lisesi, 17'si (%9,0) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 16'sının (%8,5) Kız Meslek Lisesi, 17'si (%9,0) Ticaret Meslek Lisesi, 40'ının (%21,2) Sa lık Meslek Lisesi, 26'sının (%13,8) Hisar Anadolu Lisesi; akademik ba arı düzeyi 86-100 olanların 30'unun (%28,3) Celal Bayar Anadolu Lisesi, 28'i (%26,4) mam Hatip Lisesi, 5'i

(%4,7) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 5'i (%4,7) Kız Meslek Lisesi, 4'ünün (%3,8) Ticaret Meslek Lisesi, 25'i (%23,6) Sa lık Meslek Lisesi, 9'unun (%8,5) Hisar Anadolu Lisesi oldu u görülmektedir.

Tablo 9. Ö rencilerin Okul Türüne Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Yalnızlık Düzeyi	Celal Bayar Anadolu Lisesi	101	35,188	12,272	36,327	0,000	
	mam Hatip Lisesi	121	35,926	9,676			3 > 1
	Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	100	37,170	8,333			4 > 1
	Kız Meslek Lisesi	83	37,771	6,990			5 > 1
	Ticaret Meslek Lisesi	88	41,852	10,227			4 > 2
	Sa lık Meslek Lisesi	103	36,990	10,724			5 > 2
	Hisar Anadolu Lisesi	69	35,464	7,992			5 > 3
						5 > 4	
						4 > 7	
						5 > 6	
						5 > 7	

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının okul türü de i kenî açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmu tur (KW=36,327; p=0,000<0.05). Farklılı ın hangi gruptan kaynaklandı nı belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmı tur. Buna göre; okul türü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları (37,170 ± 8,333), okul türü Celal Bayar Anadolu Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,188 ± 12,272) yüksek bulunmu tur. Okul türü Kız Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları (37,771 ± 6,990), okul türü Celal Bayar Anadolu Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,188 ± 12,272) yüksek bulunmu tur. Okul türü Ticaret Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları (41,852 ± 10,227), okul türü Celal Bayar Anadolu Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,188 ± 12,272) yüksek bulunmu tur. Okul türü Kız Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları (37,771 ± 6,990), okul türü mam Hatip Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,926 ± 9,676) yüksek bulunmu tur. Okul türü Ticaret Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları (41,852 ± 10,227), okul türü mam Hatip Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,926 ± 9,676) yüksek bulunmu tur. Okul türü Ticaret Meslek Lisesi

olanların yalnızlık düzeyi puanları ($41,852 \pm 10,227$), okul türü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($37,170 \pm 8,333$) yüksek bulunmu tur. Okul türü Ticaret Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları ($41,852 \pm 10,227$), okul türü Kız Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($37,771 \pm 6,990$) yüksek bulunmu tur. Okul türü Kız Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları ($37,771 \pm 6,990$), okul türü Hisar Anadolu Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($35,464 \pm 7,992$) yüksek bulunmu tur. Okul türü Ticaret Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları ($41,852 \pm 10,227$), okul türü Sa lık Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($36,990 \pm 10,724$) yüksek bulunmu tur. Okul türü Ticaret Meslek Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanları ($41,852 \pm 10,227$), okul türü Hisar Anadolu Lisesi olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($35,464 \pm 7,992$) yüksek bulunmu tur.

3.2.5. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin sınıf mevcudu de i kenî açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 10 ve Tablo 11 de verilmi tir.

Tablo 10. Ö rencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Sınıf Mevcudu	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
1-15	0	%0,0	0	%0,0	11	%3,2	1	%0,5	1	%0,9	13	%2,0	X ² =33,966 p=0,000
16-25	0	%0,0	9	%33,3	112	%32,9	49	%25,9	9	%8,5	179	%26,9	
26-35	3	%100,0	18	%66,7	217	%63,8	139	%73,5	96	%90,6	473	%71,1	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Sınıf mevcudu ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\chi^2=33,966$; $p=0,000<0,05$). Akademik başarı düzeyi 0-25 olanların %100,0) sınıf mevcudu 26-35 ki i; akademik başarı düzeyi 26-50 olanların %33,3) sınıf mevcudu 16-25 ki i, %66,7) 26-35 ki i; akademik başarı düzeyi 51-75 olanların %3,2) sınıf mevcudu 1-15 ki i, %32,9) sınıf mevcudu 16-25 ki i, %63,8) 26-35 ki i; akademik başarı düzeyi 76-85 olanların %0,5) sınıf mevcudu 1-15 ki i, %25,9) sınıf mevcudu 16-25 ki i, %73,5) sınıf mevcudu 26-35 ki i; akademik başarı düzeyi 86-100 olanların %0,9) sınıf mevcudu 1-15 ki i, %8,5) sınıf mevcudu 16-25 ki i, %90,6) sınıf mevcudu 26-35 ki i olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	1-15	13	35,385	9,143	0,378	0,828
	16-25	179	37,430	10,184		
	26-35	473	37,068	9,826		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının sınıf mevcudu değişimi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

3.2.6. Öğrencilerin Akademik Başarılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Anne Ebeveyn İtim Düzeyi Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin akademik başarılarının ve yalnızlık düzeylerinin anne ebeveyn itim düzeyi değişimi açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 12 ve Tablo 13 de verilmiştir.

Tablo 12. Ö rencilerin Anne E itim Düzeyine Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Anne E itim Düzeyi	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
Okur-yazar De il	0	%0,0	0	%0,0	13	%3,8	4	%2,1	3	%2,8	20	%3,0	X ² =28,841 p=0,226
Okur-yazar	0	%0,0	1	%3,7	9	%2,6	4	%2,1	4	%3,8	18	%2,7	
İlkokul	1	%33,3	11	%40,7	162	%47,6	83	%43,9	37	%34,9	294	%44,2	
Ortaokul	0	%0,0	8	%29,6	79	%23,2	32	%16,9	22	%20,8	141	%21,2	
Lise	1	%33,3	7	%25,9	63	%18,5	53	%28,0	31	%29,2	155	%23,3	
Yüksekokul	1	%33,3	0	%0,0	10	%2,9	11	%5,8	8	%7,5	30	%4,5	
Lisans Ve üst	0	%0,0	0	%0,0	4	%1,2	2	%1,1	1	%0,9	7	%1,1	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Anne e itim düzeyi ile akademik ba arı düzeyi arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır. (X²=28,841; p=0,226>0.05). Akademik ba arı düzeyi 0-25 olanların 1'inin annesi (%33,3) ilkokul, 1'inin (%33,3) annesi lise, 1'inin (%33,3) annesi yüksekokul; akademik ba arı düzeyi 26-50 olanların 1'inin (%3,7) annesi okur-yazar, 11'inin (%40,7) annesi ilkokul, 8'inin (%29,6) annesi ortaokul, 7'sinin (%25,9) annesi lise; akademik ba arı düzeyi 51-75 olanların 13'ünün (%3,8) annesi okur-yazar de il, 9'unun (%2,6) annesi okur-yazar, 162'sinin (%47,6) annesi ilkokul, 79'unun (%23,2) annesi ortaokul, 63'ünün (%18,5) annesi lise, 10'unun (%2,9) annesi yüksekokul, 4'ünün (%1,2) annesi lisans ve üstü; akademik ba arı düzeyi 76-85 olanların 4'ünün (%2,1) annesi okur-yazar de il, 4'ünün (%2,1) annesi okur-yazar, 83'ünün (%43,9) annesi ilkokul, 32'sinin (%16,9) annesi ortaokul, 53'ünün (%28,0) annesi lise, 11'inin (%5,8) annesi yüksekokul, 2'sinin (%1,1) annesi lisans ve üstü; akademik ba arı düzeyi 86-100 olanların 3'ünün (%2,8) annesi okur-yazar de il, 4'ünün (%3,8) annesi okur-yazar, 37'sinin (%34,9) annesi ilkokul, 22'sinin (%20,8) annesi ortaokul, 31'inin (%29,2) annesi lise, 8'inin (%7,5) annesi yüksekokul, 1'inin (%0,9) annesi lisans ve üst oldu u görülmektedir.

Tablo 13. Ö rencilerin Anne E itim Düzeyine Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Yalnızlık Düzeyi	Okur-yazar De il	20	42,750	8,360	14,763	0,022	
	Okur-yazar	18	38,722	11,302			
	İlkokul	294	37,636	9,361			1 > 3
	Ortaokul	141	36,766	10,256			1 > 4
	Lise	155	35,748	9,534			1 > 5
	Yüksekokul	30	37,267	13,871			1 > 6
	Lisans ve üstü	7	33,286	8,577			1 > 7

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının anne e itim düzeyi de i ken i açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmu tur (KW=14,763; p=0,022<0.05). Farklılı ın hangi gruptan kaynaklandı nı belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmı tur. Buna göre; anne e itim düzeyi okur-yazar de il olanların yalnızlık düzeyi puanları (42,750 ± 8,360), anne e itim düzeyi ilkokul olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (37,636 ± 9,361) yüksek bulunmu tur. Anne e itim düzeyi okur-yazar de il olanların yalnızlık düzeyi puanları (42,750 ± 8,360), anne e itim düzeyi ortaokul olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (36,766 ± 10,256) yüksek bulunmu tur. Anne e itim düzeyi okur-yazar de il olanların yalnızlık düzeyi puanları (42,750 ± 8,360), anne e itim düzeyi lise olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,748 ± 9,534) yüksek bulunmu tur. Anne e itim düzeyi okur-yazar de il olanların yalnızlık düzeyi puanları (42,750 ± 8,360), anne e itim düzeyi yüksekokul olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (37,267 ± 13,871) yüksek bulunmu tur. Anne e itim düzeyi okur-yazar de il olanların yalnızlık düzeyi puanları (42,750 ± 8,360), anne e itim düzeyi lisans ve üst olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (33,286 ± 8,577) yüksek bulunmu tur.

3.2.7. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Baba E itim Düzeyi Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin baba e itim düzeyi de i keni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 14 ve Tablo 15 de verilmi tir.

Tablo 14. Ö rencilerin Baba E itim Düzeyine Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Baba E itim Düzeyi	Akademik Ba arı Düzeyi												X ² /p
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
İlkokul	1	%33,3	6	%22,2	110	%32,4	61	%32,3	23	%21,7	201	%30,2	X ² =20,702 p=0,190
Ortaokul	0	%0,0	8	%29,6	91	%26,8	33	%17,5	23	%21,7	155	%23,3	
Lise	2	%66,7	10	%37,0	96	%28,2	67	%35,4	37	%34,9	212	%31,9	
Yüksekokul	0	%0,0	3	%11,1	36	%10,6	23	%12,2	17	%16,0	79	%11,9	
Lisans ve üstü	0	%0,0	0	%0,0	7	%2,1	5	%2,6	6	%5,7	18	%2,7	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Baba e itim düzeyi ile akademik ba arı düzeyi arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır (X²=20,702; p=0,190>0.05). Akademik ba arı düzeyi 0-25 olanların 1'inin (%33,3) babası ilkokul, 2'sinin (%66,7) babası lise; akademik ba arı düzeyi 26-50 olanların 6'sının (%22,2) babası ilkokul, 8'inin (%29,6) babası ortaokul, 10'unun (%37,0) babası lise, 3'ünün (%11,1) babası yüksekokul; akademik ba arı düzeyi 51-75 olanların 110'unun (%32,4) babası ilkokul, 91'inin (%26,8) babası ortaokul, 96'sının (%28,2) babası lise, 36'sının (%10,6) babası yüksekokul, 7'sinin (%2,1) babası lisans ve üstü; akademik ba arı düzeyi 76-85 olanların 61'inin (%32,3) babası ilkokul, 33'ünün (%17,5) babası ortaokul, 67'sinin (%35,4) babası lise, 23'ünün (%12,2) babası yüksekokul, 5'inin (%2,6) babası lisans ve üstü; akademik ba arı düzeyi 86-100 olanların 23'ünün (%21,7) babası ilkokul, 23'ünün (%21,7) babası ortaokul, 37'sinin

(%34,9) babası lise, 17'sinin (%16,0) babası yüksekokul, 6'sının (%5,7) babası lisans ve üstü oldu u görülmektedir.

Tablo 15. Ö rencilerin Baba E itim Düzeyine Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Yalnızlık Düzeyi	İlkokul	201	37,955	9,765	15,026	0,005	1 > 4 1 > 5 2 > 4 2 > 5 3 > 4 3 > 5
	Ortaokul	155	38,142	10,250			
	Lise	212	36,892	9,668			
	Yüksekokul	79	34,747	10,286			
	Lisans Ve üstü	18	32,556	6,573			

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının baba e itim düzeyi de i kenî açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmu tur (KW=15,026; p=0,005<0.05). Farklılı ın hangi gruptan kaynaklandı nı belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmı tur. Buna göre; baba e itim düzeyi ilkokul olanların yalnızlık düzeyi puanları (37,955 ± 9,765), baba e itim düzeyi yüksekokul olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (34,747 ± 10,286) yüksek bulunmu tur. Baba e itim düzeyi ilkokul olanların yalnızlık düzeyi puanları (37,955 ± 9,765), baba e itim düzeyi lisans ve üstü olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (32,556 ± 6,573) yüksek bulunmu tur. Baba e itim düzeyi ortaokul olanların yalnızlık düzeyi puanları (38,142 ± 10,250), baba e itim düzeyi yüksekokul olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (34,747 ± 10,286) yüksek, bulunmu tur. Baba e itim düzeyi ortaokul olanların yalnızlık düzeyi puanları (38,142 ± 10,250), baba e itim düzeyi lisans ve üstü olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (32,556 ± 6,573) yüksek bulunmu tur. Baba e itim düzeyi lise olanların yalnızlık düzeyi puanları (36,892 ± 9,668), baba e itim düzeyi yüksekokul olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (34,747 ± 10,286) yüksek bulunmu tur. Baba e itim düzeyi lise olanların yalnızlık düzeyi puanları (36,892 ± 9,668), baba e itim düzeyi lisans ve üstü olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (32,556 ± 6,573) yüksek bulunmu tur.

3.2.8. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Annelerinin Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin annelerinin öz/üvey ve sa /vefat durumu de i ken i açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 16 ve Tablo 17 de verilmi tir.

Tablo 16. Ö rencilerin Annelerinin Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Anne Öz/Üvey Sa /Vefat Durumu	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
Öz - Sa	3	%100,0	26	%96,3	329	%96,8	188	%99,5	105	%99,1	651	%97,9	X ² =7,160 p=0,519
Öz - Vefat	0	%0,0	1	%3,7	7	%2,1	0	%0,0	1	%0,9	9	%1,4	
Üvey	0	%0,0	0	%0,0	4	%1,2	1	%0,5	0	%0,0	5	%0,8	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ö rencilerin annelerinin öz/üvey ve sa /vefat durumu ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı ili ki bulunmamı tir ($X^2=7,160$; $p=0,519>0.05$). Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların 3'ünün (%100,0) annesinin öz ve sa ; akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların 26'sının (%96,3) annesinin öz ve sa , 1'inin (%3,7) annesinin öz ve vefat etmi ; akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların 329'unun (%96,8) annesinin öz ve sa , 7'sinin (%2,1) annesinin öz ve vefat etmi , 4'ünün (%1,2) annesinin üvey; akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların 188'inin (%99,5) annesinin öz ve sa , 1'inin (%0,5) annesinin üvey; akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların 105'inin (%99,1) annesinin öz ve sa , 1'inin (%0,9) annesinin öz ve vefat etmi oldu u görülmektedir.

Tablo 17. Ö rencilerin Annelerinin Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	Öz - Sa	651	37,154	9,934	0,747	0,688
	Öz - Vefat	9	35,444	10,001		
	Üvey	5	37,400	5,550		

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının annelerinin öz/üvey ve sa /vefat durumu de i ken i açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamı tır ($p>0.05$).

3.2.9. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Babalarının Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin babalarının öz/üvey ve sa /vefat durumu de i ken i açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 18 ve Tablo 19 da verilmi tir.

Tablo 18. Ö rencilerin Babalarının Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Baba Öz/Üvey Sa /Vefat Durumu	Akademik Ba arı Düzeyi										Toplam		X ² /p
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100				
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Öz - Sa	3	%100,0	26	%96,3	332	%97,6	185	%97,9	105	%99,1	651	%97,9	X ² =1,195 p=0,879
Öz - Vefat	0	%0,0	1	%3,7	8	%2,4	4	%2,1	1	%0,9	14	%2,1	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ö rencilerin babalarının öz/üvey ve sa /vefat durumu ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır ($X^2=1,195$; $p=0,879>0.05$). Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların 3'ünün (%100,0) babasının öz ve sa ; akademik ba arı

düzeyleri 26-50 olanların 26'sının (%96,3) babasının öz ve sa , 1'inin (%3,7) babasının öz ve vefat; akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların 332'sinin (%97,6) babasının öz ve sa , 8'inin (%2,4) babasının öz ve vefat etmi ; akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların 185'inin (%97,9) babasının öz ve sa , 4'ünün (%2,1) babasının öz ve vefat etmi ; akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların 105'inin (%99,1) babasının öz ve sa , 1'inin (%0,9) babasının öz ve vefat etmi oldu u görülmektedir.

Tablo 19. Ö rencilerin Babalarının Öz/Üvey ve Sa /Vefat Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Yalnızlık Düzeyi	Öz - Sa	651	37,160	9,910	4 221,000	0,636
	Öz - Vefat	14	35,857	9,742		

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının babalarının öz/üvey ve sa /vefat durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamı tır (Mann Whitney U=4 221,000; p=0,636>0,05).

3.2.10. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Anne Babalarının Evlilik Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin anne babalarının evlilik durumu de i keni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 20 ve Tablo 21 de verilmi tir.

Tablo 20. Ö rencilerin Anne Babalarının Evlilik Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Anne Babaların Evlilik Durumları	Akademik Ba arı Düzeyi										X ² /p		
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Evlili i devam ediyor	2	%66,7	26	%96,3	315	%92,6	182	%96,3	102	%96,2	627	%94,3	X ² =40,040 p=0,000
Bo andılar	0	%0,0	1	%3,7	21	%6,2	6	%3,2	4	%3,8	32	%4,8	
Bo anmadılar ama ayrı ya ıyorlar	1	%33,3	0	%0,0	4	%1,2	1	%0,5	0	%0,0	6	%0,9	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ö rencilerin anne babalarının evlilik durumu ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı ili ki bulunmu tur ($X^2=40,040$; $p=0,000<0.05$). Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların 2'sinin (%66,7) anne babasının evlili inin devam etti i, 1'inin (%33,3) anne babası bo anmadı ı ama ayrı ya adı ı; akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların 26'sının (%96,3) anne babasının evlili inin devam etti i, 1'inin (%3,7) anne babasının bo anmı oldu u; akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların 315'inin (%92,6) anne babasının evlili inin devam etti i, 21'inin (%6,2) anne babasının bo andı ı, 4'ünün (%1,2) anne babasının bo anmadı ı ama ayrı ya adı ı; akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların 182'sinin (%96,3) anne babasının evlili inin devam etti i, 6'sının (%3,2) anne babasının bo andı ı, 1'inin (%0,5) anne babasının bo anmadı ı ama ayrı ya adı ı; akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların 102'sinin (%96,2) anne babasının evlili inin devam etti i, 4'ünün (%3,8) anne babasının bo andı ı görülmektedir.

Tablo 21. Ö rencilerin Anne Babalarının Evlilik Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	Evlili i devam ediyor	627	36,994	9,889	2,794	0,247
	Bo andılar	32	39,094	9,753		
	Bo anmadılar ama ayrı ya ıyorlar	6	41,167	11,805		

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının anne babalarının evlilik durumu de i kenî açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamı tır ($p>0.05$).

3.2.11. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin ailelerinin aylık ortalama gelir durumu de i kenî açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 22 ve Tablo 23 de verilmi tir.

Tablo 22. Ö rencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Ailelerin Aylık Ortalama Gelir Durumu	Akademik Ba arı Düzeyi												X ² /p
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1-750 TL	0	%0,0	2	%7,4	35	%10,3	6	%3,2	7	%6,6	50	%7,5	X ² =25,238 p=0,066
751-1500 TL	2	%66,7	14	%51,9	141	%41,5	74	%39,2	34	%32,1	265	%39,8	
1501-2500 TL	1	%33,3	9	%33,3	106	%31,2	62	%32,8	32	%30,2	210	%31,6	
2501-3500 TL	0	%0,0	1	%3,7	36	%10,6	33	%17,5	23	%21,7	93	%14,0	
3501 TL ve üstü	0	%0,0	1	%3,7	22	%6,5	14	%7,4	10	%9,4	47	%7,1	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ö rencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumu ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır ($X^2=25,238$; $p=0,066>0.05$). Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların 2'sinin (%66,7) ailesinin 751 TL-1500 TL, 1'inin (%33,3) ailesinin 1501 TL-2500 TL; akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların 2'sinin (%7,4) ailesinin 1 TL-750 TL, 14'ünün (%51,9) ailesinin 751 TL-1500 TL, 9'unun (%33,3) ailesinin 1501 TL-2500 TL, 1'inin (%3,7) ailesinin 2501 TL-3500 TL, 1'inin (%3,7) ailesinin 3501 TL ve üstü; akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların 35'inin (%10,3)

ailesinin 1 TL-750 TL, 141'inin (%41,5) ailesinin 751 TL-1500 TL, 106'sının (%31,2) ailesinin 1501 TL-2500 TL, 36'sının (%10,6) ailesinin 2501 TL-3500 TL, 22'si (%6,5) ailesinin 3501 TL ve üstü; akademik başarı düzeyleri 76-85 olanların 6'sının (%3,2) ailesinin 1 TL-750 TL, 74'ünün (%39,2) ailesinin 751 TL-1500 TL, 62'sinin (%32,8) ailesinin 1501 TL-2500 TL, 33'ünün (%17,5) ailesinin 2501 TL-3500 TL, 14'ünün (%7,4) ailesinin 3501 TL ve üstü; akademik başarı düzeyleri 86-100 olanların 7'sinin (%6,6) ailesinin 1 TL-750 TL, 34'ünün (%32,1) ailesinin 751 TL-1500 TL, 32'sinin (%30,2) ailesinin 1501 TL-2500TL, 23'ünün (%21,7) ailesinin 2501 TL-3500 TL, 10'unun (%9,4) ailesinin 3501 TL ve üstü geliri oldu u görülmektedir.

Tablo 23. Ö rencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Yalnızlık Düzeyi	1-750 TL	50	40,820	9,739	41,449	0,000	1 > 3
	751-1500 TL	265	38,351	9,545			1 > 4
	1501-2500 TL	210	37,276	10,079			1 > 5
	2501-3500 TL	93	33,237	8,748			2 > 4
	3501 TL ve üstü	47	33,404	10,406			2 > 5
							3 > 4
							3 > 5

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının ailelerinin aylık ortalama gelir durumu de ikeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmu tur (KW=41,449; p=0,000<0.05). Farklılı ın hangi gruptan kaynaklandı ını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmı tur. Buna göre; geliri 1 TL-750 TL olanların yalnızlık düzeyi puanları (40,820 ± 9,739), geliri 1501 TL-2500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (37,276 ± 10,079) yüksek bulunmu tur. Geliri 1 TL-750 TL olanların yalnızlık düzeyi puanları (40,820 ± 9,739), geliri 2501 TL -3500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (33,237 ± 8,748) yüksek bulunmu tur. Geliri 1 TL-750 TL olanların yalnızlık düzeyi puanları (40,820 ± 9,739), geliri 3501 TL ve üstü olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (33,404 ± 10,406) yüksek bulunmu tur. Geliri 751 TL-1500 TL

olanların yalnızlık düzeyi puanları ($38,351 \pm 9,545$), geliri 2501 TL-3500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($33,237 \pm 8,748$) yüksek bulunmu tur. Geliri 751 TL-1500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanları ($38,351 \pm 9,545$), geliri 3501 TL ve üstü olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($33,404 \pm 10,406$) yüksek bulunmu tur. Geliri 1501 TL-2500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanları ($37,276 \pm 10,079$), geliri 2501 TL-3500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($33,237 \pm 8,748$) yüksek bulunmu tur. Geliri 1501 TL-2500 TL olanların yalnızlık düzeyi puanları ($37,276 \pm 10,079$), geliri 3501 TL ve üstü olanların yalnızlık düzeyi puanlarından ($33,404 \pm 10,406$) yüksek bulunmu tur.

3.2.12. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Karde Sayısı Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin karde sayısı de i ken i açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 24 ve Tablo 25 de verilmi tir.

Tablo 24. Ö rencilerin Karde Sayısına Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Karde Sayısı	Akademik Ba arı Düzeyi											X ² /p	
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
Tek çocuk	1	%33,3	1	%3,7	19	%5,6	12	%6,3	5	%4,7	38	%5,7	X ² =30,247 p=0,017
2	0	%0,0	11	%40,7	162	%47,6	94	%49,7	55	%51,9	322	%48,4	
3	1	%33,3	8	%29,6	115	%33,8	54	%28,6	32	%30,2	210	%31,6	
4	0	%0,0	2	%7,4	25	%7,4	24	%12,7	11	%10,4	62	%9,3	
5 ve üstü	1	%33,3	5	%18,5	19	%5,6	5	%2,6	3	%2,8	33	%5,0	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Karde sayısı ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı ili ki bulunmu tur ($X^2=30,247$; $p=0,017 < 0,05$). Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların 1'inin (%33,3)

tek çocuk, 1'inin (%33,3) 3, 1'inin (%33,3) 5 ve üstü; akademik başarı düzeyleri 26-50 olanların 1'inin (%3,7) tek çocuk, 11'inin (%40,7) 2, 8'inin (%29,6) 3, 2'sinin (%7,4) 4, 5'inin (%18,5) 5 ve üstü; akademik başarı düzeyleri 51-75 olanların 19'unun (%5,6) tek çocuk, 162'sinin (%47,6) 2, 115'inin (%33,8) 3, 25'inin (%7,4) 4, 19'unun (%5,6) 5 ve üstü; akademik başarı düzeyleri 76-85 olanların 12'sinin (%6,3) tek çocuk, 94'ünün (%49,7) 2, 54'ünün (%28,6) 3, 24'ünün (%12,7) 4, 5'inin (%2,6) 5 ve üstü; akademik başarı düzeyleri 86-100 olanların 5'i (%4,7) tek çocuk, 55'i (%51,9) 2, 32'sinin (%30,2) 3, 11'inin (%10,4) 4, 3'ünün (%2,8) 5 çocuk ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Ö rencilerin Karde Sayısına Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	Tek çocuk	38	41,237	12,710	7,212	0,125
	2 çocuk	322	36,320	9,158		
	3 çocuk	210	37,633	10,320		
	4 çocuk	62	36,355	9,946		
	5 çocuk ve üstü	33	38,606	9,500		

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyleri puanları ortalamalarının karde sayısı de ikeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.2.13. Ö rencilerin Akademik Başarılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Günlük Ortalama Kaç Saat T.V / İnternet Kullanıcısı Olma Durumu Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik başarılarının ve yalnızlık düzeylerinin günlük ortalama kaç saat TV / internet kullanıcısı olma durumu de ikeni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 26 ve Tablo 27 de verilmiştir.

Tablo 26. Ö rencilerin Günlük Ortalama Kaç Saat T.V/ nternet Kullanıcısı Olma Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Günlük Kaç Saat Tv/ nternet Kullanıcısı Olma Durumu	Akademik Ba arı Düzeyi										X ² /p		
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
1 saat	0	%0,0	2	%7,4	56	%16,5	36	%19,0	20	%18,9	114	%17,1	X ² =29,686 p=0,075
2 saat	0	%0,0	7	%25,9	85	%25,0	52	%27,5	32	%30,2	176	%26,5	
3 saat	0	%0,0	11	%40,7	88	%25,9	48	%25,4	26	%24,5	173	%26,0	
4 saat	0	%0,0	5	%18,5	50	%14,7	28	%14,8	14	%13,2	97	%14,6	
5 saat	1	%33,3	1	%3,7	21	%6,2	8	%4,2	9	%8,5	40	%6,0	
6 saat ve üstü	2	%66,7	1	%3,7	40	%11,8	17	%9,0	5	%4,7	65	%9,8	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ö rencilerin günlük ortalama kaç saat TV / internet kullanıcısı olma durumu ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır (X²=29,686; p=0,075>0.05). Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların 1'i (%33,3) 5 saat, 2'si (%66,7) 6 saat ve üstü; akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların 2'si (%7,4) 1 saat, 7'si (%25,9) 2 saat, 11'i (%40,7) 3 saat, 5'i (%18,5) 4 saat, 1'i (%3,7) 5 saat, 1'i (%3,7) 6 saat ve üstü; akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların 56'sının (%16,5) 1 saat, 85'inin (%25,0) 2 saat, 88'inin (%25,9) 3 saat, 50'sinin (%14,7) 4 saat, 21'inin (%6,2) 5 saat, 40'ının (%11,8) 6 saat ve üstü; akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların 36'sının (%19,0) 1 saat, 52'sinin (%27,5) 2 saat, 48'i (%25,4) 3 saat, 28'i (%14,8) 4 saat, 8'i (%4,2) 5 saat, 17'si (%9,0) 6 saat ve üstü; akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların 20'si (%18,9) 1 saat, 32'si (%30,2) 2 saat, 26'sının (%24,5) 3 saat, 14'ünün (%13,2) 4 saat, 9'unun (%8,5) 5 saat, 5'inin (%4,7) 6 saat ve üstü oldu u görülmektedir.

Tablo 27. Ö rencilerin Günlük Ortalama Kaç Saat T.V / nternet Kullanıcısı Olma Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	1 saat	114	37,737	10,644	8,257	0,143
	2 saat	176	35,511	8,614		
	3 saat	173	37,046	9,943		
	4 saat	97	38,268	10,359		
	5 saat	40	40,750	10,966		
	6 saat ve üstü	65	36,769	9,802		

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık puanları ortalamalarının günlük ortalama kaç saat TV / internet kullanıcısı olma durumu de ikeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamı tır ($p>0.05$).

3.2.14. Ö rencilerin Akademik Ba arılarının ve Yalnızlık Düzeylerinin Ailede Engelli Birisi Olup-Olmama Durumu Açısından ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arılarının ve yalnızlık düzeylerinin ailede engelli birisi olup-olmama durumu de ikeni açısından incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 28 ve Tablo 29 da verilmi tir.

Tablo 28. Ö rencilerin Ailede Engelli Birisi Olup-Olmama Durumuna Göre Akademik Ba arı Düzeylerinin ncelenmesi

Ailedeki Engellilik Durumu	Akademik Ba arı Düzeyi										X ² /p		
	0-25		26-50		51-75		76-85		86-100			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Engelli yok	3	%100,0	23	%85,2	320	%94,1	183	%96,8	101	%95,3	630	%94,7	X ² =15,654 p=0,477
Anne	0	%0,0	0	%0,0	2	%0,6	0	%0,0	0	%0,0	2	%0,3	
Baba	0	%0,0	1	%3,7	5	%1,5	3	%1,6	1	%0,9	10	%1,5	
Karde im	0	%0,0	0	%0,0	1	%0,3	2	%1,1	1	%0,9	4	%0,6	
Di er	0	%0,0	3	%11,1	12	%3,5	1	%0,5	3	%2,8	19	%2,9	
Toplam	3	%100,0	27	%100,0	340	%100,0	189	%100,0	106	%100,0	665	%100,0	

Ö rencilerin ailelerinde engelli birisi olup-olmama durumu ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=15,654$; $p=0,477>0.05$). Akademik başarı düzeyleri 0-25 olanların 3'ünün (%100,0) ailesinde engelli olmadığı; akademik başarı düzeyleri 26-50 olanların 23'ünün (%85,2) ailesinde engelli olmadığı, 1'inin (%3,7) babasının engelli olduğu, 3'ünün (%11,1) diğer kişiler; akademik başarı düzeyleri 51-75 olanların 320'si (%94,1) ailesinde engelli olmadığı, 2'sinin (%0,6) annesinin engelli olduğu, 5'inin (%1,5) babasının engelli olduğu, 1'inin (%0,3) kardeşi engelli olduğu, 12'sinin (%3,5) diğer kişiler; akademik başarı düzeyleri 76-85 olanların 183'ünün (%96,8) ailesinde engelli olmadığı, 3'ünün (%1,6) babasının engelli olduğu, 2'sinin (%1,1) kardeşinin engelli olduğu, 1'inin (%0,5) diğer kişiler; akademik başarı düzeyleri 86-100 olanların 101'i (%95,3) ailesinde engelli olmadığı, 1'inin (%0,9) babası engelli olduğu, 1'inin (%0,9) kardeşi engelli olduğu, 3'ünün (%2,8) diğer kişiler olarak engelli olduğu görülmektedir.

Tablo 29. Ö rencilerin Ailede Engelli Birisi Olup-Olmama Durumuna Göre Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Yalnızlık Düzeyi	Engelli yok	630	36,986	9,922	4,716	0,318
	Anne	2	41,000	4,243		
	Baba	10	36,500	6,381		
	Kardeşim	4	41,500	15,330		
	Diğer	19	41,000	9,649		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızlık düzeyi puanları ortalamalarının, ailede engelli birisi olup-olmama durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.2.15. Ö rencilerin Akademik Ba arıları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki li kinin ncelenmesine Yönelik Bulgular

Ö rencilerin akademik ba arıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ili kinin incelenmesine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analizi Tablo 30 da verilmiştir.

Tablo 30. Ö rencilerin Akademik Ba arıları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki li kinin ncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Yalnızlık Düzeyi	0-25	3	51,667	9,019	32,004	0,000	1 > 3
	26-50	27	43,259	9,863			1 > 4
	51-75	340	38,062	9,814			1 > 5
	76-85	189	35,757	9,053			2 > 3
	86-100	106	34,632	10,413			2 > 4
							2 > 5
							3 > 4
							3 > 5

Ara tırmaya katılan ö rencilerin yalnızlık düzeyleri puanları ortalamalarının akademik ba arı düzeyleri de i kenin açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=32,004; p=0,000<0.05). Farklılı ın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların yalnızlık düzeyi puanları (51,667 ± 9,019), akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (38,062 ± 9,814) yüksek bulunmuştur. Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların yalnızlık düzeyi puanları (51,667 ± 9,019), akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,757 ± 9,053) yüksek bulunmuştur. Akademik ba arı düzeyleri 0-25 olanların yalnızlık düzeyi puanları (51,667 ± 9,019), akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (34,632 ± 10,413) yüksek bulunmuştur. Akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların yalnızlık düzeyi puanları (43,259 ± 9,863), akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (38,062 ± 9,814) yüksek bulunmuştur. Akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların yalnızlık düzeyi puanları (43,259 ± 9,863), akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından (35,757 ± 9,053) yüksek

bulunmu tur. Akademik ba arı düzeyleri 26-50 olanların yalnızlık düzeyi puanları $(43,259 \pm 9,863)$, akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından $(34,632 \pm 10,413)$ yüksek bulunmu tur. Akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların yalnızlık düzeyi puanları $(38,062 \pm 9,814)$, akademik ba arı düzeyleri 76-85 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından $(35,757 \pm 9,053)$ yüksek bulunmu tur. Akademik ba arı düzeyleri 51-75 olanların yalnızlık düzeyi puanları $(38,062 \pm 9,814)$, akademik ba arı düzeyleri 86-100 olanların yalnızlık düzeyi puanlarından $(34,632 \pm 10,413)$ yüksek bulunmu tur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ara tırmanın bulgularına yönelik sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Sonuç

Lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan ara tırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Ara tırmanın ilk alt hipotezi, öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyeti arasında bir ilişki olup olmadığına yöneliktir. Tablo 2'den yola çıkılarak yapılan istatistiksel analize göre, cinsiyet ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, erkek öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre daha yüksektir. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi doğrulanmıştır. Kızılda'nın (2009) yetiştirme yurdunda kalan ve ailesiyle yaayan öğrenciler üzerinde yaptığı ara tırma sonuçları da alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın ikinci alt hipotezi, öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf kademeleri arasında ilişki olup olmadığına yöneliktir. Tablo 6'dan yola çıkılarak yapılan istatistiksel analize göre, sınıf kademeleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre, ara kademelerdeki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre daha yüksektir. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi doğrulanmıştır. Erkal'ın (2013) ve Aktan'ın (2012) öğrenciler üzerinde akademik başarıyı etkileyen etmenlerle ilgili olarak yaptıkları ara tırmaların sonuçları, alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın üçüncü alt hipotezi, öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf mevcudu arasında ilişki olup olmadığına yöneliktir. Tablo 10'dan yola çıkılarak yapılan istatistiksel analize göre, sınıf mevcudu ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin

oldu u bulunmu tur. Buna göre, sınıf mevcudu dü ük olan sınıflardaki akademik ba arı düzeyi daha yüksektir. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi do rulanmı tır.

Ara tırmanın dördüncü alt hipotezi, ö rencilerin akademik ba arıları ile anne babalarının evlilik durumu arasında ili ki olup olmadı na yöneliktir. Tablo 20'den yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, anne babanın evlilik durumu ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı bir ili kinin oldu u bulunmu tur. Buna göre, anne babası bo anmı veya anne babası bo anmadan ayrı ya ayan ö rencilerin akademik ba arı genellikle dü ük oldu u ortaya çıkmı tır. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi do rulanmı tır. Güney'in (2009) ilkö retim ö rencileri ile yaptı ı ara tırma, Yıldırım ve Ergene'nin (2003) boyun e ici davranı lar ile akademik ba arı arasındaki ili ki üzerine yaptı ı ara tırmalar alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın be inci alt hipotezi, ö rencilerin akademik ba arıları ile karde sayıları arasında ili ki olup olmadı na yöneliktir. Tablo 24'den yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, karde sayısı ile akademik ba arı düzeyleri arasında anlamlı bir ili kinin oldu u bulunmu tur. Buna göre, karde sayısı tek çocuk, 4 karde veya 5 karde ve üstü olan ö rencilerin akademik ba arıları dü mekte, 2 karde ve 3 karde olan ö rencilerin akademik ba arıları artmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi do rulanmı tır. Co kun ve Ünal'ın (2003) kültürel sermaye ve akademik ba arı arasındaki ili kiyi belirlemeye yönelik olarak 970 lise ö rencisi ile yürüttü ü ara tırma sonuçları alt hipotezi desteklemektedir. (Co kun ve Ünal, 2003; akt. Polat, 2008: 49).

Ara tırmanın altıncı alt hipotezi, ö rencilerin yalnızlık düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadı na yöneliktir. Tablo 9'dan yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, okul türü ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın oldu u bulunmu tur. Buna göre, okul türlerinden Ticaret Meslek Lisesi'nin yalnızlık düzeyinin en yüksek oldu u, Celal Bayar Anadolu Lisesi'nin en dü ük oldu u ortaya çıkmı tır. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi do rulanmı tır. Aktan'ın (2012), Gökda 'ın (2012), Parcel ve Dufur'ın (2001; akt. Polat, 2008) yalnızlık üzerine yaptıkları ara tırma sonuçları alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın yedinci alt hipotezi, ö rencilerin yalnızlık düzeyleri ile anne e itim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Tablo 13'den yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, anne e itim düzeyi ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Buna göre, anne e itim düzeyi düştükçe, ö rencinin yalnızlık düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi doğrulanmıştır. Duyan (2008) ve arkadaşlarının, Yılmaz'ın (2012) ortaö retim ö rencileri üzerinde yaptıkları ara tırmaların sonuçları, alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın sekizinci alt hipotezi, ö rencilerin yalnızlık düzeyleri ile baba e itim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Tablo 15'den yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, baba e itim düzeyi ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Buna göre, baba e itim düzeyi düştükçe, ö rencinin yalnızlık düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi doğrulanmıştır. Duyan (2008) ve arkadaşlarının, Yılmaz'ın (2012) ortaö retim ö rencileri üzerinde yaptıkları ara tırmaların sonuçları, alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın dokuzuncu alt hipotezi, ö rencilerin yalnızlık düzeyleri ile ailelerinin aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Tablo 23'den yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, ö rencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Buna göre, ö rencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyleri düştükçe, yalnızlık düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ara tırmanın bu alt hipotezi doğrulanmıştır. Parcell ve Dufur'ın (2001: akt. Polat, 2008), Kutlu'nun (2005), Yılmaz'ın (2012), Dost'un (2007) yalnızlık de i kenleri üzerine yaptıkları ara tırmaların sonuçları alt hipotezi desteklemektedir.

Ara tırmanın genel hipotezi, ö rencilerin akademik başarı düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yöneliktir. Tablo 30'dan yola çıkılarak yapılan istatistiki analize göre, ö rencilerin akademik başarı düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Buna

göre, öğrencilerin akademik başarıları düzeyleri düştükçe, yalnızlık düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, araştırmamızın genel hipotezi doğrulanmıştır. Kızıldağ'ın (2009), Cırık'ın (2010), Dost'un (2007), Yıldırım'ın (2000) akademik başarı düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yaptığımız araştırmalar alt hipotezi desteklemektedir.

Öneriler

Sosyal Hizmet Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Yapılan bu araştırmada, akademik başarı ve yalnızlık düzeyleri ile anlamlı düzeyde ilişkileri olan önemli birçok değişkenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Aslında bu anlamlı değişkenlerin her biri sosyal çalışmacının okullardaki gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Okullarda yaşanan yalnızlık ve akademik başarısızlık gibi sosyal olarak nitelendirilebilecek sorunlara yönelik sağlıklı bir sosyal müdahale ve sosyal destek süreci için öncelikle, okullardaki rehber öğretmenler ile sosyal çalışmacıların paydaş ilişkiler kurmaları sağlanmalıdır.

Sosyal çalışmacıların, okullarda verimli ve etkin olabilmesi, okul rehberlik servisinde görevli rehber öğretmenler ile mesleki çatışmaya başlaması için paydaş ilişkilerdeki görev tanımlaması net olarak yapılmalıdır.

Bireysel problemlerin okul hayatını etkileyeceği, okul problemlerinin de bireysel hayatın belirleyicisi olacağı düşünülürse, bir amacı insanı mutlu kılmak olan sosyal çalışmacıların ve sosyal çalışmacıların okullarda sosyal refahı sağlamak adına yapacakları çok şeyler vardır.

Daha çok dezavantajlı gruplara yönelik hizmetler olarak algılanan sosyal çalışmacı, aslında dezavantajlı gruplarında bulunduğu, eğitim gördüğü okullardan uzak kalması bu algının yerleşmesinin sebebi olmuştur. Okul sosyal hizmetinin eğitimde yerini alması

sosyal hizmet mesleğinin daha çok tanınmasına ve daha çok bireyin hizmet almasına sebep olacaktır. Okul sosyal çalışmacısı diğer kurumlarda çalışan sosyal çalışmacılara göre bulunduğu pozisyon itibarıyla okullarda çok daha avantajlı konumda olacaktır.

Okullarda öğrencilerin yaşadığı sorunlara müdahale, daha çok öğrenci veya velisi ile bireysel görüşme boyutunda sınırlı kalmaktadır. Bu da sorunun çözümünde yeterli değildir. Sorunu sistem yaklaşımı ile ele alan bir sosyal çalışmacı, öğrencinin probleminin kaynağına inerek, sorunu tüm unsurları ile inceleyerek müracaatçı sistemine göre yaptığı müdahale sürecinde daha istenilen sonuçlar alacaktır.

Bireyin yüksek iyilik halini hedeflemiş olan bu güzel meslek Türkiye’de yeteri kadar tanınmamaktadır. Bu sahada yapılacak her çalışmada, mesleğinin tanınmasına da ayrıca hizmet edecektir.

Ulaşılan Sonuçlara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada akademik başarısızlığın 9. ve 12. sınıflarda belirginleştiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik sosyal çalışmacılar ve rehber öğretmenler tarafından bu kademe geçişlerinde bireysel çalışmalar yapılarak farkındalık düzeyleri artırılmalıdır.

Sınıf mevcutlarının fazla olması, akademik başarıyı düşürmüştür. Kalabalık sınıfların hızlı bir şekilde mevcudunun azaltılması, akademik başarıyı olumlu olarak etkileyecektir.

Babanın veya babasının da ayrı yaşayan anne babaların mevcut evlilik durumlarının, öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüğü görülmüştür. Parçalanmış ailelerden gelen öğrencilerin tespit edilmesi ve sosyal çalışmacılar tarafından sosyal destek sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artıracaktır.

Başarılı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin genel yalnızlık düzeyleri diğer kurumlardaki öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yalnızlık

problemleri kurumlar arası farklılık gösterdiği için okul idareleri, öğretmen ve velilere yönelik, çocuklardaki yalnızlık duygusunun sağaltımı için sosyal tedbirler almalıdır.

Anne - baba eğitim düzeyinin düşük olduğu ailelerde, çocukların yalnızlık düzeyleri yükselmektedir. Bu ailelere yönelik gerçekleştirilecek olan “Aile Eğitim Programları”, “Baba Destek Eğitim Programları”...v.b gibi sosyal destek içeren eğitimler, ailelerin çocuklarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkileyecektir.

Ailelerin aylık ortalama gelir düzeyleri düşükçe, öğrencinin yalnızlık düzeyleri artmaktadır. Sosyal adaletin sağlanması ve eşitsizliklerin giderilmesi adına okul sosyal çalışmacısı, sahaya çıkarak ailelerin yaşam alanlarını ziyaret etmeli, muhtaç ve gerekli gördüklerini yetkili mercilere iletmeli ve çocuklar için gerekli sosyal tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.

Akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin yalnızlık düzeyleri artmaktadır. Bu öğrencilere, hem verimli ders çalışmaya yönelik tedbirler alınmalı, hem de özgüven aşılayan ve motivasyon yüklü grupla sosyal çalışmaya ayrıcalık verilmelidir. Hayat başarısının ve mutluluğun tek kriterinin akademik başarı olmadığı, sosyal çalışmacı tarafından hem öğrenciye, hem veliye, hem öğretmene, hem idarecilere hissettirilmelidir. Yalnızlığın sağaltımı için, öğrencinin sosyal çevresinden gördüğü destek artırılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılı içinde Bursa ilinin Gemlik ilçesinde MEB’le bağlı resmi devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalar, Türkiye’nin diğer bölgelerini kapsayacak şekilde geliştirilebilir.

Araştırmada yalnızlık düzeyini belirlemek için veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Ölçek uygulaması esnasında yaşanan sınırlılıklar dikkate alınmıştır.

diğer veri toplama yöntemlerinden (mülakat, gözlem formu) de yararlanılarak, ara tırma konusu ile ilgili daha geni ve nitel bir çalı ma yapılabilir.

Ara tırmada yer alan de i kenlerin dı nda farklı de i kenlerle, bu konuda yeni çalı malar yapılabilir.

Ara tırma MEB'e ba lı resmi e itim kurumları dı nda özel e itim kurumlarında da uygulanarak kapsam geni letilebilir. Böylece özellikle bazı de i kenler açısından kar ıla tırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

ABAY, Ali Rıza ve Harun Ceylan; (2011), **Sosyal Hizmet Kurumlarının Tarihsel Gelişimi**, Editör: SARIKAYA, Muammer, Sosyal Hizmet Kurumlarında Yönetim, Nobel Yayıncılık, Ankara, s. 1-24.

ACAR, Nilüfer Voltan; (2003), **Terapötik İletişim**, 4. Basım, Us-a Yayıncılık, Ankara.

ACAR, Yüksel Baykara ve Elif Gökçearslan Çiftçi; (2011), **Çocuk Suçluluğunda Aileyle İlgili Risk Faktörleri ve Ailenin Güçlenmesinin Önemi**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 51-70.

ADLER, Alfred; (2005), **Sorunlu Okul Çocuğu**, Çev., Kamuran Şipal, 3. Basım, Cem Yayınevi, İstanbul

AKÇAY, Cengiz; (2011), **Yaşlılık Kavramları ve Kuramları**, 2. Baskı, Kriter Yayınları, İstanbul

AKTAN, Sümer; (2012), **Öğrencilerin Akademik Başarıları, Özdüzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasında İlişki**, Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKYÜZ, Hüseyin; (2001), **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanları Üzerine Araştırma**, MEB Yayınları, Araştırma ve Değerlendirme Dizisi:18, İstanbul

AKYÜZ, Yahya; (2001), **Türk Eğitim Tarihi**, Genişletilmiş 8. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.

ANADOLU Üniversitesi; (2012), **Sosyal Hizmet Girişimi**, Editör: İhan Tomanbay, Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları, No: 1504, Eskişehir

ARSLANTA , Hülya ve Filiz Ergin; (2011), **50-65 Ya Arasındaki Bireylerde Yalnızlık, Depresyon, Sosyal Destek ve Etki Eden Faktörler**, Turkish Journal of Geriatrics, 14 (2), s. 135-144.

AYDIN, Betül, M. Akba , S. Tuzcuo lu, L. Yayıcı, M. A ır; (2005), **Geli im ve Ö renme**, Nobel Yayın Da ıtım, stanbul

AYKARA, Aslıhan; (2010), **Kayna tırma E itimi Sürecindeki Bedensel Engelli Ö rencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AYKARA, Aslıhan; (2011), **Kız Meslek Lisesi Ö rencilerinin Akademik Ba arısızlık Nedenlerinin Veri Madencili i Tekni i ile Analizi**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

BAHÇETEPE, Ümit; (2012), **İkö retim Sekizinci Sınıf Ö rencilerinin Akademik Ba arıları ile Algıladıkları Okul klimi Arasındaki İli ki**, Yüksek Lisans Tezi, stanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

B LGE, Filiz; (2008), **Gestalt ve nsancıl Yaklaşımında Ö renme**, Editör: YE LYAPRAK, Binnur, E itim Psikolojisi Geli im-Ö renme-Ö retim, 4. Basım, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, s. 243-274.

BLOOM, Benjamin S.; (1995), **nsan Nitelikleri ve Okulda Ö renme**, Çev., Durmu Ali Özçelik, M.E.B Yayınları, No:174, stanbul.

BOZDA , Muhammed; (2010), **Dü ün ve Ba ar**, 181. Baskı, Yakomoz Kitap, stanbul.

CAN, Gürhan; (1992), **Akademik Ba arısızlık ve Önlenmesi**, Anadolu Üniveristesi Ö rencileri Üzerinde Bir Ara tırma, Anadolu Üniversitesi E itim Fakültesi Yayınları, No:23, Eski ehir.

CARREL, Alexis; (2003), **Ba arının Sırları**, Yayına Hazırlayan, Özcan Ünlü, Hayat Yayınları, stanbul

CASSIDY, Jude and Steven R. Asher; (1992), **Loneliness and Peer Relation in Young Children**, Child Development, Vol. 63, No. 2, April, pp. 350-365.

CHALMERS, Alan F.; (2010), **Bilim Dedikleri**, Çev., Hüsamettin Arslan, 2. Baskı, Paradigma Yayınları, stanbul.

CILGA, ., O. Zengin, Ö. Altında ; (2012), **Sosyal Hizmet Yazıları**, SABEV Yayınları, Ankara

CIRIK, Iker; (2010), **İkö retim 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf Ö rencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin ncelenmesi**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

COLIN, Pritchard; (2004), **A Micro Approach – Reducing Truancy, Delinquency and School Exclusions**, Edited by: SMITH, David, Social Work and Evidence-Based Practice, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, pp. 61-86.

CO KUN, Yemliha ve Günbey Akka ; (2009), **Engelli Çocu u Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki**, Ahi Evran Üniversitesi Kır ehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı: 10, s. 213-227.

CÜCELO LU, Do an; (2000), **nsan ve Davranı ı**, 10. Basım, Remzi Kitabevi, stanbul

CÜCELO LU, Do an; (2009), **Ba arıya Götüren Aile**, 6. Basım, Remzi Kitabevi, stanbul

ÇAKIR, Yelda ve Refia Palabıyıklı; (1997), **Gençlerde Sosyal Destek-Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**, Kriz Dergisi, Cilt:5, Sayı: 1, s. 15-24.

ÇAKMAKLI, Kemal; (1991), **Aileler için Sosyal Hizmet**, Bakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, No:12, İstanbul

ÇANKIRILI, Ali; (2012), **Bakarıya Götüren Aile**, 12. Basım, Zafer Yayınları, İstanbul

ÇEÇEN, Rezan; (2008), **Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 3, s. 415-431.

ÇELEN, Nermin; (2011), **Ergenlik ve Genç Yetkinlik**, 2. Basım, Papatya Yayıncılık, İstanbul

ÇETİÇ, Elif Gökçe Arslan ve Gonca Polat Uluocak; (2011), **Alkol ve Madde Bağımlısı Ergenler ve Aileleri: Güçlendirme Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 89-106.

ÇEVREÇİ, Nazmiye; (2011), **Lise Öğrencilerinde Okul Öfkesi ve Yalnızlık**, Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 35, s. 18-29.

ÇOBAN, Arzu Çarşıoğlu; (2011), **Göçmen Ailelerin Uyum Süreci: Kaynaklar ve Engeller**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 107-122.

D'CRUZ, Heather and Martny Jones; (2010), **Social Work Research**, Sage, London

DEMİR, Ayhan; (1989), **Ucla Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği**, Psikoloji Dergisi, Cilt:7, Sayı: 23, s. 14-18.

DICKENS, Jonathan; (2010), **Social Work and Social Policy**, Routledge, New York

DOĞAN, T., B. Çetin ve M. Z. Sungur; (2009), **Yaşamda Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı: 10, s. 213-227.

DOST, Meliha Tuzgöl; (2007), **Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı: 2, s. 132-143.

DÖKMEN, Üstün; (2004), **Küçük Gruplar**, Sistem Yayıncılık, İstanbul

DUBOIS, Brenda and Karla Krogsrud Miley; (2011), **Social Work An Empowering Profession**, Seventh Edition, Pearson, Boston

DURU, Erdiç; (2008), **Yalnızlık Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Rolü**, Türk Psikoloji Dergisi, Haziran Cilt:23, Sayı: 61, s. 15-24.

DUVERGER, Maurice; (2006), **Sosyal Bilimlere Giriş**, Çev., Ünsal Oskay, Kırmızı Yayınları, İstanbul

DUYAN, Gülsüm Çamur; (2011), **Parçalanmış Aileler ve Sosyal Hizmet Müdahalesi**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dönüşüm ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 13-30.

DUYAN, Veli, G. Ç. Duyan, E. G. Çiftçi, Ç. Sevin, E. Erbay, M. Kızıoğlu; (2008), **Lisede Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi**, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 33, Sayı: 150, s. 28-41.

ERKAL, Cüneyt; (2013), **Ailesi Parçalanmış Olan İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Okul Başarı Düzeylerinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EROLU, Kahraman; (2013), **Başarıya Götüren Aile**, 4. Baskı, SABEV Yayınları, Ankara

ERSANLI, Kurtman; (2008), **Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar**, Editör: YEĞİLYAPRAK, Binnur, Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim, 4. Basım, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, s. 181-216.

FİDAN, Nurettin ve Münire Erden; (1998), **Eğitime Giriş**, Alkım Yayınevi, Ankara

GEÇTAN, Engin; (2000), **Psikanaliz ve Sonrası**, 9. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

GEÇTAN, Engin; (2009), **İnsan Olmak**, Metis Yayınları, İstanbul.

GIERVERD, Jenny de Jong, T. Tilburg and P. A. Dykstra; (2006), **Loneliness and Social Isolation**, A. Vangelisti and D. Perlman, Cambridge Handbook of Personal Relationships, Cambridge University Press, pp. 485-500.

GLASSER, William; (1999), **Başarısızlığın Olmadığı Okul**, Çev., Kıvılcım Teksöz, Beyaz Yayınları, İstanbul.

GÖKDAĞ, Meltem; (2004), **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Birekili Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri**, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜÇLÜ, Faruk; (2001), **ntihar Umutsuzlu un Tırmanı 1**, 3. Baskı, SABEV Yayınları, Ankara

GÜNE , Veysel; (2010), **Spor Lisesi ve Farklı Liselerdeki Ö rencilerin Atılganlık Düzeyleri ve Akademik Ba arılarının ncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜNEY, Ümit; (2009), **İkö retim Okulu Ö rencilerinin Akademik Ba arıları le Algılanan Aile Yapısı Arasındaki li kilerinin ncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

JOSEPH P. A., S. Philliber, S. Herrling and G. P. Kuperminc; (1997), **Preventing Teen Pregnancy and Academic Failure: Experimental Evaluation of a Developmentally Based Approach**, Child Development, Vol. 64, No. 4, August, pp. 729-742.

JUNG, Carl Gustav; (2012a), **Anılar, Dü ler, Dü ünceler**, Çev., ris Kantemir, Can Sanat Yayınları, stanbul.

JUNG, Carl Gustav; (2012b), **Dört Arketip**, Çev., Zehra Aksu Yılmazer, Metis Yayınları, stanbul.

KA İTÇİBA İ, Çi dem; (1999), **Yeni nсан ve nсанlar**, 10. Basım, Evrim Yayınevi, stanbul.

KARAKAYA, Serap; (2012), **İkö retim Okullarında Ailenin E itime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti**, Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARATA , Kasım ve Sunay İ; (2002), **Sosyal Hizmet E itiminde Yeniden Yapılanma I**, H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayın No: 12, Ankara

KESK N, Gülseren ve Burcu Sezgin; (2009), **Bir Grup Ergende Akademik Ba arı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi**, Fırat Sa lık Hizmetleri Dergisi, Cilt:4, Sayı: 10, s. 3-18.

KILIÇ, Mustafa; (2008), **Ö renmenin Do ası**, Editör: YE LYAPRAK, Binnur, E itim Psikolojisi Geli im-Ö renme-Ö retim, 4. Basım, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, s. 153-180.

KIRIMO LU, R., G. F. Çokluk ve Y. Yıldırım; (2010), **Ö rencilerin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin ncelenmesi**, Spormetre Beden E itimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 8 Sayı: 3, s. 101-108.

KIZILDA , Seval; (2009), **Akademik Ba arının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun E ici Davranı lar ve Sosyal Destek**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KOÇ, Gürcü; (2002), **Klasik Ko ullanma, Edimsel Ko ullanma, Sosyal Ö renme Kuramı**, Editör: ULUSOY, Ayten, Geli im ve Ö renme, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 131-197.

KONGAR, Emre; (2008), **Kültür Üzerine**, 9. Baskı, Remzi Kitapevi, stanbul

KORKMAZ, sa; (2008), **Sosyal Ö renme Kuramı**, Editör: YE LYAPRAK, Binnur, E itim Psikolojisi Geli im-Ö renme-Ö retim, 4. Basım, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, s. 217-242.

KO AR, Nesrin G.; (1992), **Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refah Alanı**, 2. Baskı, MN Ofset, Ankara

KÖYLÜ, Mustafa; (2007), **Ruh Sa lı ı ve Din: Batı Toplumunu Açısından Bir de erlendirme**, OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, s. 65-92.

KULAKSIZO LU, Adnan; (2002), **Ergenlik Psikolojisi**, 5. Basım, Remzi Kitapevi, stanbul.

KUTLU, Mustafa; (2005), **Yeti tirme Yurdu Ya antısı Geçiren Lise Ö rencilerinin Yalnızlık Düzeyleri**, Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi, Cilt:3, Sayı: 24, s. 89-109.

LAYDER, Derek; (2006), **Sosyal Teoriye Giri** , Çev., Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, stanbul

LOCKE, John; (2004), **E itim Üzerine Dü ünceler**, Çev., Hakan Zengin, 2. Baskı, Morpa Kültür Yayınları, stanbul

Mavi , Adil ve O uz Saygın; (2003), **Ba arı Rehberi**, Hayat Yayıncılık, stanbul.

ÖZATÇA, Arzu; (2009), **Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlı ın Yordayıcısı Olarak Aile levleri**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZDEM R, Nurgül; (2011), **Düzenli Fiziksel Aktivitenin İlkö retim Ö rencilerinin Okula Yabancıla ma ve Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Etkileri**, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sa ılık Bilimleri Enstitüsü.

ÖZKAN, Yasemin ve Gülbiye Yenimahalleli Ya ar; (2011), **Ekonomik Krizlerde sizlik ve Ailenin Güçlendirilmesi**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dı lanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yakla ımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 137-158.

ÖZMETE, Emine; (2011), **Yoksul Ailelerde Sosyal Dı lanmaya Kar ı Güçlendirme Yakla ımı**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dı lanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yakla ımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 71-88.

ÖZTÜRK, Bülent ve brahim Kısaç; (2008), **Bilgi İleme Modeli**, Editör: YE LYAPRAK, Binnur, Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim, 4. Basım, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, s. 275-307.

POLAT, Selda; (2008), **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek**, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt:7, Sayı: 25, Kış : 2008-2009, s. 46-61.

SCHIELE, Jerome H.; (1996), **Afrocentricity: An Emerging Paradigm in Social Work Practice**, Social Work, Vol. 41, No. 3, pp. 284-294.

SCHLECHTY, Phillip C.; (2005), **Okulu Yeniden Kurmak**, Çev., Yüksel Özden, Nobel Yayıncılık, İstanbul

SENEMOĞLU, Nuray; (2004), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 9. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara

SEVENHUIJSEN, Selma; (1998), **Citizenship and the Ethics of Care**, Routledge, Amsterdam

SEYYAR, Ali ve Yusuf Genç; (2010), **Sosyal Hizmet Terimleri**, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

SEYYAR, Ali; (2010), **Tıbbi Sosyal Hizmetlerde Manevi Bakım**, Genişletilmiş 2. Baskı, Ra bet Yayınları, İstanbul

SOLMU, Tarık; (2010), **Romantik İlişkiler, Evlilik ve Ana-Baba-Çocuk İlişkileri**, Editör: Tarık Solmu, Nobel Yayıncılık, Ankara

Sosyal Hizmet Sempozyumu' 97; (1998), **Toplumla Bütünleşme Sürecinde Özürlüler ve Sosyal Hizmet**, Hacettepe Üni. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları, No: 3, Ankara

STEVENS, Anthony; (1999), **Jung**, Çev., Ayda Çakır, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

AH N, Fatih; (2011), **Aileleri Güçlendirmek: Güçler Perspektifi Temelinden Bir Bakı**, Editör: ÖZKAN, Yasemin, Sosyal Dı lanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yakla ımı, 3. Basım, Maya Akademi Yayınevi, Ankara, s. 1-12.

EKER, Aziz; (2007), **Sosyal Hizmetin Hayaletleri** Ba ka Bir Sosyal Hizmet Mümkün, SABEV Yayınları, Ankara

EKER, Aziz; (2004), **Küreselle en Dünyada Gelece in Sosyal Hizmeti**, SABEV Yayınları, Ankara

EKER, Aziz; (2006), **Sosyal Hizmette Paradigma Arayı ları**, SABEV Yayınları, Ankara

EKER, Aziz; (2008), **Sosyal Çalı ma Mesle i**, SABEV Yayınları, Ankara

TARHAN, Nevzat; (2009), **Genç Arkada ım**, Tima Yayınları, İstanbul

TAYLOR, Clair; (2004), **Social Work and Looked-After Children**, Edited by: SMITH, David, Social Work and Evidence-Based Practice, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, pp. 127-141.

TEMEL, Z. Fulya ve Ay e B. Aksoy; (2001), **Ergen ve Geli imi Yeti kinli e İlk Adım**, Nobel Yayıncılık, Ankara.

TEZCAN, Mahmut; (1991), **Gençlik Sosyolojisi Yazıları**, Gündo an Yayınları, Ankara

TOKOL, Aysel ve Yusuf Alper; (2012), **Sosyal Politika**, Dora Yayınları, Bursa

TOMANBAY, İhan; (1999), **Sosyal Çalışmayı Yapılandırmak**, SABEV Yayınları, Ankara

TORUN, Alev; (1995), **Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Desteklilikleri Üzerine Bir İnceleme**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TURAN, Nihal; (2012), Birey ve Ailelerle Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi, Yayın No: 21, Ankara.

ULUSAL Sosyal Hizmetler Konferansı' 4; (1995), **Sosyal hizmetlerin Yeri ve Önemi**, SHUDGM Yayınları, Sayı: 1, İstanbul

ULUSOY, Ayten; (2002), **Eğitim Örenme İlişkisi ve Temel Kavramlar**, Editör: ULUSOY, Ayten, Gelişim ve Örenme, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 119-129.

ULUSOY, Ayten; (2002), **Güdülenme**, Editör: ULUSOY, Ayten, Gelişim ve Örenme, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 269-286.

ÜNVER, Gülsen; (2002), **Gestalt Kuramı**, Editör: ULUSOY, Ayten, Gelişim ve Örenme, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 215-226.

WALSH, Joseph; (2010), **Theories Direct Social Work Practice**, Second Edition, Wadsworth Cengage Learning, Canada.

YAVA , Bahar; (2007), **İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri ile Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YAVUZER, Haluk; (2010), **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, 26.Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YE LYAPRAK, Binnur ve Ertu rul Uçar; (2008), **Ö renmeden Ö retime**, Editör: YE LYAPRAK, Binnur, E itim Psikolojisi Geli im-Ö renme-Ö retim, 4. Basım, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, s. 309-354.

YILDIRIM, brahim; (2000), **Akademik Ba arının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek**, Hacette Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi, Sayı:18, s. 167-176.

YILDIRIM, Kazım; (2007), **Sosyal Hizmet**, Sakarya Yayıncılık, Adapazarı

YILDIZ, Recep; (2013), **Sosyolojinin Do u u Kurucuları**, Beka Yayıncılık, stanbul.

YILMAZ, Mehtap Güler; (2012), **Ortaö retim Ö rencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Utangaçlık Düzeyleri Arasındaki İli ki**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YOLCUO LU, smet Galip; (2012), **Sosyal Hizmete Giri** , SABEV Yayınları, Ankara

ZASTROW, Charles; (2013), **Sosyal Hizmete Giri** , Çev. Editörü, Durdu Baran Çiftçi, Nika Yayınevi, Ankara

EKLER

EK 1. K SEL B LG FORMU

De erli ö renci arkadaşım,

Bu ara tırma, Yalova Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü / Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Programı'nda tez çalı ması için yapılmaktadır. Anket iki bölümden olmaktadır. Birinci bölüm, anketi dolduracak olanların kişisel bilgileriyle ilgili sorular içermektedir. İkinci bölüm de ise “Yalnızlık Ölçe i” ile ilgili sorular yer almaktadır.

Ara tırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması, anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olarak, cevaplarınızın gerçek anlamda tutum ve görüşlerinizi yansıtmaları çok önemlidir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Danışman: Prof. Dr. Ali Rıza ABAY

Fikri KELE Ö LU
Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1-) Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2-) Ya ınız:

13 14 15 16 17 18 ve üstü

3-) Sınıfınız:

9 10 11 12

4-) Hangi tür lisede eğitim görüyorsunuz?

Celal Bayar Anadolu Lisesi Hisar Anadolu Lisesi
 Mam-Hatip Lisesi Teknik/Endüstri Meslek Lisesi
 Kız Meslek Lisesi Ticaret Meslek Lisesi
 Sa lık Meslek Lisesi

5-) Sınıf mevcudunuz:

1-15 16-25 26-35 36 ve üstü

6-) Geçen dönemki a ırlıklı not ortalamanız (100 üzerinden) :

0-25 26-50 51-75 76-85 86-100

7-) Annenizin e itim düzeyi nedir?

Okur-yazar de il Okur-yazar İlkokul
 Ortaokul Lise Yüksekokul
 Lisans ve üstü

8-) Babanızın e itim düzeyi nedir?

Okur-yazar de il Okur-yazar İlkokul
 Ortaokul Lise Yüksekokul
 Lisans ve üstü

9-) Anne ile ilgili bilgiler:

Öz Üvey / Sa Vefat

10-) Baba ile ilgili bilgiler:

Öz Üvey / Sa Vefat

11-) Anne-babanızın evlili i devam ediyor mu?

Devam ediyor Bo andılar Bo anmadılar ama ayrı ya ıyorlar

12-) Ailenizin ortalama aylık gelir düzeyi ne kadardır?

1 TL -750 TL 751TL - 1500 TL
 1501 TL-2500 TL 2501 TL – 3500 TL 3501 TL ve üstü

13-) Siz dahil kaç karde siniz?

1...Tek çocu um 2 3 4 5 ve üstü

14-) Günde ortalama, T.V. ve internette kaç saat vakit geçiriyorsunuz ?

1 2 3 4 5 6 ve üstü

15-) Ailenizde engelli birisi var mıdır?

Evet..... Annem Hayır
 Babam
 Karde im
 Di er

EK 2. UCLA YALNIZLIK ÖLÇE

A a ıda çe itli duygu ve dü ünceleri içeren ifadeler verilmektedir. Sizden istenilen her ifade de tanımlanan duygu ve dü üncelyi ne sıklıkta hissetti inizi ve dü ündü ünüzü her biri için tek bir rakamı daire içine alarak belirtmenizdir.

	Ben bu durumu H Ç Ya amam	Ben bu durumu NAD RE N Ya arım	Ben bu durumu BAZEN Ya arım	Ben bu durumu SIK SIK Ya arım
1. Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum.	1	2	3	4
2. Arkada ım yok.	1	2	3	4
3. Ba vurabilece im hiç kimsem yok.	1	2	3	4
4. Kendimi tek ba ınaymı ım gibi hissetmiyorum.	1	2	3	4
5. Kendimi bir arkada grubunun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
6. Çevremdeki insanlarla bir çok ortak yönüm var.	1	2	3	4
7. Artık hiç kimseyle samimi de ilim.	1	2	3	4
8. İlgilerim ve fikirlerim çevremdekilerce payla ılmıyor.	1	2	3	4
9. Dı a dönük bir insanım.	1	2	3	4
10. Kendimi yakın hissetti im insanlar var.	1	2	3	4
11. Kendimi grubun dı ına itilmi hissediyorum.	1	2	3	4
12. Sosyal ili kilerim yüzeyseldir.	1	2	3	4
13. Hiç kimse gerçekten beni iyi tanımıyor.	1	2	3	4
14. Kendimi di er insanlardan soyutlanmı hissediyorum.	1	2	3	4
15. stedi im zaman arkada bulabilirim.	1	2	3	4
16. Beni gerçekten anlayan insanlar var.	1	2	3	4
17. Bu derece içime kapanmı olmaktan dolayı mutsuzum.	1	2	3	4
18. Çevremde insanlar var ama benimle de iller.	1	2	3	4
19. Konu abilece im insanlar var.	1	2	3	4
20. Derdimi anlatabilece im insanlar var.	1	2	3	4

OZGEÇM

Fikri KELE O LU, 1983 yılında Samsun'da do du. İlk, orta ve lise ö renimini Samsun'da tamamladı. 2001 yılında ba ladı ı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danı manlık ve Rehberlik bölümünü 2005 yılında bitirdikten sonra aynı yıl Mu ilinde Milli E itim Bakanlı ı'na ba lı bir yatılı ilkö retimde psikolojik danı man olarak göreve ba ladı. 2012 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına ba ladı. uan Gemlik Rehberlik ve Ara tırma Merkezi'nde görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.