

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERDE
KAYGI, YALNIZLIK, ÖZ-YETERLİK VE AKADEMİK BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak AYDIN

TRABZON
Eylül, 2015

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERDE
KAYGI, YALNIZLIK, ÖZ-YETERLİK VE AKADEMİK BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Burak AYDIN

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hikmet YAZICI

TRABZON
Eylül, 2015

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 04 / 09 / 2015

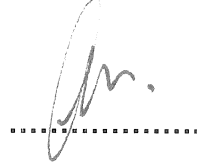
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hikmet YAZICI



Üye : Prof. Dr. Hatice ODACI



Üye :Yrd. Doç.Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat Yiğit
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Burak AYDIN

04 / 09 / 2015

ÖN SÖZ

Üniversite eğitimim süresince her zaman örnek aldığım, bana çok kıymetli bilgi, beceri, deneyim ve değerler kazandıran, yolumu aydınlatan, saygıdeğer hocam ve tez danışmanım, Prof. Dr. Hikmet YAZICI'ya, çalışma sürecim boyunca bana her türlü desteği sağladığı, zamanını ayırdığı ve beni sabırla yönlendirdiği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik kariyer konusunda beni her zaman cesaretlendiren, motive eden ve desteğini esirgemeyen çok değerli hocam Dr. Serpil REİSOĞLU'na, yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimleriyle bana değerli katkılar sağlayan Prof. Dr. Hatice ODACI ve Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e, çalışmam boyunca en ufak sorunumda dahi yanımda olan ve desteklerini eksik etmeyen Arş. Gör. Ayşe KALYON'a ve Arş. Gör. Fatma ALTUN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini hep yanımda hissettiğim kıymetli arkadaşım Burcu AYDOĞDU'ya ve değerli meslektaşlarım Samet SARIÇİÇEK ve Engin EROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca aldığım her kararda destekçim olan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili babam Ömer AYDIN'a, sevgisi ve şefkatiyle en büyük destekçim olan sevgili annem Semiye AYDIN'a ve kardeşlerime şükranlarımı sunarım.

Okuyup yazmanın ve bir şeyler üretmenin eşsiz tadını küçük yaşlardan itibaren bana aşılayan, azimli, kararlı ve idealist bir nesil yetiştirmeye ömrünü adanmış ilk öğretmenim ve sevgili halam rahmetli Şahinde TURHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunar, yapmış olduğum bu çalışmamı kendisine ithaf ederim.

Burak AYDIN
Eylül, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	4
1. 1. 1. Alt Amaçlar	4
1. 1. 2. Araştırmanın Denenceleri.....	4
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	5
1. 5. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2. 1. 1. Akademik Başarı	7
2. 1. 2. Kaygı	8
2. 1. 2. 1. Kaygı Türleri	10
2. 1. 2. 1. 1. Süreklilik Kaygı.....	10
2. 1. 2. 1. 2. Durumluluk Kaygı	10
2. 1. 2. 2. Kaygının Nedenleri	11
2. 1. 2. 3. Kaygının Belirtileri.....	12
2. 1. 2. 4. Kaygı Kuramları	13
2. 1. 2. 4. 1. Psikanalitik Kuram.....	13
2. 1. 2. 4. 2. Davranışçı Kuram	14
2. 1. 2. 4. 3. Bilişsel Kuram	15
2. 1. 2. 4. 4. Varoluşçu Kuram.....	16
2. 1. 2. 4. 5. Biyolojik Kuram	16
2. 1. 2. 5. Kaygı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki.....	17

2. 1. 3. Yalnızlık	17
2. 1. 3. 1. Yalnızlığın Nedenleri	18
2. 1. 3. 2. Yalnızlığı Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar	19
2. 1. 3. 2. 1. Psikodinamik Yaklaşım	19
2. 1. 3. 2. 2. Bilişsel Yaklaşım	19
2. 1. 3. 2. 3. Varoluşçu Yaklaşım	19
2. 1. 3. 3. Yalnızlıkla Başa Çıkma	20
2. 1. 3. 4. Yalnızlık İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki	20
2. 1. 4. Öz-yeterlik	20
2. 1. 4. 1. Öz-yeterlik İnancının Kaynakları	22
2. 1. 4. 2. Öz-yeterlik İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki	23
2. 1. 5. Birleştirilmiş Sınıf	24
2. 1. 5. 1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasını Ortaya Çıkaran Nedenler	25
2. 1. 5. 2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları	25
2. 1. 5. 3. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Dezavantajları	26
2. 1. 5. 4. Birleştirilmiş Sınıfta Okuma İle Akademik Başarı Arasında İlişki	27
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	27
3. YÖNTEM	29
3. 1. Araştırma Modeli	29
3. 2. Araştırma Grubu	29
3. 3. Verilerin Toplanması	30
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	30
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	30
3. 3. 1. 2. Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği	30
3. 3. 1. 3. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği	31
3. 3. 1. 4. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	32
3. 3. 1. 5. Akademik Başarı Puanı	33
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	33
3. 4. Verilerin Analizi	33
4. BULGULAR	34
4. 1. Tanımlayıcı Bulgular	34
4. 2. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Yalnızlık, Kaygı, Öz-yeterlik ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler	35
4. 3. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin İlkokul Sınıf Türü ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler	37
4. 4. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin İlkokul Sınıf Türü ve Psiko-sosyal Değişkenler Arasındaki İlişkiler	38

5. TARTIŞMA	41
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	45
6. 1. Sonuçlar.....	45
6. 2. Öneriler	45
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	45
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	46
7. KAYNAKLAR	47
8. EKLER.....	61
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	67

ÖZET

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerde Kaygı, Yalnızlık, Öz-yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

İkamet edilen yerlerdeki nüfusun az olması okullaşmayı sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak ve buralarda yaşayan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için yatılı bölge okulları açılmıştır. Daha önce ilkököl seviyesindeki öğrencilerin de devam ettiği bu okullarda halen ortaokul öğrencileri barınmakta ve öğrenim görmektedir. Bu okullarda öğrenin gören öğrencilerin bir kısmı ilkökölü birleştirilmiş sınıflarda okumuşlardır. Bu öğrenim kademesinin öğrencileri aynı zamanda ergenlik dönemini yaşamaktadır. Öğrencilerin akademik performansları öğrenim geçmişlerine ve psiko-sosyal özelliklerine dayalı olarak farklılaşabilmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin kaygı, yalnızlık ve öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı durumları arasındaki ilişkileri incelemektir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 375 (Kız=182, Erkek=193) yatılı bölge ortaokulu öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve TEOG başarı puanı ile toplanmıştır. Analizler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (ÇDRA) ve bağımsız *t* testi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yalnızlık, öz-yeterlik alt ölçeklerinden akademik ve duygusal öz-yeterlik ile ilkökuldaki sınıf biçimi yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. İlkokul sınıf biçimine göre öğrencilerin öz-yeterlik alt ölçekleri duygusal ve sosyal öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulguları literatür bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan sonuçların yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilere dönük planlanacak psiko-eğitimsel çalışmalara katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Süreklilik-Durumluluk Kaygı, Yalnızlık, Öz-yeterlik, Birleştirilmiş Sınıf, Akademik Başarı.

ABSTRACT

The Relationship Between Academic Achievement and Anxiety, Loneliness and Self-Efficacy of The Boarders

Underpopulated residences limit the schooling. To overcome this limiting and to supply the educational needs of these students regional boarding school opened. In the beginning also primary school students attended the school but now only secondary school students get along together and do training. Some students of these schools were students of multigrade classes. Moreover these students live the adolescence period. The academic performance of the students may become different according to their past living and psycho-social characteristics. The main aim of this study is to investigate the relations between academic achievement and anxiety, loneliness and self-efficacy of boarders. This study in the correlational model was conducted on 375 boarders (Girls=182, Boys=193). Data was totalized with School-Based Loneliness Scale for Children, Conditional-Permanent Anxiety Scale, Self-efficacy Scale for Children and TEOG Scores. Pearson Product Moment Correlation Coefficient, Multipler Linear Regression Analysis, Independent t-test techniques were used for analyses.

According to results of the study, loneliness and self-efficacy subscales academical and emotional self-efficacy and primary school forms predict the academic achievement of the boarders at a certain level. There is no significal difference boarders self-efficacy; emotional self-efficacy and social self-efficacy according to primary school class forms. The research findings resemble to the literature findings. It is evaluated that the results can contribute the planning psychoeducational studies of boarders.

Keywords: Conditional-Permanent Anxiety, Loneliness, Self-efficacy, Unified Class, Academic Achievement.

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları ve Okulları	30
2.	Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bulgular.....	34
3.	Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Yalnızlık, Kaygı, Öz-yeterlik ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler.....	36
4.	Akademik Başarıyı Değişkenlerle Açıklamaya Dayalı Çoklu Regresyon Modeli Özeti	36
5.	Çoklu Regresyon Modelinde Akademik Başarıyı Açıklayan Katsayılar.....	37
6.	İlkokul Sınıf Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Farkın İncelenmesi	37
7.	İlkokulu Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Farkın İncelenmesi	38
8.	İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi	38
9.	İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Durumluluk Kaygı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi	34
10.	İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Süreklilik Kaygı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi	39
11.	İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	39
12.	İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	39
13.	İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Duygusal Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	40

KISALTMALAR LİSTESİ

- APA** : Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association)
- DSM** : Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Sınıflandırılması (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
- Ed** : Editör
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- PİO** : Pansiyonlu İlköğretim Okulu
- TEOG** : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
- YBO** : Yatılı Bölge Ortaokulu
- YİBO** : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

1. GİRİŞ

Cumhuriyet'in ilanından bugüne Türkiye'nin nüfusunda kırsaldan kente doğru bir hareketlenme olmuştur. 1920'li yıllarda nüfusun yüzde sekseni kırsalda yaşarken bugün bu oran tersine dönmüştür. (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü [HÜNEE], 2008: 19). Bu durum okullaşmaya da yansımış köylerdeki okul sayıları azalırken kentlerdeki okul sayıları gittikçe artmıştır. Bunun bir sonucu olarak kırsaldaki eğitim ihtiyacını karşılamak üzere farklı alternatifler geliştirilmiştir. Nüfusu az olan bu yerleşim birimlerinde ilköğretim kademesindeki çağ nüfusunun eğitim ihtiyacı Yatılı Bölge Okulları ve Taşımali Eğitim ile temin edilmeye çalışılmış, taşımali eğitim imkânı olmayan yerlerde Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması ile bu hizmetler yürütülmüştür (Öztürk, 2002: 21). Belirtilen kriterlere göre eğitim yapan bu okullara öğrenci kabulünde zaman zaman değişikliklere gidilmiştir. Son olarak 2012'de yayınlanan genelge ile yatılı ilköğretim bölge okullarının yatılı kısımlarında sadece ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin kabul edilmeleri kararlaştırılmıştır. Köy okullarında dördüncü sınıfa kadar okuyan ve bulunduğu yerde ortaokul bulunmayan öğrenciler ile okul yetersizliği nedeniyle birinci sınıftan itibaren bazı öğrenciler yatılı okullara kabul edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Bu değişiklik ile yatılı bölge okullarının ilkokul kademesi kapatılamamıştır.

YBO'lardaki eğitimin yeterliği ve genel olarak niteliği tartışma konusu olmaktadır. Çetinkaya (2013) tartışmanın genelde akademik başarı üzerinde yoğunlaştığını vurgulamaktadır. Kefeli'nin 2005'de yaptığı çalışmada normal ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının yüksek, YİBO'larda ise en düşük olması bu konunun önemini gözler önüne sermektedir. Yatılı bölge ortaokullarındaki öğrencilerin aileden erken ayrılma durumunu başarısızlığın temel nedeni olarak görenlerin yanında, başarısızlığı eğitim uygulamalarının nitelikleriyle ilişkilendirenler de bulunmaktadır.

Ülkemizde ilkokula başlama yaşı genelde altı-yedidir. Bu yaş döneminde ailelerinden ayrılarak yatılı bölge okullarında okumaya gelen öğrencilerde bazı psiko-sosyal problemlere rastlanabilmektedir. Güven (1996) altı-yedi yaşlarında ailesinden ve yakın çevresinden ayrı kalmanın çocuğun ruh sağlığı üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturabileceğini belirtmiştir. Sorumluluk alma, sorunlarla başa çıkma konusunda yeterlik geliştirme gibi özellikler aileden ayrı kalmanın sağlayabileceği avantajlar olabilmektedir. Buna karşılık öz saygı düzeyinde gözlenen düşme diğer öğrencilerin etkisine girme gibi yaşantılar dezavantajlı durumlardır (Seçer, İlbay, Ay ve Çiftçi, 2012). Aile ve diğer yakın çevreden uzak kalmanın olumsuz etkileri bunlarla sınırlı değildir. Bunların yanında çocuklarda umutsuzluk, yalnızlık, depresyon, madde kullanımı gibi riskli

davranışlar da gözlenmektedir (Kırımoğlu, Filazoğlu-Çokluk ve Yıldırım, 2010). Aileden uzak kalmak, sevgi, ilgi ve destek eksikliğine (Köksal-Akyol ve Salı, 2013), olumsuz benlik algısına (Seçer vd., 2012) ve değersizliğe (Nigar, 2014) yol açar. Aileden ayrılıp yeni bir ortamda yaşamaya başlamanın doğurduğu sorunlar yanında, bireylerin gelişimsel olarak ergenlik dönemi içinde yer almaları, başka bir sorun kaynağıdır. İki durumun bir arada yaşanması, ortaya çıkabilecek sorunların türünü ve yoğunluğunu etkiler.

Ergenlik dönemi içerisindeki bireylerin yaşadığı en önemli psiko-sosyal sorunlardan biri kaygıdır. Kaygı, tehlikeli durumların yarattığı korku ve tedirginlik durumu olup insanın en temel duygularından biri olarak kabul edilebilir (Öner ve Le Compte, 1983: 1). Kaygı, nedeni açıkça tanımlanamayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak da tanımlanır (Kulaksızoğlu, 2007: 71). Ergenlik dönemindeki ani duygusal değişimlere bağlı olarak kaygı durumları da değişebilmektedir (Kartopu, 2012; Kulaksızoğlu, 2007). Karabulut, Atasoy, Kaya ve Karabulut (2013) 13-15 yaş aralığındaki ergen sporcularla yaptıkları çalışmada ergenlerin kaygı düzeyinin oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Canbaz'a (2001) göre özellikle reddedici ve küçük düşürücü tutumlar ergenlerde kaygı ve güvensizlik duygularına yol açmaktadır. Yapılan araştırmalar kaygı düzeyinin artmasına bağlı olarak akademik başarının düştüğünü göstermektedir (Ayyıldız vd., 2014; Başarır, 1990).

Ergenlik döneminde yaşanan sorunlardan biri de yalnızlıktır. Anlamlı ilişkiler kuramamadan kaynaklanan yalnızlığın yanında, aileden ayrılmış olmanın getirdiği yalnızlık duygusu da bireyin uyumu, ilişkileri ve akademik performansı üzerinde etkilidir.

Yalnızlık, bireyin var olan sosyal ilişkisi ile olmasını istediği sosyal ilişki arasındaki farklılığı algılaması sonucu yaşanan ve hoş olmayan bir psikolojik durum olarak tanımlanmaktadır (Durak-Batıgün, 2008). Diğer bir deyişle yalnızlık kişinin sosyal ilişkilerinde önemli eksiklikler olduğunun bir göstergesidir. Yalnızlık nicelikten ziyade niteliksel bir sorun olup bireyin ilişkilerinden ne derece doyum sağladığı ile ilgilidir (Yukay-Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013). Armağan (2014), göç, sosyal baskı, belirsizlik, sosyal etkileşim ve iletişim yoksunluğu gibi pek çok etmenin birbirini karşılıklı olarak tetikleyerek bireyi yalnızlığa sürüklediğini belirtmiştir. Ergenlik döneminde ortaya çıkan ani değişimler ve artan özgürlük duygusu bu dönemde yalnızlığın artmasına neden olabilmektedir (Çivitci, 2011). Kırımoğlu ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yalnızlık bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı ile ilişkilidir. Kendilerini yalnız hissetmeyen öğrencilerin başarı düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir. (Arslan, Hamarta, Özyeşil ve Saygın, 2011; Yıldırım, 2000).

Akademik başarı ile ilişkilendirilebilecek bir diğer değişken öz-yeterlik kavramıdır. İlk olarak Bandura (1982) tarafından kullanılan öz-yeterlik kavramı bireylerin olası durumlarla ne kadar iyi başa çıkabileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmıştır. Canpolat ve Çetinkal-Kazak'a (2011) göre bu inançlar olumlu ise kişi karşılaştığı durumlarda kendisini başarıya ulaştıracak eylemler planlayacaktır veya bu yargıların olumsuz olması sonucunda başarısızlık kaygısı yaşayacaktır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı kişilerin başarı algısını güçlü şekilde etkiler. Telef ve Ergün (2013) akademik, sosyal ve duygusal boyutlarda artan öz yeterliğin, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini de arttığını vurgulamışlardır. Güçlü öz-yeterlik ve öznel iyi oluş inançları bireylerin akademik yaşantılarını olumlu yönde etkiler (Aydiner, 2011; Telef, 2011; Telef ve Karaca, 2011).

Yukarıda kısaca ele alınan kaygı, yalnızlık ve öz-yeterlik gibi psikolojik değişkenlerin yanında, eğitim ortamlarının düzenlenmesiyle ilgili bazı durumlar da akademik başarı ile ilişkilidir. Bu tür düzenlemelerden biri birleştirilmiş sınıflardır (Bilir, 2008; Köksal, 2005; Palavan, 2012). Birleştirilmiş sınıf, farklı yaş grubundaki öğrencilerin bir araya gelerek öğrenim gördüğü sınıflar olarak tanımlanır (Erdem, 2008: 10). Birleştirilmiş sınıf uygulaması ile öğrenciler tek bir öğretmenden aynı ortamda eğitim almaktadırlar. Bu durumun ortaya koyduğu bir takım dezavantajlar olabilmektedir. Demirel (2013) bu tür uygulamanın eğitim çıktıları bakımından verimsiz olduğunu belirtmiştir. Kılınç (2005) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik performanslarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu tür farklılıklar benzer araştırmaların (ör; Palavan, 2012) sonuçlarında da gözlenmiştir. Buradan hareketle birleştirilmiş sınıf uygulaması olmayan yatılı bölge okullarında eğitim gören öğrenciler ile birleştirilmiş sınıf uygulaması olan köy okullarında eğitim gören öğrenciler arasında akademik başarı farkı olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de yatılı bölge okulları konusunda yapılan çalışmaların genellikle yönetim (Aras, 2002; Çetinkaya, 2013; Çetinkaya ve Gelişli, 2014; Erkul, 1997; Işıkoğlu, 2007; Köroğlu, 2009; Özdemir-Kardeş, 2007; Yördem, 2006) ve okul paydaşları (Dağlı ve Gündüz, 2008; Doğan, 2013; İnal ve Sadık, 2011; Özkaya, 2006; Şenol ve Yıldız, 2009) alanlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin, kişilik hizmetleriyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesine dönük çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum çağdaş eğitim hizmetlerinin öğretim-öğrenci kişilik hizmetleri ve yönetim boyutlarıyla birlikte açıklanmasını zorlaştırmaktadır. Öğrencilere dönük düzenlenecek geliştirici, önleyici, problem çözücü kapsamlı gelişimsel hizmetlerin planlanabilmesi ve sunulabilmesi için, öncelikle akademik başarı ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrenim imkânlarından daha etkili şekilde yararlanmak amacıyla aile ve yakın çevresinden ayrılarak, belli sürelerde yatılı bölge okullarında okuyan öğrencilerin farklı psiko-sosyal sorunlara sahip oldukları bilinmektedir. Bunların bir kısmı beslenme, sağlık ya da hijyenle ilişkilidir. Bu çalışma öğrencilerin akademik başarıları ve bununla ilişkili olduğu bilinen kaygı, yalnızlık ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkileri inceleme ile sınırlıdır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların eğitimde psikolojik hizmetler alanına farklı açılardan katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar YBO'lara dönük mevcut politikaların gözden geçirilmesine ve aksayan yanların yeniden düzenlenmesine katkı sağlayabilir. Sonuçlar aynı zamanda YBO'larda sürdürülen rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ve gerekirse özel müdahale stratejilerinin geliştirilmesine yardım edebilir. Araştırma sonuçları akademik başarıyı etkileyen bazı değişkenlerin tanımlanmasına ve açıklanmasına aracılık edebilir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı YBO'larda okuyan öğrencilerin akademik başarılarının yalnızlık, kaygı, öz-yeterlik inançları ve ilkokuldaki sınıf biçimi değişkenleriyle nasıl açıklandığını incelemektir.

1. 1. 1. Alt Amaçlar

1. YBO'lara birleştirilmiş ve bağımsız sınıflardan gelen öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı incelemek.
2. YBO'larda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
3. Yalnızlık, kaygı ve öz-yeterlik puanlarının demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.

1. 1. 2. Araştırmanın Denenceleri

1. Yalnızlık, kaygı, öz-yeterlik ve ilkokuldaki sınıf biçimi öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde açıklar.
2. YBO'lara birleştirilmiş ve ayrı sınıflardan gelen öğrencilerin akademik başarıları arasında fark vardır.
3. YBO'larda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları bazı demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır.
4. Yalnızlık, kaygı ve öz-yeterlik puanları demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çağdaş bir ülkenin temel hedeflerinden biri eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Kısıtlı imkânlarla rağmen cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren farklı politika ve uygulamalarla bu hedefe ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu yolla özellikle kırsal kesimlerde ya da nüfusu az yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların eğitim fırsatlarından mümkün olduğunca yararlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamalardan en uzun ve halen devam edeni yatılı okul düzenlemeleridir. Zaman ve koşullara bağlı olarak bazen sınavla bazen ise sınavsız şekilde eğitim ortamlarından uzak kalan öğrencilerin yatılı okullarda eğitim alması sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim hizmetlerinin yanında barınma, sağlık, yemek ve burs hizmetleri de verilmeye çalışılmıştır. Bu uygulama günümüzde YBO'larla sürdürülmektedir. Ailelerinden erken yaşlarda ayrılarak bu okullardaki imkânlardan yararlanmaya çalışan öğrenciler aynı zamanda bazı psiko-sosyal yaşantılara da maruz kalmaktadırlar. Aileden küçük yaşta ayrılma, farklı kültürlerden bir araya gelen çocuklarla bir arada yaşama ve benzeri durumlar belli uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Böyle bir durum uyum sorunlarının ortaya çıkması yanında, öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu çalışmanın temel gerekçesi yalnızlık, kaygı ve öz-yeterlik gibi psikolojik değişkenlerin YBO'larda kalan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, akademik başarı ve diğer uyum sorunlarını açıklamada önemli bir işleve sahip olabilecekleri değerlendirilmektedir. Bu şekilde özellikle YBO'lara dönük rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesinde yeni değerlendirmeler yapabilme olanağı ortaya çıkmış olabilecektir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Gümüşhane ilinde bulunan toplam 7 yatılı bölge ortaokulu ve bu okulların 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrenci grubunun temsil edici olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin ölçme araçlarını içtenlikle işaretledikleri varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Kaygı: Kişi tarafından kaynağı tam olarak bilinmeyen korku ya da endişe duygusudur (Davison ve Neale, 2004: 128).

Yalnızlık: Bireyin var olan sosyal ilişkisi ile olmasını istediği sosyal ilişkisi arasında oluşan tutarsızlık sonucu ortaya çıkan sıkıntı verici bir durumdur (Peplau ve Perlman, 1982).

Öz-yeterlik: Kişinin belirlemiş olduğu hedefe ulaşmak için gerekli olan eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesine ilişkin düşünceleridir (Bandura, 1986: 396).

Akademik başarı: Program hedefleriyle tutarlı olarak istenen sonuca ulaşma olarak ifade edilmektedir (Nartgün, 2014).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Akademik Başarı

Eğitim sisteminin amacı bireyin başarılı ve mutlu olmasını, böylece toplumdaki bireylerin de mutlu ve birbirleriyle daha uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır (Aydın, 2010). Türk Eğitim Sistemi'nin birçok amacı bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri akademik başarıdır. Wolman'a (1973: 78) göre başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir. Başarı en genel anlamıyla uyumlu ve doyumlu yaşamaktır. Birey için anlamlı amaçların planlanmış olan günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Suner-İkiz, 2000). Akademik başarı ise öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak ifade edilmektedir (Silah, 2003).

Akademik başarının ölçülmesinde genel başarı testi sonuçları ya da genel akademik ortalama göz önünde bulundurulmaktadır (Fan ve Chen, 2001). Eğitim sistemimizde akademik başarı eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilerin sınavlardan aldıkları sonuçlara göre değerlendirilmektedir. Özellikle son dönemde uygulamaya giren değişikliklerle akademik başarının tespitinde çok aşamalı sınavlar devreye girmiştir. Buna göre temel eğitimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar bir üst öğretim kurumuna yerleşmede öğrencinin akademik başarısı için ölçüt kabul edilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarısı kendilerine uygulanan programın gelişim görevlerine uygunluğuna ve öğretmenlerin bu programı uygulamalarındaki yeterliklerine dayanır. Öğrencilerin başarısızlığındaki etken eğitim programının gerektiği şekilde yönetilememesinden kaynaklanır (Başaran ve Çinkır, 2011: 366).

Yapılan araştırmalar akademik başarıya etki eden çeşitli değişkenler olduğunu göstermiştir. Vural (2013) akademik başarısı orta düzeyde olan öğrencilerde gelir artışına bağlı olarak akademik başarının da arttığını bulgulamıştır. Altun ve Yazıcı'ya (2013) göre akademik başarı arttıkça kişinin olumlu benlik algısı da artmaktadır. Akademik ortam, bu ortamda yapılan değerlendirmeler ve karşılaştırmalar benlik algısının gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Bir diğer çalışmada ise öğrencilerin akademik başarılarının artışına bağlı olarak akademik güdülenmelerinin de arttığı, buna karşı akademik erteleme eğilimlerinin düştüğü tespit edilmiştir (Nartgün, 2014). Devamsızlık durumu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar bu iki değişken arasında ters yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Altınkurt, 2008; Rençber, 2012). Akademik başarı üzerinde

ebeveyn katkısını (Keçeli-Kaysılı, 2008; Keskin ve Sezgin, 2009) inceleyen araştırma sonuçlarına göre ise aile katılımının artmasıyla okul-aile işbirliği güçlenmekte ve bunun bir sonucu olarak çocuğun akademik başarı düzeyi de artış göstermektedir. Ayrıca genç ebeveynlere sahip ergenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. İlmen'e (2010) göre okuldaki genel iyi olma halinin ve okul yaşam kalitesinin artmasına paralel olarak okul başarısı da artmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenim gördükleri kurumun yapısı arasında belirgin bir ilişki olduğu araştırmacıların ortak görüşüdür. Yatılı bölge okullarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı durumları da bu çerçevede değerlendirilmektedir.

Yatılı bölge ortaokullarına nüfusun az ve dağınık olduğu, okulu bulunmayan yerleşim yerlerinden öğrenciler kabul edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). İlkokulu bu bölgelerde okuyan öğrenciler daha çok köy okullarında ve birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim görmektedirler. Birleştirilmiş sınıflı okullarda okuyan öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Buğday, 2003; Karaman, 2006; Saraçoğlu, Büyük ve Tanık, 2012) bu öğrencilerin bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha düşük düzeyde başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Gündüver ve Gökdaş'ın (2011) yaptıkları araştırma bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre yatılı bölge ortaokullarına devam eden öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı akademik başarı puanlarının bağımsız sınıflı ilköğretim okullarına göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar akademik başarı üzerinde kaygı (Duman, 2008; Newbegin ve Owens, 1996; Piji-Küçük, 2010), yalnızlık (Duyan vd., 2008; Yıldırım, 2000) ve öz-yeterlik (Akengin, Yıldırım, İbrahimoğlu ve Arslan, 2014; Aydın, 2010; Keleşoğlu, 2011) değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

2. 1. 2. Kaygı

Yirminci yüzyılın başlarında psikoloji ve psikiyatri literatürüne giren kaygı (anksiyete), yüksek düzeylerde olumsuz duygulanım, olası tehdit ya da tehlike ve gerçekleşmesi durumunda tehlikeyi öngörememe ya da denetleyememe duygusunu içeren duyguların dağınık bir karışımıdır (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013: 333). Kaygı kavramı ile ilgili literatürde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Tanımlar kuramsal temellerinden bağımsız düşünülemez. Her yaklaşım kaygı durumunu davranışların belli boyutlarına vurgu yaparak açıklamaya çalışmıştır. Örneğin psikanaliz kaygıyı bilinçdışı dinamiklerle açıklamaya çalışırken, davranışçılar öğrenme yaşantılarıyla, bilişsel kuramcılar zihinsel yapıyla, biyolojik yaklaşım ise bazı biyokimyasal değişimlerle ilişkilendirerek tanımlamıştır. Bu nedenle araştırmacıların kaygı konusunda yaptıkları tanımlamaların bu tür farklılıklar dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekir.

Öztürk (1998: 35) “bunaltı” olarak isimlendirdiği kaygıyı, bilinçdışı, nesnesi bilinmeyen ve birey tarafından tehlikelere karşı bir tepki olarak gösterilen duygu durumu olarak tanımlar. Bunaltı (kaygı) korkuya benzeyen bir duygudur. Kişi bunu sanki kötü bir şey olacakmış gibi içinde nedeni belirsiz bir sıkıntı, bir endişe duygusu olarak algılar. Kulaksızoğlu (2007: 71) kaygıyı nedeni açıkça belli olmayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak tanımlamıştır. Yavuzer’e (2000) göre kaygı, gerçek nedenlerden ziyade hayali nedenlerden kaynaklanan korku durumunun zihinde canlandırılmasıdır. Kaygı bu tanımlarda daha çok psikanalitik bir bakış açısıyla tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tanımların ortak vurgusu kaygı nedeninin bilinmemiş olmasıdır.

Beck’e göre kaygı insanların olayları ve olguları algılama, anlama ve anlamlandırma sürecinde yaptıkları çarpıtmalardır. Buna göre kişi kaygıyı bizzat kendi düşünce yapılarıyla oluşturur (Beck, 2005). Davranışçı yaklaşım ise bu düşüncenin aksine kaygının öğrenme yoluyla oluştuğunu savunur. Bandura’ya göre kaygı çevreyi gözleme ve model alma yoluyla kişide oluşan öğrenmelerdir (Schultz ve Schultz, 2007: 508). Biyolojik yaklaşım ise kaygıyı kalıtsal bileşenlerle inilti nörobiyolojik bir bozukluk olarak tanımlar (Davison ve Neale, 2004: 145).

Birey her yaş döneminde kaygı yaşayabilir. Yaşın düzeyine göre kaygının şiddeti ve sürekliliği de değişir. Ergenlik yıllarındaki kaygı daha çok yakın arkadaşlar edinme, bir grubun üyesi olma, karşı cinse hoş görünme ve bedendeki değişikliklerle ilişkili olarak gözlenir (Tekindal, Eryaş ve Tekindal, 2010). Çivitci’ye (2005) göre ergenlikte yaşanan kaygı durumu, bireyin daha sağlıklı kararlar almasını güçleştirebilmektedir. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar ise doğumdan sonraki iki yıl ve ergenlik yıllarıdır (Tekindal vd., 2010).

Seçer ve Gülbahçe’ye (2013) göre kaygı kişiler arası etkileşime dayalı güdüleyici-ket vurucu etkileri olan ve çeşitli duygularla birlikte yaşanan bir durumdur. Kişinin yaşadığı kaygıya üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, acizlik, sonunu bilememe ve yargılanma gibi birtakım duygular da eşlik edebilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2002: 495; Cüceloğlu, 2006: 277). Kaygı çeşitli ve çok yönlü duygularla birlikte yaşanabildiğinden başta korku olmak üzere, fobi ve stres gibi heyecan türleriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılabilir (Kartopu, 2012). Kaygı durumu gelecekteki olası bir tehlike hakkında duyulan genel endişedir; korku ise o anda kendini gösteren bir tehlikeye verilen alarm tepkisidir (Butcher vd., 2013: 330).

DSM-5™ sınıflandırmasına göre kaygı; ayrılma kaygısı, seçici konuşmazlık, özgül fobi, toplumsal kaygı bozukluğu, panik bozukluğu, agorafobi, yaygın kaygı bozukluğu, maddenin-ilacın yol açtığı kaygı bozukluğu, başka bir sağlık durumuna bağlı kaygı

bozukluğu, tanımlanmış diğer bir kaygı bozukluğu ve tanımlanmamış kaygı bozukluğu başlıkları altında incelenebilir (APA, 2014: 113-127).

2. 1. 2. 1. Kaygı Türleri

Kaygı, görülme şekline göre süreklilik gösteren kaygı ve durumluluk gösteren kaygı olmak üzere iki şekilde incelenir.

2. 1. 2. 1. 1. Süreklilik Kaygı

Süreklilik kaygı bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Öner ve Le Compte (1983: 2) objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusunu süreklilik kaygı olarak ifade etmişlerdir.

Özgüven'e (2007: 323) göre süreklilik gösteren kaygıyı, kaygısı fazla olan kişilerde görülür ve bireyin kaygı yaşantılarına bağlı olarak adlandırılır. Kartopu (2012), süreklilik kaygısı yüksek olan bireylerin, stres karşısında süreklilik kaygısı düşük olan bireylerden daha kolaylıkla ve daha sık olarak incindiklerini belirtmiştir.

Süreklilik kaygısı yüksek bireyler, başkaları tarafından tehdit edici ve rahatsızlık verici olarak algılanmayacak durumlar karşısında bile kaygılanırlar. Bulunduğu durumdan memnun olmama, genel bir hoşnutsuzluk hali taşıma, her an başına kötü bir olay gelecekmiş gibi durma, süreklilik kaygı düzeyi yüksek bireylerin özelliklerindedir (Kulaksızoğlu, 2007: 71).

Spielberg (1966) süreklilik kaygının özelliklerini şöyle sıralamıştır;

1. Durumluluk kaygısına oranla durağan ve süreklidir.
2. Süreklilik gösteren kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir.
3. Kişilik yapısının kaygıya yatkınlığı süreklilik kaygı düzeyini etkiler.

Süreklilik kaygının kişiler arasında değişiklik göstermesi tehdit oluşturan durumun algılanmasını ve yorumlanmasını değiştirir (Spielberg, 1966'dan aktaran: Köknel, 1989: 70).

2. 1. 2. 1. 2. Durumluluk Kaygı

Durumluluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli (baskılı) durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Öner ve Le Compte'ye (1983: 1) göre fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir.

Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca, düşme olur.

Durumluluk kaygı türünde en önemli problem hemen her ortamda ve beklenmedik zamanlarda kişinin ruhsal değişimler yaşaması ve vücudunda çarpıntı, halsizlik, ateş basması, terleme gibi duyuların yaşanabilmesidir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003: 92).

Durumluluk kaygı tehlikeli olarak adlandırılan durumlar öncesinde veya olaylar sırasında ortaya çıkar. Bu sırada bireylerin kaygı seviyelerinde artış olur (Kulaksızoğlu, 2007: 71). Özgüven'e (2007: 324) göre bu kaygı durumdan duruma farklılık gösterir ve bireyin tehdit edici olarak algıladığı durumlarda yüksek, tehdit edici olarak algılamadığı durumlarda ise düşük olur. Bu olasılık cinsiyete göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Kartopu'na (2012) göre kadınların durumluluk kaygı düzeyi erkeklerinkinden düşük ancak sürekli kaygı düzeyleri daha yüksektir.

Spielberg (1966) durumluluk kaygının özelliklerini şöyle sıralamıştır;

1. Durumluluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit edici ve tehlike oluşturuşu şeklinde algılamasından kaynaklanır.
2. Bu durum elem veren bir duygu durumu ortaya çıkarır.
3. Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır ve duyumsanır.
4. Bu süreç içinde bilinç uyanık ve durumdan haberdardır.

Sinir sisteminin işlevinde bir takım değişmeler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar (Spielberg, 1966'dan aktaran: Köknel, 1989: 70).

2. 1. 2. 2. Kaygının Nedenleri

Kaygı genelde dört paradigmayla açıklanır: Psikanalitik, davranışçı, biyolojik, bilişsel. Psikanalitik yaklaşıma göre kaygının nedeni id ve ego yapıları arasındaki bilinçdışı çatışmalardır. Kaygının kaynağı bilinçdışı olduğu için birey neden olduğunu bilmeden endişe ve sıkıntı yaşar (Davison ve Neale, 2004: 144). Davranışçı yaklaşım kaygının nedenini içsel çatışmalardan çok dışsal olaylara bağlar. Davranışçı kuramcılara göre zararsız bir nesnenin ya da durumun (koşullu uyarın) travmatik bir olayla (koşulsuz uyarın) birleşmesi nötr durumdan endişe duyulmasına yol açar (Atkinson vd., 2002: 535). Biyolojik yaklaşım kaygı bozukluklarını genetik bileşenlerle açıklamaya çalışmaktadır. Bu kurama göre kaygı düzeyinin yüksek olması normalde beynin stresli durumlarda kaygıyı engellemesinde önemli rol oynayan GABA transmitterlerinin işleyişindeki aksaklıktan kaynaklanır (Butcher vd., 2013: 384). Bilişsel kuram ise kaygının nedenini açıklarken kişilerin durumlar ve potansiyel tehlikeler hakkındaki düşünme tarzları üzerine yoğunlaşır

(Atkinson vd., 2002: 536). Bilişsel kuramcılara göre insanlar acı veren ve kontrol edilemez bir uyarıcıyla karşılaştıklarında kaygı duymaktadırlar (Davison ve Neale, 2004: 144).

Travmatik olayları (örneğin, doğal felaketler, tecavüz, kaçırılma) yaşayan kişiler zaman zaman post-travmatik stres bozukluğu olarak bilinen, kaygıyla ilgili ağır belirtiler gösterebilirler. Başlıca belirtiler;

- a. Daha önceki etkinliklere karşı ilgisizlik ve başkalarından uzaklaşma duygusuyla birlikte görülen dünyaya karşı ilgisizlik,
- b. Travmanın geçmiş olayların hatırlanmasında ve rüyalarda tekrar tekrar ortaya çıkması,
- c. Uyku bozuklukları, yoğunlaşma zorlukları ve aşırı dikkatliliği kapsar (Atkinson vd., 2002: 495).

Kaygıyı bireyin çevresini algılayış tarzından ayırmak olanaksızdır. Kaygı kültürden kültüre farklılıklar gösterebilir. Buradan hareketle ortak özellikler genellendiğinde kaygının nedenleri desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik olarak sıralanır (Cüceloğlu, 2006: 277). Alisinanoğlu ve Ulutaş'a (2009) göre çocuk çevresini tanımaya, çevresindeki ilişkileri kendince anlamaya, olaylara karşı bakış açısı kazanmaya ve olayları yorumlamaya çalışır. Bu gelişim süreci içinde çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullara göre kaygı düzeyi de şekillenmeye başlar. Kaygı duygusu anne-babasının, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının davranışlarına göre artar veya azalır. Kaygı bozukluklarının olası nedenlerinden biri kaygı yaratan ve çocuğun daha uyumlu başa çıkma becerileri edinmesini engelleyen aile ilişkileridir (Butcher vd., 2013; Erözkan, 2012). Palti'ye (2012) göre kaygı sonucunda ortaya çıkan ruhsal ve fiziksel belirtiler, kaygının etkisiyle devreye giren savunma düzeneklerine göre şekillenir. Ruhsal belirtiler, kişinin uyumunu bozan özellikte olabilir.

2. 1. 2. 3. Kaygının Belirtileri

Kaygı belirtileri genelde kişinin başına gelen veya şahit olduğu hayatı tehdit edici bir olaydan sonra ortaya çıkar. Buna bağlı olarak kaçınma davranışları oluşabilir. Bu durum, ölüm, doğal afet, herhangi bir kaza ve buna benzer hayatı tehdit edici bir olayın ardından yıllar içerisinde gelişebilir (Palti, 2012). Kaygı durumunda, kan basıncının yükselmesi, yürek atımının hızlanması, kaslarda gerginleşme, kılların dikleşmesi, göz bebeklerinde genişleme, ağız kurumaması, yüzde solukluk, el-ayaklarda terleme, sık dışkılama, kusma ve öğürme eğilimleri gibi fizyolojik belirtiler görülür (Öztürk, 1998: 37).

Kaygı bozukluğu tanısı konan çocuklar tipik olarak korkularıyla baş etmek için başkalarının destek ve yardımına aşırı bağımlı olurlar. Kaygı bozukluğu sergileyen çocuklar, saldırgan davranışlarıyla başkalarına sorun çıkarmaz aksine korkak, utangaç,

çekingen, güvensiz olurlar ve dışarıdan gelen taleplere uyum sağlamakta güçlük çekerler (Butcher vd., 2013: 1035).

DSM-5™'e göre kaygı bozuklukları içerisinde yer alan yaygın kaygı bozukluğunda “en az altı aylık bir sürenin çoğu gününde, bir takım olaylar ya da etkinliklerle (işte ya da okulda başarı gösterebilme gibi) ilgili olarak, aşırı bir kaygı ve kuruntu (kaygı beklenti) vardır.” Bu kaygı ve kuruntulardan aşağıda sıralanacak olan maddelerden büyükler için en az üç tanesi, çocuklar için en az bir tanesi son altı aylık dönem içerisinde görüldüğünde kaygı teşhisi konulması için yeterlidir.

- a. Dinginleşememe (huzursuzluk) ya da gergin ya da sürekli diken üzerinde olma.
- b. Kolay yorulma.
- c. Odaklanmakta güçlük çekme ya da zihin boşalması.
- d. Kolay kızma.
- e. Kas gerginliği.
- f. Uyku bozukluğu (uykuya dalmakta ya da uykuyu sürdürmekte güçlük çekme ya da dinlendirmeyen, doyurucu olmayan bir uyku uyuma) (APA, 2014: 121).

2. 1. 2. 4. Kaygı Kuramları

2. 1. 2. 4. 1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik yaklaşımda kaygı önemli bir yer tutmaktadır. Psikanalitik kurama göre kaygı; bizi harekete geçirme, bir iş yapma, etkinlikte bulunma konusunda motive eden bir gerilim durumudur. Kaygı, id, ego ve süper ego arasında mevcut psişik enerjinin kontrolü için gerçekleşen çatışmalardan ortaya çıkar. İşlevi olası bir tehlikeye karşı organizmayı uyarmaktır (Corey, 2008: 71).

Psikanalize göre kaygının sebebini dışa bağımlı çaresiz bir organizmanın doyum bekleyen dürtüsü oluşturmaktadır. Bu dürtünün doyurulamaması kişiye acı vermekte kaygıya yol açmaktadır (Öztürk, 1998: 39). Psikanalitik kuram, tüm insanların bilinçdışı çatışmaları olduğunu savunur. Ancak bazı insanlar için bu çatışmalar daha ağır ve sayıca çoktur. Bu insanlar kendi yaşamlarında daha çok olayı kaygının kaynağı olarak görür (Atkinson vd, 2002: 505).

Psikanalitik kurama göre kaygı egonun tehdit ediliyor olduğunun bir uyarısı olarak iş görür. Freud üç çeşit kaygı tanımlamıştır. Nesnel anksiyete gerçek dünyadaki gerçek tehlikelerin korkusundan kaynaklanır. Nörotik anksiyete içgüdüsel doyumun doğasında olan potansiyel tehlikenin tanınmasından kaynaklanır. Ahlaki anksiyete ise bir vicdan korkusundan kaynaklanır (Schultz ve Schultz, 2007: 610). Freud'a göre kaygı durumu azaltılmadığında içsel çatışmalar ve nörotik bozukluklar ortaya çıkmaktadır (Butcher vd.,

2013: 331). Horney ise kaygıyı ‘potansiyel olarak düşmanca olduğu düşünülen bir dünyada hissedilen yalnızlık ve çaresizlik duyguları’ olarak ifade etmiştir. Temel kaygı aldatmaya, kötü kullanmaya, saldırmaya hazır bir dış dünyada kendini küçük ve önemsiz hissetmektir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 91-92). Horney, nevrotik kaygının oluşumuna yol açan temel etken olarak düşmanca dürtüleri göstermiştir (Geçtan, 2004). Horney’e göre anksiyete doğuştan gelen bir duygu değil, daha çok sebeplerin ve çevresel faktörlerin bir sonucudur (Schultz ve Schultz, 2007: 664). Sullivan ise kaygı ile endişeli olma, suçluluk, utanç, korku gibi acı verici duyguları kastetmiştir. Sullivan’a göre kaygının azaltılması için çocuğun kaygısı olmayan yetişkinlerle güvenli ilişkiler kurması gerekmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 138-139). Erikson kaygının temelini “çocuğun bütün benlik saygısı ve sevgisi dışarıdan alacağı yardım, korunma ve sevgiye bağlı olacağına göre bir çocuk için en ağır korku bunların yitimi, verilmemesi korkusudur” şeklinde açıklamıştır (Öztürk, 1998: 40).

2. 1. 2. 4. 2. Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım kaygı durumlarını öğrenme yaşantılarıyla açıklar. İnsanlar belli durumlarda korku ve kaygı ile tepki gösterebilirler, çünkü bu durumlar geçmişte onların zarara uğramalarına ya da stres oluşturan olaylar yaşamalarına neden olmuştur (Atkinson vd, 2002: 505). Davranışçılar anlamsız görünen korku ve kaygı durumlarının benzer yöntemle gelişmiş olduğunu savunur. Bir kişi nötr uyarıcıdan (koşullu uyarıcı) korkmayı, bu uyarıcının korku ya da acı veren bir uyarıcıyla (koşulsuz uyarıcı) eşleşmesi sonucu klasik koşullanma yoluyla öğrenir. Daha sonra kişi bu koşullu korkuyu azaltmayı koşulsuz uyarıcıdan kaçarak ya da kaçınarak öğrenir. Örneğin küçük yaşta kaydırdan düşen bir çocuk, kaydırağın görüntüsüyle yaşadığı acıyı eşleştirir ve ne zaman kaydırak görse benzer duyguları yaşar. Bu nedenle çocuk kaygısını azaltmak için kaydırdan uzaklaşmayı ya da uzak durmayı tercih eder (Burger, 2006: 538-539; Davison ve Neale, 2004: 131).

Davranışçı kuramcılardan Skinner, pekiştirme olmadığı müddetçe öğrenmenin olamayacağını ileri sürmüştür. Pekiştirme bir tür ödüllendirme veya bir tepkinin arkasından ortaya çıkan itici uyarıyı uzaklaştırma anlamına gelmektedir (Corey, 2008: 252). Buradan hareketle Skinner kaygıyı bireyin rahatsız edici uyarıyı ortadan kaldırmak için kullandığı bir davranış olarak nitelendirmekte ve bunun pekiştirme yoluyla kalıcı hale gelebileceğini düşünmektedir. Dollard ve Miller’e göre kaygı, doğuştan getirilmeyen bir dürtüdür. Bu nedenle kaygı ortadan kaldırılabilir olup sonradan öğrenilmiş bir dürtü olarak adlandırılabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 201).

Davranışçı kuramcılardan Bandura'ya göre normal dışı davranışlar da dâhil olmak üzere tüm davranışlar başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını model olarak öğrenilmektedir (Schultz ve Schultz, 2007: 610). Bandura, çocukların başkalarının davranışını gözlemleyerek, taklit ederek ve model olarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bu kurama göre kaygı da diğer duygu ve davranışlar gibi gözlem, taklit ve model alma yolu ile edinilen ve pekiştireçlerle kalıcı hâle gelen bir durumdur (Kılınç, 2012).

2. 1. 2. 4. 3. Bilişsel Kuram

Bilişsel kurama göre kaygı, bir korku kişiyi etkisi altına aldığı anda kişide oluşan rahatsızlık verici duygusal bir durumu ifade eder (Beck ve Emery, 2011: 50). Kaygı, bireyin olayların kendisini değil, bu olaylarla ilgili beklentilerini ve getirdiği yorumları dikkate alarak hareket etmesinden kaynaklanır. Bilişsel modele göre kaygı durumunda kişi sistematik olarak var olan tehlikeyi olduğundan daha da abartılı olarak değerlendirir (Savaşır vd., 2003: 91). Bireyleri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşananların kendisinden çok bunların algılanma ve değerlendirilme biçiminden kaynaklanır. Bu bağlamda utanç, kızgınlık, şüphe, merak, hüzün gibi duygularda olduğu gibi kaygının da oluşumunda ve sürmesinde bu olayların yanı sıra kişinin düşünce veya yorumları sorumludur (Öz, 2012). Bilişsel yaklaşım kaygı bozukluklarını açıklarken tek bir neden üzerine yoğunlaşmaz. Kaygının oluşumunu bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik sistemlerin iç içe geçmesi ve koordineli hareket etmesine bağlar (Beck ve Emery, 2011: 63).

Bilişsel kuramcılardan Ellis'e göre insanların olayları ve yaşadıklarını yorumlama biçimleri kaygıyı belirlemektedir. Bu noktada insanların zihinlerine yerleştirdikleri inançlar aslında işlevsel olmayan bireyin kendine aştığı mantık dışı düşüncelerin tekrarından ibarettir (Corey, 2008: 300). Beck (2005) ise "bilişsel üçlü" olarak adlandırdığı biyolojik, çevresel ve sosyal faktörlerin kombinasyonu sonucu kaygının oluştuğunu belirtmektedir. Kişinin kendisine, geleceğe ve dünyaya ilişkin algılarının yorumlanması kaygıya temel oluşturmaktadır. Kaygıyı her zaman olumsuz bir duygu olarak adlandırmayan bilişsel kuramcılar, kaygıyı oluşturan 'gerçekçi' bir tehlike varsa ve bu tehlike ortadan kalktığında kaygı yok olmuşsa bunu normal bir reaksiyon olarak kabul etmektedirler. Ortada gerçek bir tehlike olmamasına rağmen ileri düzeyde bir kaygının olması anormal bir reaksiyon olarak kabul edilmektedir (Beck ve Emery, 2011: 79).

Bilişsel davranışçı tedavi kaygıya bağlı düşünce ve davranışların nasıl tanınacağını, değerlendirileceğini, kontrol edileceğini ve değiştirileceğini öğretmek kaygıyı azaltmayı amaçlar (Savaşır vd., 2003: 100). Bilişsel kurama göre kaygıya alışma ve maruz kalmanın öğrenilmesi kaygının tedavisinde önemli bir yer tutmaktadır (Bryant ve Harvey, 2008:

112). Ellis'e göre kaygının tedavisi, onu oluşturan yanlış akıl yürütmeler ve akılcı olmayan inançlar üzerine olmalıdır. Ellis'in geliştirdiği akılcı duygusal terapiye göre ilk olarak yapılması gereken kişiye akıl dışı inançlara nasıl bel bağladığını fark ettirmek ve akıl dışı inançları akılcı inançlarla değiştirmeye çalışmaktır (Ellis, 1987'den aktaran: Burger, 2006: 628-629).

2. 1. 2. 4. 4. Varoluşçu Kuram

Varoluşçu yaklaşıma göre kaygı, insan olmanın bir parçası olarak yüzleşilmesi gereken, hayatta kalmak, korunmak ve varlığını savunmak için bireyin kişisel olarak verdiği çabalardır (Corey, 2008: 162).

Varoluşçu kuramcılardan Rollo May'e (1996) göre kaygı, bireyin kişiliğinin var olması için zorunlu olduğuna inandığı değerlerinin ya da doğrudan varlığının tehdit altında olduğu durumlarda ortaya çıkan bir duygudur. Kişinin var oluşunun tehdit altında olduğuna ilişkin öznel yargısı, yaşamının yok olacağı ve bir hiç olacağı duygusunu geliştirmesine yol açar (May, 1996'dan aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 336).

Yalom varoluş kaygısını, yaşamda karşılaşılabilecek ölüm, özgürlük, varoluşsal yalıtım, anlamsızlık gibi olgularla yüzleştirilmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak görür (Yalom, 1980).

2. 1. 2. 4. 5. Biyolojik Kuram

Biyolojik kurama göre kaygı bozukluklarının temelini biyolojik yatkınlıklar oluşturmaktadır. Bu kurama göre belli bir çevresel duruma bazı kişilerin farklı tepkiler geliştirmesi otonom sinir sistemini kolaylıkla uyarılmasına bağlı olabilir (Davison ve Neale, 2004: 135). Bu yaklaşıma göre; yüksek düzeyde kaygılı insanlarda normalde beyin stresli durumlarda kaygıyı engellemesinde önemli bir rol oynayan GABA nörotransmitterinin işleyişinde bir tür eksiklik söz konusudur (Butcher vd., 2013: 384).

Biyolojik yaklaşımclar kaygının tedavisini işleyişinde eksiklik olduğunu düşündükleri nörotransmitterlere ilaç yoluyla müdahalede görürler. Bu nedenle kaygıyı azaltan 'anksiyolitik' ilaçlarla tedavi metodunu benimsemektedirler. Günümüzde güncelliğini koruyan propanedioller ve benzodiyazepinler ile de tedavi uygulamaktadırlar (Davison ve Neale, 2004: 140). Terapistler kaygı durumunu ortadan kaldırmak ve diğer somatik belirtileri azaltmak amacıyla danışanlarına çoğunlukla benzodiyazepin kategorisindeki Xanax ya da Klonopin gibi ilaçları kullanılmaktadırlar (Butcher vd., 2013: 386).

2. 1. 2. 5. Kaygı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Kaygı öğrencilerin etkili şekilde çalışmaları ve başarılı olmaları için gerekli olan düşünme becerilerini engelleyebilmektedir (Küçük, 2010). Ayyıldız ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada artan kaygı düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüğünü tespit etmişlerdir. Benzer bir araştırmada öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Yıldırım, 2000). Başarır (1990) yaptığı araştırmada düşük sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmada akademik başarı düzeyi yüksek, kaygı düzeyi ise düşük öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarında daha başarılı oldukları görülmüştür (Erkan, 1991).

2. 1. 3. Yalnızlık

Yalnızlık ile ilgili kapsamlı araştırmaları bulunan Weiss (1973) yalnızlığı, kişinin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerden yoksun olması ya da var olan sosyal ilişkilerini anlamlı görmemesi olarak tanımlamıştır (Weiss, 1973'den aktaran: Güler-Yılmaz, 2012). Yalnızlık bireysel ve dış çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve insanlara acı veren, onları düş kırıklığına uğratıp, umutlarını yok eden, bilişsel ve duygusal zorlanma halidir (Armağan, 2014). Sullivan'a göre yalnızlık, bireyin yakın ilişki kurma ihtiyacını karşılayamadığı zaman ortaya çıkan ve bireyin bu durumdan kurtulmak için her şeyi yapabileceği bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 137).

Birey yaşamının her döneminde sosyal çevresiyle iletişim içindedir. Başkalarıyla kurmuş olduğu bu iletişim ve etkileşimi devam ettirmek ister. Yaşamda karşılaşılan bazı problemler yüzünden bireyler yalnızlık duygusuna kapılabilirler başka deyişle kendilerini yalnız hissedebilirler. Yalnızlık bireyin yaşamında karşılaştığı hoş olmayan bir deneyimdir (Kızıldağ, 2009).

Subjektif bir kavram olarak düşünüldüğünde, yalnızlık kendini boş hissetme ve bırakmanın duygusal ifadesidir. Yalnızlık, her yaş döneminde görülebilir. Yaşam boyunca kişilerin kendilerini en fazla yalnız hissettikleri dönemler, ergenlik ve genç erişkinlik dönemleridir (Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Öztürk, Nazik-Sevindik ve Yaman, 2006).

Yalnız insanlar diğer insanların kendilerinden hoşlanmadıklarını ve birlikte olmak istemediklerini algılama eğilimindedirler. Bu kişiler kendilerini daha az çekici olarak görürler ve ilişkilerinden düşük düzeyde doyum sağlarlar (Duru, 2008b). Yalnızlığı tercih edenlerin veya yaşam biçimi olarak kabul edenlerin benlik saygıları düşüktür. Bu kişiler kendilerini suçlarlar. Ayrıca yalnız insanların sosyal ilişkileri yetersizdir (Çelen, 2007: 167).

Santrock'a (1993) göre iki tür yalnızlıktan söz edilebilir. Bunlar duygusal ve sosyal yalnızlıktır. Duygusal yalnızlık, içsel dünyanın bir çeşit boşluğudur. Başka bir ifade ile çok yakın ve mahrem ilişki kuracak karşı cinsten birinin yokluğundan duyulan yalnızlıktır. Weiss'de yalnızlığın iki türünden (duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık) söz etmektedir. Duygusal yalnızlık, bir bireyin başka bir kişiyle bir yakınlık ya da bir bağlanma ilişkisinin olmayışından kaynaklanmaktadır. Sosyal yalnızlık ise, bir bireyin sosyal ilişki ağından yoksun olması ile oluşan bir yalnızlık türüdür (Weiss, 1973'den aktaran: Güler-Yılmaz, 2012).

2. 1. 3. 1. Yalnızlığın Nedenleri

Bireysel ya da çevresel risk faktörleri, sosyal etkileşim ve iletişim yoksunluğu gibi sayılabilecek pek çok etmenin karşılıklı olarak birbirini tetiklemesi sonucu birey yalnızlığa sürüklenmektedir (Armağan, 2014). Yalnızlığın niceliksel bir sorun olmaktan çok, niteliksel bir sorun olduğu görülmektedir. Sahip olunan ilişki sayısı ve diğer kişilerle birlikte olma sıklığından çok, bireyin mevcut ilişkilerinden ne derece doyum sağladığı ve ilişkilerini nasıl değerlendirdiği bireyin yalnızlık duygusu yaşamasında belirleyici olabilmektedir (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008; Yukay-Yüksel vd., 2013;). Kaya'ya (2005b) göre bireyler çeşitli nedenlerle sosyal ilişkilerin hem niceliksel hem niteliksel boyutunda sorunlar yaşayabilmekte; başka insanlarla kurmuş oldukları ilişkilerin sayısı azalabilmekte, sosyal ilişkilerinde doyumsuzluk yaşayabilmekte ve böylece kendilerini yalnız hissedebilmektedirler. Bireylerin sosyal destek ve sosyal ilişki düzeyleri yalnızlık algılarını etkilemektedir. Sosyal ilişkileri ileri düzeyde olan bir birey kendini daha az yalnız hissetmektedir (Armağan, 2014; Duru, 2008a; Öztürk, vd., 2006).

Ergenlik döneminde yoğun olarak yaşanan duygulardan olan öfke, kontrol edilemediği takdirde birtakım olumsuz yaşantılara yol açabilmektedir. Yalnızlık da bu olumsuz yaşantılardan biridir (Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014; Kaya, 2005a). Ergenlik döneminde ortaya çıkan hızlı değişimler, temel bağlanma figürleri olan anne-babadan ayrılık ve yabancılaşma duygusu, artan özgürlük duygusu ve kimlik oluşturma çabası bu dönemde yalnızlığın artmasına neden olmaktadır. Gelişimsel faktörlerin yanı sıra sosyal faktörler de ergenlik döneminde yalnızlığın artmasında etkili olabilmektedir (Çivitci, 2011).

Yalnızlık kavramı, ait olma ile çok yakından ilişkilidir. Ekonomik, sosyal ve psikolojik açılardan ait olma hissini yaşayamayan öğrenciler, yalnızlıkla karşı karşıya gelmektedir (Duyan vd., 2008). Kulaksızoğlu'na (2007: 91) göre ergenler etraflarında samimi olacakları bir sosyal gurubun desteğine ihtiyaç duyduklarında buna cevap verecek birilerine sahip değillerse veya başkaları ile uygun sosyal ilişkiler kurma olgunluğu gösteremezlerse yalnızlık duyarlar.

2. 1. 3. 2. Yalnızlığı Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

2. 1. 3. 2. 1. Psikodinamik Yaklaşım

Psikodinamik kuramcılarının yalnızlıkla ilgili çalışmalarının büyük bir bölümü klinik ortamlara dayanır. Bu yüzden de yalnızlığı patolojik olarak görme eğilimindedirler (Güler-Yılmaz, 2012). Horney'e (1945) göre çocuğun çevresindeki çeşitli zararlı etkenler temel kaygı adı verilen düşmanca bir dünyada yalnız ve çaresiz olma duyguları geliştirmesine yol açabilir. Çocuk rahatsız edici durumlar neticesinde insanlara yönelebilir, onlara karşı bir tutum sergileyebilir ya da insanlardan uzaklaşarak yalnızlık duyguları geliştirir (Horney, 1945'den aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 97).

Fromm'a göre kendini doğa güçleri karşısında güçsüz hisseden insan diğer insanlarla birlikteliğe yönelerek yalnızlığını aşmaya çalışır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009).

2. 1. 3. 2. 2. Bilişsel Yaklaşım

Peplau ve Perlman'a (1982) göre yalnızlık olgusunun duygusal ve davranışsal öğelerinin varlığını reddetmeyen bilişsel yaklaşım, daha çok bilişsel süreçlere yani bireyin kendisini ve sosyal ilişkilerini nasıl algıladığına odaklanılır. Buna göre, yalnızlığın bireyin sosyal ilişkilerinde algıladığı doyumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilir. Yaşanan yalnızlığın düzeyi, bireyin belirlediği ölçütlere göre ortaya çıkmaktadır (Sarıçam, 2011). Kişinin sosyal ilişkilerindeki değerlendirmeleri istenilen seviyenin altına indiğinde yalnızlık durumu oluşmaktadır. Bu durum, yalnızlığın kişi üzerindeki etkisi ve başa çıkma becerileri üzerinde bilişsel faktörlerin oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Kozaklı, 2006).

Bilişsel yaklaşıma göre yalnızlık kişinin sosyal ilişkilerinde algıladığı yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Yalnızlık olgusunun duygusal ve davranışsal öğelerinin varlığını reddetmeyen bilişsel yaklaşım, daha çok bilişsel süreçlere yani bireyin kendisini ve sosyal ilişkilerini nasıl algıladığına ve değerlendirdiğine odaklanılır. Buna göre, yalnızlığın bireyin sosyal ilişkilerinde algıladığı doyumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilir (Güler-Yılmaz, 2012).

2. 1. 3. 2. 3. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre yalnızlık gerçekleştirilen toplumsal etkileşim ve bu etkileşimin kalitesi ile ilgili algılarla ilişkilidir (Burger, 2006: 478). Bu yaklaşıma göre yalnızlık evrensel bir duygudur ve her insan yaşamının belli dönemlerinde yalnızlık

duygusu yaşamaktadır. Yalom'a (1980) göre insan doğası gereği yalnızdır ve en sonunda yalnız kalacaktır. Bu nedenle kişinin özgür olabilmesi için yalnız kalması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında varoluşçular yalnızlığı olumsuz bir duygu durumu olarak değerlendirmemektedirler.

Varoluşçu kurama göre yalnızlığın iki temel nedeni bulunmaktadır. Yalnız insanlar sosyal etkileşimlere aşırı derecede kötümser beklentilerle yaklaşırlar. Ayrıca yalnız insanların çoğunun temel sosyal becerileri yoktur. Bu yetersizlik algısı kişinin başkalarıyla uzun süreli arkadaşlıklar kurmasını engelleyebilir (Burger, 2006: 481).

2. 1. 3. 3. Yalnızlıkla Başa Çıkma

Bireyin bir sosyal çevre oluşturması ve yakın ilişkiler kurması yalnızlıkla başa çıkmanın etkili yolları arasındadır. Sosyal ve duygusal anlamda destekleyici bir çevre ile etkili sosyal ilişkiler ağı fizik ve ruh sağlığı açısından oldukça önemlidir (Güler-Yılmaz, 2012). Başkaları ile iletişim kurarak paylaşımlar yapmak onlarla ortak bir aidiyet alanının varlığına dayanır. Bu yolla yalnızlık giderilmeye çalışılır. İnsanlarla paylaşım ve dostluk kurup duygusal ve sosyal doyum sağlamanın temelinde yalnızlıktan kurtuluş yatmaktadır (Armağan, 2014). Kutlu'ya (2005) göre arkadaşlar arasında olumlu bir arkadaşlık ilişkisi kurularak yaşanan etkileşim süreci sonunda yurt yaşantısı geçiren ergenler yalnızlıklarından uzaklaşmış olabilirler.

2. 1. 3. 4. Yalnızlık İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Yalnızlık ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Kızıldağ'ın (2009) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında kendini yalnız hissetmeyen öğrencilerin yalnız hissedenlere oranla akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmüştür. Benzer araştırmalarda yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Öztürk, 1997; Zarei, Heydari ve Adli, 2013). Demir'de (1990) yaptığı çalışmada benzer sonuçları elde etmiş ve yalnızlık düzeyi ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

2. 1. 4. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Bandura'nın 1977 yılında yayınlamış olduğu "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı makalesinde Sosyal Öğrenme Modeli'nin bir parçası olarak kullanılmıştır (Hazır-Bıkmaz, 2004: 289). Bandura öz yeterliği bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar

iyi yapabileceklerine ilişkin kendileriyle ilgili inançları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1982). Öz-yeterlik kavramının zaman zaman benlik saygısı, öz kavram inançları, kontrol odağı, sonuç beklentileri ve öz güven ile benzer ya da yakın anlamlarda kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fakat öz-yeterlik bu kavramlardan farklıdır. Öz-yeterlik algısı yetenek yargısıdır; benlik saygısı ise öz değer ile ilgili yargıdır (Telef ve Karaca, 2012).

Öz-yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Çabuk-Bayam, 2010; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009). Öz-yeterlik inancı insan davranışlarını etkiler (Kurbanoğlu, 2004). Mengi'ye (2011) göre öz yeterlilik, algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile ne yapabilirim sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Aydın'ın (2011) göre kişinin öz-yeterlik algısı, ne kadar güçlü olursa, birey amaca ulaşmak için o kadar çok çaba sarf edecektir ve buna bağlı olarak yaşamdan daha fazla doyum sağlayacaktır. Özbay, Örsel, Akdemir ve Cinemre'ye (2002) göre öz-yeterlik, kategorilere ve özelliklere karşılık gelen tanımlamalar ve soyutlamalar geliştikçe oluşur. Bu şekilde ayrışma olduğunu gösteren önemli kanıtlardan biri de öz-yeterlik tanımlamalarının toplumsal roller ve ortamlara göre değişiklik göstermesidir.

Algılanan öz-yeterlik kişilerin yaşamını etkileyen olaylar üzerinde çözüm üretebilme yeteneklerine dönük inançları olarak tanımlanır. Öz-yeterlik inançları kişilerin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, davrandığını ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirler (Bandura, 1994). Bu inanç kişilerin davranışsal faaliyetlerini, engelleyici ve caydırıcı deneyimler karşısında ne kadar çaba sarf edebileceklerini ve onların seçimlerini etkiler. Algılanan öz-yeterlik daha güçlü ve aktif başa çıkma çabalarıdır (Bandura ve Adams, 1977).

İnsanın değişiklik yapabileceğine ve ilerleme göstereceğine dönük inancı, hayatta karşılaşılan sorunların ve zorlukların çoğuyla başa çıkabilme konusunda önemli bir rol oynar (Burger, 2006: 546). Kendine yetme duygusu yüksek insanlar hayatlarındaki çeşitli olaylarla daha iyi başa çıkabilmekte ve başarılı olma konusunda kendilerine üst düzeyde güvenmektedirler. Öz-yeterlik algısı düşük kişilerin ise zorluklarla baş edebileceklerine dair inançları düşüktür (Schultz ve Schultz, 2007: 506). Aydın'ın (2011) göre kişinin öz-yeterlik algısı, ne kadar güçlü olursa, birey amaca ulaşmak için o kadar çok çaba sarf edecektir ve buna bağlı olarak yaşamdan daha fazla doyuma ulaşacaktır. Pozitif yeterlik inancı taşıyan kişilerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanı sıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, daha az stresle daha başarılı sonuçlar elde ettikleri gözlenmiştir (Kurbanoğlu, 2004).

2. 1. 4. 1. Öz-yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura (1997), öz-yeterlik inançlarının performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olmak üzere dört temel kaynaktan elde ettikleri bilgilerle oluştuğunu belirtmiştir.

1. Performans Başarıları: Güçlü bir öz-yeterlik inancı oluşturmanın en etkili yolu ustalık deneyimleridir. Kişisel başarılar bireyin sağlam bir öz-yeterlik inancı oluşturmasını sağlamakla birlikte başarısızlıkları öz-yeterlik duygusunun sağlam bir şekilde oluşmasına zarar verir (Bandura, 1994). Başarılı performansların yetkinlik beklentisini artırması başarılı görevin zorluğuyla doğru orantılı olacaktır. Benzer şekilde kişinin kendi başına başardığı görevler başkalarından yardım alarak başardığı görevlere oranla yetkinlik beklentisini daha çok artıracaktır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2009: 214). Performans başarıları kişisel deneyimlere bağlı olduğu için en etkili bilgileri sağlamaktadır (Bandura ve Adams, 1977). Kurbanoğlu'na (2004) göre insanlar kendi eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra başkalarını gözleyerek de öz-yeterlik inancı geliştirirler ancak öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler kişisel deneyimlerinden elde edilenler kadar etkili değildir.
2. Dolaylı Yaşantılar: Öz-yeterlik inançlarını geliştirmenin ikinci yolu sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı deneyimlerdir (Bandura, 1994). Başkalarının hiçbir olumsuz sonuç yaşamadan bir davranışı gerçekleştirdiğini görmek, gözlemleyeni de aynı davranışı yapabileceğine inandırabilir (Burger, 2006: 544).
3. Sözel İkna: Sözel ikna, başarılı olmak için insanların öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin üçüncü yoludur. Verilen bir faaliyeti yapabileceğine dönük yeteneklere sahip olduklarına sözlü olarak ikna edilen kişiler sorun çıktığında daha fazla çaba sarf etmekte ve bunu sürdürmektedirler (Bandura, 1994). Sözel iknanın kalıcı öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi biraz daha sınırlı kalmaktadır. Kişiye yapılan sözlü ikna neticesinde istenen sonuç elde edilemezse kişinin beklentileri çok çabuk kaybolacaktır (Burger, 2006: 544). Aydoğan'a (2008) göre ise kişi ikna edici bir şekilde teşvik edildiğinde verilen görev ne kadar zor olursa olsun başarmak için zoru deneyecek ve başarırsa bu durum onun öz-yeterlik inançlarının gelişmesini sağlayacaktır.
4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum: İnsanların fizyolojik ve ruhsal yapıları da öz-yeterlik duygularını etkiler. Güçlü ve dayanıklı olmakla beraber pozitif bir ruh hali algılanan öz yeterliği artırırken umutsuz bir ruh hali algılanan öz yeterliği azaltabilir (Bandura, 1994). İnsanlar yoğun korku, kaygı ya da yüksek düzeyde

stres yaşadıklarında yetkinlik beklentileri düşebilmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2009: 216). Arslan (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını en fazla sözel iknanın ve performans başarılarının artırdığını, psikolojik durumların ve dolaylı yaşantıların öz-yeterlik inançlarını daha az artırdığını belirtmiştir.

2. 1. 4. 2. Öz-yeterlik İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin düşük öz yeterliğe sahip olma durumları uzun sürdüğünde öğrenilmiş çaresizlik gerçekleşebilir. Bu yüzden öz-yeterlik inancının ve öz-yeterlik inancının kaynağını oluşturan faktörlerin bilinmesi yararlıdır (Arslan, 2012). Aydın (2011) yaptığı çalışmada bireylerin akademik başarı düzeylerinin artmasına bağlı olarak genel öz-yeterlik düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Öz-yeterliğin akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran bir diğer çalışmada matematik başarısı üzerinde öz-yeterlik algısının doğrudan etkili olduğu bulunmuştur (Akarsu, 2009). Benzer bir araştırmada matematik başarısı üzerinde matematik kaygısı ve matematiğe verilen önem gibi değişkenlerde öz-yeterlik algısının daha güçlü etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pajares ve Miller, 1994). Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki bulunduğunu belirten bu araştırmaların yanında herhangi bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Aydoğan ve Özbay (2012) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öz-yeterlik inançları ile akademik erteleme davranışı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Telef ve Ergün'e (2013) göre akademik olarak kendini yeterli hisseden, olumsuz duygular ile başa çıkabilen ve sosyal ilişkilerinde yeterli olan lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları da artış göstermektedir. Ayrıca ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri artıkça depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeyleri azalmaktadır (Telef ve Karaca, 2011).

Arslan'a (2012) göre ilköğretim öğrencileri öğrenim basamaklarının başında oldukları için öz-yeterlik inançları yüksek bireyler olarak yetiştirildiklerinde diğer öğrenim basamaklarında ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde önlerine çıkan problemleri başarıyla çözen bireyler olabilirler.

Bu çalışma da psikolojik bazı değişkenlerin yanında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenimleriyle ilişkisi olan sınıf yapısı da inceleme konusu yapılmıştır. Bu kapsamda özellikle birleştirilmiş sınıf kavramı üzerinde durulmaktadır.

2. 1. 5. Birleştirilmiş Sınıf

İki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasına birleştirilmiş sınıf; bu şekilde yapılan öğretime 'birleştirilmiş sınıflarda öğretim' denir (Binbaşıoğlu, 1999: 1). Erdem'e (2008: 10) göre birleştirilmiş sınıf, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bir araya gelerek öğrenim gördükleri sınıflardır.

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı öğretime bakıldığında yeni bir uygulama olmadığı görülmektedir. Ülkemizin sosyal ve demografik yapısı ile kırsal alanlarda yaşayan nüfusun varlığı (Köksal, 2006: 8) birçok okulda birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır (Köklü, 2000). Nüfusu az olan yerleşim yerlerindeki ilköğretim çağına gelmiş bireylerin eğitim ihtiyacı taşınabilir eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulları ile temin edilemediği durumlarda birleştirilmiş sınıf uygulaması ile bu hizmet yürütülmektedir (Öztürk, 2002: 21). Birleştirilmiş sınıf uygulaması yalnızca ülkemizde uygulanmakta olan bir eğitim modeli değildir. Avrupa Birliği Ülkeleri'nin tamamına yakınında, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Japonya ve Kanada gibi birçok yabancı ülkede de birleştirilmiş sınıf uygulamasına rastlanmaktadır (Köksal, 2006: 8). Belirtilen ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf uygulamaları eğitim öğretimin etkililiğini artırmak için alternatif olarak geliştirilse de ülkemizde bu sistem zorunluluk nedeniyle uygulamaya konulmuştur (Külekcı, 2013).

2000–2001 eğitim öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" ilköğretim programı içinde ayrı olarak yer almaktayken 2000–2001 eğitim öğretim yılından itibaren değişikliğe gidilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulunun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000–2001 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan programların yerine, müstakil (bağımsız) sınıflarda uygulanan; "fen bilgisi", "sosyal bilgiler" ve "hayat bilgisi" programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Bu uygulama ile;

1. İlköğretim okullarında aynı programın uygulanması,
2. Eğitim-öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması,
3. İlköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluklarının ortadan kaldırılması,
4. Ölçme ve değerlendirmede, üst öğrenime yönlendirmede bütünlüğün sağlanması hedeflenmiştir (Yıldırım, 2008).

Köylerde gerçekleşmesi ve karmaşık yapıya sahip olması nedeniyle birleştirilmiş sınıf uygulaması, normal sınıflarda ki uygulamaya göre daha zordur. Birleştirilmiş sınıflarda; 1. 2 ve 3. sınıf öğrencilerden meydana gelen gruba "A grubu"; 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden meydana gelen gruba ise "B grubu" öğrencileri denir (Karaman, 2006).

2. 1. 5. 1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasını Ortaya Çıkaran Nedenler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim Türk Eğitim Sisteminde yıllardır uygulanmaktadır. Geçmişte öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, günümüzde ise öğrenci azlığı gibi nedenlerle özellikle köy okullarında birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yapılmaktadır (Dursun, 2006). Devletin ödevi olan eğitim hizmetini ülkemizin özellikle kırsal alanlarındaki yerleşim birimlerine götürmenin bir yolu da birleştirilmiş sınıflı okul uygulamalarından geçmektedir. Bu yolla küçük yaştaki çocuklara, ailelerinden kopmadan yaşadıkları yerde eğitim hakkını kullanma imkân ve fırsatı sağlanmış olmaktadır (Bilir, 2008).

Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; öğrenci ve öğretmen sayısının azlığı ile derslik sayısının yetersizliğidir (Dursun, 2006). Mevcut birleştirilmiş sınıflı okulların yaklaşık yarıya yakınının tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir (Köksal, 2005). Türkiye’deki sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar, birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle ülkemizin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullar bulunmaktadır. Türkiye’deki ilköğretim okullarının yaklaşık % 31’i birleştirilmiş sınıf içeren okullardır (MEB, 2014).

Türkiye’de derslik sayısının azlığından kaynaklanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmen ve öğrenci sayısının azlığından kaynaklanana göre daha azdır. Bu uygulama, ağırlıklı olarak öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmaktadır. Küçük yerleşim birimlerinden kentlere göçün yaygınlaşması, ailelerin eskiden olduğu gibi çok çocuk yapmamaları vb. nedenlerle birleştirilmiş sınıf uygulaması devam etmektedir (Köksal, 2006: 8).

Kazu ve Aslan (2011) birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılan bazı nedenleri şu şekilde belirtmişlerdir: ilköğretimin yaygınlaştırılması, öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının yetersizliği, derslik sayısının yetersizliği, mevcudu az olan köylere öğretmen atanmasının getirdiği maliyet, taşınmalı eğitimin yerine kapanan köy okullarının yeniden açılması, yerleşim birimlerinin uzaklığı, ulaşım güçlüğü.

2. 1. 5. 2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları

Birleştirilmiş sınıflar grup çalışmasına (Bilir, 2008; Kazu ve Aslan, 2011), bağımsız çalışmaya, arkadaştan öğrenme ve çevre ile bütünleşmeye bağımsız sınıflardan daha çok imkân vermektedir. Bu uygulamalar birleştirilmiş sınıflarda zorunlu olarak yapılmaktadır. Farklı düzeylerde öğrencilerin bir arada olması ve aynı derslikte sürekli birlikte ders yapıyor olmaları seviye grupları yapmayı kolaylaştırmaktadır (Yıldırım, 2008). Birleştirilmiş sınıf öğrencileri araştırmacı bir kişiliğe ek olarak, demokratik değerler

açısından da önemli kazanımlar edinmektedirler (Köksal, 2005). Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyalleşmesi, sorumluluk duygularının gelişmesi ve liderlik özelliklerinin ortaya çıkması gibi pek çok olumlu yanı bulunmaktadır (Bilir, 2008).

Birleştirilmiş sınıflar çevre ile bütünleşmeye bağımsız sınıflara göre daha çok imkân vermektedir. Bu tür uygulamalar eğitim biliminin idealize ettiği uygulamalardır (Kazu ve Aslan, 2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Çok sayıda sınıfa bir öğretmen görevlendirilerek öğretmen kaynağı akılcı biçimde kullanılmakta, böylelikle ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılama kolaylaşmaktadır.
- b. Her yerleşim birimine beş derslikli okul yerine bir-iki derslikli okul yaparak daha fazla yerleşim yerine okul yapma imkânı olmaktadır.
- c. Birden fazla sınıfın birleştirilmesiyle farklı yaş, deneyim ve bilgiye sahip öğrencinin bir arada olması, böylece birbirlerinden öğrenme imkânı sağlanmaktadır.
- d. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan ödevli ders saatlerinde öğrenciler kendi kendine ders çalışma, öğrenme ve araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar.
- e. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi bir şekilde uygulanırsa öğrencileri ilgili ve yetenekli oldukları alanlarda geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlamak mümkün olmaktadır (Abay, 2007).

2. 1. 5. 3. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Dezavantajları

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme değerlendirme ve sınıfın yönetimi bağımsız sınıflara göre daha karmaşık ve güçtür (Yıldız ve Köksal, 2009). Bu uygulamada farklı seviyedeki öğrencilere farklı öğretim programlarının uygulanması sorunlara yol açmaktadır (Özben, 1997; Sınmaz, 2009). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim bağımsız sınıflardaki öğretimden daha karmaşık ve zordur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen eğitim öğretim etkinliklerini uygularken diğer öğretmenlere göre daha çok çaba ve zaman sarf etmesi gerekir (Külekçi, 2013). Buna ek olarak, birleştirilmiş sınıf uygulaması köye yöneliktir. Öğretmenin başarılı olması köyü iyi tanımasına da bağlıdır. Bunu için öğretmen, köyün tarihçesini, coğrafi, ekonomik ve toplumsal yapısını, gelenek ve göreneklerini iyi incelemeli ve gözlemlemelidir (Köksal, 2006). Şahin'in 2003'de yaptığı araştırmada, birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ayrıca ulaşım, barınma, sosyal yaşam ve temel gereksinimlerin karşılanmasında güçlükler yaşanması nedeniyle son verilmesi gereken bir uygulama olduğu belirlenmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri, öğrenciliğin temel alışkanlıklarını kazanmada (sınıf kurallarına uyma, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim kurma, dersi dinleme, derse katılma vb.) ve sınıf ortamına uyum sağlamada bağımsız sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden daha fazla güçlük çekmektedirler (Kaya ve Taşdemirci, 2005).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak, normal öğretim yapan bağımsız sınıflara göre daha zordur. Bu zorluk; birleştirilmiş sınıflı okulun yapısı, bulunduğu çevrenin koşulları, çevre halkının ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı gibi pek çok nedene bağlanabilir (Bilir, 2008). Ayrıca birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları şu şekilde sıralanmıştır:

- a. Öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları artmaktadır. Beş sınıfı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda müdür yetkilidir.
- b. Öğretmenin hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır.
- c. Programdaki kazanımların tümünü ele almak oldukça güçleşmektedir. Özellikle zaman sıkıntısı yaşanmaktadır.
- d. Sınıf öğretmenlerinin tümü birleştirilmiş sınıf uygulamaları konusunda yeterli formasyon almamışlardır. Bu durum bazı sıkıntılara neden olmaktadır.
- e. Öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmetlerinden yararlanmamaları da onları bazen sıkıntıya sokmaktadır.
- f. Bu sorunların çoğu giderilebilecek sorunlardır. En önemlisi öğretmenin yeterliliğidir. İyi bir hizmet içi eğitimle öğretmenler yetiştirildiğinde sorunlar en aza inebilir (Köksal, 2005).

2. 1. 5. 4. Birleştirilmiş Sınıfta Okuma İle Akademik Başarı Arasında İlişki

Birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi için öğrenciler öğretmen idaresinde yeterince çalışmamaktadır. Kendi kendine çalışma, öğretmenden geri dönüt alamam ve bu nedenle eksiklerini tamamlamada yetersiz kalma öğrenme sürecini olumsuz yönde etkiler. Bu sebeple birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler geç ve güç öğrenmektedirler. Bu sorun bağımsız sınıflarda görülmemektedir (Kaya ve Taşdemirci, 2005).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Yatılı bölge ortaokulları, ortaokulun bulunmadığı ya da yetersiz olduğu coğrafyalarda kurulan merkezi nitelikteki eğitim kurumlarıdır. YBO'lara gelen öğrenciler ilkokulu genellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda ya da bağımsız sınıflı okullarda okumaktadırlar. Bu

açından YBO'larda farklı nitelikteki okullardan gelen öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması bir gereklilik oluşturmaktadır. YBO'lara gelen öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin incelenmesi de bu açıdan önemli görülmektedir. Akademik başarı, öğrencinin eğitim sistemi içerisinde hedeflenen davranışa ulaşma düzeyidir. Akademik başarı değerlendirilirken ölçüt öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlardır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde pek çok etken söz konusudur. Araştırmamızda yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik ve birleştirilmiş sınıflarda okuma durumunun etkisi ele alınmıştır. Akademik başarı üzerinde kaygının etkisi birçok araştırmanın konusu olmuştur. Kaygı açık bir şekilde nedeni belli olmayan ancak insana sıkıntı ve endişe veren bir duygu durumudur. Kişideki kaygı düzeyinin artması yaşam aktivitelerinde ve duygu durumunda olumsuzluklara yol açar. Kaygının yanında öz-yeterlik düzeyinin akademik başarı üzerine etkisini inceleyen araştırmalara da literatürde rastlanmaktadır. Öz-yeterlik bir işi başarma konusunda kişinin kendine olan inancıdır. Düşük öz-yeterlik inancının düşük akademik performansa yol açtığı araştırmacılarca tespit edilen yaygın bir sonuçtur. Yalnızlık değişkeninin de akademik başarıyı yordama da etkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Yalnızlık, kişinin yeterli düzeyde sosyal ilişkisinin olmaması ya da var olan ilişkilerinde yeterli doyumu alamamasıdır. Yalnızlık değişkenine ek olarak birleştirilmiş sınıfta okuma durumunun akademik başarıya etkisini inceleyen araştırmalara literatürde rastlanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin karşılaştırılması çeşitli araştırmaların konusu olmuştur.

Literatür taramasında yatılı bölge ortaokulları ile ilgili daha çok yönetim alanında çalışmalar yapıldığı, buralarda okuyan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının incelendiği araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik, birleştirilmiş sınıfta okuma durumu ve akademik başarı düzeyi değişkenlerinin beraber çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alandaki bu eksikliği gidermek için bu dört değişkenle çalışılmaya karar verilmiştir. Araştırma sürecinde bu değişkenlerle yapılan çalışmalar ve temel kaynaklar incelenmiştir. Bu çalışmada akademik başarıya etki eden kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik ve birleştirilmiş sınıfta okuma durumu bir model içinde ele alınmıştır ve bu dört bağımsız değişkenin bağımlı değişken olarak seçilen akademik başarıyı açıklama düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin değerlendirilmesinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemlerden bahsedilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin yalnızlık, kaygı, öz-yeterlik inançları ve birleştirilmiş sınıfta okuma durumlarının akademik başarıları ile ilişkilerinin araştırıldığı bu çalışma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında nedensellik ilişkilerinin aranmadığı, sonuçların pratik yaşama genellenebilme kaygısının ağır bastığı ve bu nedenle görece daha geniş ortamlarda çalışıldığı durumlarda kullanılan modeldir (Erkuş, 2005: 69). İlişkisel araştırmalarda çoğunlukla var olan fenomenlerin karmaşıklığının tam olarak kavranması ya da açıklanması amaçlanmaktadır. Bu şekilde davranış örüntüleri ile yine davranışları tanımlayıcı nitelikte olan değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilmektedir.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Gümüşhane ilindeki yatılı bölge ortaokullarında okuyan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 375 (Kadın=182, Erkek=193) kişiden oluşmaktadır. Araştırma Kelkit 75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Ortaokulu, Köse 60. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu, Kürtün Üçtaş Yatılı Bölge Ortaokulu, Kürtün Uluköy Yatılı Bölge Ortaokulu, Merkez Tekke Cumhuriyet Yatılı Bölge Ortaokulu, Şiran Yatılı Bölge Ortaokulu, Torul Yatılı Bölge Ortaokulu olmak üzere toplam yedi yatılı bölge ortaokulunda okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayıları ve okullarıyla ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları ve Okulları

	Okul	Öğrenci Sayısı	Yüzde
1	Kelkit 75.Yıl İMKB YBO	98	26.1
2	Köse 60.Yıl YBO	63	16.8
3	Kürtün Üçtaş YBO	23	6.1
4	Kürtün Uluköy YBO	57	15.2
5	Merkez Tekke YBO	15	4
6	Şiran YBO	86	22.9
7	Torul YBO	33	8.8

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Gümüşhane ilindeki yatılı bölge ortaokullarında okuyan sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Bu amaçla kullanılacak veri toplama araçları ve araştırma önerisi Gümüşhane Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'ne sunulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı ölçekleri sınıflara girerek gönüllü öğrencilere uygulamıştır. Uygulamalar kişisel bilgi formu ve dört ölçeğin toplandığı bir optik form şeklinde verilerek tek oturumda tamamlanmıştır. Uygulanan toplam 400 adet ölçme aracından 25 tanesi eksik veya yanlış işaretlemeler nedeniyle analize alınmamış, geri kalan 375 ölçme aracı değerlendirmeye alınarak analizleri yapılmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Aşağıda belirtilen ölçekler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin ve ilkokulu birleştirilmiş sınıfta okuyup okumama durumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda, cinsiyet, ilkokulu birleştirilmiş sınıfta okuyup okumama durumu, okul adı, anne ve babanın yaşam durumu, anne ve babanın öğrenim düzeyi, anne ve babanın birliktelik durumu ve ailenin gelir düzeyine ilişkin 10 adet kapalı uçlu soru bulunmaktadır.

3. 3. 1. 2. Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği

Durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Spielberg ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve

güvenirlilik çalışmaları Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri yirmişer maddelik toplam 40 maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içerir. Durumluk Kaygı Ölçeği (1) hiç, (2) biraz, (3) çok, (4) tamamiyle seçeneklerinden ve sürekli kaygı ölçeği (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman, (4) hemen her zaman şıklarından oluşan dörtlü likert tipi ölçüm sağlamaktadır. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişmektedir. Her ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ila 80 arasında değişebilir. Ölçekten alınan büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan düşük kaygı seviyesini ifade eder. Durumluk Kaygı Ölçeğinde on tane tersine dönmüş ifade vardır. Bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddelerdir. Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise tersine dönmüş madde sayısı yedidir. Bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36, ve 39. maddelerdir. Türkçeleştirilmiş ölçeklerin Kuder-Richardson (Alpha) güvenirlilik kat sayısı Sürekli Kaygı Ölçeği için .83 ile .87 arasında; Durumluk Kaygı Ölçeği için .94 ile .96 arasında bulunmuştur. Ölçeklerin madde (item remainder) güvenirliliği korelasyon katsayıları Sürekli Kaygı Ölçeği için .34 ile .72; Durumluk Kaygı Ölçeği için ise .42 ile .85 arasındadır. Yapılan test tekrar-test güvenirliliği çalışmasında Sürekli Kaygı Ölçeği için .71 ile .86 arasında; Durumluk Kaygı Ölçeği için .26 ile .68 arasında değerlere ulaşılmıştır. Ölçekler üzerinde yapı ve kriter geçerliliği analizleri yapılmış ve geçerlik düzeyinin yüksekliğini destekleyen tatmin edici sonuçlara ulaşılmıştır (Öner ve Le Compte, 1983).

3. 3. 1. 3. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği

Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilmiş ve Kaya (2005b) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik, güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte 16'sı asıl, 8'i dolgu maddesi olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. Ölçekteki dolgu maddeleri "Kitap okumayı severim", "Spor yapmayı severim" ve "Çok TV seyredirim" gibi çocukların hobi ve ilgileriyle ilgilidir ve toplam yalnızlık puanının hesaplanmasında dikkate alınmamaktadır. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (1) "Benim için her zaman doğru", (2) "Benim için çoğunlukla doğru", (3) "Benim için bazen doğru", (4) "Benim için doğru değil", (5) "Benim için hiç doğru değil" seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi bir dereceleme üzerinden işaretlenmektedir. Ölçeğin puanlaması bu sıraya göre yapılmakta ve 3, 7, 9, 15 ve 21. maddeler tersinden puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 16, maksimum puan ise 80'dir. Yaşanan yalnızlık duygusu ölçekten alınan puanla doğru orantılı olup alınan puan yükseldikçe yaşanan yalnızlık duygusu artmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmasını yapmak için öncelikle yapı geçerliliği incelenmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek üzere temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile test

edilmiştir. Faktör analizi sonucunda faktör yükü karşılanmayan maddeler çıkarılarak verilerin faktör analizi için uygunluğu yeniden test edilmiş ve KMO değeri .93, Barlett testi sonucu ise [5501.91 ($p < 0.001$)] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. 15 maddenin faktör yüklerinin .40 ile .78 arasında, madde korelasyonlarının ise .43 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. 15 maddelik ölçeğin toplam varyansın %47.06'sını, birinci faktörün ise toplam varyansın %37.75'ini açıkladığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar ise ÇOTYÖ'nin tek boyutlu bir yapısı olduğunu göstermektedir. ÇOTYÖ'nin ayırıcı geçerliği de ölçütlere dayalı geçerlik türünden ölçüt grup yöntemine göre sınanmıştır. Ölçeğin yapılan güvenilirlik çalışmasının sonucunda Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle güvenilirlik hesaplaması için iki hafta aryla ölçek tekrar uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen puanlar için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 3–4. sınıflar için .76, 5–8. sınıflar için .87 olarak bulunmuştur.

3. 3. 1. 4. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonlar ölçeğin geneli için .95, alt faktörlerden akademik öz-yeterlik .93, sosyal öz-yeterlik .94 ve duygusal öz-yeterlik .91 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %43,74 olduğu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise .30 ile .59 arasında hesaplandıkları görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışmasında alt-üst % 27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen t testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve tüm maddelerin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür.

3. 3. 1. 5. Akademik Başarı Puanı

Öğrencilerin akademik başarı puanlarının hesaplanması için 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı birinci dönemine ait Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı puanları alınmıştır. TEOG'da öğrenciler altı temel ders olan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ile Yabancı Dil sınavlarından sorumlu olmaktadır (MEB, 2014). TEOG sistemine göre her ders için ağırlıklı katsayı değerleri farklılık göstermektedir. Buna göre Türkçe 4, Matematik 4, Fen ve Teknoloji 4, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 2, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 2, Yabancı Dil 2 katsayılarına sahiptir (MEB, 2015). Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin altı temel dersten aldıkları TEOG puanlarıyla, ilgili dersin ağırlıklı katsayıları çarpılıp toplam puan değerleri elde edilmiştir. Bu değerler öğrencilerin akademik başarı puanları olarak kabul edilmiştir.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için Gümüşhane Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen tarihlerde ilgili yatılı bölge ortaokulu müdürlükleriyle iletişime geçilmiştir. Uygulamalar araştırmacı tarafından tek oturumda ve yaklaşık 50 dakikalık bir sürede tamamlanmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Analize başlamadan önce Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uygunlukları incelendi. İşlemlerin parametrik tekniklerle yapılması için tüm ölçeklerden elde edilen verilerin uygunluk taşıdığı tespit edildi. Veri analizi işlemleri için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (ÇDRA) ve bağımsız t testi teknikleri kullanıldı. Öğrencilerin TEOG sınavlarında aldıkları puanlar akademik başarı puanı olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikli olarak katılımcılara yönelik tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin durumluluk-süreklilik kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik ve ilkokul sınıf biçimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerle ilgili bulgular sunulmaktadır.

4. 1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılanlarla ilgili bazı tanımlayıcı bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir. Buna göre araştırma grubunun %66.4’ü birleştirilmiş sınıf mezunu öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kız (%48.5) ve erkek (%51.5) öğrenci sayılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun ebeveyn yaşam durumuna bakıldığında %8’inin annesinin hayatta olmadığı, %2.7’sinin ise babasının hayatta olmadığı görülmektedir. Araştırma katılımcılarının kardeş sayılarına bakıldığında üç kardeşe (%29.6) sahip katılımcı sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların ebeveyn eğitim durumları gözden geçirildiğinde anne eğitim düzeyinin (%82.6) ve baba eğitim düzeyinin (%58.9) daha çok ilkokul olduğu görülmüştür. Araştırma katılımcılarının %2.1’inin ebeveyni ayrılmışken %97.8’i birlikte dir. Katılımcıların %3.4’ü ekonomik durumunu düşük olarak algı larken %2.1’i yüksek olarak görmektedir.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bulgular

Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	182	48.5
Erkek	193	51.4
İlkokul Sınıf Biçimi		
Birleştirilmiş Sınıf	249	66.4
Bağımsız Sınıf	126	33.6
Anne		
Hayatta	372	99.2
Hayatta Değ il	3	.8
Baba		
Hayatta	365	97.3
Hayatta Değ il	10	2.7

Tablo 2'nin devamı

Kardeş Sayısı		
1	4	1.0
2	38	10.1
3	111	29.6
4	93	24.8
5	50	13.3
6 ve daha fazla	79	21.0
Anne Öğrenim Düzeyi		
Hiç Yok	39	10.4
İlkokul	310	82.6
Ortaokul	21	5.6
Lise	5	1.3
Yüksekokul	0	.0
Baba Öğrenim Düzeyi		
Hiç Yok	6	1.6
İlkokul	221	58.9
Ortaokul	85	22.6
Lise	49	13.0
Yüksekokul	14	3.7
Anne ve Babanın Birliktelik Durumu		
Birlikte	367	97.8
Ayrı	8	2.2
Ailenin Gelir Durumu		
Düşük	13	3.4
Orta	354	94.4
Yüksek	8	2.2

4. 2. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Yalnızlık, Kaygı, Öz-yeterlik ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler

Çalışmada ilk olarak sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz işleminden elde edilen sonuçlar Tablo 3 ile özetlenmektedir. Tabloda görüldüğü gibi akademik başarı ile yalnızlık ($r=-.16$, $p<.01$) ve durumluluk kaygı ($r=-.11$, $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bunun yanında akademik başarının akademik öz-yeterlik ($r=-.47$, $p<.01$) ve sosyal öz-yeterlik ($r=.22$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 3'de özetlenmektedir.

Tablo 3. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Yalnızlık, Kaygı, Öz-yeterlik ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	Ort	Ss
1.Akad. Baş.	1							49.70	15.01
2.Yalnızlık	-.16**	1						38.16	05.03
3.Dur. Kaygı	-.11*	.12*	1					35.29	10.22
4.Sür. Kaygı	-.09	.26**	.54**	1				42.62	8.18
5.Ak. Öz Yet.	.47**	-.06	-.35**	-.27**	1			25.18	4.60
6.Sos Öz Yet.	.22**	-.19**	-.39**	-.36**	.48**	1		25.37	4.33
7.Duy. Öz Yt.	.05	-.12*	-.44**	-.59**	.32**	.44**	1	21.57	5.50

Analiz işleminde bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınmış ve çoklu doğrusallık durumunun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca Durbin-Watson testi ile oto korelasyon incelenmiş ve değer 1.55 olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu değer 1.5 ile 2.5 arasında değişmesi analizler için uygunluk gösterir (Kalaycı, 2010). Bu incelemelerden sonra ÇDRA analizlerine geçilmiştir. Enter yöntemi kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi, kurulan modelin anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{8,374}=17.08$, $p < .001$).

Yordayıcı değişkenler olarak seçilen yalnızlık, kaygı ve öz yeterliğin ölçüt değişkeni olarak seçilen akademik başarı ile ilgili açıkladığı varyans % 27'dir ($R^2=.27$). Kurulan modelin bağımlı değişkene ilişkin açıkladığı varyans ise % 26'dır ($\Delta R^2=.26$). Tablo 4'de model özetlenmektedir.

Tablo 4. Akademik Başarıyı Değişkenlerle Açıklamaya Dayalı Çoklu Regresyon Modeli Özeti

Model	R	R ²	ΔR^2	TSH	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	df ₁	df ₂	p
1	.52	.27	.26	12.95	.27	17.08	8	366	.001

TSH=Tahmini standart hata.

Tablo 4'de görüldüğü gibi bağımlı değişken olarak seçilen akademik başarı yalnızlık ($\beta=-.11$, $p < .01$), akademik öz-yeterlik ($\beta=.49$, $p < .001$), duygusal öz-yeterlik ($\beta=-.12$, $p < .05$), ve ilkökul sınıf biçimi ($\beta=.16$, $p < .001$) tarafından anlamlı düzeyde açıklanmaktadır. Diğer değişkenlerin anlamlı düzeyde özgün katkısı yoktur.

Tablo 5. Çoklu Regresyon Modelinde Akademik Başarıyı Açıklayan Katsayılar

Model		SEK		SK	t	p
		B	SH	β		
Model	Sabit	15.79	11.31		1.40	.16
	Yalnızlık	-.36	.14	-.11	-2.53	.01
	Durumluluk Kaygı	.07	.08	.05	.89	.37
	Süreklilik Kaygı	.02	.12	.01	.18	.86
	Akademik Öz-yeterlik	1.59	.18	.49	9.0	.001
	Duygusal Öz-yeterlik	-.33	.16	-.12	-1.99	.05
	Sosyal Öz-yeterlik	.12	.19	.03	.60	.55
	Cinsiyet	.87	1.54	.03	.57	.57
	İlkokul Sınıf Biçimi	4.92	1.46	.16	3.37	.001

SEK=Standardize edilmemiş katsayılar, SK=Standart katsayılar, SH= Standart hata

Yapılan regresyon analizinde ilkokuldaki sınıf biçiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını açıklamak için bağımsız t testi analizi yapılmıştır. Tablo 5'de bu analizin sonuçları görülmektedir.

4. 3. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin İlkokul Sınıf Türü ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler

Yapılan analizler sonucunda ilköğretimi birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -4.46$, $p < .001$). Puan farkı bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 6. İlkokul Sınıf Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Birleştirilmiş	249	47.30	14.76	-4.46	373	.001	-4.35
Bağımsız	126	54.44	14.43				

Araştırmanın verileri ilkokulda öğrenim görülen sınıf dikkate alınarak split file yöntemi ile düzenlenmiş ve bu şekilde kızlarla erkeklerin akademik başarı puanları da karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilköğretimi birleştirilmiş sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 1.61$, $p > .05$).

Tablo 7. İlkokulu Birleştirilmiş Sınıflarda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p
Kız	116	48.91	15.21	1.61	247	.11
Erkek	133	45.89	14.26			

Yapılan analizler sonucunda ilköğretimi bağımsız sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 1.32$, $p > .05$).

4. 4. Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin İlkokul Sınıf Türü ve Psiko-sosyal Değişkenler Arasındaki İlişkiler

İlköğretimi birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık, öz-yeterlik ve kaygı puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi için de bağımsız t testi yapılmıştır. İşlem sonucunda ilkokulu birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = 3.07$, $p < .002$). Bu fark birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Birleştirilmiş	249	38.72	5.27	03.07	373	.002	.34
Bağımsız	126	37.05	4.32				

Öğrencilerin kaygı puanları da karşılaştırılmış ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin durumluluk kaygı puanlarının diğerlerininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = 3.03$, $p < .003$).

Tablo 9. İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Durumluluk Kaygı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Birleştirilmiş	249	36.41	10.35	03.03	373	.003	.33
Bağımsız	126	33.06	9.61				

Öğrencilerde gözlenen süreklilik kaygı puanlarının karşılaştırılmasından ortaya çıkan sonuçlar Tablo 10'da özetlenmektedir. Buna göre birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin süreklilik kaygı puanlarının diğerlerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = 2.57$, $p < .01$).

Tablo 10. İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Süreklilik Kaygı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	<i>t</i>	sd	p	Cohen's d
Birleştirilmiş	249	43.39	8.02	2.57	373	.01	.28
Bağımsız	126	41.10	8.29				

İlköğretimi birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasındaki farklar da incelenmiştir. Analizde toplam öz-yeterlik puanı yerine alt ölçeklerin puanları dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının diğerlerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = -2.54$, $p < .01$).

Tablo 11. İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	<i>t</i>	sd	p	Cohen's d
Birleştirilmiş	249	24.76	4.74	-2.54	373	.01	-.27
Bağımsız	126	26.02	4.18				

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıkları tespit etmek için yapılan analiz işleminde gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t = -1.65$, $p > .05$).

Tablo 12. İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	<i>t</i>	sd	p
Birleştirilmiş	249	25.10	4.29	-1.65	373	.10
Bağımsız	126	25.88	4.36			

Son olarak öğrencilerin duygusal öz-yeterlik puanları arasındaki fark incelenmiş ve bu boyutta da anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($t = -.70$, $p > .05$).

Tablo 13. İlkokulu Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Duygusal Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

Değişken	N	Ort	Ss	<i>t</i>	sd	p
Birleştirilmiş	249	21.43	5.31	-.70	373	.49
Bağımsız	126	21.85	5.85			

5. TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yalnızlık, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik ile ilkökul sınıf biçimi değişkenlerinin yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Regresyon modeline katılan değişkenlerden biri olan yalnızlığın akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, yalnızlık ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirten literatürdeki bazı çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Benner, 2011; Keskin ve Sezgin, 2009; Pancar, 2009; Rotenberg, MacDonald ve King, 2004). Buluş' un (1997) üniversite öğrencilerinde yalnızlık üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre akademik yönden başarısız olan öğrenciler, başarılı olan öğrencilere göre kendilerini daha yalnız hissetmektedir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir araştırma sonucuna göre akademik başarının arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Duyan vd., 2008). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrenciler ailelerinden uzakta eğitim görmektedirler. Erken yaşlarda uzun süren ayrılıklar ya da farklı kültürel temeller öğrencilerin yalnızlık eğilimlerini güçlendirmiş olabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öz-yeterlik değişkeninin iki alt değişkeni olan akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik akademik başarının anlamlı yordayıcılarıdır. Bu bulgu literatürde akademik öz-yeterlik (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995; Zimmerman, 1995) ve duygusal öz-yeterlik (Van Rooy ve Viswesvaran, 2004) ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir. Vrugt, Langereis ve Hoogstraten'in (1997) Hollanda'da lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterliğin sınav başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu saptamışlardır. Azar'ın (2010) farklı üniversitelerden mezun olan ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. İlgili literatür tarandığında duygusal öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar ve Rooke, 2007). Yatılı bölge ortaokulu öğrencileri yaklaşık sekiz az boyunca pansiyonda kalmaktadır. Her ne kadar bu süreç içerisinde öğretmen ve yardımcı personel desteği olsa da, aile desteğinden kısmen uzak kalan öğrenciler ihtiyaçlarını kişisel kaynaklarıyla karşılamak zorunda kalmaktadırlar. Duygusal olarak sorun yaşayan öğrencilerin ilgilerinin sürekli farklı alanlara kayabileceği ve ders başarısının da buna bağlı olarak düşeceği söylenebilir. Literatürdeki genel bulgular öz-yeterlik ile akademik başarı arasında ilişki olduğuna vurgu yapsa da (Elias ve Loomis,

2002), sınırlı sayıdaki araştırma bulguları manidar bir ilişki tespit edilemediğini göstermektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Durdukoca-Fırat, 2010).

İlkokul sınıf biçimi akademik başarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Çalışmanın bu bulgusu ilkokulda eğitim görülen sınıf türü ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten literatür bulguları ile benzerlik göstermektedir (Çetin, 2010; Saraçoğlu vd., 2012). Şeker'in (2014) birleştirilmiş sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre, birleştirilmiş sınıftan gelen öğrenciler bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilere göre kendilerini akademik açıdan daha başarısız olarak görmektedirler. Oran'ın (2003) birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki bilişsel hedeflere ulaşma düzeylerini araştırdığı çalışmasında, birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha düşük başarı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda okumuş olan öğrenciler ağırlıklı olarak kırsal kesimde ve köylerde ikamet etmektedirler. Öğretmenlerin zorunlu hizmet, yer değiştirme ve benzeri yaşantıları dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıfların bulunduğu okullarda görev yapanların ağırlıklı olarak mesleğe yeni başlayanlardan oluştuğu görülmektedir. Bu öğretim kalitesi açısından bazen dezavantajlara yol açabilir. Özellikle deneyim eksikliklerinden kaynaklanabilecek olası sorunlar birleştirilmiş sınıf değişkeniyle bir araya geldiğinde akademik başarı üzerinde daha da olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu duruma öğretmenlerin sıklıkla değişmesi de eklenebilir. Bazı durumlarda ise öğretmen ataması yapılamadığından bu kurumlarda ücretli öğretmen çalıştırma uygulamasına gidilebilmektedir. Bu sebeplerle birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin gerek okuma yazma gerekse de temel bilimleri öğrenme konusunda eksiklikleri olabileceği düşünülmektedir. Bu eksiklikler nedeniyle birleştirilmiş sınıflardan mezun olarak yatılı bölge ortaokullarına gelen öğrencilerin akademik açıdan daha düşük ve yetersiz seviyede olabilecekleri düşünülebilir. Çalışmamızdan elde edilen bulgu literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Miller (1991) ile Veenman (1995) birleştirilmiş sınıfta okuma durumunun akademik başarıyı olumsuz etkilemeyeceği sonucunu tespit etmiştir. Kadivar, Nejad ve Emamzade'nin (2005) yaptıkları çalışmada ise matematik başarısının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde, bağımsız sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yurtdışındaki birleştirilmiş sınıf uygulamaları Türkiye'nin aksine büyük bir çoğunlukla pedagojik sebeplere dayanmakta ve sistem için bu yönde programlar geliştirilip öğretmen yetiştirilmektedir (Doğan, 2006). Bu nedenle yurtdışındaki araştırma sonuçlarında birleştirilmiş sınıf uygulamasının akademik başarıyı artırdığına dönük araştırma sonuçlarına rastlanabilir.

Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin durumluluk kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu literatür

ile uyum göstermektedir (Arıkan, 2004). Önler'in (1972) yaptığı çalışmada akademik başarıları düşük olan öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Durumluluk kaygı düzeyi aynı zamanda sınav kaygısını içermektedir (Pirinççi, 2009). Kaygının artışına bağlı olarak akademik başarı düşmektedir (Alyaprak, 2006; Lufi, Okasha ve Cohen, 2004; Piji-Küçük, 2010; Yıldız, 2007). Durumluluk kaygı belli bir duruma özgü olarak kişinin fiziksel ve duygusal anlamda bir takım tepkiler verdiği olumsuz bir ruh hali olarak tanımlanabilir. YBO'larda okuyan öğrenciler karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlarda aile desteğinden mahrum kalmaktadırlar. Çevresel olarak ise öğretmen ve personel desteğinin belli bir seviyede kalabileceği ve öğrencilerin olumsuz duygu durumlarıyla baş etmede kendileriyle daha fazla baş başa kalabileceği düşünülmektedir. Bu durum onların anlık olaylara karşı geliştirilen durumluluk kaygı düzeylerini artırabilir. Kaygı durumuyla etkin şekilde baş edemeyen öğrencilerin akademik performanslarının düşük olması olasıdır. Literatürdeki bazı araştırma sonuçları bu bulguyla çelişmektedir. Pirinççi'nin (2009) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada durumluluk kaygı düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş olup yüksek durumluluk kaygı düzeyine sahip öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bazı araştırma bulguları ise durumluluk kaygı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir (Dereli, Angın ve Karakuş, 2012; Öztürk, 2008; Zeybek, 2012).

YBO'larda okuyan öğrencilerden ilköğretimi birleştirilmiş sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu literatür ile uyum göstermektedir. Palavan'ın (2012) birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında cinsiyetin sosyal bilgiler başarı testi puanları üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç YBO'lara birleştirilmiş sınıflardan gelen kız ve erkek öğrencilerin benzer eğitim koşullarına sahip olmalarından kaynaklanabilir.

YBO'larda okuyan öğrencilerden ilköğretimi bağımsız sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırma bulgusu da literatür ile uygunluk göstermektedir. Bu bulgu ortaokuldan ya da birinci sınıftan itibaren yatılı okulda benzer koşullarda okuyan öğrencilerin akademik başarılarının farklılaşmadığını göstermektedir. Arıkan'ın (2004) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada cinsiyet ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Kart (2012), Özder, Konedra ve Zeki (2010) ile Yıldırım'ın (2006) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenini akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Buradaki farklılık kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Araştırmada yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinde kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik, ilkokul sınıf türü ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu genel sonucun yanında ortaya çıkan diğer sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bağımsız sınıflardan gelen öğrencilerin, birleştirilmiş sınıflardan gelen öğrencilere göre akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmüştür.
2. İlkokulu birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin yalnızlık puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çok sayıda değişkenin olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerle birlikte YBO öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen farklı değişkenlerle çalışılması daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olan ilkokul sınıf biçimi değişkeninin etkisini azaltmak için özellikle birleştirilmiş sınıflı okullardan gelen öğrencilere okul bünyesinde yetiştirme kurslarının açılması önerilmektedir. Kaygı ile yalnızlık faktörlerinin etkisinin azaltılması için YBO'ların sosyal faaliyet ve tesis imkânlarının artırılması öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında okul rehberlik servisleri tarafından oluşturulacak özel gruplarla PDR uygulamalarına yer verilmesi kaygı ve yalnızlık düzeylerinin etkisini azaltabilir. Eğitim politikaları anlamında birleştirilmiş sınıf uygulamalarını asgariye indirmek için gerekli önlemler alınabilir. Ayrıca YBO'lara gelen öğrenci sayısının azaltılabilmesi amacıyla taşınmalı eğitim formülleri geliştirilmesi önerilmektedir. Üniversite eğitimi alan öğretmen adayları için eğitim fakültelerinin ders programlarına YBO'lardaki eğitim uygulamaları hakkında ders içerikleri konulabilir. Bunun yanında YBO'lara gelen öğrencilerin ailelerine dönük olarak aile eğitimleri planlanabilir. Okul rehberlik hizmetlerinde ortaya çıkan özel sorunları çözmeye dönük uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada YBO öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan yalnızlık, öz-yeterlik, ilkokul sınıf biçimi ve buna bağlı demografik değişkenler üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin üzerinde durulması YBO öğrencilerinin akademik başarılarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
2. Bu çalışma Gümüşhane ilinde bulunan yatılı bölge ortaokulu sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu değişkenleri kapsayacak şekilde farklı illerde ve farklı sınıf düzeylerinde çalışılmalar yapılması önerilmektedir.
3. Veri toplama sürecinde ölçeklerin doğru bir şekilde doldurulabilmesi için araştırmacıların gerekli tedbirleri almaları önerilmektedir.
4. YBO'larda çalışan psikolojik danışmanların psiko-sosyal faktörlerin öğrenci üzerindeki etkilerini ele alarak bu konuda gerekli çalışmaları yapmaları önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Abay, S. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Akarsu, S. (2009). Öz-yeterlik, motivasyon ve PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoğlu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 150-167.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2009). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler, <http://www.aktuelpsikoloji.com/cocuklarda-kaygi-ve-bunu-etkileyen-nedenler-3828h.htm>. adresinden 11 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Alyaprak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsai elkitabı*, Beşinci baskı (DSM 5), (Çev: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aras, H. (2002). YİBO ve PİO'larla ilgili yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arıkam, G. (2004). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Armağan, A. (2014). Yalnızlık ve kişilerarası iletişim ilişkisi: Öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 1307-9581.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.

- Arslan, C., Hamarta, E., Özyeşil, Z. ve Saygın, Y. (2011). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın kimlik statüleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 89-99.
- Asher, S. R., Hymel, S. and Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child development*, 55(4), 1456-1464. <http://www.ecu.edu/cs-cas/psyc/upload/Asher-Hymel-Renshaw-1984.pdf>. adresinden 1 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, J. D. and Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlik ve sınav kaygısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydiner, B. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Ayyıldız, T., Veren, F., Kulakçı, H., Şener-Konuk, D., Ada, A., Akkan, F. ve diğ. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 222-228.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi (ZKÜ) Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychology Journal*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. (Ed. J. Bryant ve D. Zillman, Media effects: Advances in theory and research) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başarır, D. (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. (Çev: A.Türkcan) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T. and Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (Çev: V. Öztürk) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Benner, A. D. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance and the buffering nature of friendship. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 556-567.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bryant, R. A. and Harvey, A. G. (2008). *Akut stres bozukluğu*. İstanbul: Prestij.
- Buğday, M. (2003). Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretiminin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi (PAÜ) Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1844296265_9.pdf, adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Butcher, J. N., Mineka, S. and Hooley, J. M. (2013). *Anormal psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Canbaz, S. (2001). Samsun çıraklık eğitim merkezine devam eden çırakların sosyodemografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Canpolat, M. A. ve Çetinkal-Kazak, Z. (2011). İlköğretim II. kademe öğrenci-sporcuların başarı algısı ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 14-19.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis yayıncılık.

- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çabuk-Bayam, Ö. (2010). Anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Çetin, A. (2010). Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çetinkaya, M. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, M. ve Gelişli, Y. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-8.
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 59-80.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesi ve yalnızlık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 18-29.
- Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-35.
- Davidson, G. C. and Neale, J. M. (Ed: Dağ, İ.). (2004). *Anormal psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Demir, A. (1990). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, N. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: Bir durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dereli, E., Angın, E. ve Karakuş, Ö. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı ve kaygı türlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 731-742.
- Doğan, E. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıkla ilgili görüşleri (Sinop ili örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 43-55.

- Doğan, F. (2006). [Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması]. Yayınlanmamış ders notu. <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eky/b0506/fdogan.doc> adresinden 10 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durak-Batıgün, A. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: İletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65–75.
- Durdukoca-Fırat, ř. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Duru, E. (2008a). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(61), 15–24.
- Duru, E. (2008b). Uyum zorluklarını yordamada yalnızlık, sosyal destek ve sosyal bağlılık arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 833–856.
- Duruoalp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29–46.
- Duyan, V., amur-Duyan, G., Gökçearsan-ifti, E., Sevin, ., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.
- Elias, S. and Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 8, 1687-1702.
- Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (1991). Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkul, H. (1997). YİBO yönetim ve denetiminde verimlilik (Türkiye’de yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) yöneticileri ve denetçilerinin verimlilik ilkeleri açısından değerlendirilmesi). Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Erözkan, A. (2012). Ergenlerde kaygı duyarlılığı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory&Practise*, 12(1), 43–57.
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gençtan, E. (2010). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Güler-Yılmaz, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Güven, M. (1996). Yatılı ilköğretim bölge okullarında ve ailesi yanında kalan öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hacettepe Üniversitesi, Nüfus Etütleri Enstitüsü, Türkiye'nin demografik dönüşümü. (2008). http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu_220410.pdf. adresinden 16 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Haskan-Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157–168.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Öz-yeterlik inançları. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işıkoğlu, Y. E. (2007). Hakkâri ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarının olanakları ve sorunları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İlmen, E. (2010). Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2011). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.
- Kadivar, P., Nejad S. N. and Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: cooperative learning as a key element of success. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 8. <https://www.waset.org/journals/waset/v8/v8-115.pdf>. adresinden 20 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

- Karabulut, E. O., Atasoy, M., Kaya, K. ve Karabulut, A. (2013). 13-15 yaş arası erkek futbolcuların durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 243-253.
- Karaman, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kart, A. (2012). Demografik ve duygusal değişkenlerin ölçme ve değerlendirme başarısını ve genel akademik başarıyı yordama gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kartopu, S. (2012). Lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 147-170.
- Kaya, A. (2005a). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim II. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 7-19.
- Kaya, A. (2005b). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 220-237.
- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-26.
- Kazu, İ. Y. ve Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya örnekleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1081-1108.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kefeli, S. (2005). İlköğretim okullarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). Öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Kılınc, E. (2012). Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin, bazı değişkenlere ve sürekli kaygı durumlarına göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Kılınç, S. (2005), Birleştirilmiş ve normal sınıflarda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarılarının karşılaştırılması. http://www3.gantep.edu.tr/sosyal_bilimleri_enstitusu/Tez%20Ozetleri/Egitim%20Bilimleri/Yukse%20Lisans/Kilic%20Selcuk.htm. adresinden 24 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kırımoğlu, H., Filazoğlu-Çokluk, G. ve Yıldırım, Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 101–108.
- Kızıldağ, S. (2009). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kozaklı H. (2006). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim*. Ankara: Beta Yayın Dağıtım.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Köksal, K. (2005). Türkiye'nin gerçeği birleştirilmiş sınıflı okullar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3). http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2005/2005-Aralik/11.pdf. adresinden 21 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Köksal, K. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal-Akyol, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Köroğlu, M. G. (2009). Türkiye'de yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin YİBO yöneticileri ve öğretmenlerinin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kutlu, M. (2005). Yetiştirme yurdu yaşantısı geçiren lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 24, 89-109.
- Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 7-50.

- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Lufi, D., Okasa, S. and Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-195.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Miller, B. A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Journal Of Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. (2014). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/05095237_birlestirilmis_hafta_ders_prg.pdf. adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2012). http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../03.../24110434_kysonhali.doc adresinden 28 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Kalem Müdürlüğü. (2012). 2012/20 Sayılı Genelge (09/05/2012 tarihli 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar/ 401). <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>. adresinden 17 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş. (2014). <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>. adresinden 18 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Ders Katsayıları. (2015). http://oges.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/05054339_20142015ek3_yephesaplama.pdf. adresinden 10 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Nartgün, Ş. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3). 379-391.
- Newbegin, I. and Owens, A. (1996). Self esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(3), 521-530.
- Nigar, F. (2014). Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Oran, T. (2003). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Öner N. ve Le Compte A. (1983). *Süreksiz durumluluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Önler, N. (1972). Kaygı ve başarı, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 151-163.
- Öz, S. (2012). Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbay, M. H., Örsel, S., Akdemir, A. ve Cinemre, C. (2002). Ergenlerde kendilik algısı ile psikopatoloji arasında bağlantı var mı?. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 179-186.
- Özben, K. (1997). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir-Kardeş, P. (2007). Yatılı ilköğretim bölge okulu yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların olası çözümlerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özgüven, İ.E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel.
- Özkaya, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, A. (2008). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Öğretmenlik Programındaki öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı durumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Öztürk, H., Nazik-Sevindik, F. ve Yaman, S.Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 383–394.
- Öztürk, H.İ. (2002). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: TAKAV Yayıncılık.
- Öztürk, M. (1997). 10-13 yaşları arasındaki çocukların umutsuzluk ve yalnızlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öztürk, O. (1998). *Psikanaliz ve psikoterapi*. Ankara: Bilimsel Tıp.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. M. and Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problemsolving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Palavan, Ö. (2012), Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerin kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 281–294.
- Palti, C. (2012). Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk – sürekli kaygı düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Pancar, A. (2009). Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Peplau, L. A. and Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In A. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 1-18). New York: Wiley-Interscience.
- Piji-Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Pirinççi, L. N. (2009). Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Rotenberg, K. J., MacDonald, K. J. and King, E. V. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 165(3), 233-249.
- Santrock, J. W. (1993). *Adolescence an introduction*, Wisconsin: Brown and Benmark Publishers.
- Saraçoğlu, S., Büyük, U. ve Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 83-100.
- Sarıçam, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Savaşır, I., Soygüt, G. ve Kabakçı, E. (Ed.). (2003). *Bilişsel-davranışçı terapiler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schultz, D. P ve Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112–137.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. and Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 6, 921-933.
- Seçer, İ. ve Gülbahçe, A. (2013). Çocuklarda anksiyete duyarlık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 91–105.
- Seçer, İ., İlbay, B. A., Ay, İ. ve Çiftçi, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrencilerin benlik saygılarının incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 61-73.
- Sınmaz, A. (2009). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Düzce ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-105.
- Suner-İkiz, F. E. (2000). Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Şeker, H. (2014). Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenol, D. ve Yıldız, S. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenci-öğretmen ve aile etkileşimi (Diyarbakır ve Erzurum örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 359-376.
- Tekindal, M. A., Eryaş, N. ve Tekindal, B. (2010). İlköğretim okullarındaki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 79–93.
- Telef, B. B. (2011). Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Van Rooy, D. L. and Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. and Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.
- Vural, M. (2013). Öğrencilerin gelir düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 35. <http://www.akademikbakis.org/eskisine/35/13.pdf>. adresinden 16 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science (2th ed.)*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Yalom, I. (1980). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kalcı Yayınları.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2009). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-4.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yördem, H. P. (2006), Yatılı ilköğretim bölge okullarına ilişkin cumhuriyet dönemi eğitim politikaları (1923-2000). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yukay-Yüksel, M., Özcan, Z. ve Kahraman, A. (2013). Orta yaş öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 2146-9199.
- Zarei, E., Heydari, H. and Adli, M. (2013). The Relationship between loneliness and social acceptance and the academic performance of students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(2), 171-175.
- Zeybek, F. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

8. EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55968067/604/297908

22/01/2014

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,
b- Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin 30/12/2013 tarih ve 2468 sayılı yazıları .

Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burak AYDIN'ın "**Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yalnızlık, Kaygı Durumları ve Öz Yeterlik İnançlarının Akademik Başarıları İle İlişkileri: Gümüşhane Örneği**" adlı çalışmasını ilimiz yatılı bölge ortaokullarında yapmak istediği ile ilgili belgeleri ekte sunulmuştur.

Burak AYDIN'ın bahsi geçen çalışmasını ilimiz yatılı bölge ortaokullarında uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde " OLUR " larınıza arz ederim.

Mesut OLGUN
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

O L U R
21/01/2014

Hızır AKTAŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 933e-8f5e-3b15-81fb-e224 kodu ile yapılabilir.

Karaer Mah. Sebahattin Aytaç Cad.
No:4 / GÜMÜŞHANE
Belge Geçer :0456 213 1017
E Posta: gumushanemem@meb.gov.tr

Temel Eğitim Şubesi :
Bilgi İçin : Adem DOĞAN-Şb. Md.
İletişim: 0456 2131077- 168
<http://gumushane.meb.gov.tr>

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırmada yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgi toplanmak istenmektedir. Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm soruları ve açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve içtenlikle cevap veriniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her cevap sizin görüşlerinizi yansıtmaktadır. Yardımlarımız için teşekkür ederim.

Burak AYDIN

DOĞRU KODLAMA	YANLIŞ KODLAMA
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

Kuşun kalem kullanınız

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Cinsiyet: <input type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek	2) İlkokulu birleştirilmiş sınıfta okuyup okumama durumunuz? <input type="radio"/> Evet okudum <input type="radio"/> Hayır okumadım
3) Okulunuzun Adı: <input type="radio"/> Torul Yatılı Bölge Ortaokulu <input type="radio"/> Merkez Tekke Cumhuriyet Yatılı Bölge Ortaokulu <input type="radio"/> Köse 60. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu <input type="radio"/> Kelkit 75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Ortaokulu <input type="radio"/> Şiran Yatılı Bölge Ortaokulu <input type="radio"/> Kürtün Uluköy Yatılı Bölge Ortaokulu <input type="radio"/> Kürtün Üçtaş Yatılı Bölge Ortaokulu	
4) Anne: <input type="radio"/> Yaşiyor <input type="radio"/> Öldü	Baba: <input type="radio"/> Yaşiyor <input type="radio"/> Öldü
5) Kaç Kardeşsiniz: <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ve daha fazla	
6) Annenizin öğrenim düzeyi: <input type="radio"/> Hiç yok <input type="radio"/> İlkokul terk veya ilkokul mezunu <input type="radio"/> Ortaokul terk veya ortaokul mezunu <input type="radio"/> Lise terk veya lise mezunu <input type="radio"/> Yüksekokul terk veya yüksekokul mezunu	
7) Babanızın öğrenim düzeyi: <input type="radio"/> Hiç yok <input type="radio"/> İlkokul terk veya ilkokul mezunu <input type="radio"/> Ortaokul terk veya ortaokul mezunu <input type="radio"/> Lise terk veya lise mezunu <input type="radio"/> Yüksekokul terk veya yüksekokul mezunu	
8) Anne ve babanızın birliktelik durumu: <input type="radio"/> Birlikte <input type="radio"/> Ayr	
9) Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi size uygundur? <input type="radio"/> Düşük <input type="radio"/> Ortanın Altı Orta <input type="radio"/> Ortanın Üstü <input type="radio"/> Yüksek	

Ek 3. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN OKUL TEMELLİ YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız "Hiç" ise 1'i, "Biraz" ise 2'yi "Oldukça iyi" ise 3'ü, "İyi" ise 4'ü "Çok iyi" ise 5'i işaretleyiniz. Teşekkürler.

	Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1 Kitap okumayı severim*	1	2	3	4	5
2 Sınıfta konuşabileceğim kimse yok**	1	2	3	4	5
3 Sınıftaki diğer çocuklarla uyumlu bir şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
4 Televizyonu çok izlerim*	1	2	3	4	5
5 Benim için okulda yeni arkadaşlar edinmek zordur**	1	2	3	4	5
6 Okulu seviyorum*	1	2	3	4	5
7 Sınıfımda bir çok arkadaşım var	1	2	3	4	5
8 Okulda kendimi yalnız hissediyorum**	1	2	3	4	5
9 Birine ihtiyaç duyduğumda sınıfımda bir arkadaş bulabilirim	1	2	3	4	5
10 Spor yapmayı severim*	1	2	3	4	5
11 Okulda kimsenin beni sevmediğini düşünüyorum**	1	2	3	4	5
12 Fen bilgisi derslerini severim*	1	2	3	4	5
13 Okulda birlikte oynayabileceğim kimse yok**	1	2	3	4	5
14 Müzik dinlemeyi severim*	1	2	3	4	5
15 Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinirim	1	2	3	4	5
16 Okulda arkadaşlarımla beni içlerine almadıklarını düşünüyorum**	1	2	3	4	5
17 Okulda yardıma ihtiyaç duyduğumda bana yardım edecek hiç arkadaşım yok**	1	2	3	4	5
18 Resim yapmayı ve boyamayı severim*	1	2	3	4	5
19 Okuldaki çocuklarla iyi geçinemem**	1	2	3	4	5
20 Okulda yalnızım**	1	2	3	4	5
21 Arkadaşlarım tarafından oldukça sevilen biriyim	1	2	3	4	5
22 Satranç, dama, tavla gibi tahta üzerinde oynanan oyunları severim*	1	2	3	4	5

Ek 4. Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği

DURUMLULUK KAYGI ÖLÇEĞİ STAI FORM TX-1

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki seçeneklerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğruya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	HİÇ	BİFAZ	ÇOK	TAZMİNEN
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	1	2	3	4
20	1	2	3	4

SÜREKLİLİK KAYGI ÖLÇEĞİ STAI FORM TX-2

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki seçeneklerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğruya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Her zaman
21	1	2	3	4
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
26	1	2	3	4
27	1	2	3	4
28	1	2	3	4
29	1	2	3	4
30	1	2	3	4
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4
33	1	2	3	4
34	1	2	3	4
35	1	2	3	4
36	1	2	3	4
37	1	2	3	4
38	1	2	3	4
39	1	2	3	4
40	1	2	3	4

Ek 5. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız "Hiç" ise 1', "Biraz" ise 2'yi "Orduka iyi" ise 3'ü, "İyi" ise 4'ü "Çok iyi" ise 5'i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Orduka iyi	İyi	Çok iyi
1	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadıği zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
2	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
3	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
4	Çok korkduğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
5	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
6	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
7	Tanmadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
8	Sınırlarınıza ne kadar iyi hüküm edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
9	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
10	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
11	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
12	Her dersinizde dera boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
13	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	1	2	3	4	5
14	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
15	Okuldaki derslerin önemini anlamayı beşarına konusunda ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5
16	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	1	2	3	4	5
17	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
18	Diğer çocuklarla arkadaşlığını sürdürme konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
19	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
20	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5
21	Ölmesi muhtemel şeyler için endişe etme konusunda ne kadar başarılısınız?	1	2	3	4	5

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

11.11.1989 tarihinde Trabzon'da doğdu. İlköğrenimini Gümüşhane Aysin Rafet Ataç İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Gümüşhane Ali Fuat Kadirbeyoğlu Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun oldu. 2012 Şubat Dönemi atamasıyla Gümüşhane Torul Yatılı Bölge Ortaokulu'na rehber öğretmen olarak atandı. 2011-2012 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya başladı. 2012 yılından itibaren Torul Yatılı Bölge Ortaokulu'nda psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Trabzon Yolu Üzeri 3.km Köprübaşı Mah. Alisu Küme Evleri No:26, Yatılı Bölge Ortaokulu Torul/GÜMÜŞHANE

E-Posta : burakaydin29@hotmail.com

Tel : 0536 330 59 52