

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN YALNIZLIK DÜZEYLERİ VE
YALNIZLIK İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Yasemin KÖRLER
(Yüksek Lisans Tezi)

ESKİŞEHİR 2011

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN YALNIZLIK DÜZEYLERİ VE YALNIZLIK İLE
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Yasemin KÖRLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2011

ÖZET

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN YALNIZLIK DÜZEYLERİ VE YALNIZLIK İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Yasemin KÖRLER

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2011

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yalnızlık düzeylerinin bazı kişisel özelliklere (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim durumu, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi) göre farklılık gösterip göstermediği ve yalnızlık düzeyini yordamada bazı kişisel özellikler ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (stresle başa çıkma, problem çözme, kendilik değerini artıran beceriler, iletişim becerileri) etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerinde yer alan okulların ilköğretim ikinci kademesinde okuyan 1993 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile ilgili veriler “Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği” (Kaya, 2005) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ise “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” (Kabakçı, 2006) ile toplanmıştır. Kişisel özelliklere (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim durumu, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi) ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi “SPSS/WINDOWS” paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında

gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanı sıra yalnızlık düzeylerinin bazı kişisel özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplara uygulanan t testi” ve “tek yönlü varyans analizi” uygulanmıştır. Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucu $< .05$ olduğunda varyansların homojen olmadığı varsayıp Tamhane testi kullanılmış, Levene testi sonucu $> .05$ olduğunda varyansların homojen olduğu varsayıp Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca bazı kişisel özelliklerin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yalnızlık duygusunun önemli bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacı ile “aşamalı çoklu regresyon analizi” uygulanmıştır. Tüm istatistiksel çözümler için manidarlık düzeyi olarak $.05$ kabul edilmiş ancak $.01$ düzeyinde manidar değerler de belirtilmiştir.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeylerine göre yalnızlıklarının önemli biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyinin kız öğrencilerin yalnızlık düzeyinden daha yüksek olduğu, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerden daha yalnız olduğu, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yalnızlık puanlarında düşüş olduğu, babası çalışmayan öğrencilerin babası çalışan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları, kardeş sayısı arttıkça yalnızlık puanlarında artış olduğu, anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerin daha yalnız oldukları, gelir düzeyi arttıkça yalnızlık puanlarında düşüş olduğu bulunmuştur.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde yalnızlığı yordayan değişkenlerin ise anne eğitim durumu, akademik başarı düzeyi ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ve iletişim becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri, ergenlik.

ABSTRACT

LONELINESS LEVELS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES AND THE RELATIONSHIP BETWEEN LONELINESS AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS

Yasemin KÖRLER

Department of Educational Sciences (Psychological Counselling and Guidance)

Anadolu University Educational Sciences Institute

June 2011

Supervisor: Assist. Prof. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN

The present study aimed to investigate loneliness levels of middle school students in terms of various variables and the relationship between loneliness and social emotional learning skills. It was examined by this study whether loneliness levels show difference depending on some personal characteristics (gender, academic performance, parents' education level, father's status of work, number of siblings, parents' togetherness and the level of income) and the effectiveness of some personal characteristics and social emotional learning skills (coping with stress, problem solving, skills raising sense of self-esteem, communication skills) in inferring loneliness level.

The sample of present study included 1993 students attending secondary schools located in central districts of Eskisehir in 2010-2011 school years. The data on loneliness levels of the students was collected by "School-Based Loneliness Scale For Children" (Kaya, 2005) and that of social emotional learning skills was gathered by "Social Emotional Learning Skills Scale" (Kabakci, 2006). To obtain data on personal characteristics (gender, academic performance, parents' education levels, father's status of work, number of siblings, parents' togetherness and level of income), "Personal Information Form" was used prepared by the investigator.

Analysis of the data obtained by the data collection tools was carried out in computer environment by using "SPSS/WINDOWS" pocket program. In addition to descriptive statistics, "t-test for independent groups" and "one-way variance analysis" were

performed in order to determine whether loneliness levels differ according to some personal characteristics. First, in the analyses, it was identified whether the variances are homogenous or not by Levene Test. Tamhane test was used when the result of Levene test is $< .05$ assuming the variances are not homogenous, on the other hand, Tukey test was performed when the result of Levene test is $> .05$ assuming the variances are homogenous. Moreover, “progressive multiple regression analysis” was conducted in order to pinpoint whether some personal characteristics and social emotional learning skills are important in inferring feeling of loneliness. Significance level was accepted as $.05$ for all statistical analyses. However, significant values at the level of $.01$ are also stated.

In this study, it was determined that middle school students differ significantly in loneliness levels depending on gender, academic performance, parents’ education levels, father’s status of work, number of siblings, parents’ togetherness and level of income. It was found that loneliness level is higher in male students than female students, in students whose academic performance is low than students whose academic performance is moderate or high. In addition, loneliness points were decreased with increased level of parents’ education. It was also stated that students whose fathers are not working are more experiencing the loneliness than those whose fathers are working, and loneliness points increased with increased number of siblings, and the students whose parents live separately feel more lonesome. Besides, loneliness points decreased with increased level of income.

It was concluded that variables inferring loneliness of middle school students are mother’s education level, academic performance level and skills raising sense of self-esteem and communication skills from social emotional learning skills.

Keywords: Loneliness, social emotional learning skills, adolescence.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin emeği ve katkısı olmuştur.

Öncelikle çalışmamın her aşamasında yapıcı eleştirileri, katkıları, samimi desteği ve gösterdiği sabrı için, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN'a ve değerli fikirleriyle tezime yön veren ve katkı sağlayan bölüm hocalarına çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde arkadaşlığı ve desteği ile bana yardımcı olan, tecrübelerini benimle paylaşan, beni cesaretlendiren arkadaşım Arş. Gör. Meryem DEMİR'e, tezin uygulama aşamasında bana yardımcı olan sevgili öğretmen arkadaşlarıma ve en önemli katkıyı sağlayan sevgili öğrencilere çok teşekkür ediyorum.

Yaşamımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan, her türlü maddi ve manevi destek sağlayan aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Yasemin KÖRLER

Eskişehir, 2011

ÖZGEÇMİŞ

Yasemin KÖRLER

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı) Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2006	Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
Lise	2002	Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi

İş

2007-2009	Rehber Öğretmen, Taşlıdere İlköğretim Okulu, Batman
2009-2010	Rehber Öğretmen, Mihaliççık Kayı 60. Yıl İlköğretim Okulu, Eskişehir
2010	Rehber Öğretmen, Süleyman Havva Kamışlı İlköğretim Okulu, Eskişehir

İletişim Bilgileri

E-posta adresi: yaseminsbh@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlıklar	9
1.6. Tanımlar.....	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Yalnızlıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	11
2.1.1. Yalnızlık Kavramının Tanımı	11
2.1.2. Yalnızlıkla İlişkili Kavramlar	13
2.1.3. Yalnızlık Kavramının Boyutları	14
2.1.4. Yalnızlığı Açıklayan Kuramlar.....	18
2.1.4.1. Psikodinamik Kuramlar	18

2.1.4.2. Varoluşçu Kuramlar.....	20
2.1.4.3. Bilişsel Yaklaşım	20
2.1.4.4 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım.....	21
2.1.4.5. Bağlanma Teorisi.....	22
2.1.4.6. Etkileşim Kuramı.....	22
2.1.5. Yalnızlığın Nedenleri.....	23
2.1.6. Yalnızlık Yaşayan Bireylerin Özellikleri	26
2.1.7. Çocuklarda Yalnızlık	27
2.1.8. Ergenlerde Yalnızlık	30
2.1.9. Çocuk ve Ergenlerde Yalnızlıkla Başa Çıkma ve Yalnızlığı Önleme	33
2.1.9.1. Ailenin Önemi.....	33
2.1.9.2. Okul Ortamının ve Öğretmenin Önemi	34
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	37
2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı	39
2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	41
2.2.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi.....	43
2.3. İlgili Araştırmalar	44
2.3.1. Yalnızlıkla İlgili Araştırmalar.....	45
2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	49
2.3.3. Yalnızlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	59

3.3.1. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ)	60
3.3.1.1.Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeğinin Geçerliği.....	60
3.3.1.2. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeğinin Güvenirliği .	61
3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)	61
3.3.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geçerliği	62
3.3.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Güvenirliği..	62
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	62
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	63
3.4.1. Verilerin Toplanması	63
3.4.2. Verilerin Çözümlemesi	63
4. BULGULAR VE YORUM	67
4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	67
4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
4.2.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.2.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	70
4.2.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	73
4.2.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	76
4.2.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Babalarının Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79

4.2.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4.2.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.2.8. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	86
4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini, Demografik Özellikleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum	89
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Sonuçlar	96
5.2. Öneriler	97
5.2.1. Yapılacak Çalışmalar Açısından Öneriler	97
5.2.2. Uygulamalar Açısından Öneriler	98
EKLER.....	100
KAYNAKÇA.....	106

TABLolar

Tablo	<u>Sayfa</u>
1. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları ve Evrendeki Yüzdeleri.....	55
2. Araştırma Örneğinde Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımları	55
3. Sınıf Düzeyleri ve Akademik Ortalamaya Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	56
4. Annesi ile İlgili Bilgilere Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri	57
5. Babası ile İlgili Bilgilere Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri	58
6. Anne-baba Birlikteliği, Kardeş Sayısı ve Gelir Durumuna Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	59
7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	67
8. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu	68
9. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	70
10. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	71

11. Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonucu	71
12. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	73
13. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	74
14. Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tamhane Testi Sonucu	74
15. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	76
16. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	77
17. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonucu	77
18. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Babalarının Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu	79
19. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına	

Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	80
20. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	81
21. Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tamhane Testi Sonucu	82
22. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	83
23. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	84
24. Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonucu.....	85
25. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	87
26. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	87
27. Gelir Düzeyine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonucu	88
28. Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerine Göre Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi....	90

ŞEKİLLER

Şekil	<u>Sayfa</u>
1. Yalnızlığın Algılanan 13 Nedeni	24
2. Ergenlik Yalnızlığının Teorik Modeli	32
3. Yalnız Öğrencilerle Çalışmak İçin Anahtar Müdahale Yaklaşımları	36
4. Saçılma Diyagramları	65

1. GİRİŞ

Bu bölümde önce araştırmanın problemi ele alınmış daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmanın temel kavramlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

1.1. Problem

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran özelliği onun psiko-sosyal bir varlık olmasıdır. Bu varlığını idame ettirmek, gereksinimlerini karşılamak için ise diğer insanlarla iletişim içerisinde olmaya ihtiyacı vardır. Hızla gelişen toplum ve toplumsal değerler, teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin sonucu olan hızlı bir yaşam tarzı, başa çıkılması gereken stresli bir yaşama yol açabilmektedir. İnsanoğlu bu hıza ve değişime ayak uydurmaya çalışmanın bedelini de bazen yalnızlıkla ödemektedir.

Özgüven (1999) bilgi ve teknolojideki bu gelişmelerin toplumun yapısını ve işlevini değiştirdiğini söylemektedir. Bu değişimlerden biri ise kültürel ve sosyal yapıyı zorlayan modern kent yaşamının sağlıklı sosyal ilişki imkanını kısıtlaması ve dolayısıyla bireylerin yakın ilişkilerden mahrum kalarak yalnızlaşmasıdır. Yaşanılan bu uyum güçlükleri, stresle başa çıkma, kendini yeterince ifade edip anlatamama insanları tarihin hiçbir döneminde karşılaşmadıkları biçimde yalnızlık yaşantısına sürüklemektedir (Özodaşık, 2001).

Yalnızlık hoş olmayan ancak çocuklar, gençler ve yetişkinler arasında yaygın olan bir deneyimdir (Davis, 1990). Yalnız insanlar genellikle kendilerini mutsuz, üzgün, depresif, yetersiz olarak tanımlar, izole edilmiş ve bir gruba ait olmadıklarını düşünürler (Horowitz, French ve Anderson, 1982'den aktaran Davis, 1990). Bu durum yalnızlığın kişiye ne kadar acı veren bir tecrübe olduğunun göstergesidir.

Araştırmacılar yalnızlığın tanımlarını yapmışlardır. Peplau ve Perlman'a (1981, s.31) göre yalnızlık "bireyin var olan ilişkileri ile arzuladığı sosyal ilişkileri arasındaki farklılık sonucu yaşanılan hoş olmayan bir duygu durumudur." Asher ve Paquette (2003, s. 75)'e göre yalnızlık "mutsuzluk, boşluk, özlem gibi duygulara yol açan kişinin sosyal ve kişisel ilişki yetersizliğinin bilişsel bir farkındalığıdır." Booth (2000) ise

yalnızlığın sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığını düşünmekte ve bazı bireylerin diğerleriyle anlamlı etkileşim sağlayan iletişim becerilerinden mahrum olması, diğer insanlarla yakınlık kurmakta güçlük çekmesi sonucu yaşanacağını söylemektedir. Yapılan tanımlarda da görüldüğü gibi yalnızlık duygusu, yetersiz sosyal ilişkiler ile orantılı olarak gelişmektedir.

Yalnızlık kavramı (loneliness) incelendiğinde yalnızlığın, tek başına olma (aleness) ve inziva (solitude) kavramları ile karıştırıldığı görülmektedir ancak bu kavramlar birbirinden farklıdır. Yalnızlık bireye acı veren istenmeyen bir duygu iken tek başına olma ve inziva bireyin kendi tercihi ile oluşabilecek durumlardır (Geçtan, 1999; Galanaki 2004). Bu durumda yalnızlığın, kişinin fiziksel olarak tek başına kalmasının ötesinde kişiye acı veren ve istenmeyen bir duygu durumu olduğu görülmektedir.

Yalnızlığın araştırmacılar tarafından boyutlandırıldığı da görülmektedir. Bu bağlamda Weiss (1973) yalnızlığı sosyal ve duygusal yalnızlık olarak ikiye ayırmıştır. Geçtan (1999) ise yalnızlık konusunda, bir insanın tek başına yaşaması biçiminde somut yalnızlık, kendi toplum grubuna yabancılaşma biçiminde yaşanan yalnızlık, çevresi tarafından itilme sonucu yaşanan yalnızlık, bir insanın çevresiyle ilişkilerini en aza indirerek kendi seçimi ile yaşadığı yalnızlık ve insanın kendisini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık gibi sınıflandırmalar yapmıştır.

Yalnızlık tüm gelişim dönemlerinde hoş olmamakla birlikte özellikle okul çağındaki çocukların gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirememesi açısından riskli görülmektedir. Yakın zamanda yalnızlık üzerine yapılan çalışmalar yalnızlığın çocuk ve ergenler için de önemli bir sorun olduğunu göstermiştir (Cassidy ve Asher, 1992; Asher ve Paquette, 2003; Antognoli-Toland, 2000; Demir ve Tarhan, 2001). Yapılan bir araştırmaya göre ilköğretim öğrencilerinin %10'unundan fazlasının yalnızlık duygusu yaşadığı bildirilmiştir (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984). Antognoli-Toland, (2000) ise ergen ve genç yetişkinlerin yaklaşık %20 ila %50 oranında yalnızlıktan etkilendiğini söylemektedir. Demir ve Tarhan (2001) ergenliğin önemli ve gelişimsel bir süreç olması nedeniyle özellikle ergenlikte yalnızlık duygusunun yaygın olarak karşılaşılan bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Manfusa (2001) ergenler arasında yalnızlığın

etnik kimliğe bakılmaksızın yaşanabildiğini, Roscoe ve Skomski (1989) ise yalnızlığın son-ergenlik döneminde temel bir sorun olduğunu vurgulamışlardır.

Ergenler uzun ve tutarlı bir çocukluk döneminin ardından kendilerini dengesiz, düzensiz ve karmaşık duyguların yaşandığı oldukça zor bir evrede bulurlar (Yavuzer, 2002). Bu evre adeta ergenin bedeniyle, ailesiyle, sosyal çevresiyle bir mücadele dönemidir. Ergenlerin bu süreçte psikolojik bir harp yaşadığını bile söyleyebiliriz. Bu mücadelenin ortasında kalan ergenin karşılaştığı ve üstesinden gelmesi gereken önemli sorunlardan birisi ise yalnızlık duygusu ile mücadeledir. Her ne kadar ergen zaman zaman yalnız kalmak istese ve bundan haz alsa da aynı zamanda bir gruba dahil olma, kabul edilme gibi ihtiyaçları da olacaktır. Bu ihtiyaçların karşılanması ve ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesi için ise ergenin bazı sosyal ve duygusal becerileri edinmiş olması gerektiği düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde baş edilemeyen yalnızlık duygusunun ileride daha büyük sorunlara yol açacağı öngörülmektedir. Bullock (1998) yalnız çocukların arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olmak ve önemli yaşam becerileri kazanmak gibi birçok fırsatı kaçırabileceğini, Qualter, Brown, Munn, Rotenberg (2009) ise çocuklukta yaşanan yalnızlığın ileride ergenlik depresyonuna yol açacağını ifade etmektedirler. Ayrıca yalnızlık, akranları tarafından reddedilmeye (Demir ve Tarhan, 2001) ve şiddete başvurmak (Yıldırım, 2007) gibi olumsuz durumlara da yol açabilmektedir. Akranlarının fikirlerine değer veren ergenler bu reddedilmeyi kendi başarısızlıkları olarak algılayıp kendilerini kabul ettirmek için büyük bir mücadeleye girebilirler (France, McDowel ve Knowles, 1984'ten aktaran Demir ve Tarhan, 2001).

Yalnızlığın ergenlerde çok çeşitli sorunlara yol açtığı söylenebilir. Bu sorunların neler olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Yalnızlığın ergenlerde bazı bilişsel çarpıtmalara neden olduğu söylenebilir, yalnızlık düzeyi yükseldikçe yakınlıktan kaçınma boyutundaki bilişsel çarpıtmaların arttığı yapılan bir araştırmada görülmüştür (Kılınç, 2005). Başka araştırma ise ergenlerin yalnızlık düzeyinin arttıkça stresle başa çıkma düzeylerinin azaldığını göstermektedir (Demirtaş, 2007). Ayrıca yalnızlık, ergen gebeliği, intihar, madde bağımlılığı, alkolizm gibi çok ciddi problemlerin de kaynağı olarak görülmektedir (Antognoli-Toland, 2000; Page vd., 2006).

Yalnızlık ile ilgili literatür incelendiğinde yalnızlığa yol açan durumlar ve yalnızlığa eşlik eden birçok değişken bulunmaktadır. Perlman ve Peplau (1984) yalnızlık duygusunun oluşmasındaki temel unsurları; bir gruptan dışlanma gibi hoş olmayan üzücü bir tecrübe, kişinin sevilmediğini düşünmesi gibi olumsuz bilişsel deneyim, sosyal ilişkilerdeki yetersizlik, bir ilişki kurup sürdürme becerisindeki eksiklik, paylaşım yaşayacak arkadaş edinememe gibi nedenlere bağlamışlardır.

Richaud de Minzi ve Sacchi (2004) ve Antognoli-Toland, (2000) ise ergenlerde yalnızlığın ergenin akranları ve ailesi ile kurduğu iletişime bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Eğer aile çocuk için olumlu bir model oluşturmaz, zayıf bir etkileşim kurar ve gerekli sosyal becerileri edinmesine yardım etmezse bunun sonucunda çocuk diğerleriyle iletişime geçmekte güçlük yaşayacak ve kendini yetersiz hissedecektir. Bunun yanı sıra çocukluk yıllarında akranları tarafından alay edilme, aşağılanma ve dışlanmaya maruz kalan çocukta sosyal kaygı oluşacak ve çocuk düşük kendilik değeri hissedecektir. Bu yaşantılar ise ergenin yalnızlık yaşamasını doğuracaktır.

Yalnızlıkla ilişkili çalışmalar incelendiğinde, yalnızlığın şu değişkenlerle ilişkisi ortaya konmuştur; *sosyal becerilerde yetersizlik* (DiTomasso, McNulty, Ross ve Burgess, 2003; Inderbitzen-Pisaruk, Clark ve Solano, 1992; Deniz, Hamarta ve Arı, 2005; Peplau ve Perlman, 1981; Eldeleklioğlu, 2008; Şentürk, 2010), *öfke* (Bıyık, 2004), *stres* (Yaacob, Juhari, Ebu Talib ve Uba, 2009; Demirtaş, 2007), *psikolojik iyi olma* (Cenkseven ve Çeçen, 2007), *düşük benlik saygısı* (Peplau ve Perlman, 1981; Stoeckli, 2010; Erözkan, 2009; Inderbitzen-Pisaruk, Clark ve Solano, 1992; Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro ve Eronen, 1997; Anita-Lurette, 1989; Koçak, 2008; Şentürk, 2010), *utangaçlık* (Jackson, Soderlind, Weiss, 2000; McWhirter, 1997; Erözkan, 2009), *iletişim becerileri* (Zakahi ve Duran, 1985), *sosyal kaygı* (Zakahi ve Duran, 1985; Anita-Lurette, 1989; Erözkan, 2009), *sosyal destektir* (Eldeleklioğlu, 2008; Demirtaş, 2007; Kozaklı, 2006).

Araştırmaların ortaya koyduğu, yalnızlıkla ilişkilendirilen nedenler göz önüne alındığında yoğun olarak dikkati çeken kavramlar; sosyal beceri eksikliği, iletişim becerileri eksikliği, düşük benlik saygısı, stres yaşantısı, algılanan sosyal destektir. Bu

değişkenler yalnızlığın sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramı ile ilişkisini bize göstermektedir.

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) çeşitli beceri ve davranışlara vurgu yapan bir kavramdır. Zins ve Elias (2007) ve CASEL (2007) sosyal duygusal öğrenmeyi bütün öğrenciler için çok önemli olan, duyguların farkında olma ve duyguları yönetme, etkili problem çözme, insanlarla olumlu ilişkiler kurma, hem kendini hem diğer insanları önemseme onlara ilgi gösterebilme yeteneği olarak tanımlarlar. O'Brien, Weissberg ve Munro (2005) ise "duyguları fark etme ve yönetme, arkadaş edinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirme, olumlu ilişkiler kurma, karar verme, çatışmaları barışçıl yollarla çözme, alkol ve madde kullanımından kaçınma, zor durumlarla baş etme becerilerini kazanma süreci" olarak tanımlamışlardır (Aktaran Kabakçı, 2006 s.14).

Ayrıca SDÖ'nin temel becerileri şu şekilde ele alınmıştır (Payton vd., 2000).

- *Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak*: Duyguların farkında olmak, duyguları yönetmek, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak, zorluklarla kendine güvenli ve pozitif bir şekilde mücadele etmek, perspektif sağlamak.
- *Olumlu tutum ve değerler edinmek*: Kişisel sorumluluk almak, diğer insanlarla anlaşabilmek için dürüst olmak gibi güvenli ve sağlıklı davranışlar edinmek. Bireysel ve toplumsal farklılıklara ve insan haklarına saygı duymak, sosyal sorumluluk olarak toplum içine karışmak ve doğayı korumak.
- *Sağduyulu kararlar alabilme*: Problemi tanımlama, problem çözme, sosyal norm analizi yapabilme, olumlu ve gerçekçi amaçlar belirleyebilme.
- *İletişim becerileri*: Etkin dinleme, etkili iletişim, işbirliği yapma, uzlaşma, reddetme, yardım isteme.

Sosyal duygusal beceri eksikliği çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde birçok probleme neden olabilmektedir. Şiddete yönelme, madde bağımlılığı, ergen gebeliği, olumsuz çatışma çözme davranışları, düzensiz uyku ve beslenme alışkanlıkları gibi riskli davranışlar ileride çocuk ve ergenlerin sağlıkları üzerinde olumsuz etkiye sahip olmaktadır (Graczyk vd., 2000; Norşenli, 2009). Yalnızlık ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğu da yalnızlığın sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisini

göstermektedir. Ancak yalnızlık üzerine yapılan çalışmaların çoğunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları tek tek ele alınmış, doğrudan yalnızlık ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yalnızlık kavramı çoğunlukla yetişkinler, üniversite ve lise öğrencileri ile çalışılmış, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık yaşantısına araştırmalarda yeterince yer verilmemiştir. Yalnızlık üzerine yapılan araştırmaların çoğu genel yalnızlığı ele almış ve spesifik anlamda ergenlerin okul temelli yalnızlıkları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri araştırılmamıştır.

Yalnızlığın ergenlik döneminde önemli bir sorun olması ve yalnızlığa neden olan önemli değişkenler arasında yer alan sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri eksikliğini vurgulamak, ergenlerin yaşadıkları yalnızlık düzeyini belirlemek ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini ortaya koymak ve bu anlamda alana katkı sağlamak ve öneriler sunmak araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin farklı değişkenlerine göre yalnızlık düzeyleri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında ilişki olup olmadığı üzerinde durulmuştur.

Araştırmada ele alınan problemin çözümü için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

a) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

b) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

c) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

d) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

e) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin babanın çalışma durumuna göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

f) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kardeş sayılarına göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

g) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anne-babanın birliktelik durumuna göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

h) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gelir düzeylerine göre yalnızlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini, demografik özellikleri ve stresle başa çıkma, problem çözme, kendilik değeri ve iletişim becerilerini kapsayan sosyal duygusal öğrenme becerileri manidar olarak yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Ergenlik insan yaşamının oldukça kritik bir dönemidir. Pek çok karakteristik özelliğin şekillendiği ve bireyin yaşama hazırlandığı bu dönemde, bazı psikolojik ve sosyal sorunlar baş göstermektedir. Bu sorunlarla baş etmesini öğrenemeyen ergenler riskli davranışlara yönelmekte ve bu sorunlarla sağlıksız mücadele yöntemleri geliştirmektedirler. Ergenlik döneminde edindikleri bu sağlıksız tutum ve davranışlar maalesef yaşam boyu devam edecek bir forma girmektedir.

Ön ergenlik ve ergenlik döneminin önemli gelişimlerinden birisi akran ilişkilerine son derece önem vermeleri ve akranları tarafından kabul edilip onaylanmaya duyulan ihtiyaçtır. Kendini kanıtlama çabası içerisinde olan ergen çevresi ve özellikle akranları tarafından onay görmez ve dışlanırsa ciddi bir yalnızlık duygusu yaşayabilir. Yapılan araştırmaların da ortaya koyduğu gibi bireyin toplumsal açıdan kimlik kazandığı ve sosyal alana çıkış döneminin ilk evresi olan ergenlik döneminde, riskli davranışların giderek yaygınlaştığı görülmekte ve yalnızlık sorunu da ciddi bir önem teşkil

etmektedir. Ergenlerde şiddet içeren davranışlara yoğun olarak rastlandığı (Norşenli, 2009), yüksek şiddet eğilimi gösteren ve zorbalığa dahil olan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğu (Haskan, 2009; Atik, 2006), sigara, alkol ve madde kullanımının giderek yaygınlaştığı (Ögel, Tamar, Evren ve Çakmak, 2000) çeşitli araştırmalarda görülmektedir. Bu noktada ergenlerin bu sorunlarla mücadele etmede hangi yöntemleri kullandıkları önem kazanmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri (problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler) ergenlerde yalnızlıkla mücadele etme ve riskli davranışların azaltılarak sağlıklı baş etme yöntemleri geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülen önemli bir kavramdır. SDÖ becerileri gelişmiş olan öğrencilerin okulda ve okul dışındaki yaşamda yalnızlıkla daha etkin mücadele edebilecekleri ayrıca şiddet, zorbalık madde kullanımı gibi riskli davranışlara yönelmeyecekleri daha sağlıklı insan ilişkileri kuran, kendine güvenen, problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olacakları düşünülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde yalnızlığın çeşitli nedenleri incelenmiş ancak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul temelli yalnızlığın sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramı ile bir arada işlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın alana önleyici ve koruyucu çalışmalara temel olması açısından önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, yetişkinlik döneminde risk grubunu oluşturan grupların erken dönemde tespit edilerek gerekli önlemleri almak için eğitim programları düzenlemek, okulların rehberlik ve psikolojik danışma servisleriyle bağlantıya geçmek, öğretmenlere ve ailelere bu konuda seminerler ve eğitim programları düzenlemek gibi öneriler geliştirmesi açısından da alana faydalı olacağına inanılmaktadır. Bu sayede alan uygulamalarına rehberlik edecek olan akademik çalışmalara da yön verilmesi amaçlanmaktadır.

1.4 Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi toplama araçlarını içtenlikle ve doğru biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni 2010–2011 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan, ilköğretim okullarına devam eden ikinci kademe öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan sosyal duygusal öğrenme becerileri Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yalnızlık Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilen ve Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yalnızlık: Bireyin var olan ilişkileri ile arzuladığı sosyal ilişkileri arasındaki farklılık sonucu yaşanan hoş olmayan duygu durumudur (Peplau ve Perlman 1981).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Çocuk ve gençlerin önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplumda üretken bireyler olmaları için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme sürecidir (Kabakçı ve Korkut, 2008).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: SDÖ becerileri başlığı altında birlikte ele alınan 4 temel beceri yer almaktadır. Bu beceriler; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir (Kabakçı, 2006).

Problem Çözme Becerileri: Çeşitli problemlerde olumlu ve bilgiye dayalı çözümleri geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesidir (Payton ve diğ., 2000).

İletişim Becerileri: Konuşmayı başlatma ve sürdürme ile kendi duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan tarzda net bir şekilde ifade etme becerileridir (Payton ve diğ., 2000'den aktaran Kabakçı, 2006).

Kendilik Değerini Arttıran Beceriler: Diğer bir ifadesi de yapıcı kendilik duygusu olan kendilik değerini arttıran beceriler, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir

şekilde algılaması ve günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla kendine güvenerek, iyimser bir tarzda başa çıkma kapasitesidir (Payton ve diğ., 2000)

Stresle Başa Çıkma Becerileri: Yıkıcı davranışları başlatan dürtüleri kontrol edebilmektir. Bu durum kendini duygusal olarak düzenlemekle de ilgilidir ve nasıl hissettiğine ilişkin bilgiyi stres durumunda değerlendirmeyi içerir (DuPont, 1998).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde yalnızlık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Yalnızlıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölüm yalnızlık kavramının tanımı, yalnızlıkla ilişkili kavramlar, yalnızlığın boyutları ve nedenleri, yalnızlığı açıklayan kuramlar, yalnızlık yaşayan bireylerin özellikleri, çocuk ve ergenlerde yalnızlık, yalnızlıkla başa çıkma ve önleme başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.1 Yalnızlık Kavramının Tanımı

Yalnızlık, günümüz modern toplumlarında teknolojik gelişmeler, değişen değer anlayışları ve insan ilişkilerinin farklılaşması sonucu her geçen gün yaygınlaşan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Her yaş grubundan insanı etkileyen bu duygu özellikle çocuk ve ergenlerin yaşadığı önemli bir sorun olarak görülmektedir. İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve yaşamının her döneminde diğerleriyle yakın ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır. Okul döneminde yakın ilişki kurma güçlüğü yaşayan öğrenciler ise hem okul hayatlarında çeşitli sorunlar yaşayacak hem geleceğin mutsuz bireylerini oluşturacaklardır.

Yalnızlığı tanımlamak kavramın karmaşıklığı nedeniyle güçtür. Yalnızlık insanlara oldukça acı veren bir duygudur ve insanlar yalnızlıklarıyla yüzleşmekten kaçınırlar. Hatta psikiyatristlerin bile yalnızlık üzerine çalışma yapmaktan kaçındığı söylenebilir (Geçtan, 1999).

Her ne kadar yalnızlık kavramı karmaşık olarak görülse ve yalnızlıkla yüzleşmekten kaçınılsa da ilgili literatür incelendiğinde farklı yazar ve kuramcılar tarafından yapılan çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Yalnızlık kavramının ortak bir tanımı bulunmama beraber genel kabul görmüş tanımı “bireyin var olan ilişkileri ile arzuladığı sosyal ilişkileri arasındaki farklılık sonucu yaşanan hoş olmayan bir duygu durumudur” şeklinde ifade edilmektedir (Peplau ve Perlman, 1981, s.31).

Yalnızlık tanımları incelendiğinde yalnızlığın genellikle sosyal ilişki bağlamında ele alındığı görülmektedir. Booth (2000), yalnızlığın sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığını düşünmekte ve bazı bireylerin diğerleriyle anlamlı etkileşim sağlayan iletişim becerilerinden mahrum olması, diğer insanlarla yakınlık kurmakta güçlük çekmesi sonucu yaşanacağını söylemektedir. Booth, Barlett ve Bohnsack (1992)'a göre ise yalnızlık, kişilerin sosyal olarak sınırlanması sonucu kişilerarası iletişim becerileri gelişmemiş, izole olmuş bireylerin yaşadığı durumdur (Aktaran Erözkan, 2009). Asher ve Paquette (2003, s.75)'e göre ise yalnızlık “mutsuzluk, boşluk, özlem gibi duygulara yol açan kişinin sosyal ve kişisel ilişki yetersizliğinin bilişsel bir farkındalığıdır.” Bu anlamda uygun ilişkiler kurma, sürdürme ve bitirme becerisi olmayan kişi kendini kimsesiz, reddedilmiş hissedecek ve yabancılaşma endişesi duyacaktır. Bu nedenle araştırmacılar sosyal beceri eğitiminin yalnızlığı önleyeceğini düşünmektedirler. Yalnızlığı sosyal ilişki bağlamında açıklayan diğer araştırmacı Weiss (1973), yalnızlığı kişinin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerin eksikliğine veya değişik sosyal ilişkileri bulunmasına rağmen, bu ilişkilerde yakınlığın, içtenliğin ve duygusallığın bulunmamasına gösterilen bir tepki olarak değerlendirmiştir. Woodward (1967) ise yalnızlığı kişinin insanlarla, mekanlarla ve nesnelere kurduğu pozitif ilişki eksikliğinden kaynaklanan yabancılaşma ve kopukluk olarak tanımlamaktadır (Woodward ve Frank, 1988). Genel anlamda yalnızlık bireylerin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan hoş olmayan duygulara yol açan bir durum olarak düşünülmektedir.

Yalnızlığın bireyin etrafındaki kişilerden kaynaklandığını savunan araştırmacılara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda Rook (1984) yalnızlığı kişinin diğerleri tarafından yanlış anlaşıldığında, dışlandığında, reddedildiğinde ve sosyal bütünleşme ve duygusal yakınlık sağlayan sosyal aktivitelere katılmak için uygun arkadaşı olmadığında hissettiği acı veren süregelen bir durum olarak tanımlamaktadır (Aktaran McWhirter, 1990). De Jong-Gierveld ve Tilburg (2010)'a göre ise yalnızlık kişilerin öznel değerlendirmesi ile ilgilidir ve kişinin düşündüğünden ve arzu ettiğinden daha az sayıda arkadaş ve meslektaş ile ilişki içerisinde olması durumudur (sosyal yalnızlık). Ayrıca istediği biçimde samimi, içten ve güvenilir bir sırdaşı olmamasıdır (duygusal yalnızlık).

Her ne kadar yalnızlığın araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılmış olsa da tanımların bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Tanımların ortak noktalarını şu şekilde kategorize edebiliriz:

* Öncelikle yalnızlık kişinin algıladığı öznel bir duygudur. Bazı durumlarda çok az kişi ile iletişim kurulmuş olmasına rağmen kişi kendini yalnız hissetmeyebilir bazen de kalabalıklar içindeyken bile yalnızlık yaşanabilir. Kaya (2005) bu durumun sosyal ilişkilerin niteliği ve niceliği ile ilgili olduğunu söylemektedir. Bireyin ilişi kurduğu kişi sayısı ve iletişim sıklığı sosyal ilişkinin niceliğini, bu ilişkiden doyum sağlaması ise sosyal ilişkinin niteliğini gösterir. Bu da yalnızlık yaşantısının kişinin ilişkiden aldığı doyuma yani kişinin algılayıp yorumlamasına bağlı olduğunu ortaya koyar.

* Yalnızlık tanımlarının bir diğer ortak noktası ise yalnızlığın istenmeyen, kişiyi huzursuz eden ona acı veren bir duygu olmasıdır. Booth (2000) ciddi anlamda yalnızlık yaşayan bireylerin kendilerini mutsuz, berbat, amaçsız ve boşluk içinde hissettiklerini ifade etmektedir. Fromm (1965) ise yalnızlığı soğuk algnlığı ile karşılaştırmış ve yalnızlığı kolay yakalanılan, tedavisi güç, nadiren ölümcül olan ama her zaman hoş olmayan ve bazen de tahammül etmenin ötesinde berbat bir duygu olarak tanımlamıştır (Aktaran Woodward ve Frank, 1988).

* Bir başka ortak nokta ise yalnızlık yaşantısının kişinin sosyal ilişkilerindeki yetersizlikten kaynaklanmasıdır. Birey sahip olduğu ilişkiler ile arzuladığı ilişkiler arasında farklılık hissetmekte ve beklediği sıcaklık ve yakınlığı bulamaması sonucu kendisini yalnız hissetmektedir.

2.1.2. Yalnızlıkla İlişkili Kavramlar

Bazı durumlarda yalnızlık kavramı (loneliness), tek başına olma (aleness) ve inziva (solitude) kavramları ile karıştırlmaktadır. Ancak bu kavramlar birbirlerinden farklıdır. *Yalnızlık* bireye acı veren istenmeyen bir duygu iken *tek başına olma* somut olarak etrafta bir başkasının olmaması durumudur ve fiziksel izolasyondan ziyade iletişimsel açıdan izolasyonu ifade eder. Örneğin evde kendi başınayken arkadaşıyla telefonla konuşan kişi aslında tek başına değildir. Tek başına olma üzücü yalnızlık durumunu ortaya çıkarabilir ya da ıkarmayabilir (Geçtan, 1999; Galanaki 2004). Yalnızlık

duygusu ile acı çeken insanlar bu durumdan kurtulmak için çaba harcarlar ancak tek başına kalmayı tercih eden kişi eğer rahatsızlık duymuyorsa durumunu değiştirmek için çaba sarf etmeyebilir. Bununla birlikte insanlar bazen tek başına iken de yalnızlık yaşayabilirler. *İnziva* ise kişisel gelişim ve yaratıcı aktivitelere fırsat veren gönüllü tek başınalık olarak yorumlanmaktadır (Galanaki, 2004). Sanatçılar, yazarlar ve bilim adamları inzivayı kendileri için en yaratıcı ve üretken durum olarak görürler. Bu nedenle önemli eserlerini ve yapıtlarını inzivaya çekildikleri zaman üretirler. Görüldüğü gibi tek başına olma ve inziva, istem dahilinde yaşanabilen, yalnızlık duygusunun yaşanmasına neden olabilen ya da olmayabilen kavramlardır.

2.1.3. Yalnızlık Kavramının Boyutları

Yalnızlık kavramının kimi araştırmacılar tarafından tek boyutlu olduğu kimi araştırmacılar tarafından ise çok boyutlu olduğu düşünülmektedir.

Weiss (1973) yalnızlığın temellerini araştıran kuramsal incelemesinde insanların diğerleriyle ilişkilerinden elde ettiklerine odaklanarak altı sosyal ihtiyaç öne sürmüştür. Bunlar; *bağlanma, sosyal bütünleşme, güvenilir sosyal bağlılık, stresli durumlarda yardım alma, değer görme, fiziksel ve duygusal destek görmedir*. Bu ihtiyaçların her biri farklı farklı ilişkilerde ortaya çıkar ve tek bir ilişkide tüm ihtiyaçların karşılanması beklenmez. Buna rağmen eşler arasında olduğu gibi çok yakın ilişki kurulan kişilerle bu ihtiyaçların tamamı da karşılanabilir. Weiss (1973), insanların sağlıklı olmaları için diğerleriyle farklı türden ilişkiler kurmaya ihtiyaç duyduğunu ve bu ihtiyacın giderilmemesinin yalnızlık duygusu yaşanmasına neden olacağını belirtmiş ve bu bağlamda yalnızlığı sosyal ve duygusal olmak üzere iki boyutta değerlendirmiştir;

* Sosyal Yalnızlık: Sosyal yalnızlığa komşu, kuzen, arkadaş, kardeş ilişkisi gibi arzu edilen sosyal ilişki ağının yokluğu neden olmakta ve yalnızlık bu eksikliğin giderilmesiyle ortadan kalkmaktadır. Şehir değiştirme, taşınma gibi kişinin sosyal çevresini değiştirdiği durumlarda sosyal yalnızlık yaşanabilir. Sosyal yalnızlık, can sıkıntısı, depresyon, amaçsızlık, anlamsızlık, kendi kendine konuşma ve alkolizm gibi davranış problemleri ile ilişkilendirilmiştir.

* Duygusal Yalnızlık: Duygusal yalnızlık ise flört, dostluk gibi yakın ve samimi ilişkilerin yokluğu ya da kaybıyla oluşmaktadır. Kişinin eşinden ayrılması, onu kaybetmesi gibi durumlarda ortaya çıkan yoğun boşluk, terk edilmişlik, ümitsizlik ve kimsesiz hissetme durumudur. Duygusal yalnızlığın yaşanması durumunda bireyler nihai bir tek başınalık, kaygı, aşırı hassasiyet, terk edilmişlik, tehlikelere karşı sürekli tetikte olma ve anlamsız korkular yaşayabilirler.

Hymel, Tarulli, Hayden Thomson ve Terrell-Deutsch (1999), yalnızlığın duygusal, bilişsel ve kişilerarası olmak üzere üç boyutunun tanımlandığını ifade etmektedirler (Aktaran Galanaki, 2004).

* Duygusal Boyut: Yalnızlık, can sıkıntısı ve üzüntü ile ilişkilendirilen acı veren bir duygu durumudur.

* Bilişsel Boyut: Yalnızlık kişilerarası ve sosyal ilişkilerdeki nitelik ve nicelik açısından hissedilen eksikliğin algılanan sonucudur. İşbirliği kurmak, bir gruba dahil olmak, duygusal destek, ilgi, kendilik değeri gibi kişiler arası ve sosyal ihtiyaçların karşılanmaması ile ilişkilidir.

* Kişilerarası İlişkiler Boyutu: Bu boyutta yalnızlık fiziksel ayrılık (kayıp, geçici yokluk, yer değiştirme) ve psikolojik mesafe (inatlaşma, reddetme, sadakatsizlik, önemsenmeme) ile ilişkilendirilmiştir.

Peplau ve Perlman (1984) yalnızlığı olumlu ve olumsuz yönleri, kökeni, süreç boyutuyla ele almış ve sınıflandırmıştır.

* Pozitiflik-Negatiflik (Positivity-Negativity): Yalnızlık yaşantısı olumlu ve olumsuz durumlara yol açabilir. Moustakas (1961) varoluşsal yalnızlık ve yalnızlık kaygısını birbirinden ayırmıştır. Varoluşsal yalnızlık insanın doğasında olan, kişinin kendiyile yüzleşmesine ve kişisel gelişimine fırsat sağlayan kaçınılmaz bir deneyimdir. Ancak yalnızlık duygusu olumsuz bir deneyimdir. Kişinin tek başına olması faydalı olabilir ancak yalnızlık duygusu yaşayan kişilerin nadiren olumlu duygu ve düşünceleri olduğu söylenebilir (Aktaran Peplau ve Perlman, 1984).

* Sosyal ve Duygusal Yalnızlık (Social Versus Emotional Loneliness): Peplau ve Perlman (1984) sosyal ve duygusal yalnızlıkla Weiss (1973)'in sınıflamasına değinmiş ve uygusal yalnızlığın kişiye daha çok acı verdiğini vurgulamışlardır.

* Kronik Yalnızlık (Chronicity): Kişinin yaşadığı yalnızlığın iki yıl veya daha uzun süre devam etmesi durumunda ortaya çıkan ve kişiyi olumsuz yönde etkileyen türüdür (Young 1984'ten akt. Peplau ve Perlman, 1984). Gerson ve Perlman (1979) geçici olarak yalnızlık yaşayan kişilerin kronik yalnızlık yaşayanlara göre duygu iletişimde daha iyi olduklarını belirtmişlerdir.

Yalnızlık yaşantıları kişiye, ortama, toplumsal yapıya göre de değişiklik gösterebilmektedir. Özodaşık (2005) yalnızlığı bu bağlamda 6 kategoriye ayırmıştır. Bunlar;

* Fiziksel Yalnızlık: Fiziksel yalnızlık bir insanın tek başına yaşama biçimidir. Fiziksel olarak etrafta herhangi bir uyarıcı ve uyarının olmaması, kişinin diğer insanlardan ayrı ve tek başına kalması ya da kişinin çok sevdiği bir yakınıni yitirmesiyle fiziksel yalnızlık yaşanabilir

* Yabancılaşma (Toplumu Dışlayanlar): İnsanın yaşadığı topluma karşı yabancılaşması sonucu yaşanan yalnızlık türüdür.

* Kınanma (Toplum Tarafından Dışlananlar): Toplum kurallarını reddeden ve topluma yabancılaşan kişilere toplumun vereceği tepki de onları dışlamak olacaktır. Kınanma yoluyla yaşanan yalnızlık, toplumdaki ayrılan kimselerin bu farklılıkları nedeniyle toplum tarafından dışlanarak yalnızlığa itilmesi durumudur.

* Asimilasyon: Toplum veya bireylerin, farklı bir kültür ortamında zorlanarak, baskı altına alınarak farklı bir yaşama sürecine itilmeleridir

* Kendi Tercihini ile Gerçekleşen Yalnızlık: İnsanın çevresi ile ilişkisini minimum düzeye indirerek kendi iradesi ile tercih ettiği yalnızlıktır.

* Gerçek Yalnızlık: Gerçek yalnızlık, bireyin her türlü sosyal ve fiziksel uyarılar karşısında bile kendini anlaşılmanın, kimsesiz hissettiği psikolojik yalnızlıktır.

Yalnızlık Young (1982) tarafından süreç olarak ele alınmıştır. Bunlar; geçici yalnızlık, durumsal yalnızlık ve kronik yalnızlıktır (Aktaran Özatça, 2009).

* Geçici Yalnızlık: Bu yalnızlık türü birkaç saat ya da birkaç dakika devam eder ve semptomları şiddetli değildir. Çoğu kişi tarafından zaman zaman yaşanabilir.

* Durumsal Yalnızlık: Daha önce ilişkilerinden doyum sağlayan bireyin ilişkilerindeki değişiklikler sonucu doyum alamaması ya da sosyal ilişki ağındaki önemli birinin kaybı nedeni ile yaşanan yalnızlıktır.

* Kronik Yalnızlık: En az iki yıl süre ile veya daha uzun süre ilişkilerde yaşanan doyumsuzluğu yansıtır. Kronik yalnızlık fiziksel ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir.

De Jong-Gierveld ve Raadschelders (1982) yaptıkları araştırma sonucunda üç yalnızlık tiplemesi önermişlerdir (Aktaran Duy, 2003).

* Ümitsiz Yalnızlık: İlişkilerde çok az doyum yaşanan yalnızlıktır.

* Dönemsel ya da Geçici Yalnızlık: Bu yalnızlıkta her ne kadar yakın bir ilişkinin eksikliği yaşansa da kişinin belli sayıda yakın ilişkileri mevcuttur.

* Geri Çekilmiş, Ümitsiz Yalnızlık: Bu tip yalnızlıkta bireylerin çok az sayıda arkadaşlıkları ve yakın ilişkileri olsa ve ciddi anlamda yoksunluk yaşasalar da bu durumdan duydukları tatminsizliği birinci ve ikinci tipteki bireyler kadar ifade etmezler.

Yalom (2001, s.556), “Varoluşçu Psikoterapi” adlı kitabında varoluşsal yalıttan bahsetmektedir ve yalıtım ve yalnızlık kavramlarına açıklık getirmektedir. Yalom’a göre yalıtım üç tipe ayrılmaktadır;

* Kişilerarası Yalıtım: Yalnızlık olarak yaşanır ve kişilerden uzak durmayı ifade eder. Bu duruma sosyal beceri eksikliği, coğrafik yalıtım, kişilik tarzı (narsistik, yargılayıcı, şizoid vb.), kültürel faktörler neden olur.

* Kişinin Kendi İçindeki Yalıtımı: Kişinin bir yaşantıyı, duygularını veya arzularını bastırması sonucu yaşanır ve kişi “-meli malı’ları” kendi istekleri gibi kabul ederek kendi düşüncelerini ve potansiyelini yok sayar.

* Varoluşsal Yalıtım: Varoluşsal yalıtım insanın kendisi ve dünya arasındaki ayırım ile ilgilidir. Birey evrende kendi varoluşundan sorumludur ve kendisine yön verecek yegane kişidir. Ayrıca farkındalığı olan tek varlıktır dolayısıyla ölümlü olduğunun ve bir gün yaşamının sonlanacağına bilincindedir. Bu bilinç ise kişide boşluk duygusuna, insanlardan soyutlanmaya, yalnızlığa neden olur. Görüldüğü gibi yalnızlık kavramı, insanların başkalarıyla ilişkilerinden elde ettiklerine, olumlu ve olumsuz yönleri ve sürecine göre boyutlara ayrılmıştır.

2.1.4 Yalnızlığı Açıklayan Kuramlar

Bu bölümde ilgili literatürde yer alan yalnızlığa ilişkin çeşitli açıklamalar getiren psikodinamik, varoluşçu, etkileşimsel, bilişsel, bilişsel-davranışçı ve bağlanma kuramlarına yer verilmiştir.

2.1.4.1. Psikodinamik Kuramlar

Psikodinamik yaklaşımın önde gelen isimlerinden Freud’un eserlerinde yalnızlıkla ilgili doğrudan bir açıklama bulunmamakla beraber Freud çocukların iki temel korkusundan birisinin yalnızlık olduğunu ve bu korkunun çocuğun bakımı ile ilgili sorumlu kimsenin (çoğu zaman anne) yokluğu durumunda yaşandığını belirtmektedir (Mijuskovic 1980’den akt. Duy, 2003). Freud’un psikoseksüel gelişim kuramına göre bebeklik ve çocukluk yıllarındaki yaşantılar oldukça önemlidir. İnsanın gelişiminin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için yaşamın her döneminde temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde ise o döneme karşı aşırı bağımlılık meydana gelir ve sonraki aşamada kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyerek normal olmayan bazı davranış biçimleri gösterilmesine neden olur (Senemoğlu, 2005).

Yalnızlığın psikodinamik temellerine ilişkin ilk açıklama Zilboorg (1938) tarafından yapılmıştır. Zilboorg yalnız olmak (being lonesome) ve yalnızlığı (lonely) birbirinden ayırmıştır. Yalnız olmak geçici ve normal bir durum iken yalnızlık bunaltıcı ve süreğen

bir durumu ifade etmektedir. Ayrıca yalnızlığı narsizm, megalomani ve düşmanlık gibi kişilik özelliklerinin bir yansıması olarak değerlendirmektedir. (Aktaran Perlman ve Peplau, 1982).

Erikson yalnızlık duygusunun genç yetişkinlikte önem kazandığını vurgulamıştır. Erikson'a göre gelişimde kritik dönemler mevcuttur. Her dönemde atlatılması gereken bir kriz, çatışma durumu vardır. Sağlıklı bir kişilik gelişiminde bu krizlerin başarılı bir şekilde atlatılması önemlidir. Ergenlik döneminde kişi kimlik geliştirme çabası içerisindedir. Bu dönemi başarıyla çözümlen ergen, genç yetişkinlikte kendi kimliğini yitirmekten korkmaksızın insanlarla yakınlık kurabilecektir. Bu dönemde rol karmaşası yaşayan ergen ise yakın dostluklar kurmaktan ürkecektir (Geçtan, 2005; Senemoğlu, 2005). Dolayısıyla uzun süre yakın ilişkiler kuramayan genç yetişkin yalnızlık ve soyutlanmışlık duyguları yaşayacaktır.

Sullivan (1953) ise yetişkinlikte yaşanan yalnızlığın kökeninin çocukluk yaşantılarından kaynaklandığını düşünmektedir. İnsanoğlu için yakın ilişkiler kurmak temel bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç ilk olarak bebeklikte dokunmaya duyulan istekle ortaya çıkmaktadır. Ergenlik öncesinde ise yakın bir arkadaşına duyulan ihtiyaca dönüşür. Çocukluk döneminde ailesiyle bozuk bir etkileşim içerisinde olması nedeniyle sosyal becerilerden yoksun olan genç, yakın ilişkiler geliştirmekte zorlanacaktır. Sosyal beceri eksikliği nedeniyle yakın ilişki ihtiyacını karşılayamayan birey ise tamamen yalnızlığa gömülecektir (Aktaran Perlman ve Peplau, 1982). Sullivan'ın yalnızlığa yaklaşımını çocukluk yaşantılarıyla özdeşleştirdiğini görmekteyiz. Çocukluk yıllarında insan ilişkilerine dair atılan olumlu temeller ve iletişim becerileri kişinin ileriki dönemlerde de insanlarla sağlıklı ve samimi ilişkiler kurmasına olanak tanıyacaktır.

Fromm-Reichmann (1959) da yalnızlık üzerine yazmış olduğu kitapta, yalnızlığın acı veren güçlü bir duygu olduğunu belirtmiş ve yalnızlığı ailede yaşanan çocukluk deneyimlerine bağlamıştır (Aktaran Peplau, 1985). Fromm-Reichmann da yalnızlığın temellerini çocukluk yıllarında yaşanan aile içi iletişimle ilişkilendirmiştir.

2.1.4.2. Varoluşçu Kuramlar

Varoluşçular insanın nihai olarak yalnız olduğuna inanırlar, yalnızlık kaçınılmaz bir duygudur. İnsanlar bu dünyaya yalnız gelir ve bu dünyadan yalnız ayrılırlar dolayısıyla insanların yalnızlıklarıyla yüzleşmesi gerekir. Bu bakış açısına göre asıl önemli olan insanın yalnızlığıyla nasıl yaşayacağıdır (Yalom, 2001). Varoluşçu yaklaşımın önde gelen isimlerinden Moustakas (1961, 1972) yalnızlık kaygısı ve gerçek yalnızlık kavramlarını ayırmış ve yalnızlık kaygısını, insanı hayatın gerçeklerinden uzaklaştıran ve diğerleriyle ilişki kurmasını sağlayan bir savunma mekanizması olarak tanımlamıştır. Gerçek yalnızlık ise insanın doğum, ölüm, değişim, trajedi gibi hayatın temel gerçekleriyle yüzleşmesi sonucu kişinin hayatta yalnız olduğunun farkına varmasıdır. Birçok teorisyenin aksine Moustakas'ın yalnızlığa olumlu bir bakış açısı vardır. Her ne kadar kişiye acı veren bir yönü olsa da yalnızlık verimli ve yaratıcı durumları ortaya çıkarır (Aktaran Perlman ve Peplau, 1982). Görüldüğü gibi yalnızlık, varoluşçu kuramın tartıştığı temel kavramlardan biridir. İnsan her ne kadar bu dünyayla ve insanlarla doyurucu ilişkiler kurarsa kursun zaman zaman derinde bir yerlerde sahip olduklarına dair bir anlamsızlık yaşar ve muhakkak bir yalıtım hissederek.

2.1.4.3. Bilişsel Yaklaşım

Peplau ve Perlman (1982) yalnızlıkla ilgili bilişsel yaklaşımın savunucularıdır. "Loneliness: A source book of theory, research and therapy" isimli kitabın editörlüğünü yapmış ve yalnızlık ile ilgili birçok önemli çalışmaya imza atmışlardır. Peplau, Miceli ve Morasch (1982) bu kitapta yalnızlığın bilişsel süreçlerini açıklamışlardır. Bu yaklaşım yalnızlığın duygusal ve davranışsal boyutlarını kabul etmekle beraber daha çok bilişsel süreçlere ve bilişsel çelişiklere dikkat çekmektedir. Yalnızlık öznel algılara ve standartlara göre değerlendirilmektedir, kişinin kendisini, sosyal yaşamını ve ilişkilerini nasıl algıladığına ve değerlendirdiğine odaklanır. Yalnızlığın oluşumu kişinin sahip olduğu ilişkiler ile sahip olmayı arzu ettiği ilişkiler arasındaki uyumsuzluğun ve farklılığın algılanmasına bağlıdır. İki insanın benzer sosyal ilişkilere ve sosyal ortamlara sahip olmasına rağmen biri yalnızlık yaşayabilirken diğeri yalnızlık hissetmeyebilir. Kişinin yaşadığı yalnızlık düzeyi sosyal ilişkilerine dair belirlediği ölçütlere göre değişmektedir.

Bilişsel yaklaşımın diğer bir önemli noktası da yalnızlık yaşayan bireylerin yalnızlıklarının nedenleri üzerine yapmış oldukları yüklemelerdir. Peplau ve diğerleri (1982) bireylerin yalnızlıklarına ve kişilerarası ilişkilerine yönelik olumsuz yüklemeler yaptıklarını ve yalnızlıklarının kaynağını kişilik özelliklerine ya da durumsal faktörlere bağladıklarını söylemektedirler. Bu durumu da değişmez olarak algılayan birey yalnızlıkla baş etmede edilgen hale gelirken geleceğe yönelik umutsuzluk yaşamakta, düşük kendilik değeri hissetmektedir. Jones, Freemon ve Goswick (1981) da yaptıkları araştırmada yalnız insanların genellikle karşılarındaki kişi ya da kişileri olumsuz değerlendirdiklerini bu nedenle de olumsuz tepki alma beklentisi yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

2.1.4.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel-davranışçı yaklaşım içerisinde yalnızlık kavramı net bir şekilde açıklanmamıştır. Ancak bu yaklaşımın savunucularından olan Young (1982) yalnızlık üzerine önemli açıklamalarda bulunmuştur. Yalnızlığın farklı şekillerde yaşanabildiğini öne sürmüş ve yalnızlığın önlenmesinde bireyin akılcı olmayan inançlarının ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Young yalnızlığa neden olan tipik otomatik düşünceleri de 12 madde altında toplamıştır. Bu düşünceler; tek başına olmaktan mutsuzluk duyma, düşük benlik kavramı, sosyal kaygı, sosyal uyumsuzluk, güvensizlik, sınırlama, eş seçiminde problemler, yakınlığı reddetme, cinsel kaygı, duygusal bağlanma ile ilgili kaygı, pasiflik ve gerçekçi olmayan beklentilerdir (Aktaran Koçak 2008).

Young (1982) yalnızlığa gelişimsel bir bakış açısıyla bakılmasının uygun olacağını düşünmektedir. Bu nedenle ilişki kurmada ve yalnızlığın üstesinden gelmede bireyin 6 basamaktan oluşan bir süreçten geçtiğini öne sürmektedir. Bu basamaklar belli bir hiyerarşiye sahiptir, kişinin bir sonraki aşamaya geçilebilmesi bir önceki aşamanın sağlıklı bir şekilde atlatılmasına bağlıdır. Bu basamaklar sırasıyla; tek başına olmak, sıradan arkadaşlıklar, karşılıklı kendini açma, potansiyel bir eşle görüşmek, yakın ilişki kurmak ve uzun süreli duygusal bağlanma aşamalarıdır (Aktaran Duy, 2003).

2.1.4.5. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı Bowlby (1969) tarafından ortaya konmuştur. İnsan, yaşamının her döneminde birkaç kişiyle güçlü bağlar geliştirme ve bu yakınlığı sürdürme eğilimindedir. Başka bir deyişle insanoğlu doğası gereği samimi ilişkilere ihtiyaç duyar. Özellikle bebeklik ve çocukluk yıllarında ebeveyne güvenli bağlanan bebek yaşamının ileriki dönemlerinde de çevresindeki insanlar ile güvenli bağlılık ilişkileri geliştirir. Bowlby'e göre yalnızlık erken çocukluk yıllarında karşılanmamış yakın ilişki ya da bağlanma ihtiyacının bir sonucudur ve varolan duygusal bağlanmaların inkar edildiği durumlarda ortaya çıkar (Aktaran Halvorsen, 1993). Yalnız insanlar ebeveynlerini, antipatik, soğuk, mesafeli ve güvenilmez olarak hatırlarken, kendilerini yalnız hissetmeyen kişiler ise ebeveynlerini yakın, samimi ve yardımsever olarak hatırlamaktadır (Rubinstein, Shaver ve Peplau 1979). Bu yaklaşımda görüldüğü gibi yalnızlık üzerinde çocukluk yaşantılarının oldukça önemi vardır. Weiss (1973) de çocukluk döneminde ebeveynin çocuğa şefkatli, güvenli ve sürekli bir bağlanma figürü olması gerekliliğinden bahseder. Eğer çocuk için güvenli bağlanma figürü sağlanmazsa ve bu çocukluk yaşamı boyunca devam ederse bu durum çocuğun ileriki dönemde diğer insanlara karşı güvensiz olmasına, onları düşmanca görmesine neden olacak ve yalnızlığa yol açacaktır.

2.1.4.6. Etkileşim Kuramı

Weiss (1973) etkileşim kuramının en önemli temsilcidir. Yalnızlık üzerine yaptığı çalışmalar ve yayınladığı kitap bu alana temel oluşturmaktadır. Weiss durumsal ve karakterolojik yalnızlık kuramlarını ayırmıştır. Durumsal yalnızlıkta kişi yalnızlığı bir durum olarak görürken, karakterolojik kurama göre yalnızlığın ortaya çıkmasında kişilik özellikleri rol oynamaktadır. Weiss (1973) yalnızlığın ne tek başına kişisel faktörlerden ne de yalnızca çevresel faktörlerden kaynaklandığını söylemektedir. Weiss'e göre yalnızlık bu her iki faktörün etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Ancak Weiss durumsal yalnızlık yaklaşımını, yalnızlıkla mücadele etmek açısından daha uygun bulmaktadır. Kişinin karakter özelliklerini değiştirmek yerine sosyal ortamının değiştirilmesi daha kolaydır. Weiss'e göre yalnızlığın bir diğer nedeni de kişinin toplumsal beklentilerini karşılayacak etkileşimi kuramamasından kaynaklanır.

Weiss (1973)'e göre yalnızlık normal bir durumdur ve kişinin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerin eksikliğine veya değişik sosyal ilişkileri bulunmasına rağmen, bu ilişkilerde yakınlığın, içtenliğin ve duygusallığın bulunmamasına gösterilen bir tepkidir. Ayrıca Weiss yalnızlığı sosyal ve duygusal yalnızlık olmak üzere iki boyutta incelemiştir.

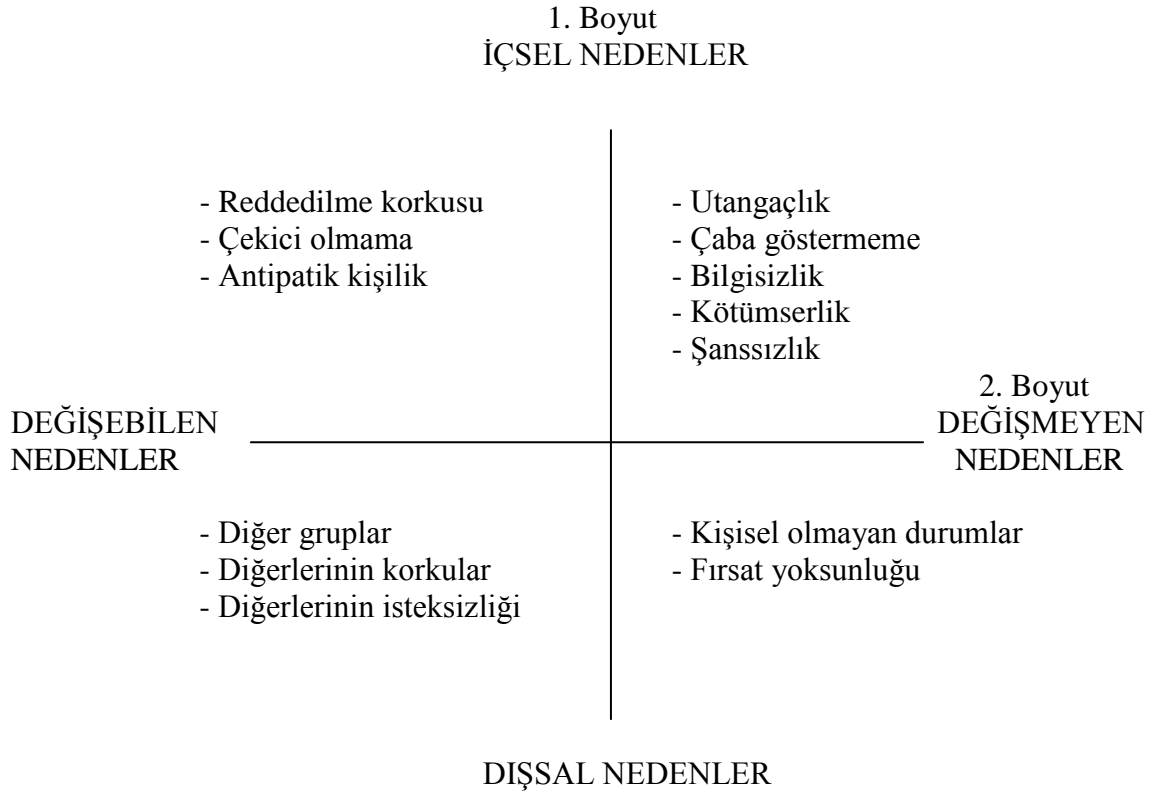
Weiss'in yalnızlık tipolojisi deneysel araştırmalarla da test edilmiştir. Russell ve diğerleri (1984) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin sosyal ve duygusal yalnızlık kavramlarını ayırdıklarını gözlemlemiştir (Aktaran Solie, 1987).

2.1.5. Yalnızlığın Nedenleri

Yalnızlığın tanımlamasındaki güçlük gibi nedenleri de birçok kuram ve kuramcıya göre farklılık göstermektedir. Yalnızlığın anlaşılmasında yalnızlığa yol açan nedenlerin bilinmesi, yalnızlık yaşayan bireylerin bu duruma neyin ya da nelerin nedeni olduğunu söylemeleri bu kavramın anlaşılmasında önemli görülmektedir.

Perlman ve Peplau (1984) yalnızlık duygusunun oluşmasındaki temel unsurları 3 kategoride toplamıştır: Bir gruptan dışlanma gibi hoş olmayan üzücü bir tecrübe, kişinin sevilmediğini düşünmesi gibi olumsuz bilişsel deneyim, sosyal ilişkilerdeki yetersizlik, bir ilişki kurup sürdürme becerisindeki eksiklik, paylaşım yaşayacak arkadaş edinememedir. Ayrıca Perlman ve Peplau yalnızlığa zemin hazırlayan ve yalnızlığı hızlandıran, tetikleyen faktörleri de ayırmıştır. Yalnızlığa zemin hazırlayan durumlar; kişilik özellikleri (utangaçlık, düşük benlik saygısı, sosyal beceri eksikliği vb.), durumun özelliği (rekabetçi etkileşim, sosyal izolasyon vb.) ve kültürel değerler ve normlardır (bireycilik vb.). Yalnızlığı hızlandıran faktörler ise romantik bir ilişkinin sona ermesi ya da kişinin sosyal yaşamının değişmesine neden olan taşınma gibi durumların olmasıdır. Bu faktörler kişinin gerçek sosyal ilişkileri ile sosyal ihtiyaçları ve istekleri arasında uyumsuzluğa neden olur. Bu faktörler sonucu bilişsel süreçlerden geçen anlamlandırma ile yalnızlık yaşantısı ortaya çıkmaktadır.

Michela, Peplau ve Weeks (1982) Şekil 1'de görüldüğü gibi yalnızlığın içsel ve dışsal, değişebilen ve değişmeyen nedenlerini sınıflandırmışlardır.



Şekil 1. Yalnızlığın Algılanan 13 Nedeni (Michela, Peplau ve Weeks, 1982)

Michela, Peplau ve Weeks, (1982) yalnızlığın algılanan 13 nedenini şu şekilde gruplandırmışlardır:

1. *Kötümserlik*: Kişinin ilişki kuracağı birini bulmanın şans eseri olduğuna inanması ve kendisinin bu şansa sahip olmadığını düşünmesidir.
2. *Reddedilmekten Korkma*: Kişinin ilişki kurmayı denediği zaman reddedileceği korkusuna kapılmasıdır.
3. *Çaba Göstermeme*: Kişinin birileriyle tanışmak için yeterince çaba sarf etmemesidir.
4. *Şanssızlık*: Kişinin herhangi birileriyle tanışmak için şansının olmadığını düşünmesidir.
5. *Bilgisizlik*: Kişinin ilişki ve arkadaşlık başlatma becerisinin olmamasıdır.
6. *Utangaçlık*: Kişinin aşırı derecede utangaçlık yaşamasıdır.
7. *Fiziksel Çekiciliği Olmama*: Kişinin fiziksel olarak çekici olmamasıdır.
8. *Diğer Gruplar/İlişkiler*: Diğer insanların bir gruba üye olması ve yalnızlık yaşayan kişilere ilgi duymamalarıdır.

9. *Diğerlerinin Korkuları*: Diğerlerinin yalnızlık yaşayan kişilerle ilişki kurmaya korkması çekinmesidir.
10. *Kişisel Olmayan Durumlar*: Kişinin birçok insanla kişisel olmayan tarzda ilişki içinde olmasıdır.
11. *Fırsat Yoksunluğu*: Kişinin diğerleriyle ilişki, arkadaşlık kuracak fırsatlarının olmamasıdır.
12. *Diğerlerinin İsteksizliği*: Diğer insanların ilişki kurmaya çabalamamasıdır.
13. *Antipatik Kişilik Yapısı*: Kişinin diğerleri tarafından hoş gitmeyen kişiliğinin olmasıdır.

Michela ve diğerleri (1982), yalnızlığın nedenlerini diğerleriyle ilişki kurmaya odaklı açıklayarak, bireyin diğerleriyle ilişki kurmasını sağlayan sosyal beceri eksikliğine ve kendini görüş tarzına bağlamıştır.

Rokach (1989) ise yalnızlığın nedenlerini, ilişki kurmada yetersizlik, yaşanan travmatik olaylar, karakter yapısı, gelişimsel değişkenler ve gelişimsel bozukluklar ve kişisel yetersizliklerle açıklamıştır.

Yalnızlık duygusuna neden olan bir diğer kavram ise bilişsel-davranışçı yaklaşımda da ele alınan olumsuz otomatik düşüncelerdir. Yalnızlığın bilişsel çarpıtmalarla ilişkisini inceleyen çalışmalarda kendilerini yalnız hisseden öğrencilerde işlevsel olmayan tutumların daha yaygın olarak kullanıldığı (Haliloğlu, 2008) ve yalnızlık düzeyi arttıkça ergenlerde kişilerarası ilişkilere yönelik bilişsel çarpıtmalara rastlandığı (Kılınç, 2005) görülmüştür.

Yalnızlıkla ilişkilendirilen bağlanma biçimleri, kendilik değeri, sosyal kaygı ve sosyal beceri kavramları ergenler üzerinde de araştırılmış ve benzer sonuçların etkili olduğu bulunmuştur. Inderbitzen-Pisaruk, Clark ve Solano (1992) yaptıkları çalışmada ergenlerin yalnızlık nedeni olarak gördükleri en büyük etkenin sosyal beceri eksikliği, düşük kendilik değeri ve kişilerarası tutarlılık (interpersonal stability) olduğunu, Zakahi ve Duran (1982) ise iletişim becerilerinin yalnızlık üzerinde önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Ergenlerde yalnızlığın yordayıcılarının incelendiği çeşitli araştırmalarda yalnızlık üzerinde utangaçlık, sosyal kaygı, öz saygı (Erözkan, 2009), benlik saygısı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (Koçak, 2008) etkili olduğu bulunmuştur.

Yalnızlığın kaynağını aile içi ilişkiler ve olumsuz çocukluk yaşantılarıyla ilişkilendiren araştırmacılar da vardır. Yalnızlık yaşayan bireyler çocukluklarında ebeveynlerinin kendilerine yeteri kadar zaman ayırmadığını, ilgi ve yakınlık göstermediklerini bildirmişler ayrıca çocukken akranlarıyla da anlamlı ilişkiler kuramadıklarını, duygularını paylaşamadıklarını söylemişlerdir (Hojat, 1982). Benzer şekilde Richaud de Minzi ve Sacchi (2004) ve Antognoli-Toland (2000) da ergenlerde yalnızlığın ergenin akranları ve ailesi ile kurduğu iletişime bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Eğer aile çocuk için olumlu bir model oluşturmaz, zayıf bir etkileşim kurar ve gerekli sosyal becerileri edinmesine yardım etmezse bunun sonucunda çocuk diğerleriyle iletişime geçmekte güçlük yaşayacak ve kendini yetersiz hissedecektir. Bunun yanı sıra çocukluk yıllarında akranları tarafından alay edilme, aşağılanma ve dışlanmaya maruz kalan çocukta sosyal kaygı oluşacak ve çocuk düşük benlik saygısı hissedecektir. Bu yaşantılar ise ergenin yalnızlık yaşamasını doğuracaktır.

Yalnızlığın nedenlerinin ve ilişkili olduğu değişkenlerin araştırıldığı birçok araştırmada yalnızlığın özellikle sosyal beceri eksikliği, kendilik değeri, utangaçlık gibi kavramlarla ilişkisi vurgulanmıştır. Bu sonuçlar ise yalnızlığın, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.1.6. Yalnızlık Yaşayan Bireylerin Özellikleri

Yalnızlık yaşayan bireylerin hangi kişilik özelliklerine sahip olduğu çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Araştırma sonuçları yalnızlık yaşayan kişilerin çoğunlukla utangaç, çekingen, sosyal becerileri eksik, içe dönük, benlik saygısı düşük, kendine güvensiz kişilik özellikleri sergilediğini göstermektedir.

Jackson, Soderlind ve Weiss (2000) utangaç ve sosyal destek görmeyen öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Stokes (1985) ise yalnız insanların sosyal etkileşimlerinde rahatsızlık yaşayıp kendini açma davranışlarında ve sosyal becerilerinde yetersizlik görmüştür. Bu insanlar daha az sosyal risk alan, içe

dönük, sıkılgan, benlik saygısı düşük, kaygılı ve depresif olmaktadırlar (Aktaran Gümüş, 2000).

Levin ve Stokes (1986) da yalnız kişilerin yalnız olmayanlara göre daha içe dönük, depresif, kaygılı ve kendileriyle ilgili olumsuz duygulara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benlik saygısının, depresyonun, dışadönüklüğün ve diğerlerini kabullenmenin (acceptance of others) de yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğunu, özellikle benlik saygısının yalnızlık üzerinde iki kat etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Benzer bir çalışmada Özodaşık (2001) da yalnız insanların kendini açmada zorlandıklarını, içe dönük, karamsar, endişeli, çekingen, güvensiz ve pasif kişilik özellikleri sergilediklerini söylemektedir.

Jones, Carpenter ve Quinnata (1985) yalnızlığı yordayan kişilik özelliklerini şöyle kategorize etmişlerdir; Yetersiz sosyal beceriler (utanma, içe dönüklük, çekingenlik, atılgan olamama), duygusal uyarılma ve çatışma (depresyon, anksiyete, nörotiklik), zayıf benlik algısı (düşük benlik saygısı, zayıf sosyal benlik kavramı) ve olumsuz tutumlardır (düşmanlık, dışsal denetim odağı, kişilere, yaşama ve topluma karşı karamsar bakış) (Aktaran İmamoğlu, 2008).

Yalnızlık yaşantısı başlı başına kişiye acı veren ve istenmeyen bir duygu iken beraberinde birçok farklı soruna da yol açmaktadır. Sürekli yalnızlık, kişilerin daha düşük düzeyde sosyal ilişki yaşamasına, sosyal becerilerinin de gelişmesine engel olmaktadır. Ayrıca bazı kişilik özelliklerinin (karamsar, utangaç, içedönük vb.) de yalnızlığa zemin hazırladığı araştırmalarda görülmektedir. Dolayısıyla hem yalnızlığın bazı olumsuz durumlara neden olduğu hem de bazı kişilik özelliklerinin yalnızlığa yol açtığını söyleyebiliriz.

2.1.7. Çocuklarda Yalnızlık

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde yalnızlık kavramının öncelikle yetişkinlerde ve ergenlik sonrası gençlerle çalışıldığı gözlenmiştir. Yalnızlığın çocuklarda karşılaşılan bir sorun olabileceği, onların da bu durumdan olumsuz etkilenebileceği araştırmacıların dikkatini çekmemiştir. Weiss (1973) çocukların yalnızlıklarını fark edemeyeceklerini, yalnızlığın ergenlik dönemi ve sonrasında kişiyi olumsuz yönde etkileyeceğini

söylemiştir. Ancak çocukların yalnızlık kavramını nasıl algıladıkları, tek başınalık ve soyutlanma gibi kavramları ayırt edip edemedikleri konusunda pek çok çalışma yapılmıştır (Bever-Whiterby, 1986; Galanaki, 2004; Chipuer, 2004). Araştırma sonuçları, çocukların yalnızlık kavramını doğru bir şekilde algıladıklarını, durumsal ve duygusal yalnızlığı ayırt ederek yalnızlığın hoş olmayan bir duygu olduğunu ve tek başınalıktan farklı bir durum olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir.

Yakın zamanda yalnızlık üzerine yapılan çalışmalar yalnızlığın çocuklar için de önemli bir sorun olduğunu göstermiştir (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Cassidy ve Asher, 1992; Asher ve Paquette, 2003). Asher ve diğerleri (1984) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, %10'dan daha fazla öğrencinin yalnızlık ve sosyal doyumsuzluk yaşadığını ortaya koymuş ve yalnızlıkla ilişkilendirilen en önemli durumun sosyometrik statü olduğunu belirlemişlerdir. Berguno, Leroux, McAinsh ve Shaikh (2004) de yaşları 8 ile 10 arasında değişen ilkokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, çocukların %80 oranında okulda yalnızlık yaşadığını ifade etmişlerdir.

Çocuklarda gittikçe artan yalnızlık düzeylerinin nedenleri konusunda da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Sosyal çalışmacılar ve okul danışmanları son zamanlarda öğrencilerde giderek artan yalnızlığın nedeni olarak artan boşanma oranlarını, tek ebeveynli ailelerin artmasını, geniş ailelerin azalmasını, yaşamdaki hızlı değişimi göstermektedirler (France, McDowell ve Knowles, 1984'ten aktaran Page ve Scanlan, 1994). Bu nedenlerin yanı sıra ebeveyn ya da çok yakın birinin, sevilen bir arkadaşın, eşyanın ya da evcil hayvanın kaybı, okul ve evde yaşanan çatışmalar, okul ve sosyal ortamın değişmesi, arkadaş ortamından ve oyunlarından sürekli olarak dışlanmak, arkadaş edinme gibi sosyal becerilerden yoksun olmak ve bazı kişilik özelliklerinin (utangaçlık, düşük benlik saygısı, endişeli olma) çocuklar için yalnızlık yaşantısının kaynağını oluşturduğu belirtilmektedir (Bullock, 1998).

Çocukluk yalnızlığı, çocukların sosyal ilişkilerinde algıladıkları doyumsuzluk olarak ifade edilmektedir (Qualter, Brown, Munn, Rotenberg, 2009). Çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmelerinde bir grup tarafından kabul edilmeleri oldukça önemlidir (Parker ve Asher, 1993). Birçok çocuk kolayca arkadaş edinmekte, sosyal ortamlardan zevk almakta, çabucak bir oyuna dahil olabilmektedir ancak bazı çocuklar için bu o

kadar da kolay olmamaktadır. Çocuklarda yalnızlığa sebep olan önemli bir faktörün akranları ile kurdukları ilişkiyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Akranları tarafından kabul edilen çocuk ait olma ihtiyacını gidererek doyum verici ilişkiler yaşayacaktır. Yapılan birçok araştırma sonucu da bu görüşü desteklemektedir. Akranları tarafından reddedilen, dışlanan, popüler olmayan çocuklarda ve ergenlerde yalnızlık yaşandığı (Tarhan, 1998; Demir ve Tarhan, 2001; Kaya, 2005) ayrıca çocukların olumsuz bir sosyal deneyimden kendilerini sorumlu tuttukları, kendilerini yeteneksiz olarak algıladıkları ya da sosyal saygınlıkları olmadığı ve diğerleri tarafından reddedildikleri düşüncesi görülmektedir. Bu ise çocuklarda sosyal geri çekilmeye, depresyona, kırılabilir kişilik yapısına ve sorunları içselleştirme eğilimine yol açmaktadır (Olweus, 1993'den aktaran Richaud de Minzi ve Sacchi, 2004).

Yalnızlık yaşantısı yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da bazı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Araştırmacılar, akranları tarafından ihmal edilen, zorbalığa uğrayan, sosyal ortamın dışına itilen çocuklarda içe dönüklük, yalnızlık ve depresif ruh halinin arttığını gözlemlemişlerdir (Boivin, Hymel ve Bukowski, 1995). Akranları tarafından kötü muameleye maruz kalan çocuklar, okula karşı olumsuz tutum geliştirmekte, okulun sevimsiz, güvensiz, sıkıcı bir yer olduğunu düşünmekte, giderek okuldan soğumakta ve okula gitmek istememektedirler (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997).

Kendisini yalnız hisseden çocukların akranlarıyla zayıf bir ilişkisi vardır, kendilerini dışlanmış hissederler dolayısıyla bu duygu benlik saygısını da olumsuz yönde etkiler. Kendine güvenemeyen kişiler olmalarına neden olur ve bunun sonucunda çocuklarda mutsuzluk, keyifsizlik, can sıkıntısı, yabancılaşma gibi duygular oluşur (Bullock, 1998). İnsan yaşamının önemli bir bölümünü oluşturan çocukluk yıllarında akranları ile sağlıklı, mutlu ve sıcak ilişkiler kuramayan çocuk, gerekli yaşam becerilerini edinemez ve bu durum ileride daha farklı sorunlara zemin hazırlar. Araştırmalar özellikle çocuklukta yaşanan yalnızlığın ileride ergenlik depresyonu gibi sorunlara yol açtığını ortaya koymuşlardır (Qualter, Brown, Munn ve Rotenberg, 2009).

Ülkemizde Kaya (2005) ve Tarhan'ın (1998) yaptığı araştırmalarda da reddedilen ve ihmal edilen ilköğretim öğrencilerinde yalnızlık düzeyinin popüler olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Reddedilen öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin

diğerlerine göre daha yüksek olduğu ve yalnızlığın, akademik başarı ve sosyo-ekonomik statüyle de ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarıları düşmekte ve düşük sosyo-ekonomik statüye dahil öğrencilerin yalnızlık düzeyi artmaktadır.

2.1.8. Ergenlerde Yalnızlık

Ergenlik insan yaşamının oldukça uzun ve zor bir evresidir. Bu dönem tutarsız, düzensiz, karmaşık duyguların yaşandığı bir süreçtir (Yavuzer, 2002). Ergenlik döneminin kendine özgü bir takım sıkıntıları bulunur. Bu dönemde ergenler bir arayış içerisindeyler, kendilerini keşfetme, kimlik kazanma ve birey olarak kabul görme endişesi taşırlar. Bir taraftan bedensel değişimlerine uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan ailesiyle, sosyal çevresiyle çatışma içerisine düşebilirler. Bu dönemde ergenlerin en büyük destekçisi akranlarıdır. Ergenler benzer sorunları yaşayan arkadaşlarıyla bir arada olmaktan hoşlanırlar, bir gruba ait olmak, o grupta söz hakkının olması onlar için önemli bir ihtiyaçtır. Her ne kadar zaman zaman yalnız kalmak isteseler de aslında akranları tarafından kabul görmeyi beklerler. Bu nedenle bir gruba dahil olamayan, dışlanan, arkadaş edinme becerisi gelişmemiş ergenlerin bu dönemde yaşayabilecekleri önemli sorunlardan birisi yalnızlık duygusudur. Antognoli-Toland, (2000), ergen ve genç yetişkinlerin yaklaşık %20 ila %50 oranında yalnızlıktan etkilendiğini ifade etmektedirler. Demir ve Tarhan (2001) ise ergenliğin önemli ve gelişimsel bir süreç olması nedeniyle özellikle ergenlikte yalnızlık duygusunun yaygın olarak karşılaşılan bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Manfusa (2001) da ergenler arasında yalnızlığın etnik kimliğe bakılmaksızın yaşanabildiğini vurgulamıştır.

Ergenlerde yalnızlık genellikle “kimlik bunalımı”nın bir sonucu olarak düşünülmektedir. Bu değerlendirme Erikson (1963)’nin psiko-sosyal gelişim kuramı ile ilişkilendirilmektedir. Erikson bireylerin 8 dönem içerisinde psikososyal gelişimini tamamladığını ifade etmektedir. Bu dönemlerin kendine özgü dönüm noktası ve krizleri mevcuttur. Ergenlik ise “kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası” dönemini içermektedir. Ergen kendisine uygun bir kimlik edinimi sağladıktan sonra yakın ilişkiler kurmaya hazır olacaktır. Sağlıklı bir şekilde kimlik kazanımı sağlayamayan ergenler yakın ilişkiler kurmakta da zorlanacak, yalnızlık ve yalıtılmışlık yaşayacaklardır

(Williams, 1983). Benzer şekilde Sullivan (1953) da insanların gelişimsel süreci içinde yalnızlık yaşadığını ve bunun insanların yakınlık ihtiyacını karşılamasına engel olduğunu, ergenlik öncesinde de gençlerin psikolojik görevlerinden birinin kişilerarası yakın ilişkiler kurmak ve geliştirmek olduğunu ifade etmektedir (Aktaran Kılınç, 2005).

Ergenlerde yaşanan yalnızlığın gelişimsel, sosyal, kültürel, kişisel özellikler olmak üzere birçok nedeni bulunmaktadır. Brennan (1982) ergenlik döneminde yoğun olarak yaşanan yalnızlığın nedenlerini üç kategoride sınıflandırmıştır. İlki kişinin karakteristik özelliklerinden (utangaçlık, zayıf sosyal becerileri, düşük benlik saygısı) kaynaklanmasıdır. Diğerleri gelişimsel değişimler ve bu değişimlerin gereksinimler ve ilişkiler üzerine etkisidir. Üçüncü neden ise sosyal yapılar ve kültürel süreçtir. Ayrıca intihar, suçluluk, utangaçlık, okul başarısızlığı, evden ya da okuldan kaçma, sosyal beceri gelişimi gibi değişkenlerin de ergen yalnızlığı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Aktaran Özatça, 2009).

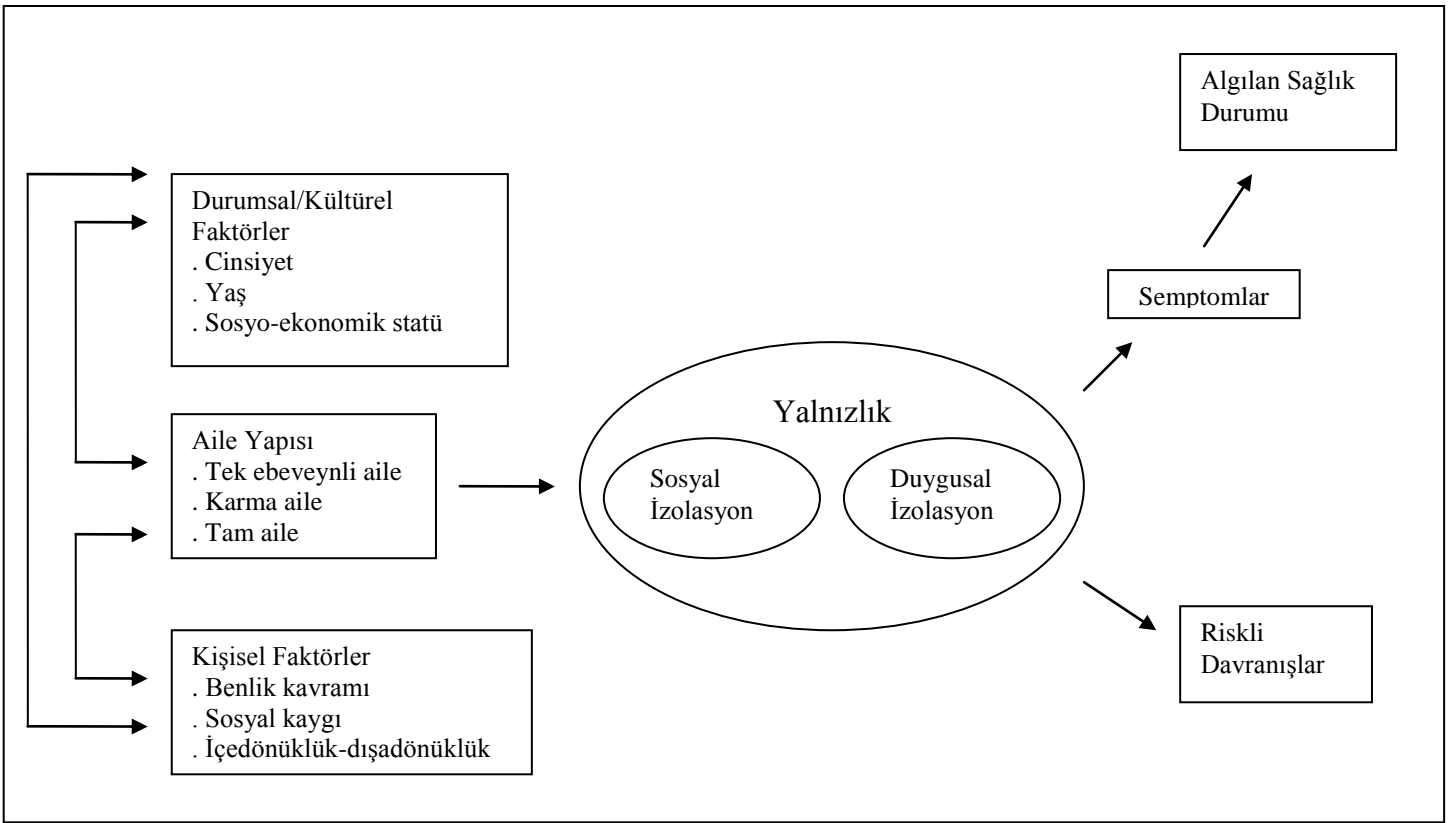
Weiss (1973), ergenlerde yalnızlığın, yakın duygusal ilişkilerin olmaması ya da kaybedilmesi sonucu yaşandığını söylemektedir. Ergenlik döneminde anne ve baba bağlanma figürü olmaktan çıkarak yerini aynı cinsten ya da karşı cinsten akranları alır. Bu durum ise ergenin yaşantısında yeni bir düzenleme gerektirir, bu düzenleme ise bazen kişilerarası ilişkilerde sorun olmakta ve ergenin yalnız kalmasına yol açmaktadır.

Akran ilişkileri ve aile yapısının da ergenler üzerinde yalnızlığı etkileyen önemli faktörler olduğu düşünülmektedir. Uruk ve Demir (2003) araştırmalarında akran ilişkilerinin % 34, aile yapısının ise %14 oranında ergenlerin yalnızlığına etki ettiklerini ifade etmişlerdir.

Birçok araştırmada ise yalnızlığın sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisi vurgulanmıştır. Utangaçlık, sosyal kaygı ve özsaygı (Erözkan, 2009), bağlanma biçimleri, kendilik değeri, sosyal kaygı ve sosyal beceri kavramlarının (Inderbitzen-Pisaruk ve diğ. 1992; DiTommaso, McNulty, Ross ve Burgess, 2003) ergenlerde yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu vurgulanmıştır.

Ergenlik yalnızlığına teorik bir yaklaşım sunan Antognoli-Toland ve Beard (1999) ergenlerde yalnızlığa neden olan durumları Şekil 2'de görüldüğü gibi, durumsal/kültürel

faktörler, aile yapısı ve kişisel faktörlerle ilişkilendirmişlerdir. Bireyselciliğe ve rekabete dayalı sosyal kültürün, ergenlerde yaşanan rol karmaşasının, aşırı sosyal beklenti ve gerçekçi olmayan sosyal normların, utangaçlık, içe dönüklük, düşük benlik saygısı gibi kişisel özelliklerin ve yetersiz aile ilişkilerinin ergenlerde yalnızlığa yol açabileceğini belirtmişlerdir. Yalnızlığın ise sosyal ve duygusal yalnızlık olmak üzere iki şekilde yaşanabileceğini ve yoğun yalnızlık duygusu yaşayan ergenlerin fiziksel ve psikolojik semptomlar göstereceklerini, alkolizm, intihar ya da okuldan kaçma gibi riskli davranışlara yöneleceklerini de ifade etmişlerdir.



Şekil 2. Ergenlik Yalnızlığının Kuramsal Modeli (Antognoli-Toland ve Beard, 1999)

Görüldüğü gibi ergenlik döneminde yalnızlık; aile ve akran ilişkileri, fizyolojik-psikolojik-bilişsel gelişim, kimlik gelişimi, sosyal beceri kavramları çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1.9. Çocuk ve Ergenlerde Yalnızlıkla Başaçıkma ve Yalnızlığı Önleme

Yalnızlık her insanın zaman zaman yaşadığı bir duygudur ancak bu durum kişiye acı vermeye başladığı anda bu duyguyla yüzleşebilmek ve yalnızlıkla uygun şekilde mücadele etmek gerekir. Bu noktada ise yalnızlıkla başa çıkma yöntemleri önem kazanmaktadır. Williams (1983) suçlu ergenlerle yaptığı çalışmada, ergenlerin yalnızlıkla irrasyonel yollara başvurarak mücadele ettiğini ortaya koymuştur. Ergenler kişilerarası ilişkilerdeki gereksinimleri karşılanmadığı için suça yönelerek diğer insanları kontrol etmeye çalışmaktadırlar. Eskin (2001) ise ergenlerde yalnızlıkla baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışıyla ilişkisini incelemiş ve intihar davranışı sergileyen ergenlerin diğerlerine göre daha fazla yalnızlık çektiğini ve yalnızlıkla baş etme yöntemi olarak; edilgen etkinlikler, ilişki arama, kendini etkinleştirme, okuma-ders çalışma ve düşünme-hayal etme yöntemlerine başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Woodward ve Frank (1988) ise kırsal kesimde ergenlerin, kendini meşgul etme, müzik dinleme, televizyon izleme, spor yapma ve ev hayvanları ile oynamayı yalnızlıkla baş etmede kullandığı yöntemler olarak saptamışlardır.

Ergenlerde yalnızlıkla mücadele etme yöntemi olarak genellikle TV izleme, spor yapma gibi aktiviteler görülmektedir. Bu yöntemler yalnızlığın belirtisi olan sıkılganlık gibi durumlardan kurtulma da etkili olsa da, sosyal ilişkiden yoksun olma belirtilerini azaltmayacaktır. Dolayısıyla yalnızlıkla baş etmede de etkili olmayacaktır. Bu noktada ergenlerde yalnızlıkla mücadele etmede etkili ve işlevsel yöntemlerin önemi öne çıkmaktadır.

Yalnızlıkla başaçıkma da yalnızlık duygularının kaynaklarının bilinmesi kadar kişinin içinde bulunduğu sosyal ilişki ağının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle çocuk ve ergenler için aile ve arkadaş ilişkileri, okul yaşantıları oldukça önem taşımaktadır.

2.1.9.1. Ailenin Önemi

Yalnızlıkta çocukluk yaşantılarının önemi birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Weiss, 1973; Hojat, 1982; Wiseman, Mayseless ve Sharabany, 2006). Özellikle aile ile çocuk arasında sağlıklı ilişkilerin olması çocuğun aileye güvenli

bağlanması ve ailenin sosyal desteğini alması çocuk için oldukça önemlidir. Bu sayede çocuk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de yalnızlıkla mücadele edebilecek ve sağlıklı ilişkiler geliştirecektir. Çocukluk yıllarında ailesi tarafından ilgi gören ve güvenli bağlanan gençlerin yalnızlık düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Olson (1993) da çocuklukta ailesi ve akranları ile sıcak ilişkiler kuramayan bireylerin yetişkinlikte de yalnızlığa yatkın olacağını belirtmiş ve araştırmacı, aşırı korumacı aile ve aşırı gevşek ve karmaşık aile yapısının yalnızlığa zemin hazırlayan iki aile modeli olduğunu öne sürmüştür. (Aktaran Kozaklı, 2006). Kozaklı (2006) da aile, arkadaş ve özel biri tarafından algılanan sosyal destek ile yalnızlık arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki ailenin çocuğa güvenli ve ilgili bir ortam sunması, sosyal destek sağlaması yalnızlığın önlenmesinde oldukça önemlidir.

Çocuk ve ergenlerde yalnızlıkla mücadele etme ve önlemede ailenin bir diğer etkisi çocuklara sunacakları olumlu model davranışlarıdır. Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar davranışlarının büyük çoğunluğunu model alarak öğrenirler (Senemoğlu, 2005). Henwood ve Solano (1994) çocuklarda yalnızlığın yordayıcısı olarak aile bireylerinin yaşadığı yalnızlığı araştırmış ve çocukların yalnızlık düzeyi ile annelerinin yalnızlık düzeyi arasında önemli oranda ilişki bulmuştur. Richaud de Minzi ve Sacchi (2004) ve Antognoli-Toland (2000) da ailenin çocuk için olumlu model olması ve sosyal becerileri edinmesine yardım etmesi gerekliliğinden bahsetmektedirler. Aksi takdirde olumlu model göremeyen çocuk diğerleriyle zayıf iletişim kuracak, kendini yetersiz hissedecek ve bu durum yalnızlıkla sonuçlanacaktır.

2.1.9.2. Okul Ortamının ve Öğretmenin Önemi

Çocuklar okula başladıkları andan itibaren zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yeni bir sosyal ortama girmiş olurlar. Bu nedenle okul yaşantısı okula devam eden her yaş grubundaki çocuk ve gençler için oldukça önemlidir. Mutlu bir okul yaşantısı öğrenciler için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Okulda akranları ve öğretmenleriyle kuracakları ilişki de bu mutluluğun temelini oluşturmaktadır. Okul ortamında çocukları tanıyan ve gözlemleyen, gelişimlerini destekleyen en önemli kişi şüphesiz öğretmenlerdir. Bu nedenle okulda yalnız çocukların gösterdiği ipuçlarını en iyi değerlendirecek ve onlara yardım sağlayacak kişi yine öğretmenlerdir.

Yalnızlık yaşayan çocukların okulda sergiledikleri bazı davranışlar vardır. Qualter ve Munn (2002), akranları tarafından dışlanan ancak kendini yalnız hissetmeyen, kendini yalnız hisseden ancak akranları tarafından dışlanmayan ve hem kendini yalnız hisseden hem de akranları tarafından dışlanan çocukların gösterdikleri davranışlara odaklanmışlardır. Kendini yalnız hisseden çocuklarda çoğunlukla düşük benlik değeri, kendisi ve diğerleriyle ilgili yanlış algı, duygu ifade eden kelimeleri kullanma ve yalnız kalma durumları görülmektedir. Arkadaşları tarafından dışlanan ama yalnızlık hissetmeyen çocuklarda kendisine yarar sağlayan yüklemelerde bulunma ve girişken davranışlar görülmektedir. Hem dışlanan hem de yalnızlık yaşayan çocukların ise düşük benlik değeri, kendisi ve diğerleriyle ilgili yanlış algı, duygu ifade eden kelimeleri kullanma, kendisine yarar sağlayan yüklemelerde bulunma ve yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Görüldüğü gibi sosyal beceri eksikliğinden dolayı dışlanan çocuklar daha fazla yalnızlık ve olumsuz duygular yaşamaktadır.

Çocuklarda yalnızlığın birçok nedeni olabilir. Öğretmenler özellikle yalnız çocukların gösterdikleri ipuçlarına karşı dikkatli olmalıdırlar. Bullock (1998) öğretmenlerin çocukları gözlemlerken dikkat etmesi gereken durumları şöyle sıralamıştır:

- Çocuk ürkek, utangaç, güvensiz ya da mutsuz görünüyor mu?
- Çocuk çevresinde olup bitene karşı ilgisiz mi?
- Çocuk arkadaşları tarafından dışlanmış mı?
- Çocuk diğerlerinden isteyerek mi uzak duruyor?
- Çocuk bir iletişim başlatma ve sürdürme sosyal becerisine sahip mi?
- Çocuk gerekli sosyal becerilere sahip olmasına rağmen bu becerileri kullanmakta gönülsüz mü?
- Çocuk akranları tarafından zorbalığa maruz kalıyor mu?
- Çocuktaki yalnızlık geçici bir duruma mı özgü yoksa süreklilik arz eden bir durum mu?

Sorun tanımlandıktan sonra okulda yalnızlıkla mücadele etmede çeşitli yöntemler izlenebilir. Çocuğa bir oyuna nasıl dahil olacağı öğretilir (Bullock, 1998), sınıf ve okul bahçesi öğrencilerin ihtiyaçlarına ve grup oyunlarına fırsat verecek şekilde düzenlenebilir, işbirliğine dayalı çalışmalar verilerek yalnız öğrenciler teşvik edilebilir,

yalnızlık yaşayan öğrencilere özellikle bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı terapi ve aile terapisi uygulanabilir, öğrencilerin duygularını ifade etmelerine fırsat veren etkinlikler uygulanabilir (Qualter, 2003). Ayrıca okulda zorbalık yapan öğrencilere muhakkak engel olunması gerekmektedir çünkü zorbalığa maruz kalan öğrencilerde kalıcı bir yalnızlık duygusu oluşmaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997).

Pavri (2001) de engelli çocuklarda yalnızlıkla mücadelede etmede alan yazın incelemesi ve kişisel tecrübelerine dayanarak çeşitli müdahale yaklaşımları önermiştir. Bu müdahale yaklaşımları engelli çocuklar için önerilmiş olsa da temelde yalnızlık yaşayan tüm çocuklar için ortak özellikler göstermektedir.

1. Sosyal Beceri Öğretimi
 - Etkileşim başlatma, sürdürme ve sonlandırma
 - Girişkenlik eğitimi
 - Çatışma çözme becerileri
 - Sosyal problem çözme becerileri
 - Saldırgan davranışlarla başetme
2. Sosyal Etkileşim İçin Fırsatlar Yaratma
 - Okul sonrası ve ders dışı etkinliklere katılım
 - Tenefüs ve oyun zamanlarını yapılandırma
 - Akademik derslerde sosyal etkileşim örneğinin işbirliğine dayalı öğretim, akran öğretimi gibi
3. Kabullenici Bir Sınıf Atmosferi Yaratma
 - Öğrencilerle sıcak ilişki kurma
 - Anlaşılır sınıf kuralları ve beklentiler oluşturma
 - Sınıf üyeliği ve ait olma duygusu geliştirme
 - Engellilik konusunda farkındalığı ve kabulü artırma
4. Yalnızlıkla Baş Etme Stratejileri Öğretimi
 - Bir dizi baş etme becerilerinin farkındalığı
 - Alternatif stratejileri benimseme konusunda öneriler
 - Psikolojik danışma aracılığıyla kendilik algısını ve niteliklerini değiştirme
5. Öğrencinin Öz-Saygısını Arttırma
 - Olumlu pekiştireç kullanma
 - Sosyal etkileşim ve risk almayı cesaretlendirme
 - Sınıf görevleri ve sorumlulukları verme

Şekil 3. Yalnız Öğrencilerle Çalışmak İçin Anahtar Müdahale Yaklaşımları

Araştırmalar yalnızlığın birçok olumsuz durumla bağlantısına değinmiştir. Bu nedenle yalnızlığın olumsuz durumlara yol açmadan önce özellikle küçük yaşlarda tespit edilmesi önemli görünmektedir. Okul sıralarında yalnızlık yaşayan çocukların erken fark edilmeleri ve nlem almaları konusunda öğretmenlerin eğitilmeleri kaçınılmazdır.

2.2. Sosyal Duygusal ğrenme Becerileri ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan birçok gelişme eğitim sistemini de etkilemiş ve yeni yaklaşımların oluşumunu sağlamıştır. 1980’li yıllardan itibaren eğitimde akademik zekanın tek başına yeterli olmayacağı kabul edilmiş ve eğitimde çoklu zeka, duygusal zeka, karakter eğitimi, moral eğitim gibi kavramlar önem kazanmaya başlamıştır (McKenzie, 2004). Özellikle ocuk ve gençlerin yaşadığı problemlerin artmasıyla beraber akademik gelişimin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sosyal duygusal eğitim kavramı ise 1990’lardan sonra hızla önem kazanmaya başlamıştır. Son otuz yıl içinde öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimine odaklanan bir eğitim anlayışının onlara hayatta başarılı olacak gerekli donanımı sağlamadığının görülmesi üzerine, sosyal-duygusal ve toplumsal alanlarda da gelişimi sağlayan beceriler kazandırılmasının gereği hissedilmiştir (Lopes ve Salovey, 2004). Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg’e göre (2004) okullarda yaşanan disiplin problemleri, öğrencilerin asi tavırları, yabancılaşma, okulu bırakma, okul başarısızlığı gibi nedenler ve çocuklarda görülen alkol, madde kullanımı, saldırgan davranışların artışı üzerine öğrencilerin sosyal duygusal yönlerinin de gelişimine ağırlık veren eğitim anlayışında artış olmuştur. Elias ve meslektaşları öğrencilerde belli başlı becerilerin geliştirilmesinin bu tip riskli davranışları önleyeceğini düşünmektedir. Bu becerilerin en önemlilerini ise; mantıklı kararlar alabilme, kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, etkin dinleme ve iletişim kurma, farklılıklara saygı duymak oluşurmaktadır (Elias, Lantieri, Pati, Walberg ve Zins, 1999’dan aktaran Ross, Powell, Elias, 2002).

Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal yaşamda başarılı olmaları, sağlıklı insan ilişkileri kurmaları, gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri, arkadaş, aile ve toplum hayatına katkı sağlamaları, riskli davranışlardan sakınarak sorumlu kararlar alabilen gençler olmaları eğitimcilerin ve ailelerin hedefidir (Payton vd., 2000). Bu hedeflerin

gerçekleşmesinde sosyal duygusal yeterliliğin önemi yeni yeni anlaşılmaya başlanmıştır ve giderek önem kazanmaktadır.

Sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalara Gardner'ın (1993) "Çoklu Zeka Kuramı" ve Goleman'ın (2007) "Duygusal Zeka" kavramları hız kazandırmıştır. Gardner (1993) zekayı 7 farklı alana ayırmış (sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, görsel-uzamsal, kişilerarası-sosyal, kişisel-içsel) ve kişilerin zeka yapılarının tek bir alanda değerlendirilemeyeceğini, her insanın birden fazla zeka alanına sahip olabileceğini söylemiştir. Bu zeka alanlarından kişilerarası-sosyal zeka ve kişisel-içsel zeka sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalara kaynaklık etmiştir. Kişilerarası-sosyal zeka insanlarla birlikte çalışabilme, kolaylıkla iletişim kurabilme, insanları yönetebilme, ikna edebilme, onların duygularını anlayabilme becerisini göstermektedir. Kişisel-içsel zeka ise kişinin kendini tanıması, duygu ve düşüncelerinin farkına vararak onları şekillendirmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını ifade eder. Goleman (2007) ise duygusal zekayı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duyguların yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi olarak tanımlayarak bireyin bilişsel yönünden başka sosyal ve duygusal yönüne de dikkat çekmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ)'nin öneminin özellikle son 30 yıl içinde kavranmaya başlamasıyla beraber bu gelişim CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning), Yaşam Becerileri Eğitimi (Life Skills Training), Karakter Eğitimi gibi kuruluşların oluşumunu sağlamıştır. Bu kuruluşların içerisinde özellikle CASEL'in SDÖ'nin gelişiminde büyük rolü bulunmaktadır. CASEL 1994 yılında Daniel Goleman tarafından kurulan ulusal ve uluslar arası bir kuruluştur. SDÖ'nin, okul öncesinden yüksek öğrenime kadar eğitimin temel bir parçası olması için çabalamaktadır. CASEL, SDÖ programlarıyla çocuk ve gençlerin sağlıklı gelişimini, iyilik hallerini ilerletmesini, akademik başarılarını, ahlaki davranışlarını ve vatandaşlık bilincini geliştirmeyi hedeflemektedir. Eğitimciler, bilim adamları, politikacılar ve ilgili kişilerle bağlantı kurarak şu hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır: (1) SDÖ bilimini geliştirmek, (2) bilimsel bilgiyi etkili okul uygulamalarına dönüştürmek, (3) SDÖ'nin eğitimsel uygulamaları hakkındaki bilimsel bilgiyi yaymak, (4) eğitimcileri etkili bir şekilde SDÖ programlarını uygulamaları için eğitmek, (5) SDÖ çabalarının koordinasyonunu

artırmak için bilim adamları, eğitimciler, avukatlar, politikacılarla işbirliği kurmak (Payton vd., 2000; Graczyk vd., 2000; CASEL, 2007).

Görüldüğü gibi son yüzyıl içerisinde akademik zekanın ve başarının hayattaki başarıyla eş değer olmadığına anlaşılmasıyla beraber SDÖ kavramı önem kazanmış ve SDÖ eğitimlerine ve programlarına duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bireylerin sosyal-duygusal, zihinsel, fiziksel ve toplumsal olarak bir bütün içerisinde gelişimleri esas alınmaya başlanmıştır.

2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) kavramının tanımı farklı yazarlarca farklı şekilde yapılmıştır. Kavramın güncelliği nedeniyle SDÖ'nin tanımı da her geçen gün farklılık göstermekte ve gelişmektedir. Bununla beraber tanımların ortak noktaları da bulunmaktadır.

SDÖ'nin ortaya çıkışı ve kullanılışı hemen hemen insanlık tarihi kadar eskidir. SDÖ 3000 yıl önce Mısır, Hindistan ve Yunanistan'da formal eğitimin bir parçasıydı ancak bu eğitim yalnızca zenginler sınıfına verilmekteydi. Örneğin antik Yunan medeniyeti gibi eski medeniyetlerde kişinin öz farkındalığını artırmak önemliydi (Cohen, 1999, s. 7; 2001, s. 4). SDÖ kavramı olarak önce 1990'larda Baron, Salovey ve Mayer tarafından tanıtılmış ve etkili sosyal etkileşime, rol performansına (role performance) ve kişilerarası ilişkileri geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır (Ciarrochi, Forgas ve Mayer, 2006'dan aktaran Elias ve Gordon, 2009). Goleman (1995) ve Salovey ve Mayer (1990) gibi araştırmacıların "duygusal zeka" ile ilgili çalışmaları ise SDÖ'ye hız kazandırmıştır. Duygusal zeka; kendine güven ve motivasyonu, beklenen davranışları bilmeyi, hatalı davranmaya yol açacak dürtüleri kontrol etmeyi, sabırlı olmayı, talimatları takip etmeyi, yardım istemeyi, ihtiyaçlarını ifade edebilmeyi, diğerleriyle anlaşabilme becerilerini öğrenmeyle ilgilidir (McCombs, 2004).

SDÖ ile ilgili çalışmalar ilerledikçe kavramın tanımı da netlik kazanmaya başlamıştır. Elias ve meslektaşları SDÖ'yi; kişilerarası iletişim, problem çözme, öğrenme, gelişim görevlerine uyum sağlamak gibi yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek ve kişinin sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade edebilme becerisi

olarak tanımlamışlardır. Bu ise kişisel farkındalığı, dürtüleri kontrol etmeyi, işbirliği içinde çalışmayı, kendini ve diğerlerini önemsemeyi gerektirir (Romasz, Kantor ve Elias 2004).

Johnson ve Johnson (2004, s. 40) ise SDÖ' yi "kişilerarası iletişim becerilerini ve diğerlerinin duygularını fark etmek, uygun bir şekilde ifade etmek ve yönetmek gibi küçük grup becerilerini yerinde kullanmak, hedefe ulaşmak, problem çözmek, okulda ve tüm yaşam boyu başarılı olmak için toplumsal değer ve tutumları içselleştirmek" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iki önemli sosyal duygusal öğrenme becerisine vurgu yapmışlardır. Bunlardan ilki *kişilerarası etkililiktir*. Kişinin diğerleriyle etkileşim kurma seviyesidir ve bu etkililik büyük oranda kişinin yaşam kalitesi ve akışıyla belirlenmektedir. Diğer bir önemli sosyal duygusal öğrenme becerisi ise *kendini gerçekleştirme*dir. Kendini gerçekleştirme kişinin potansiyelinin, yeteneklerinin farkında olmasını, bundan memnun olmasını ve uygun durumlarda yeteneklerini kullanmasını gerektirir.

SDÖ bir süreç olarak ele alındığında temel sosyal ve duygusal becerilerin çocukluk döneminde edinilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. SDÖ'nin temel felsefesi ise birçok problemlili davranışın aynı ya da benzer risk faktörlerine dayandığı ve en iyi öğrenmenin destekleyici ilişkilerle sağlanacağı ve bu sayede öğrenmenin ilgi çekici ve anlamlı olacağı ilkesine dayanır (CASEL, 2005). Reicher (2010) SDÖ'yi, kişisel ve kişilerarası problem çözme becerilerini öğrenme ve sosyalleşme süreci olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Payton ve diğerleri (2008) de SDÖ' yi çocuk ve yetişkinlerin çeşitli bilgi, beceri ve tutumları edinme süreci olarak değerlendirmişler ve bu becerileri şu şekilde sıralamışlardır;

- Duyguları fark etme ve yönetme,
- Pozitif amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşma,
- Diğerlerini önemseme ve ilgi gösterme,
- Olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürme,
- Sorumlu kararlar alabilme,
- Kişilerarası ilişkileri etkili bir biçimde ele alma

SDÖ çoğunlukla, duyguların farkına varmak ve duyguları yönetmek, diğerlerine sempati ve ilgi duymak, sorumlu kararlar alabilmek, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmak, zorlu durumlarla etkili bir şekilde mücadele etmek ve problem çözme becerilerini edinme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sayede çocuklar kızgın olduklarında kendilerini sakinleştirebilecek, arkadaş edinebilecek, çatışmaları saygılı bir şekilde çözümlenebilecek, etik ve güvenli kararlar alabileceklerdir (CASEL, 2007; Zins ve Elias, 2006). Bu durumda SDÖ kavramının davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçleri bağdaştırmaya çalıştığını söyleyebiliriz.

2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

SDÖ'nin tanımında da belirtildiği üzere bu kavram sosyal ve duygusal bir takım becerileri içermektedir. Bu becerilerin neler olduğuna ilişkin tam olarak fikir birliği bulunmamakla beraber SDÖ programları çok çeşitli ve kapsamlı beceriler öğretmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). Sosyal duygusal zeka yaklaşımına göre sosyal ve duygusal gelişim öz farkındalık ile başlamaktadır. Öz farkındalık, kişinin doğru bir öz değerlendirme yaparak duygusal durumunun, güçlü ve zayıf yönlerinin, tercihlerinin, kimliğinin farkında olmasıdır. Sosyal duygusal gelişimin diğer basamaklarını ise diğerlerini değerlendirme, onlarla ilişki kurma ve etkili değişim (impecting change) oluşturmaktadır (Seal, Naumann, Scott ve Royce-Davis, 2011). CASEL (2005) SDÖ programlarını erken yaşlarda başlayarak lise yıllarına kadar devam eden bir süreç olarak değerlendirmekte ve beş temel SDÖ becerisini öğrencilerde geliştirmeye çalışmaktadır. Bu beceriler sırasıyla;

1. *Öz Farkındalık (Self-Awareness)*: Şuanda neler hissettiğimiz ve yeteneklerimize ilişkin gerçekçi bir değerlendirme yapmak.
2. *Sosyal Farkındalık (Social Awareness)*: Diğerlerinin neler hissettiklerini anlamak, empati kurmak, çeşitli gruplarla olumlu etkileşim kurmak.
3. *Öz Yönetim (Self-Management)*: Duyguların farkına varmak ve yönetmek, hedefe ulaşmak için bazı hazları erteleyebilmek, engellere karşı sabırlı olmak.
4. *İletişim Becerileri (Relationship Skills)*: İşbirliğine dayalı sağlam, sağlıklı ve faydalı ilişki kurmak ve sürdürmek, kişilerarası çatışmaları çözebilmek, gerektiğinde yardım isteyebilmek.

5. *Sorumlu Kararlar Alma (Responsible Decision Making)*: İlgili sonuçları göz önünde bulundurarak diğerlerinin haklarına saygılı, etik kararlar alabilmektir.

Payton ve diğerleri (2000) de SDÖ öğrenme becerilerine ilişkin benzer bir sınıflandırma yapmışlardır. Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak, olumlu tutum ve değerler edinmek, sağduyulu kararlar alabilmek ve etkili iletişim becerilerini önemli SDÖ becerileri arasında göstermişlerdir.

Kabakçı (2006) araştırmasında mevcut araştırmaya da kaynaklık eden dört temel SDÖ beceriyi ele almıştır. Bu beceriler; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerdir.

Eğitimde yalnızca akademik başarının yeterli görülmemesi ile birlikte SDÖ becerilerinin okullarda planlı programlar dahilinde öğretilmesi ve bu becerilerin kazandırılması artık bir zorunluluk halini almıştır. SDÖ programlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Cohen (2001)'e göre etkili bir SDÖ programının beş temel ögesi vardır. Bunlar;

1. *Yansıtma (Reflectiveness)*: Yansıtma becerisi kendimizi ve diğerlerini anlamaktan geçer ve birçok durumda çok önemlidir. Örneğin ebeveynler çocuklarının içsel deneyimlerini empatik olarak yansıtabilirlerse güvenli bağlanmayı sağlayabilirler.
2. *Problem Çözme*: Yaşamda herkes çeşitli problemlerle karşılaşabilir. Bu problemlerin kimi kendiliğinden çözülürken kimi de kişiyi oldukça zorlayabilir ancak önemli olan problemleri nasıl çözümlendiğimizdir (Sert ve katı, esnek, uyumlu, yardım almayarak, kaygılı ya da sakin). Birçok SDÖ programında problem çözme becerisine yer verilir ve problem çözmenin basamakları ele alınır. Problem çözme basamakları genellikle şu şekilde sıralanır (Elias ve Bruene-Butler, 1999, s.82);

- Probleme işaret eden duyguların ve belirtilerin farkına varmak
- Problemin ne olduğunu tanımlamak
- Hedefleri saptamak ve seçmek
- Uygulayabileceği alternatif çözüm yollarını düşünmek

- Her çözüm yolu için olası sonuçları düşünmek
- Amaca uygun en iyi çözüm yolunu seçmek
- Çözümü planlamak ve son kez gözden geçirmek
- Çözüm yolunu denemek, sonuçlarını gözden geçirmek ve verileri gelecekte alınacak kararlar ve problem çözümü için kullanmak

3. *Yaratıcı Öğrenme (Creative learning)*: Öğrenme çok çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilecek bir süreçtir. İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme gibi farklı yöntemlerin SDÖ sürecinde kullanılmasıdır.
4. *Güvenli ve Duyarlı Çevre Oluşturma*: Öğrenme ortamının öğrenciler için güven verici, rahat, destekleyici, kabul edici, teşvik edici olmasıdır.
5. *Okul-Aile-Toplum İşbirliği*: Eğitimin okul-aile- yerel yönetimler, medya, sivil toplum kuruluşları, dini otoriteler gibi toplumu oluşturan yapıların işbirliğinde daha etkili olmasıdır.

Görüldüğü gibi modern eğitim anlayışı çerçevesinde öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması esas alınmaktadır. Kendini tanıyan, ne istediğini bilen, zorluklarla mücadele edebilen, daha mutlu, sağlıklı ve başarılı bireylerin yetişmesinde onların sosyal ve duygusal becerilerle donatılmaları, bu becerilerin sistematik bir biçimde eğitim programlarına dahil edilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

2.2.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi

Günümüzde gençlerin çoğu riskli ve problemleri davranışlarının tehdidi altındadır. Gerek yurt dışında gerek yurt içinde yapılan araştırmalar riskli davranışların yaygınlığını göstermektedir. Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS)'in sonuçlarına göre gençlerin üçte birinden daha fazlasının son bir sene içinde fiziksel olarak bir kavgaya karıştığı, beşte birinin üzerinde silah taşıdığı, yarısının ise son bir ayda alkol kullandığı görülmüştür. Ayrıca madde kullanımı, erken cinsel ilişkinin de yaygınlığı dikkati çekmektedir (Graczyk vd., 2000). Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları da ergenlerde benzer riskli davranışların yaygınlaştığını göstermektedir. Ergenler arasında şiddet içeren davranışlara yoğun olarak rastlandığı (Norşenli, 2009), sigara, alkol ve madde kullanımının giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Ögel, Tamar, Evren ve Çakmak, 2000). 2004 yılında okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı üzerine yapılan bir

araştırma sonucuna göre son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunanların oranı grubun yarısını oluşturmaktadır. Bu gençlerin %26.3'ü ise hayatları boyunca en az bir kez başka birisini yaralamış ve %39'u bu suçu 12 yaşından önce işlemiştir. Gençlerin hayatları boyunca en az bir kez yanlarında çakı, bıçak ve kesici alet taşıma oranı %22.6, silah taşıyanların oranı ise %9.8'dir. Gençlerin %10'u çeteye girdiklerini bunların %3'ü ise kendi isteğiyle çeteye girdiklerini belirtmiştir. Araştırmanın diğer bulguları ise şunlardır: hayatı boyunca en az bir kez bir şeyler çalanların oranı %8.6, en az bir kere başı polisle belaya girenlerin oranı %10.8 ve herhangi bir suç işleyenlerin oranının %14.8 olduğu görülmüştür (Ögel, Tarı, Yılmazçetin Eke, 2006). Görüldüğü gibi gençlerde birçok riskli davranışa yaygın olarak rastlanmaktadır. Çocuk ve ergenlerde gözlemlenen bu riskli davranışların çözümünde sosyal duygusal eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Cohen (2001) yapılan araştırma sonuçlarına göre son 20 yıldır başarılı bir şekilde uygulanan sosyal duygusal eğitim programlarının öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiği, sosyal duygusal davranışları ve akran ilişkilerine katkı sağladığı, madde kullanımı, riskli cinsel ilişki, saldırganlık ve diğer uyumsuz davranışları frenlediğini söylemektedir. Ayrıca okula karşı olumlu tutum gelişimine, vatandaşlık bilincinin artmasını sağlamakta da önemli bir rolü bulunmaktadır.

SDÖ becerileri ergenlerde riskli davranışların azaltılarak sağlıklı baş etme yöntemleri geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülen önemli bir kavramdır. SDÖ becerilerinin okul, ev ve toplumsal yaşama dahil edilerek yaygınlaştırılması daha sağlıklı, sorumlu bireyler yetişmesine olanak sağlayacaktır. SDÖ becerileri gelişmiş olan öğrencilerin okulda ve okul dışındaki yaşamda şiddet, zorbalık, madde kullanımı gibi riskli davranışlara yönelmeyecekleri daha sağlıklı insan ilişkileri kuran, kendine güvenen, problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olacakları düşünülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde önce yalnızlıkla ilgili araştırmalara sonra sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili araştırmalara daha sonra ise yalnızlık ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birlikte ele alındığı yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yalnızlıkla İlgili Araştırmalar

Çocuk ve ergen yalnızlığı üzerine yapılan araştırmaların bir bölümünü, çocukların yalnızlığı kavram olarak anlayıp anlamadıkları ile ilgili yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Cassidy ve Asher (1992) çocuklarda yalnızlık ve sosyal doyumsuzluğu anlamlandırma ve arkadaşları tarafından dışlanan çocukların yalnızlık düzeyini incelemişlerdir. Sonuçlar neredeyse tüm çocukların yalnızlık kavramını anladıklarını, yalnızlığın çocuklarda da değerlendirilebileceğini ve arkadaşlarınca yeterince kabul görmeyen çocukların daha yalnız olduklarını göstermektedir.

Benzer bir araştırmada Galanaki (2004) 2, 4 ve 6. sınıfa devam eden okul çağındaki çocukların yalnızlık, tek başına olma ve inziva kavramlarını ayırt edip edemediklerini araştırmıştır. Sonuçlar çocukların bu kavramları ayırt edebildiklerini ortaya koymuştur. Çocuklar durumsal ve duygusal yalnızlığı ayırt ederek yalnızlığın hoş olmayan ve tek başınalıktan farklı bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir. İnziva kavramı ise 2. sınıf öğrencilerince tam olarak ifade edilememekle birlikte ergenlik dönemine yaklaştıkça yaratıcı durumlara yol açan gönüllü bir yalnızlık olduğu ortaya konmuştur.

Chipuer (2004), ise yaşları 9 ile 11 arasında değişen çocukların yalnızlığı kavramsallaştırması ve tek başına olmanın ötesinde yalnızlıkla ilgili açıklamalarını araştırmıştır. Sonuçlar çocukların yalnızlığı çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olarak algıladıklarını göstermiştir. Yalnızlığın hoş olmayan duyguların eşlik ettiği, sosyal yoksunluktan (oyun oynayacak kimsenin olmaması, hiç arkadaşı olmama, arkadaşları tarafından dışlanma) kaynaklanan bir durum olarak tanımlandığı görülmüştür.

Bever-Whiterby (1986), yaşları 4, 7 ve 10 arasında değişen çocuklar üzerinde açık uçlu sorular ve projektif ölçme araçları kullanarak çocukların yalnızlığı anlama ve baş etme yöntemlerini araştırmıştır. Araştırma sonucu yaşa göre çocukların yalnızlığa bakış açılarının değiştiğini göstermektedir. Daha küçük yaş grubuna dahil olan çocuklar yalnızlığı durumsal olarak algılamakta yaşları büyüdükçe çocuklar yalnızlığın duygusal bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca kızlar yalnızlığı daha çok duygusal bir durum olarak algılamakta, yalnızlıkla baş etmede diğerleriyle ilişki kurmayı tercih etmekte, erkekler ise yalnızlığı durumsal olarak görmekte ve yalnızlıkla baş etme yöntemi olarak çeşitli aktivitelere katılmayı tercih etmektedirler.

Çocuk ve ergenlerin yalnızlığını sosyo demografik değişkenlere göre inceleyen araştırmalar vardır.

Öztürk (1997), 10-13 yaşları arasındaki çocuk ve erken ergenlerde yalnızlık ve umutsuzluk duygularını yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırası değişkenleri yönünden incelemiş, umutsuzluk ve yalnızlığın okul başarısı ile ilişkisini araştırmıştır. Bulgular, çocukların yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinde cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılaşma olmadığını, alt ve üst sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırasına göre anlamlı farklılaşma olduğunu göstermiştir. Ortanca çocukların umutsuzluk ve yalnızlık düzeylerinin ilk, tek ve son çocuklardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca umutsuzluk ve yalnızlık düzeyi ile okul başarısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Umutsuzluk ve yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının umutsuzluk ve yalnızlık düzeyi düşük olan öğrencilerden daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tarhan (1998) ergenlerin sosyometrik statüleri, cinsiyetleri, akademik başarıları, sınıf düzeyleri ve devam ettikleri okulların sosyo-ekonomik statüsü ile yalnızlık duyguları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre reddedilen öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ve yalnızlığın, akademik başarı ve sosyo-ekonomik statüyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarıları düşmekte ve düşük sosyo-ekonomik statüye dahil öğrencilerin yalnızlık düzeyi artmaktadır.

Demir ve Tarhan (2001), ergenlerde yalnızlığın sosyometrik durum, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve yalnızlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyometrik statü ve akademik başarının yalnızlıkla anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Reddedilen öğrencilerin, ihtilafli, popüler ve ihmal edilmiş öğrencilerden daha fazla yalnızlık yaşadıkları, akademik başarı düştükçe yalnızlığın arttığı görülmüştür.

Duyan ve diğerleri (2008) araştırmalarında ergenlerin yalnızlık durumuna etki eden değişkenleri sosyodemografik özellikler ve sosyal destek açısından incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre erkekler kızlardan daha yalnız, annesi ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri diğerlerinden daha az, kardeş sayısı fazla

olan öğrencilerin yalnızlık düzeyi daha fazla, gelir durumu yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri diğerlerinden daha az, uzun süre kentte yaşayan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerine göre daha az olduğu görülmüştür. Sosyal destek açısından ise herhangi bir türde sosyal desteğe sahip olan öğrencilerin yalnızlıkları herhangi bir türede sosyal desteğe sahip olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çocuk ve ergen yalnızlığı üzerine yapılan araştırmaların bir kısmı yalnızlığı aile ve arkadaş ilişkileri bağlamında araştırmıştır. Bu araştırmalara ilişkin bilgiler aşağıda kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Henwood ve Solano (1994) çocuklarda yalnızlığın yordayıcısı olarak aile bireylerinin yaşadığı yalnızlığı araştırmış ve çocukların yalnızlık düzeyi ile annelerinin yalnızlık düzeyi arasında önemli oranda ilişki bulmuşlardır. Ayrıca yalnızlık, anne-baba ve çocuğun daha az ilişki içinde olması, çocuklar ve anneleri için ise diğerleri ile ilgili olumsuz tutumla ilişkilendirilmiştir.

Antognoli-Toland (2000), ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak çocuk-aile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulguları ergenlerde çocuk-aile bağlılığının doğrudan, aile yapısının ise dolaylı olarak yalnızlığın yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Çocuk ve aile arasındaki nitelikli ve doyum verici ilişkilerin ergenlerde yalnızlığı koruyucu ve önleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsoy ve Bıçakçı (2006) ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, aile ve arkadaş ilişkileri değişkenlerinin yalnızlık düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar, sosyo-ekonomik düzeyin, arkadaş ve aile ilişkilerinin yalnızlık düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığını, cinsiyetin ise yalnızlık düzeyinde önemli etkisi olmadığını göstermiştir. Düşük sosyo ekonomik düzeydeki, aileleri ve akranlarıyla sağlıklı ilişkisi olmayan ergenlerin daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmüştür.

Bakır (2008) ilkokul 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal doyumsuzluk düzeylerini okul sonrası bakım çeşidi, anne iş durumu açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre anne iş durumuna ve okul sonrası bakım çeşidine (bakıcı, akraba, kendi

kendine, etüt merkezi) göre öğrencilerin yalnızlık ve sosyal doyum düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bunun yanı sıra okul sonrası yapılan etkinlik çeşitlerinin (etken, edilgen, yetişkin gözetiminde) de öğrencilerin yalnızlık ve sosyal doyum düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Özatça (2009) ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevlerini incelemiştir. Ergenlerde duygusal yalnızlığın aile ilişkileri alt boyutunu en fazla yordayan değişkenlerin; genel işlevler, duygusal tepki verebilme ve problem çözme alt boyutları olduğu görülmüştür. Romantik ilişkiler alt boyutunu ise genel işlevler ve gereken ilgiyi gösterebilme alt boyutlarının yordadığı görülmüştür.

Pancar (2009) parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, yakın arkadaş sayısı, arkadaşlar ve aileyle kurulan ilişkilerden memnun olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda yalnızlık düzeylerinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, akademik başarısı yüksek, 9'dan fazla yakın arkadaşı olan, arkadaşlarıyla ve aileleriyle kurulan ilişkiden memnun olan öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Çocuk ve ergen yalnızlığını etkileyen önemli faktörler arasında okul yaşantıları ve akran ilişkileri yer almaktadır. Bu amaçla Berguno ve diğerleri (2004) yaşları 8 ile 10 arasında değişen çocukların okulda yaşadıkları yalnızlık duygusunun zorbalık yaşantısı ve öğretmen müdahalesi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların büyük çoğunluğu (%80) okulda yalnızlık çektikleri dönemler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yalnızlık ise can sıkıntısı, aktivite eksikliği, içine kapanma ve hayal kurma eğilimi, sosyal aktivitelere ilgisizlik ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca çok az arkadaşı olan öğrencilerin izolasyona daha yatkın oldukları ve yalnız çocukların daha çok zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Çocuklar zorbalık karşısındaki öğretmen müdahalelerinin ise yetersiz olduğunu, bu durumu ortadan kaldırmadığını ifade etmişlerdir.

Kaya (2005), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini incelediği çalışmasında reddedilen ve ihmal edilen öğrencilerin yalnızlık düzeyinin popüler olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk ve ergenlerde yalnızlığın nedenleri ve yalnızlıkla baş etme yöntemleri üzerine yapılan araştırmalara da rastlanmaktadır. Eskin (2001) ise ergenlerde yalnızlık duygusu, yalnızlıkla baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar düşüncesi ve girişimleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin yalnızlıktan kurtulmak için edilgen etkinlikler, ilişki arama, kendini etkinleştirme, okuma-ders çalışma ve düşünme-hayal kurma etkinliklerini sık kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca intihar davranışı sergileyen öğrencilerin daha fazla yalnızlık yaşadıkları da görülmüştür.

Moore ve Schultz (1983), ergenlerde yalnızlığın nedenleri, yalnızlığa ilişkin yüklemeler ve yalnızlıkla baş etme yöntemlerini araştırmışlardır. Bulgular yalnızlığın, kaygı, dışsal denetim odağı, depresyon, benlik algısı ve sosyal kaygı ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu, algılanan çekicilik, beğenilirlik, mutluluk ve yaşam doyumu ile negatif yönde ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca ergenlerin yalnızlığı can sıkıcı olarak gördükleri ve yalnızlıkla mücadele etmede genellikle TV izleme ya da müzik dinlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Sosyal duygusal öğrenme kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kavramın yeni olması nedeniyle özellikle son 10 yılda hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle sosyal duygusal eğitimi temel alan programlar aracılığıyla öğrencilerin olumlu gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiş, betimsel araştırmalara pek yer verilmemiştir. Türkiye’de doğrudan sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilki Kabakçı (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kabakçı (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini incelemek amacıyla “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” adında bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin dört temel alt ölçeği vardır. İletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ölçeğin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmayı takiben Kabakçı ve Korkut (2008) 6-8. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey (SED)’e göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin

SDÖ becerileri ve iletişim becerileri erkek öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Sınıf düzeyine göre 6. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri 8. sınıf öğrencilerinden iyi, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri 8. sınıf öğrencilerinden iyi, 6. sınıf öğrencilerinin kendilik değerini artıran becerileri 8. sınıf öğrencilerinden iyi düzeydedir. SED'e göre ise alt SED'e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri, üst SED'e sahip öğrencilere göre iyi düzeydedir.

Benzer bir araştırma 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Baydan (2010) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal beceri algılarını ölçmek amacıyla "Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)" adında bir ölçek ve ayrıca sosyal duygusal beceri programı geliştirerek 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkililiğini araştırmıştır. SDBAÖ'nin dört temel alt ölçeği vardır. İletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve benlik saygısını artıran beceriler. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerine yönelik verilen sosyal duygusal beceri programının, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

SDÖ becerileri ile ilgili Türkiye'de yapılmış diğer bir çalışmada Soylu (2007) "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖB)" geliştirerek üniversite öğrencilerinin cinsiyete, sınıfa, fakültelere, başarı durumlarına, anne-baba eğitim durumuna ve yetiştikleri yerleşim yerlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun SDÖB'ne sahip oldukları gözlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından önemli farklılık bulunmazken fakülte bazında eğitim fakültesi öğrencilerinin SDÖB'de daha baskın olduğu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖB'nin daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim durumu açısından ise eğitim durumu yükseldikçe SDÖB'de düşüş gözlenmiştir. Yerleşim yeri açısından ise büyük illerde yetişen öğrencilerin daha fazla SDÖB'ne sahip oldukları görülmüştür.

Bir diğer araştırmada Eraslan Çapan (2006) sosyal ve duygusal eğitim ve kendilik değerini geliştirme programlarının çocukların kendilik değerini geliştirmeye yönelik etkisini incelemiştir. Çalışmada ön ergenlik dönemindeki çocukların kendilik değerini geliştirmeye yönelik "Kendilik Değerini Geliştirme Programı" ve "Sosyal ve Duygusal

Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programı alan rencilerin genel kendilik değeri puanlarının yükseldiği ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

Bu çalışmaların yanı sıra SD becerilerine benzer nitelikteki becerileri ele alan betimsel çalışmalara da rastlanmaktadır. ocuk ve ergenlerde sosyal beceri (Roseberry, 1997; Erdoğan, 2002; Aktuğ, 2010; Canbay, 2010; ilingir, 2006), problem zme becerileri (Terzi Işık, 2000; Korkut, 2002, Roseberry, 1997; Churney, 2000; ilingir, 2006), stresle başaıkma yolları (Choe, 2000; Ercan, 2002; Kahraman, 1995; Tan, 2006; Basut ve Erden, 2005), kendilik değeri (Karadağ, 2002; Martinez, 2002), iletişim becerileri (Lin, 1997; Pyryt, 1984) eşitli araştırmaların konusu olmuştur.

2.3.3. Yalnızlık ve Sosyal Duygusal renme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde, yalnızlık ve sosyal duygusal renme becerilerinin birlikte ele alındığı doğrudan bir çalışma bulunmamakla beraber bu becerilerin alt boyutları olan stresle başaıkma, benlik saygısı, iletişim becerileri ile yalnızlık ilişkisinin ele alındığı çalışmalar mevcuttur. ocuk ve ergenler üzerinde yapılmış olan çalışmalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

ocuk ve ergenlerde yalnızlık ve stresle başaıkma ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda Demirtaş (2007), ilköğretim 8. sınıf rencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başaıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. rencilerin yalnızlık düzeyi arttıka stresle başaıkma düzeyleri azalmakta ve aileden algılanan sosyal destek düzeyleri ve genel sosyal destek düzeyleri arttıka stresle başaıkma düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca yalnızlığın, gelir düzeyi, kardeş sayısı ve akademik başarı ile anlamlı ilişkisi vardır. Düşük gelire sahip, kardeş sayısı çok ve akademik başarısı düşük olan rencilerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kahraman (1995), cinsiyetleri, yalnızlık, başarı ve sınıf düzeyleri farklı yatılı ve yatılı olmayan ergenlerin stresle başaıkma stratejilerini incelemiştir. Sonuçlar yalnızlık değişkeni açısından ele alındığında yalnızlık puanı yüksek rencilerin kendilerini suçlama eğiliminde olduklarını ancak yalnızlık ve stresle başaıkma stratejileri arasında anlamlı farklılık olmadığı grlmektedir.

Çocuk ve ergenlerde yalnızlık ve benlik saygısı ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda Şentürk (2010), ergenlerin yalnızlık algısını, sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında ele almıştır. Araştırma bulguları sosyal beceri (Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol), benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin yalnızlığın önemli birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol alt boyutlarında ve genel sosyal becerileri arttıkça kendilerini yalnız olarak algılama düzeylerinde düşüş gözlenmiştir.

Erözkan (2009) ergenlerde yalnızlığın belirleyicileri olarak utangaçlık, sosyal kaygı ve benlik saygısını araştırmıştır. Bulgular utangaçlık, sosyal kaygı ve benlik saygısının yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Koçak (2008), ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını incelemiştir. Bulgular ergenlerde benlik saygısının, öfke içe ve öfke kontrolünün yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Inderbitzen-Pisaruk ve diğerleri (1992), ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak sosyal beceri, benlik saygısı, sosyal kaygı ve yükleme tarzlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucu kişinin kendi için algıladığı ve öğretmen için algıladığı düşük sosyal becerinin, yüksek sosyal kaygının, düşük benlik saygısının ve yükleme tarzlarının ergenlerde yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Woodward ve Frank (1988), kırsal kesimde ergenlerin yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi ve ergenlerin yalnızlıkla baş etme yöntemlerini incelemiştir. Yalnızlık ve benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkarken ergenlerin yalnızlıkla mücadele etme yöntemlerinden kendini meşgul etme, müzik dinleme, televizyon izleme, spor yapma ve ev hayvanları ile oynamayı tercih ettikleri görülmüştür.

Çocuk ve ergenlerde yalnızlık ve iletişim becerileri ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda Gerson ve Perlman (1979), kronik yalnızlık yaşayan, durumsal yalnızlık yaşayan ve yalnızlık yaşamayan kız öğrencilerde iletişim becerilerini araştırmıştır. Sonuçlar

durumsal yalnızlık yaşıyan öğrencilerin iletişim becerilerinin, kronik yalnızlık yaşıyan ve yalnızlık yaşamayan öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim durumu, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi) açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği betimsel (survey) bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim ikinci kademe okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. MEB Eskişehir İl Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nün 2010 verilerine göre, 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe okuyan 26968 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise Eskişehir ilindeki ilköğretim ikinci kademe okuyan öğrencileri temsil etmesi açısından tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlemiş olduğu bölgelere göre gruplanıp (tabakalı örnekleme) her bölgeden rastlantısal olarak okullar seçilmiştir (seçkisiz örnekleme). Araştırmaya 20 ilköğretim okulundan gönüllü olarak 2236 öğrenci katılmıştır ancak bunlardan ölçme araçlarını eksik ya da hatalı dolduran 243 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Sonuçta araştırmanın örneklemini toplam 1013'ü kız ve 980'i erkek olmak üzere 1993 öğrenci oluşturmuştur. Sınıf düzeyine göre öğrenci sayılarının evrendeki oranı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları ve Evrendeki Yüzdeleri

	Evren	Örneklem	%
Sınıf Düzeyi			
6. sınıf	8784	686	7,8
7. sınıf	9188	636	6,9
8. sınıf	8996	671	7,4
Toplam	26968	1993	7,3

Tablo 1. incelendiğinde örneklemdaki 6. sınıf öğrencilerinin evrenin % 7,8'ini, 7. sınıf öğrencilerinin evrenin % 6,9'unu ve 8. sınıf öğrencilerinin evrenin % 7,4'ünü temsil ettiği görülmektedir. Toplamda ise örneklemin evrenin % 7,3'ünü temsil ettiği görülmektedir. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımları ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin**Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımları*

Okullar	İkinci Kademe Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	%
Yunus Emre Eğitim Bölgesi			
Adalet İ.Ö.O.	804	206	25,6
Milli Zafer İ.Ö.O.	817	138	16,8
Karacahisar Eğitim Bölgesi			
Süleyman Havva Kamışlı İ.Ö.O.	113	85	75,2
Ahmet Sezer İ.Ö.O.	436	74	16,9
Mehmet Gedik İ.Ö.O.	289	85	29,4
Kılıçarslan İ.Ö.O.	221	94	42,5
Battal Gazi İ.Ö.O.	174	75	43,1
30 Ağustos İ.Ö.O.	182	91	50
23 Nisan İ.Ö.O.	173	132	76,3
Porsuk Bey Eğitim Bölgesi			
Sami Sipahi İ.Ö.O.	777	124	15,9
İbrahim Karaoğlanoğlu İ.Ö.O.	603	122	20,2
Gaffar Okkan	319	109	34,1
Nasrettin Hoca Eğitim Bölgesi			
Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O.	481	85	17,6

Org. Halil Sözer İ.Ö.O.	616	67	10,8
Ulu Önder Eğitim Bölgesi			
Ülkü İ.Ö.O.	378	71	18,7
Bahçelievler Eğitim Bölgesi			
Atatürk İ.Ö.O.	514	143	27,8
Dumlupınar İ.Ö.O.	364	90	24,7
Fatih Eğitim Bölgesi			
Gündüzler İ.Ö.O.	131	102	77,8
Suzan Gürcanlı İ.Ö.O.	297	68	22,8
Ertuğrulgazi Eğitim Bölgesi			
Reşat Benli İ.Ö.O.	297	32	10,7
TOPLAM	7986	1993	24,9

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme alınan 20 ilköğretim okulundan 1993 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin katılımları okul düzeyinde incelendiğinde % 10,7 ile % 77,8 arasında değiştiği ve toplamda örnekleme alınan öğrencilerin % 24,9’unun araştırmaya gönüllü olarak katıldığı görülmektedir.

Örnekleme giren öğrencilerin sınıf düzeyleri ve akademik ortalama bilgileri ise Tablo 3’de belirtildiği gibidir.

Tablo 3.

Sınıf Düzeyleri ve Akademik Ortalamaya Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

	n	%
Sınıf Düzeyi		
6. sınıf	686	34,4
7. sınıf	636	31,9
8. sınıf	671	33,7
Akademik Ortalama		
Düşük	109	5,5
Orta	1093	54,8
Yüksek	791	39,7

Tablo 3. incelendiğinde, örneklemedeki öğrencilerin %34,4’ünün 6. sınıf, %31,9’unun 7. sınıf ve %33,7’sinin 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma örneklemine giren öğrencilerin %5,5’inin akademik ortalamasının düşük olduğu, %54,8’inin orta düzeyde akademik ortalamaya sahip olduğu ve %39,7’inin ise yüksek akademik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annesi ile ilgili bilgiler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

Annesi ile İlgili Bilgilere Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

	n	%
Hayatta Olma Durumu		
Evet	1980	99,3
Hayır	13	0,7
Çalışma Durumu		
Evet	461	23,1
Hayır	1523	76,4
Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	75	3,8
Okuryazar	48	2,4
İlkokul	888	44,6
Ortaokul	287	14,4
Lise	469	23,5
Üniversite	223	11,2

Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,7'sinin annesinin yaşamadığı görülmektedir. Annesi çalışan öğrenciler ise örneklemin %23,1'ini oluşturmaktadır. Çalışan annelerin %43,5'i işçi, %14,8'i memur, %10,0'u öğretmen, %31,7'si ise diğer mesleklerde görev yapmaktadır. Annelerin eğitim durum incelendiğinde, %3,8'inin okuryazar olmadığı, %2,4'ünün okuryazar olduğu, %44,6'sının ilkokul mezunu olduğu, %14,4'ünün ortaokul mezunu olduğu, %23,5'inin lise mezunu olduğu ve %11,2'sinin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babası ile ilgili bilgiler Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.

Babası ile İlgili Bilgilere Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

	n	%
Hayatta Olma Durumu		
Evet	1948	97,7
Hayır	45	2,3
Çalışma Durumu		
Evet	1885	94,6
Hayır	59	3,0
Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	19	1,0
Okuryazar	34	1,7
İlkokul	470	23,6
Ortaokul	368	18,5
Lise	663	33,3
Üniversite	422	21,2

Araştırmaya katılan öğrencilerin %2,3'ünün babasının yaşamadığı görülmektedir. Anneleri ile ilgili çalışma bilgilerinin aksine, öğrencilerin babalarının 94,6'sı çalışmaktadır. Çalışan babaların %42,0'si işçi, %11,9'u serbest meslek, %11,4'ü memur, %34,7'si ise diğer mesleklerde görev yapmaktadır. Babaların eğitim durumu incelendiğinde, %1,0'inin okuryazar olmadığı, %1,7'sinin okuryazar olduğu, %23,6'sının ilkokul mezunu olduğu, %18,5'inin ortaokul mezunu olduğu, %33,3'ünün lise mezunu olduğu ve %21,2'sinin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının birlikte olma durumları, kardeş sayıları ve gelir durumlarına ait bilgiler Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6.
*Anne-baba Birlikteliği, Kardeş Sayısı ve Gelir Durumuna Göre
Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri*

	n	%
Anne-baba Birlikteliği		
Birlikte	1831	91,9
Boşandılar	83	4,2
Ayrı yaşıyorlar	26	1,3
Ölmüş	53	2,7
Kardeş Sayısı		
Kardeşi yok	217	10,9
1-2 kardeşi var	1374	68,9
3 ve daha fazla	402	20,2
Gelir Durumu		
Düşük	97	4,9
Ortanın altı	158	7,9
Orta	1051	52,7
Ortanın üstü	574	28,8
Yüksek	112	5,6

Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin ebeveynlerinin %91,9'u evli ve birlikte yaşıyor iken, %4,2'si boşanmış, %1,3'ü ayrı yaşıyor, %2,7'sinin ise anne ya da babasından en az biri vefat etmiştir. Öğrencilerin %10,9'unun hiç kardeşi yok iken, %68,9'unun 1-2 kardeşi, %20,2'sinin 3 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumu incelendiğinde ise, %4,9'unun düşük, %7,9'unun ortanın altında, %52,7'sinin orta, %28,8'inin ortanın üstü ve %5,6'sının yüksek gelir durumunda bulunduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilen ve Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği" (Kaya, 2005) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ise "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği" (Kabakçı, 2006) ile ölçülmüştür. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bazı nitelikler de araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ)

Araştırmada katılımcıların yalnızlık düzeylerini belirlemek amacı ile Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilen ve Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ) kullanılmıştır. Ölçekte 15'i asıl 8'i dolgu maddesi olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır. Dolgu maddeleri "Resim yapmayı ve boyamayı severim", "Spor yapmayı severim" gibi çocukların hobi ve ilgileri ile ilgili maddelerdir ve yalnızlık puanının ölçülmesinde dikkate alınmamaktadır. Maddeler 5'li Likert tipi bir dereceleme üzerinden işaretlenmektedir. Bu dereceler (5) "Benim için her zaman doğru", (4) "Benim için çoğunlukla doğru", (3) "Benim için bazen doğru", (2) "Benim için doğru değil" ve (1) "Benim için hiç doğru değil"dir. Ölçeğin puanlanması bu sıraya göre yapılmakta olup 3-7-9-15-21. maddeler tersinden puanlanmaktadır. Dolgu maddeleri çıkarıldığı zaman kalan 15 maddeden alınabilecek maksimum toplam puan 75, minimum toplam puan 15 olacaktır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yalnızlık düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise yalnızlık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle yaşanan yalnızlık duygusu ölçekten alınan puanla doğru orantılıdır (Kaya, 2005).

3.3.1.1.Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeğinin Geçerliliği

Kaya (2005) tarafından 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. İlgili literatürde popüler ve reddedilen öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklı olduğu (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Asher ve Wheeler, 1985; Demir ve Tarhan, 2001) reddedilen öğrencilerin popüler olan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık duygusu yaşadığı ölçüt olarak alınmış ve Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) tarafından önerilen beş sosyometrik statü grubunun (popüler, reddedilen, ihmal edilen, ihtilafli ve ortalama) ölçekten almış oldukları puanlar arasındaki farka bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre popüler öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile reddedilen ve ihmal edilen ve ortalama öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Reddedilen öğrencilerin ortalama ve ihtilafli gruptaki öğrencilerden daha fazla yalnızlık yaşadıkları ($p<0.05$) gözlenmiştir (Kaya, 2005).

3.3.1.2. Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeğinin Güvenirliği

Kaya (2005) tarafından ölçeğin yapılan güvenilirlik çalışmasının sonucunda Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle güvenilirlik hesaplaması için iki hafta arayla 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.

3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Araştırmada katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacı ile Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ilköğretim 6–7–8. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen 40 maddelik 4 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar; problem çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (10 madde), kendilik değerini artıran beceriler (10 madde) ve stresle başa çıkma becerileridir (10 madde). Maddelere verilen tepkiler, (4) "Bana Tamamen Uygun", (3) "Bana Oldukça Uygun", (2) "Bana Pek Uygun Değil", (1) "Bana Hiç Uygun Değil" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek 4 alt ölçeğe ait tek tek puanlanabileceği gibi tek boyutlu bir puan da verebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'tır. Ölçekten düşük puan alınması, sosyal duygusal öğrenme becerileri

yönünden yetersizliği, yüksek puan alınması sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir.

3.3.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geçerliliği

Kabakçı (2006) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır açımlayıcı faktör analizinde varimax rotasyonu ile ölçeğin 4 alt faktöre ayrıldığı gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde 4 faktörlü yapı sınanmış ve modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmasında ise ölçeğin benzer ölçekler (Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği, Kendine Saygı Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği) ile arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ($p < .001$) düzeyde bulunmuştur.

3.3.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Güvenirliği

Kabakçı (2006) tarafından ölçeğin yapılan güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle test-tekrar test güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin genel toplam puanı için güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Faktörler için bulunan güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .82 arasında değişmektedir. Sonrasında ise ölçeğin iç tutarlılığı incelenmiş ve toplam puan için güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Faktörler için bulunan güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .80 arasındadır. Buna göre SDÖBÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin geneli için elde edilen katsayılar anlamlı düzeydedir. Sonuç olarak ölçeğin 6.-8. sınıflar için uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından öğrencilerin cinsiyet, anne-baba birliktelik durumları, akademik başarıları, kardeş sayıları, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba çalışma durumları ve aile gelir durumları gibi değişkenleri öğrenmek amacı ile hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin (Ek 1) sonrasında kitapçık haline getirilmiş ve 2000 adet çoğaltılmıştır. Uygulama 01.01.2011 ile 28.01.2011 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yapılmış ve örnekleme yer alan okullardaki toplam 2236 öğrenciye ulaşılmıştır ancak bunlardan ölçme araçlarını eksik ya da hatalı dolduran 243 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Böylece 1993 ölçek araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Uygulama araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek ve okul idaresinden izin alınarak araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere ölçekler uygulanarak yapılmıştır. Her uygulamadan önce araştırmacı kendisini tanıtarak araştırmanın amacına, önemine, ölçeklerin nasıl yanıtlanacağına ve verilerin gizli tutulacağına ilişkin açıklama yapmıştır. Araştırmacıların ölçeklere isim vb. gibi tanıtıcı kişisel bilgilerini yazmalarına gerek olmadığı hatırlatılmış ve verecekleri samimi cevaplara ihtiyaç duyulduğu, verilerin araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı söylenmiştir. Açıklamalardan sonra ölçekler öğrencilere dağıtılmış ve yaklaşık 30 dakikalık zaman diliminde cevaplandırılmıştır.

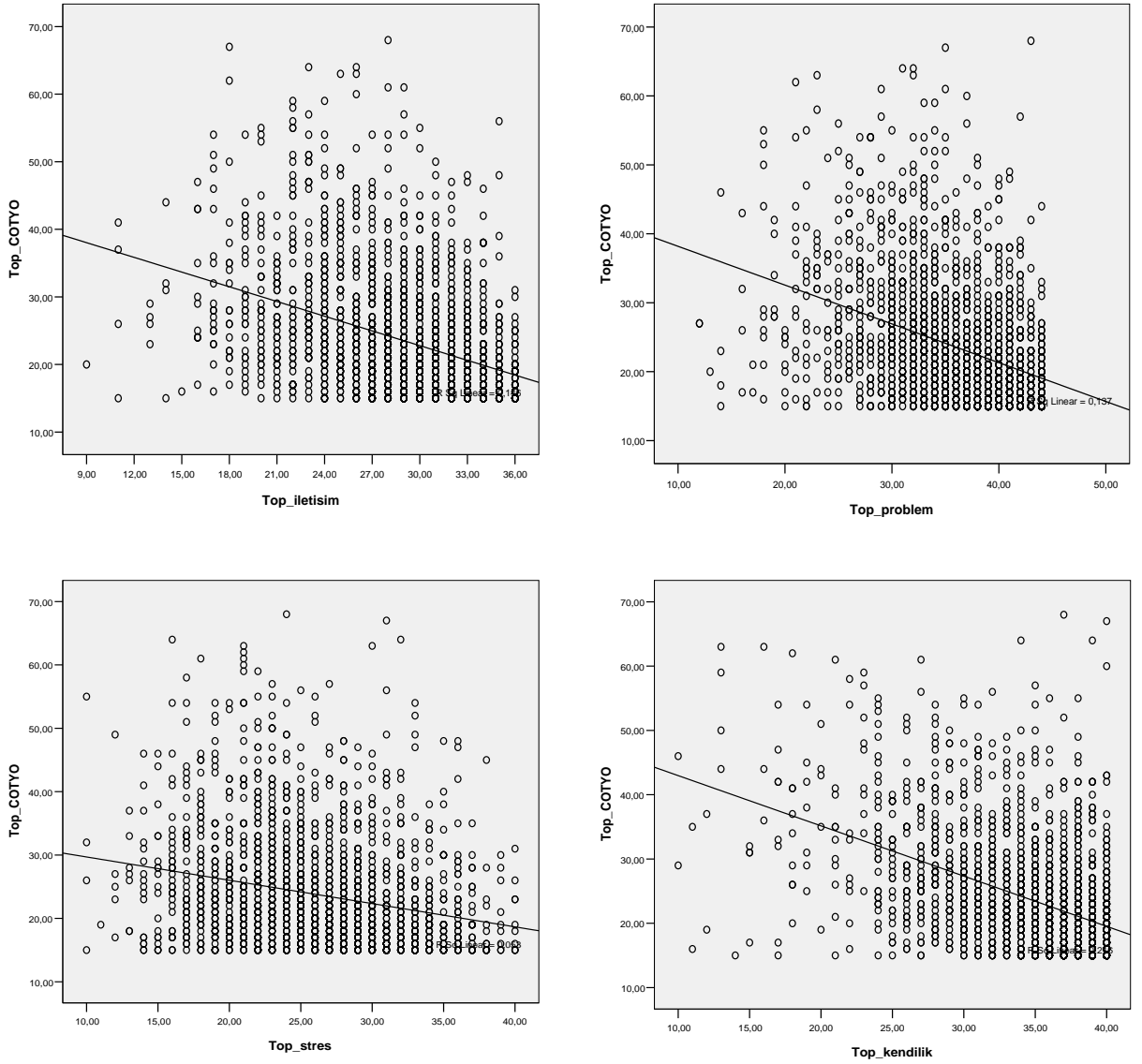
3.4.2. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümü için "SPSS/WINDOWS" paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

"İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri bazı kişisel özelliklerine (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-babanın birliktelik durumu ve gelir düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla bağımsız değişken düzeyi iki olan değişkenlere ilişkin yalnızlık puan ortalamaları arasındaki farkların önem kontrolü "bağımsız gruplara uygulanan t testi" ile yapılmıştır. Bağımsız değişken düzeyi ikiden fazla olan

değişkenlere ilişkin yalnızlık puan ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı ise “tek yönlü varyans analizi” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda bu önemliliğin hangi ortalamalar arasındaki farklardan kaynaklandığını saptamak amacı ile Levene testi sonucu $< .05$ olduğunda varyansların homojen olmadığı varsayıp Tamhane testi kullanılmış, Levene testi sonucu $>.05$ olduğunda varyansların homojen olduğu varsayıp Tukey testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümler için manidarlık düzeyi olarak $.05$ kabul edilmiş ancak $.01$ düzeyinde manidar değerler de belirtilmiştir.

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini bazı kişisel özellikleri ve duygusal öğrenme becerileri (stresle başa çıkma, problem çözme, kendilik değeri, iletişim becerileri) manidar olarak yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz uygulanmadan önce aşamalı çoklu regresyon analizinin varsayımları olan normallik ve doğrusallık varsayımları incelenmiştir. Öğrencilerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeğinden elde edilen verilerin normalliğin test edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen değer $.05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu durum değişkenin normale yakın bir dağılım göstermediğini ifade etmekle birlikte 30’den büyük örnekleme ($n=1993$) sahip bu değişkenin normal dağıldığı varsayılmıştır (Büyüköztürk, 2009). İkinci varsayım olan doğrusallık varsayımı için saçılma grafikleri çizilmiştir. Yalnızlık düzeyleri ile duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ait saçılma grafikleri çizilmiş ve Şekil 4’de belirtilmiştir.



Şekil 4.Saçılma Diyagramları

Şekil 4’deki saçılma diyagramları incelendiğinde, değişkenlerin çok büyük çoğunluğunun regresyon doğrusunun etrafında bulunduğu görülmektedir. Bu durum doğrusallık varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Analizde kategorik olan cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-babanın evlilik durumu değişkenleri “dummy” değişken olarak atanmıştır. Kategorik veriler barındıran regresyon analizlerinde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta bırakılarak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve

“dummy” değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişken oluşturulur. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009).

Bu araştırmada kategorik değişkenlere ilişkin dummy kodlamalar şu şekilde yapılmıştır:

1. Cinsiyet değişkeni için; *cinsiyet dummy1*: kız: 1 ve erkek: 0 şeklinde kodlanan bir dummy değişken üretilmiştir.

2. Sınıf düzeyi değişkeni için iki tane dummy değişken üretilmiştir:

a) *Sınıf düzeyi dummy1*: 6. sınıf: 1 ve diğer seçenekler: 0

b) *Sınıf düzeyi dummy2*: 7. sınıf: 1 ve diğer seçenekler: 0 olarak kodlanmıştır.

3. Akademik başarı düzeyi değişkeni için iki tane dummy değişken üretilmiştir:

a) *Akademik başarı dummy1*: düşük: 1 ve diğer seçenekler: 0

b) *Akademik başarı dummy2*: orta: 1 ve diğer seçenekler: 0 olarak kodlanmıştır.

4. Anne-baba eğitim durumu değişkeni için beş tane dummy değişken üretilmiştir:

a) *Anne-baba eğitim durumu dummy1*: okuryazar değil: 1 ve diğer seçenekler: 0

b) *Anne-baba eğitim durumu dummy2*: okuryazar: 1 ve diğer seçenekler: 0

c) *Anne-baba eğitim durumu dummy3*: ilkokul: 1 ve diğer seçenekler: 0

d) *Anne-baba eğitim durumu dummy4*: ortaokul: 1 ve diğer seçenekler: 0

e) *Anne-baba eğitim durumu dummy5*: lise: 1 ve diğer seçenekler: 0 olarak kodlanmıştır.

5. Anne-baba birliktelik durumu değişkeni için üç tane dummy değişken üretilmiştir:

a) *Anne-baba birliktelik durumu dummy1*: birlikte: 1 ve diğer seçenekler: 0

b) *Anne-baba birliktelik durumu dummy2*: boşanmış: 1 ve diğer seçenekler: 0

c) *Anne-baba birliktelik durumu dummy3*: ayrı yaşıyor: 1 ve diğer seçenekler: 0 olarak kodlanmıştır.

Analizde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada ilk olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri betimlenmiş ve yalnızlık düzeyleri bazı kişisel özelliklerine (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi) göre incelenmiştir. Daha sonra sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yalnızlık duygusunun önemli bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeğinden (ÇOTYÖ) alınan puanların ortalama, standart sapmaları ile minimum ve maksimum puanları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇOTYÖ'den aldıkları puanların dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 7'te gösterilmiştir.

Tablo 7.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Yalnızlık Puanları	n	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{x}	s
	1993	15.00	68.00	23.78	8.98

Araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların dağılımında alınan minimum puan 15 iken, maksimum puan 68 olmuştur. Aritmetik ortalama 23.78, standart sapması 8.98 olarak bulunmuştur. ÇOTYÖ'den alınacak minimum puanın 15, maksimum puanın da 75 olduğu dikkate alınırsa araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızlık duygularını orta düzeyde yaşadıkları söylenebilir.

4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu başlık altında öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, akademik ortalama, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik ve gelir düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla her iki gruptan elde edilen yalnızlık puan ortalamalarına t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

Yalnızlık Puanları	n	\bar{x}	s	t	p
Kız	1013	23.0	8.92	3.83	.000*
Erkek	980	24.5	8.98		

*p<.01

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t = 3.83, p<.01). Erkek öğrencilerin yalnızlık puan ortalamalarının (\bar{x} = 24.5), kız öğrencilere (\bar{x} = 23.0) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yalnızlık duygusu hissettiğini söyleyebiliriz.

Cinsiyet ve yalnızlık ilişkisi birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bazı çalışmalarda cinsiyet ve yalnızlık arasında önemli bir ilişki bulunamazken, bazı çalışmalarda anlamlı ilişkiler görülmüştür. ocuk ve ergenlerde yalnızlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada cinsiyetin yalnızlık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Demirtaş, 2007; Tarhan, 1998; Cassidy ve Asher, 1992; Gürsoy ve Bıçakçı, 2006; Eldeleklioğlu, 2008; Erözkan, 2009; ztrk, 1997). Bazı araştırmalarda ise kızların erkeklerden daha yalnız olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Woodward ve Frank, 1988; Page ve Cole, 1991; Terrell, Terrell ve Von Drashek, 2000). Bu bulgular mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik göstermemektedir. Buna karşın mevcut araştırma bulgularını destekleyen ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlerde erkeklerin kızlardan daha yalnız olduğuna işaret eden araştırma sonuçları da mevcuttur (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008; Davis ve Franzoi, 1986; Stokes ve Levin, 1986; Wiseman, Guttfreund ve Lurie, 1995; Duyan vd., 2008; Girgin, 2009; Bıyık, 2004).

Erkeklerin kızlara göre daha fazla yalnızlık yaşamasının temelinde kızların daha çok arkadaşa sahip olması (Stokes ve Levin, 1986), kendini açma düzeylerinin erkeklerden daha fazla olması (Gültekin, 2001), erkeklerin diğerlerine duygularını ifade etmede yetersiz kalmaları (Ponzetti ve Cate 1981'den aktaran Demirli, 2007) gibi nedenlerin rol oynadığını söyleyebiliriz. Ayrıca toplumumuzun kültürel ve sosyal değerleri göz önüne alındığında kız ve erkeklerin toplumsal rolleri, yetiştirme tarzları arasındaki farklılıkların da erkeklerde daha fazla yalnızlık yaşanmasına yol açtığı düşünülmektedir. nsal ve Kapı (2005) Türk toplumunda kız ve erkeklerin yetiştirilme farklılıklarına dikkat çekerek kızların daha çok ilişki odaklı, bağımlı ve destekleyici, erkeklerin ise daha bağımsız, kendine güvenli olduklarını bu nedenle güçsüz ve bağımlı algılanmamak için daha az yardım ve destek aradıklarını, kendilerini açmada yetersiz kaldıklarını vurgulamışlardır (Akt. Demirli, 2007). Tüm bu nedenler düşünüldüğünde mevcut araştırma bulgularında da rastlandığı üzere erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yalnızlık yaşadığını söyleyebiliriz.

4.2.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının akademik ortalamalarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 9’de akademik başarılarına göre yalnızlık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 9.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Akademik Ortalamalar	n	\bar{x}	s
Düşük	109	29.6	10.9
Orta	1093	24.9	9.1
Yüksek	791	21.5	7.9
Toplam	1993	23.78	8.98

Tablo 9 incelendiğinde sırasıyla akademik ortalamaları düşük olan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının ($\bar{x} = 29.6$) en yüksek olduğu bunu akademik başarıları orta düzeyde ($\bar{x} = 24.9$) olan öğrencilerin takip ettiği ve en son olarak akademik başarıları yüksek olan ($\bar{x} = 21.5$) öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin yalnızlık puanlarının akademik ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9207.94	2	4603.97		
Grup içi	151514.9	1990	76.13	60.47	.000*
Toplam	160722.6	1992			

*p<.01

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [F(2,1990) = 60.47, p< .01]. Akademik ortalamaların yalnızlık puanları üzerindeki etkisinin önemli olduğu saptanmıştır. Gruplar arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek üzere post hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucu .000< .05 olduğundan varyansların homojen olmadığı varsayıp Tamhane testi kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) farkın kaynağına bakılmıştır.

Tablo 11.

Akademik Ortalamalarına Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tamhane Testi Sonucu

	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	—	4.72*	8.12*
Orta	-4.72*	—	3.40*
Yüksek	-8.12*	-3.40*	—

*p<.01

Tablo11'de görüldüğü gibi akademik başarısı yüksek olan grubun puan ortalaması (\bar{x} = 21.5) akademik başarısı orta (\bar{x} = 24.9) olan ve akademik başarısı düşük (\bar{x} = 29.6) olan

grubun puan ortalamasından daha düşük çıkmıştır. Diğer bir deyişle, akademik başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin, akademik başarısı orta ve düşük olan öğrencilere göre yalnızlık duygularının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik başarısı orta ($\bar{x} = 24.9$) düzeyde olan öğrencilerin akademik başarısı düşük ($\bar{x} = 29.6$) olanlara göre yalnızlık puan ortalaması daha düşük bulunmuştur. Akademik başarı arttıkça yalnızlık düzeyi azalmaktadır.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik ortalamalarına göre yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada iki değişken arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu, yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü görülmüştür. (Kızıldağ, 2009; Pancar, 2009; Yıldırım, 2000; Tarhan, 1998). Ayrıca akademik başarı ve akran kabulü arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Hughes ve Zhang (2007) akranlarından daha düşük başarı gösteren çocukların, sınıf arkadaşları tarafından daha az kabul edildiklerini, sınıfta daha az etkin olduklarını ve daha az faaliyete katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla çocukların akademik olarak düşük performans göstermeleri akranları tarafından reddedilmelerine bu da onları yalnızlığa itmektir. Bu sonuçlar mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Duyan ve diğerlerinin (2008) yapmış olduğu araştırmada ise sınıfta kalan, notu düşük olan ve notu çok yüksek olan öğrencilerin yani başarı bakımından her iki uçta bulunan öğrencilerin kendilerini akranlarından önemli ölçüde yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise bu öğrencilerin tüm öğrenciler arasında ortalama başarı düzeyinin dışında bulunmalarından dolayı akranları tarafından yalnız bir konumda bırakılmaları ile açıklanmıştır.

Ergenlik dönemi insan yaşamının kritik bir sürecidir. Bu dönemde samimi, yakın arkadaşlıklar kuramayan ergenlerde yalnızlık acısı oldukça yoğun biçimde yaşanır. Bu durum okuldan uzaklaşma, derslere konsantre olamama gibi sonuçlar doğurur. Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1997) akranları tarafından dışlanan, kötü muameleye maruz kalan çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini, okula gitmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu faktörler düşünüldüğünde çocuk ve ergenlerde yalnızlık düzeyi arttıkça akademik başarıda da düşüş gözlemlenebilir.

4.2.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının anne eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 12’de anne eğitim düzeylerine göre yalnızlık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 12.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Anne eğitim düzeyleri	n	\bar{x}	s
Örgün eğitim almayan	125	27.03	9.74
İlkokul mezunu	889	24.34	8.95
Ortaokul mezunu	287	23.75	8.96
Lise mezunu	469	22.47	8.56
Üniversite mezunu	223	22.48	8.90
Toplam	1993	23.78	8.98

Tablo 12 incelendiğinde annesi örgün eğitim almamış öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının ($\bar{x} = 27.03$) en yüksek olduğu, onu takiben annesi ilkokul mezunu ($\bar{x} = 24.34$) ve annesi ortaokul mezunu ($\bar{x} = 23.75$) olan öğrencilerin yalnızlık puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Annesi lise mezunu ($\bar{x} = 22.47$) ve üniversite mezunu ($\bar{x} = 22.48$) öğrencilerin yalnızlık puan ortalaması ise birbirine oldukça yakındır. Öğrencilerin yalnızlık puanlarının anne eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2778.68	4	694.67		
Grup içi	157943.9	1998	79.44	8.74	.000*
Toplam	160722.6	1992			

*p<.01

Tablo 13’de yer alan bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [F(4,1998) = 8.74, p< .01]. Levene testi sonucu .082>.05 olduğundan varyansların homojen olduğu varsayıp Tukey testi kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) farkın kaynağına bakılmıştır.

Tablo 14.

Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonucu

	Örgün Eğitim Almayan	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu
Örgün eğitim Almayan	—	2.68*	3.27*	4.55*	4.54*
İlkokul Mezunu	-2.68*	—	.58	1.86*	1.86*
Ortaokul Mezunu	-3.27*	-.58	—	1.28	1.27
Lise Mezunu	-4.55*	-1.86*	-1.28	—	-.0087
Üniversite Mezunu	-4.54*	-1.86*	-1.27	.0088	—

*p<.01

Tablo 14 incelendiğinde annesi örgün eğitim almamış grubun yalnızlık puan ortalaması ($\bar{x} = 27.03$) ile annesi ilkokul mezunu ($\bar{x} = 24.34$), ortaokul mezunu ($\bar{x} = 23.75$), lise mezunu ($\bar{x} = 22.47$) ve üniversite mezunu ($\bar{x} = 22.48$) olan grubun yalnızlık puan ortalamalarından yüksektir. Ayrıca annesi ilkokul mezunu olanların yalnızlık puan ortalamalarının ($\bar{x} = 24.34$), annesi lise mezunu olanlardan ($\bar{x} = 22.47$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça yalnızlık duygusunun azaldığını söyleyebiliriz.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Yalnızlık üzerinde anne eğitim düzeyinin etkililiğini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bununla birlikte ilgili alan yazın incelendiğinde bulunan sonuçlar mevcut araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Duyan ve diğerleri (2008) ergenlerin yalnızlıklarını etkileyen değişkenler üzerinde anne eğitim durumunun etkililiğini ortaya koymuşlardır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin diğer gruplara göre en az yalnızlık düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Kozaklı (2006) da araştırmasında anne eğitim düzeyinin arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığını bulmuştur.

Çocukların yetiştirilmesinde özellikle annenin rolü oldukça fazladır. Bireylerin çocuklukta yaşadıkları aile ilişkileri, anne ile kurulan bağ çocukların sağlıklı kişilik gelişimini etkilemektedir. Freud bebeklik döneminde bebeğin annesi ile kuracağı ilişkinin onun temel güven duygusunun oluşumunda etkili olduğunu vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu noktada annenin çocuk yetiştirme konusunda bilgisi önem kazanmaktadır. Çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi alanlarında bilgi sahibi olan annelerin, çocuklarına davranışı bilgi sahibi olmayanlara göre daha bilinçli olacaktır. Bunun ise annenin eğitim durumuyla paralel olacağı düşünülebilir. Annenin eğitim düzeyinin artması çocuk yetiştirmede farkındalık düzeyi yüksek davranışların sergilenmesini sağlayabilir.

Model olmanın eğitimde önemli bir yeri olduğu bilenen bir gerçektir. Ailenin çocuğa olumlu rol model olması çocuk gelişimini sağlıklı bir biçimde etkileyecektir. Henwood ve Solano (1994) çocuklarda yalnızlığın yordayıcısı olarak anne yalnızlık düzeyinin etkili olduğunu söylemektedirler. Annenin kişilik yapısı, tutumları, davranışları çocuk

üzerinde etkilidir. Annenin eğitim düzeyinin artmasının bu faktörleri olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

4.2.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 15’de baba eğitim düzeylerine göre yalnızlık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 15.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Baba eğitim düzeyleri	n	\bar{x}	s
Örgün eğitim almayan	63	26.30	9.27
İlkokul mezunu	475	25.10	9.47
Ortaokul mezunu	369	25.39	9.69
Lise mezunu	663	22.78	8.42
Üniversite mezunu	422	22.07	8.03
Toplam	1992	23.78	8.98

Tablo 15 incelendiğinde babası örgün eğitim almamış öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının ($\bar{x} = 26.30$) en yüksek olduğu onu takiben babası ortaokul mezunu ($\bar{x} = 25.39$), babası ilkokul mezunu ($\bar{x} = 25.10$), babası lise mezunu ($\bar{x} = 22.78$) ve babası üniversite mezunu ($\bar{x} = 22.07$) olan öğrencilerin geldiği görülmektedir. Öğrencilerin yalnızlık puanlarının baba eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 16.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4082.14	4	1020.53		
Grup içi	156626.2	1987	78.82	12.94	.000*
Toplam	160708.3	1991			

*p<.01

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [F(4,1987) = 12.94, p< .01]. Levene testi sonucu .000<.05 olduğundan varyansların homojen olmadığı varsayıp Tamhane testi kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) farkın kaynağına bakılmıştır.

Tablo 17.

Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tamhane Testi Sonucu

	Örgün Eğitim Almayan	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu
Örgün Eğitim Almayan	—	1,19	,905	3,51*	4,22*
İlkokul Mezunu	-1,19	—	-,28	2,32*	3,02*
Ortaokul Mezunu	-,905	,288	—	2,61*	3,31*
Lise Mezunu	-3,51*	-2,32*	-2,61*	—	,7046
Üniversite Mezunu	-4,22*	-3,02*	-3,31*	-,704	—

*p<.01

Tablo 17 incelendiğinde babası örgün eğitim almamış grubun ($\bar{x} = 26.30$) yalnızlık puan ortalaması ile babası lise ($\bar{x} = 22.78$) ve üniversite mezunu ($\bar{x} = 22.07$) olan grubun puan ortalaması arasındaki fark önemli bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle babası örgün eğitim almamış öğrencilerin yalnızlık düzeyleri babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin de yalnızlık düzeyleri, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Babası lise ve üniversite mezunu olan grubun yalnızlık puanları ise babası örgün eğitim almamış, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi arttıkça yalnızlık duygusunun azaldığını söyleyebiliriz.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Yalnızlık üzerinden anne eğitim durumu gibi baba eğitim durumunun da etkili olduğu görülmektedir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyi azalmaktadır. Anne eğitim düzeyi gibi baba eğitim düzeyinin de yalnızlık üzerindeki etkisini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Duyan ve diğerleri (2008) lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenleri inceledikleri araştırmada baba eğitim durumunun yalnızlık üzerinde anlamlı ve olumsuz bir ilişkisi olduğunu görmüşlerdir. Bu sonuç mevcut araştırmayla paralellik göstermektedir. Ancak Kozaklı (2006)'nın yapmış olduğu araştırmada baba eğitim seviyesinin yalnızlık üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Le Roux (2009) ergenlerin babalarına yönelik tutumları ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve babalarıyla ilgili olumsuz tutumları olan ergenlerin daha çok yalnızlık yaşadıklarını görmüştür. Bağlanma teorisi ve anne-baba tutum teorilerine göre ergenlerde yalnızlığın ailelerinin ilgili ve yakın olmasıyla anlamlı ve olumsuz yönde bir ilişkisi vardır. Ailelerinin kendileriyle ilgilendiğini, yakınlık gösterdiğini söyleyen ergenler daha az yalnızlık yaşamaktadırlar (Rotenberg, 1999). Çocuklarına destekleyici, ilgili davranan bilinçli ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı ve mutlu olacağı, yalnızlık gibi istenmeyen bir durumla daha az karşılaşacakları ve yalnızlıkla mücadele etmede uygun yöntemleri deneyebilecekleri düşünülmektedir.

4.2.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Babalarının Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının, babalarının çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla her iki gruptan elde edilen yalnızlık puan ortalamalarına t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 18.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Babalarının Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

Yalnızlık Puanları	n	\bar{x}	s	t	p
Baba çalışıyor	1889	23.53	8.72	4.063	.000*
Baba çalışmıyor	102	28.42	11.96		

*p<.01

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları babalarının çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmaktadır (t = 4.063, p< .01). Babası çalışmayan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamalarının (\bar{x} = 28.42), babası çalışan öğrencilere (\bar{x} = 23.53) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre babası çalışmayan öğrencilerin babası çalışan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık duygusu hissettiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin babanın çalışma durumuna göre yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Babası çalışmayan öğrencilerin babası çalışan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Babanın çalışma durumunun yalnızlık üzerine etkisi ailenin gelir durumuyla oldukça ilgilidir. Yapılan birçok araştırmada gelir durumu arttıkça yalnızlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Duyan ve diğ.; Le Roux, 2009; Williams, 1983; Gürsoy ve Bıçakçı, 2006; Demir ve

Tarhan, 2001). Ancak Demirtaş (2007) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada baba çalışma durumunun yalnızlık puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını bulmuştur. Bu sonuç mevcut araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Babanın çalışmama durumunun yalnızlık üzerindeki olumsuz etkisi, babanın ailenin geçimini sağlayamaması nedeniyle yaşadığı moral bozukluğu, depresyon gibi nedenlerle çocuklarına gerekli ilgi ve alakayı gösterememesinden kaynaklanabilir. Bu durum ayrıca ailenin maddi anlamda da gerekli ihtiyaçlarının karşılanmamasına, maddi kaynak isteyen sosyal faaliyetlere katılamamaya neden olacaktır. Çocuk babasının çalışmamasının ve maddi olanaksızlıklarının utancını yaşayarak kendisini geri çekebilecek dolayısıyla bu durum yalnızlıkla sonuçlanabilecektir.

4.2.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının kardeş sayılarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 19’de kardeş sayılarına göre yalnızlık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 19.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	s
Kardeşi yok	217	23.34	8.96
1-2 kardeş	1374	23.43	8.81
3 ve daha fazla kardeş	402	25.21	9.42
Toplam	1993	23.78	8.98

Tablo 19 incelendiğinde 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının ($\bar{x} = 25.21$) en yüksek olduğu, bunu 1-2 kardeşe sahip ($\bar{x} = 23.43$) olan

öğrencilerin takip ettiği ve son olarak kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 23.34$) yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin yalnızlık puanlarının kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1035	2	517.50		
Grup içi	159687.6	1990	80.24	6.44	.002*
Toplam	160722.6	1992			

*p<.01

Tablo 20’de yer alan bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F(2,1990) = 6.44, p < .01$]. Kardeş sayısının yalnızlık puanları üzerindeki etkisinin önemli olduğu saptanmıştır. Levene testi sonucu $.051 > .05$ olduğundan varyansların homojen olduğu varsayıp Tukey testi kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) farkın kaynağına bakılmıştır.

Tablo 21.

*Kardeş Sayılarına Göre Yalnızlık Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonucu*

	Kardeşi yok	1-2 kardeş	3 ve daha fazla kardeş
Kardeşi yok	—	-.085	-1,86*
1-2 kardeş	.085	—	-1.78*
3 ve daha fazla kardeş	1.86*	1.78*	—

*p<.01

Tablo 21 incelendiğinde 3 ve daha fazla kardeşi olan grubun yalnızlık puan ortalaması ($\bar{x} = 25.21$) hem kardeşi olmayan grubun ($\bar{x} = 23.34$) hem de 1-2 kardeşi olan grubun ($\bar{x} = 23.43$) puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle kardeş sayısı 3 ve daha fazla olan öğrencilerin yalnızlık duygularının, kardeşi olmayan ve 1-2 kardeşe sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kardeş sayısına göre yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Yalnızlık puanı en yüksek olan grubu, 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde kardeş sayısının yalnızlık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Demirtaş (2007) 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada kardeş sayısının arttıkça öğrencilerin yalnızlık düzeyinin de arttığını bulmuştur. Duyan ve diğerleri (2008) de ergenlerin yalnızlıklarına etki eden durumları inceledikleri araştırmada kardeş sayısının arttıkça yalnızlık düzeyinin de arttığını görmüşlerdir. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kardeş sayısının artması, ebeveynlerin çocukları ile ilgilenmek için ayırdıkları zamanın azlığına, maddi paylaşımın azalmasına yol açtığından çocuklarda yalnızlığı artırabilmektedir.

İlgili literatürde mevcut araştırma bulguları ile örtüşmeyen bulgulara da rastlanmaktadır. Eren (1994) lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyini incelediği araştırmasında kardeş sayısının ergenlerin yalnızlıkları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kozaklı (2006) da üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada kardeş sayısının yalnızlık üzerinde önemli bir etkisi olmadığını bulmuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonucu ile uyuşmamaktadır.

4.2.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının anne-baba birliktelik durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 22’de anne-baba birliktelik durumuna göre yalnızlık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 22.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Anne-baba birliktelik durumu	n	\bar{x}	s
Birlikteler	1831	23.60	8.82
Boşanmışlar	83	26.56	10.58
Ayrı yaşıyorlar	26	27.53	12.16
Ebeveynlerden biri sağ değil	53	23.71	8.86
Toplam	1993	23.78	8.98

Tablo 22 incelendiğinde anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının ($\bar{x} = 27.53$) en yüksek olduğu, bunu anne-babası boşanmış öğrencilerin ($\bar{x} = 26.56$) takip ettiği görülmektedir. Anne-babası birlikte olan öğrencilerin yalnızlık puan ortalaması ($\bar{x} = 23.60$) iken ebeveynlerinden biri sağ olmayan öğrencilerin

ortalaması ($\bar{x} = 23.71$)'dir. Öğrencilerin yalnızlık puanlarının anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1068.87	3	356.29		
Grup içi	159653.6	1989	80.26	4.439	.004*
Toplam	160722.6	1992			

*p<.05

Tablo 23'de yer alan bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F(3,1989) = 4.439, p < .05$]. Levene testi sonucu $.004 < .05$ olduğundan varyansların homojen olmadığı varsayıp Tamhane testi kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) farkın kaynağına bakılmıştır.

Tablo 24.

*Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Yalnızlık Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Tamhane Testi Sonucu*

	Birlikteler	Boşanmışlar	Ayrı yaşıyorlar	Ebeveynlerden biri sağ değil
Birlikteler	—	2,96277	-3,93497	-,11349
Boşanmışlar	2,96277	—	-,97220	2,84928
Ayrı yaşıyorlar	3,93497	,97220	—	3,82148
Ebeveynlerden biri sağ değil	,11349	-2,84928	-3,82148	—

Tablo 24 incelendiğinde anne-baba birliktelik durumunun yalnızlık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Her ne kadar anne-babası boşanmış ($\bar{x} = 26.56$) ve ayrı yaşayan ($\bar{x} = 27.53$) öğrencilerin yalnızlık ortalamaları anne-babası birlikte olan ($\bar{x} = 23.60$) ve ebeveynlerinden biri sağ olmayan ($\bar{x} = 23.71$) öğrencilerden yüksek olsa da anne-babası boşanmış, ayrı yaşayan ve ebeveynlerinden biri sağ olmayan öğrenci sayılarının azlığı nedeniyle anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anne-baba birliktelik durumuna göre yalnızlık puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Anne-babası boşanmış ve ayrı yaşayan öğrencilerin, anne-babası birlikte ve ebeveynlerinden biri sağ olmayan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmektedir ancak bu farklılık yaratacak düzeyde değildir. İlgili literatürde anne-baba birliktelik durumunun yalnızlık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Antognoli-Toland, (2000) ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak aile ilişkilerini incelemiş ve tek ebeveynle ve karma aile ile yaşayan ergenlerin, anne-babası birlikte olan ergenlere göre daha fazla yalnızlık yaşadıklarını bulmuştur. Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı (2009) da anne-babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyini incelemiş ve

anne-babası boşanmış olan ergenlerde yalnızlık düzeyleri anne-babası birlikte yaşayanlara göre daha yüksek ve yaşam doyumu düzeyleri daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Garnefski ve Diekstra (1997) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Tek ebeveyn ve üvey ebeveyn ile yaşayan ergenlerde düşük benlik saygısı, kaygı, yalnızlık, depresif ruh hali, intihar düşüncesi ve girişimi tam aile ile yaşayan ergenlere göre daha fazladır.

Yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki ailelerin parçalanması, çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu durumdan en çok etkilenen şüphesiz çocuklar ve ergenlerdir. Özellikle ergenlik döneminin zorlu süreci bu adaptasyonu daha da zorlaştırmaktadır. Ailenin parçalanması ve aile birliğinin dağılması çocuk ya da ergenin anne-babası ve kardeşleri ile ilişkisinde farklılıklar oluşturacak, çocukların yaşam biçimi ve koşulları değişecektir. Aile yapısının değişmesi çocukta içe kapanma, yalnızlaşma gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Mevcut araştırmada grupların ortalamaları dikkate alındığında anne-babası boşanmış ve ayrı yaşayan öğrenciler diğerlerine göre daha fazla yalnızlık yaşamaktadır. En yalnız grubu ise anne babası ayrı yaşayan öğrenciler oluşturmuştur. Bu öğrencilerin diğerlerinden daha yalnız olmaları, henüz anne-babalarının resmen boşanmamış olması ve aralarındaki ilişki durumunun netleşmemesi nedeniyle bir belirsizlik ve kaygı içinde bulunmaları, geleceklerine dair fikir yürütememeleri ile açıklanabilir.

4.2.8. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Yalnızlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarının gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 25’de gelir düzeylerine göre yalnızlık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 25.

*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre
Yalnızlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları*

Gelir düzeyleri	n	\bar{x}	s
Düşük	255	26.92	10.61
Orta	1051	24.04	8.76
Yüksek	686	22.20	8.29
Toplam	1992	23.77	8.98

Tabloda 25 incelendiğinde gelir düzeyleri düşük olan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının ($\bar{x} = 26.92$) en yüksek olduğu, daha sonra gelir düzeyi orta olan grubun ($\bar{x} = 24.04$) geldiği ve en son gelir düzeyi yüksek olan grubun ($\bar{x} = 22.20$) yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin yalnızlık puanlarının gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı, uygulanan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 26'de sunulmuştur.

Tablo 26.

*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre
Yalnızlık Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4279.8	2	2139.9		
Grup içi	156432.4	1989	78.6	27.20	.000*
Toplam	160712.3	1991			

*p<.01

Tablo 26'da yer alan bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F(2,1989) = 27.20, p < .01$]. Gelir düzeyinin yalnızlık puanları üzerindeki etkisinin önemli olduğu saptanmıştır. Levene testi sonucu $.000 < .05$ olduğundan

varyansların homojen olmadığı varsayıp Tamhane testi kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) farkın kaynağına bakılmıştır.

Tablo 27.

*Gelir Düzeyine Göre Yalnızlık Puanlarının
Karşılaştırılmasına İlişkin Tamhane Testi Sonucu*

	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	—	2,87*	4,71*
Orta	-2,87*	—	1,83*
Yüksek	-4,71*	-1,83*	—

*p<.01

Tablo 27 incelendiğinde gelir düzeyi düşük olan grubun yalnızlık puan ortalaması ($\bar{x} = 26.92$) gelir düzeyi orta ($\bar{x} = 24.04$) ve gelir düzeyi yüksek ($\bar{x} = 22.20$) olan grubun puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin yalnızlık duygularının gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin gelir düzeyi arttıkça yalnızlık duyguları azalmaktadır.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gelir durumuna göre yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Gelir durumu düşük olan öğrencilerin orta ve yüksek gelir durumu olan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada gelir durumu arttıkça yalnızlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Duyan ve diğ. (2008); Le Roux, 2009; Williams, 1983; Gürsoy ve Bıçakçı, 2006; Demir ve Tarhan, 2001; Demirtaş, 2007). Bu bulgular mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tarhan (1998) ergenlerin yalnızlıklarını devam ettikleri okulların sosyo-ekonomik seviyelerine göre incelemiş ve düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan okula devam eden öğrencilerin yalnızlık puanlarının, orta ve yüksek sosyo-ekonomik seviye gruplarına dahil okullara devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin, gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşamasının ardında maddi kaynak gerektiren sosyal faaliyetlere katılamamaları yer alabilir. Bu da gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin akranları tarafından dışlanmasına yol açabilir. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin durumlarını ifade etmekten çekinip, utanabilecekleri ve daha çok kendi kendilerine vakit geçirmeyi tercih edecekleri dolayısıyla yalnızlık duygusu yaşamalarının muhtemel olacağı düşünülmektedir.

4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini, Demografik Özellikleri Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcılıklarına İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini, demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-babanın evlilik durumu) ve stresle başa çıkma, problem çözme, kendilik değeri ve iletişim becerilerini kapsayan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin manidar olarak yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan bu analizin sonuçları Tablo 28’da verilmiştir.

Tablo 28.

Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerine Göre Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi

Model	Değişken	R	R ²	Uyarlanmış R ²	Standart Hata	β	t
1	(Sabit)	0.463	0.214	0.214	7,97		
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler					-0.46	23.16
2	(Sabit)	0.492	0.242	0.242	7,83		
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler					-0.36	15.87
	İletişim Becerileri					-0.20	8,57
3	(Sabit)	0.501	0.251	0.250	7,79		
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler					-0.37	16,07
	İletişim Becerileri					-0.19	8,52
	Anne eğitim durumu dummy1					0.09	4,72
4	(Sabit)	0.507	0.257	0.256	7,76		
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler					-0.36	15,88
	İletişim Becerileri					-0.18	8,07
	Anne eğitim durumu dummy1					0.09	4.65
	Akademik başarı dummy1					0.08	4,05
5	(Sabit)	0.516	0.266	0.264	7,71		
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler					-0.35	15,40
	İletişim Becerileri					-0.18	7,71
	Anne eğitim durumu dummy1					0.08	4,36
	Akademik başarı dummy1					0.11	5,34
	Akademik başarı dummy2					0.10	4,94

Tablo 28 incelendiğinde ilk modelin, öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler değişkeni ile oluştuğu görülmektedir. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak, öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin tek başına, öğrencilerin

yalnızlık düzeylerindeki değişkenliğin %21,4'ünü açıkladığı görölmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile negatif ilişki içinde olduğu görölmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri arttıka, yalnızlık düzeyleri azalmaktadır.

İkinci modelin, öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler ve iletişim becerileri değişkenleri ile oluştuğu görölmektedir. Model 2 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak, öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri ve iletişim becerileri, öğrencilerin yalnızlık düzeylerindeki değişkenliğin %24,2'sini açıkladığı görölmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin iletişim becerilerinin öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile negatif ilişki içinde olduğu görölmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin iletişim becerileri arttıka, yalnızlık düzeyleri azalmaktadır.

Model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %0,8'lik ek katkı getiren anne eğitim durumu (1) değişkeni girmiştir. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri, iletişim becerileri ve anne eğitim durumu (1) değişkenlerinin birlikte öğrencilerin yalnızlık düzeylerindeki değişkenliğin %25'ini açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Model 4 ise, model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %0,6'lık ek katkı getiren akademik başarı (1) değişkeni girmiştir. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri, iletişim becerileri, anne eğitim durumu (1) ve akademik başarı düzeyinin (1) birlikte öğrencilerin yalnızlık düzeylerindeki değişkenliğin %25,6'sını açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Model 5'de ise, model 4, model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %0,8'lik ek katkı getiren akademik başarı (2) değişkeni girmiştir. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri, iletişim becerileri, anne eğitim durumu (1), akademik başarı düzeyinin (1) ve akademik başarı düzeyi (2)

değişkenlerinin birlikte öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin %26,4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yalnızlık düzeylerini açıklamada en fazla katkıyı sağlayan değişken, öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileridir. Bunu sırayla iletişim becerileri, anne eğitim durumu (1), akademik başarı düzeyi (1) ve akademik başarı düzeyi (2) değişkenleri izlemektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlıklarını yordamada doğrudan sosyal duygusal öğrenme becerilerini inceleyen araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Ancak yalnızlık ve sosyal beceri (DiTomasso, McNulty, Ross ve Burgess, 2003; Inderbitzen-Pisaruk, Clark ve Solano, 1992; Deniz, Hamarta ve Arı, 2005; Perlman ve Peplau, 1981; Eldeleklioğlu, 2008; Şentürk, 2010), sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerileri (Zakahi ve Duran, 1982; 1985; Coşkuner, 1994; Gerson ve Perlman, 1979) ve kendilik değerini artıran becerilerle yakından ilgisi olduğu düşünülen benlik saygısını (Stoeckli, 2010; Erözkan, 2009; Inderbitzen-Pisaruk, Clark ve Solano, 1992; Nurmi ve diğ., 1997; Anita-Lurette, 1989; Koçak, 2008; Şentürk, 2010) inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Mevcut araştırmada ergenlerde yalnızlığı yordamada katkı sağlayan en önemli değişkenin SDÖ becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler olduğu görülmektedir. Bu değişkenin benlik saygısı ile yakından ilişkisi olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Erözkan (2009) ergenlerin yalnızlıklarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, utangaçlık ve sosyal kaygıyı, Koçak (2008) ise benlik saygısı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını incelemişlerdir. Her iki araştırma sonucuna göre benlik saygısı ergenlerin yalnızlıklarının yordanmasında önemli bir değişken olarak ortaya konmuştur. Stoeckli (2010) ön ergenlik dönemi öğrencilerinde sınıf yalnızlığında bireysel ve sosyal özelliklerin rolünü incelemiş ve düşük benlik saygısına sahip olan öğrencilerin, yalnızlık deneyiminden daha çok etkilendiklerini, daha hassas olduklarını ifade etmiştir. Inderbitzen-Pisaruk ve diğerleri (1992) ergenlerde düşük benlik

saygısının, sosyal becerilerde eksikliğin, sosyal kaygının ve yükleme tarzlarının, Şentürk (2010) ise benlik saygısının, sosyal becerilerin ve kişilik özelliklerinin yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir. Orchard (1986) yalnızlıkla baş etmek için yapılan grup eğitimleri sonucunda bireylerin yalnızlık puanlarında azalma olurken benlik saygılarında artış gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra McWhirter, Besett-Alesch, Horibata ve Gat (2002), Woodward ve Frank (1988), Erim (2001), Karahan ve diğerleri (2004)'nin yaptıkları çalışmalarda da yalnızlık ve benlik saygısı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili literatürde yer alan çalışmalar mevcut araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Benlik saygısı, bireyin sahip olduğu yetenek ve kapasitelerini olumlu görmesi ve kendisini olumlu algılaması olarak tanımlanabilir. Benlik saygısı yüksek olan kişilerin kendilerini daha olumlu algılamaları nedeniyle daha girişken olacakları düşünülmektedir, dolayısıyla bu kişiler yeni bir ortama girmekten çekinmeyecek daha kolay arkadaş edinebileceklerdir. Düşük benlik saygısı ise toplumsal yaşamda bazı sorunlara yol açabilir. Kohut (1983) benlik saygısının düşük olmasının, sosyal yaşamda ve insan ilişkilerinde yetersizliğe neden olduğunu belirtmektedir (Akt. Karahan vd., 2004). Düşük benlik saygısına sahip bireyler diğer insanlarla birlikte olma, iletişim başlatma, arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerini gösteremeyebilirler. Bu durum onların yakın ilişki kurmada başarısızlık yaşamasına ve sonuçta yalnızlık duygusu hissetmelerine yol açabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde benlik saygısı ve yalnızlığın anlamlı ilişkiler göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Ergenlerde yalnızlığı yordamada katkı sağlayan bir diğer değişken ise SDÖ becerilerinden iletişim becerileridir. İlgili literatürde yalnızlık ve iletişim becerileri üzerine yapılmış çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Şahin (1999) çalışmasında iletişim becerileri eğitiminin çocukların atılganlıklarını artırma ve yalnızlık düzeylerini azaltmada pozitif etkisi olduğunu belirtmiştir (Akt. Duy, 2003). Zakahi ve Duran (1982) yalnızlık, iletişim becerileri ve iletişim kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve kişilerarası iletişim becerileri ve yalnızlık arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Gerson ve Perlman (1979) kronik yalnızlık yaşayan

öğrencilerin iletişim becerilerinin durumsal yalnızlık yaşayan öğrencilerden daha yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yalnızlık üzerinde insan ilişkileri becerileri eğitiminin etkililiği de Sardoğan (1998) tarafından vurgulanmıştır (Akt. Duy, 2003). Bu araştırma bulguları mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. İletişim becerilerine sahip kişilerin daha az yalnızlık yaşadıkları ve iletişim becerilerini artıran çalışmaların yalnızlığı azaltıcı etkisi olduğu görülmektedir. Ancak Coşkuner (1994) tarafından yapılan araştırmada iletişim becerisini geliştirme eğitiminin işgörenlerin yalnızlığını azaltmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgusu ise mevcut araştırma bulgusu ile paralellik göstermemektedir.

Yalnızlık ve SDÖ becerilerini inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte yalnızlık ve sosyal beceri ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. DiTommaso ve diğerleri (2003) sosyal becerileri yüksek olan kişilerin daha düşük yalnızlık duygusu algıladıklarını, Inderbitzen-Pisaruk ve diğerleri (1992) ergenlerde yalnızlığın hem kendileri hem de öğretmenleri tarafından algılanan düşük sosyal beceri ile ilişkili olduğunu, Eldeleklioğlu (2008) ise sosyal becerinin yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulguların yanı sıra Jones ve diğerleri (1981) yalnız öğrencilerin kendilerini olumsuz ve düşük sosyal becerilere sahip olarak değerlendirdiklerini, Segrin ve Flora (2000) ise düşük sosyal becerinin yalnızlık, depresyon gibi psikolojik problemlere yol açtığını ortaya koymuşlardır. Yalnızlık duygusunun azaltılmasında sosyal beceri eğitimlerinin etkililiğini inceleyen deneysel araştırmalara da rastlanmaktadır. Orchard (1986) ve Çakıl (1998) sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık puanlarında anlamlı bir azalmaya yol açtığını gözlemlemişlerdir. Bu araştırma bulguları mevcut araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Sosyal becerilerin insan ilişkilerindeki önemi büyüktür. Kişiler bu becerileri sayesinde arkadaşlık ilişkisi başlatıp sürdürme ve sosyalleşme sağlamaktadırlar. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş bireyler diğerleriyle yakın, samimi ve duygusal ilişki kurmakta zorlanacak, kurulan ilişkiler ise yüzeysel olmaktan öteye gitmeyecektir. Bunun ise kişide sosyal ilişkilerde yetersizlik ve psikolojik doyumsuzluk yaşama olasılığını artıracığı ve kişiyi yalnızlık duygusu yaşamaya iteceği düşünülmektedir. Özellikle ergenlik döneminin gelişim özelliği dikkate alındığında arkadaşlık ilişkilerinin oldukça

önemli olduğu görölmektedir. Yakın ve samimi ilişkiler kurmak bir gruba dahil olmak ergen için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Sosyal becerilerden yoksun olan ergenlerin yakınlık kurma ihtiyacını yeterince karşılayamayacağı ve yalnızlık yaşamasının muhtemel bir sonuç olacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırma sonucuna göre ergenlerde yalnızlığın diğer önemli yordayıcıları olarak anne eğitim durumu ve akademik başarı düzeyi yer almaktadır. Yalnızlık üzerinde anne eğitim durumu ve akademik başarının etkileri, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kişisel özelliklerine göre incelenmesine ilişkin bulgular ve yorum kısmında ele alınmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak ileride yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin bazı nitelikleri (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi) açısından anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yalnızlık duygusunun önemli bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeylerine göre yalnızlıklarının önemli biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Öğrencilerin yalnızlık düzeyi cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyinin, kız öğrencilerin yalnızlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı açısından yalnızlık düzeyine bakıldığında akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerden daha yalnız olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi arttıkça yalnızlık puanlarında azalma olmaktadır.

Anne-baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yalnızlıkları değerlendirildiğinde hem anne hem baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yalnızlık puanlarında düşüş gözlenmiştir.

Babanın çalışma durumuna göre yalnızlık düzeyi değerlendirildiğinde babası çalışmayan öğrencilerin, babası çalışan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmektedir.

Kardeş sayısına göre yalnızlık puanı en yüksek olan grubun 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının artmasının yalnızlık üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin anne baba birliktelik durumuna göre de yalnızlık puanlarında farklılaşma görülmüştür. En yalnız grubu anne-babası ayrı yaşayan öğrenciler oluştururken onu takiben anne-babası boşanmış, ebeveynlerinden biri sağ olmayan ve anne-babası birlikte olan grup gelmektedir. Bu bulgular aile bütünlüğünün bozulmasının, çocukların yalnızlıkları üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

Öğrencilerin gelir durumuna göre de yalnızlık puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Gelir durumu düşük olan öğrencilerin, orta ve yüksek gelir durumu olan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Gelir düzeyi arttıkça yalnızlık puanlarında düşüş olmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini yordayan değişkenlere ilişkin sonuçlarda, SDÖ becerilerinden kendilik değerini artıran becerilerin ve iletişim becerilerinin ayrıca anne eğitim durumu ve akademik başarı düzeyinin yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde, ileri araştırmalara ve önleme programlarına yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir;

5.2.1. Yapılacak Çalışmalar Açısından Öneriler

- Bu araştırma, Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardan seçilen 1993 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olup çalışma Türkiye çapında ve farklı bir örnekleme yapılabilir.

- Yurt içinde çocukların yalnızlıklarına etki eden faktörlere ilişkin yeterli çalışma bulunmaması nedeniyle anne-babanın, öğretmenlerin yalnızlık düzeyi ve çocukla ilişkileri gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek çocukların yalnızlık düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Yapılan bu araştırma sadece ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden bilgi alınarak yapılmıştır. Literatür bulguları çocukların yalnızlıklarını aile ve okul yaşantılarının etkilediğini göstermektedir. Farklı bir çalışmada çocukların yalnızlık düzeyleri aile ve öğretmenlerinden veri toplanarak yapılabilir.
- Çocukların yalnızlık nedenleri daha derinlemesine bilgi elde edilen yöntemler kullanılarak incelenebilir.
- Çocuk ve ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik fazla araştırma bulunmadığı için farklı değişkenlerle bu değişkenlerin ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamalar Açısından Öneriler

- Ergenlerin yalnızlıklarını etkileyen önemli faktörlerden birisi ailedir. Anne-babanın eğitim düzeyi, evlilik durumu, kardeş sayısı ergenlerin yalnızlıklarını önemli oranda etkilemektedir. Bu yüzden çocuk ve ergenlerin yalnızlık duygusunu fark etmesi ve önlemesi amacıyla okul psikolojik danışmanlarının ailelere ergenlik döneminin özellikleri, çocuk psikolojisi konularında eğitim vermeleri uygun olacaktır.
- Ailelerin yanı sıra öğrencilere de ergenlik döneminin özellikleri ve bu süreçte yaşanan yalnızlık hakkında bilgilendirme çalışması yapılabilir.
- Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinde yoğun olarak yalnızlık duygusu yaşayan öğrenciler tespit edilmeli ve bu öğrencilere yönelik grup ve bireysel danışma hizmetleri verilmelidir.

- Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinde yalnızlığı etkilediği düşünölen benlik saygısı, sosyal beceri, iletişim becerileri, arkadaşlık becerilerini geliştirici çalışmalar düzenlenebilir.
- Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilmeleri ve yalnızlık duygularının azaltılabilmesi amacıyla okul ortamında düzenlemeler yapılabilir.

EKLER

Ek	<u>Sayfa</u>
1. ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ.....	100
2. ÇOCUKLAR İÇİN OKUL TEMELLİ YALNIZLIK ÖLÇEĞİ.....	101
3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	102
4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	103

EK 1.
ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /
KONU : Araştırma İzni

15.12.2010 * 20821

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 03.12.2010 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.01.00-399-1122/14014 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (a) yazısında belirtilen, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı öğrencisi Yasemin KÖRLER'in "**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında öğrenim gören ikinci kademe öğrencilerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında öğrenim gören ikinci kademe öğrencilerine; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

EKLER:
Ek 1: Okul Listesi (2 Sayfa)

Hasan YOLDAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

O L U R
.../12/2010
Mehmet KALYONCU
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK 2.
ÇOCUKLAR İÇİN OKUL TEMELLİ YALNIZLIK ÖLÇEĞİ
(Seçilmiş Örnek Maddeler)

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler, aşağıda çocukların bazı durumlara ilişkin düşüncelerini ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın		(5) Her zaman doğru	(4) Çoğunlukla doğru	(3) Bazen doğru	(2) Doğru değil	(1) Hiç doğru değil
1	Kitap okumayı severim					
2	Sınıfta konuşabileceğim kimse yok					
4	Televizyonu çok izlerim					
7	Sınıfımda birçok arkadaşım var.					
10	Spor yapmayı severim					
13	Okulda birlikte oynayabileceğim kimse yok.					
16	Okulda arkadaşlarımla beni içlerine almadıklarını düşünüyorum.					
18	Resim yapmayı ve boyamayı severim.					
21	Arkadaşlarımla oldukça sevilen biriyim.					
23	Sınıfta hiç arkadaşım yok.					

EK 3.
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ
(Seçilmiş Örnek Maddeler)

AÇIKLAMA: Sevgili Öğrenciler, aşağıda sizin günlük davranışlarınıza yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorununu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Arkadaşlarıma beğendiğim yönlerini söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşım bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
33	Başarılarımdan gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 4.
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe 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. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yasemin KÖRLER

1. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
2. Kaçınıncı sınıftasınız? () 6. sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf
3. Akademik ortalamanız kaç?.....
() Düşük () Orta () Yüksek
4. Anneniz hayatta mı? () Evet () Hayır
5. Annenizin çalışıyor mu? () Evet () Hayır
6. Annenizin mesleği nedir?
7. Annenizin eğitim durumu nedir?
() Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
8. Babanız hayatta mı? () Evet () Hayır
9. Babanız çalışıyor mu? () Evet () Hayır
10. Babanızın mesleği nedir?
11. Babanızın eğitim durumu nedir?
() Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

12. Anne babanız yaşıyorsa

Birlikteler Boşandılar Ayrı yaşıyorlar

13. Kaç kardeşe sahipsiniz? Kardeşim yok 1-2 3 ve daha fazla

14. Ailenizin gelir durumu aşağıdakilerden hangisidir?

Düşük Ortanın altı Orta Ortanın üstü Yüksek

KAYNAKÇA

- Aktuğ, G. (2010). Çocuk eğitimevlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Anita-Lurette, W. (1989). *Loneliness as related to self-disclosure, self-esteem and social anxiety in adolescent clients*. Yayınlanmamış doktora tezi, Oklahoma State University, Oklahoma. ProQuest veri tabanından 23 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Antognoli-Toland, P. L. (2000). Adolescent loneliness: Testing a predictive model. *Journal of Theory Construction & Testing*, 4(1), 7-13. <http://pao.chadwyck.co.uk/articles/displayItemPageFromId.do?FormatType=f ulltextimages&QueryType=articles&ItemID=c010-1983-018-69-000005&PageNumber> adresinden 23 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Antognoli-Toland, P. L. ve Beard, M. T. (1999). Toward a theory of adolescent loneliness. *Journal of Theory Construction & Testing*, 3(1), 7-12.
- Asher, S. R. ve Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *American Psychological Society*, 12(3), 75-78.
- Asher, S. R., Hymel, S. ve Renshaw P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464. Ebscohost veri tabanından 27 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Atik, G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students [İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik

Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 07 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Bakır, H. Ö. (2008). The relationship of after school care arrangement, maternal work status, and after school activity type with loneliness and social dissatisfaction elementary school students [İlkokul öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal doyumsuzluk düzeylerinin okul sonrası bakımları, okul sonrası yapılan etkinlik çeşidi ve anne iş durumu ile ilişkisi]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 07 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Basut, E. ve Erden, G. (2005). Suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres belirtileri ve stresle başa çıkma örüntüleri yönünden incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 48-55.

Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. ve Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-3/berguno.pdf> adresinden 26 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

Bever-Whiterby, I. (1986). Children and loneliness: Grade and gender influences on understanding and coping. Yayınlanmamış doktora tezi, Boston University, Boston. <http://www.umi.com/globalauto> adresinden 18 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Bıyık, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının kişisel ve sosyal özellikleri, öfke eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Boivin, M., Hymel, S. ve Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765-785. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?aid=4494868> adresinden 13 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Booth, R. (2000). Loneliness as a component of psychiatric disorders. *MedGenMed*, 2(2). <http://www.medscape.com/viewarticle/430545> adresinden 30 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bullock, J. R. (1998). Loneliness in young children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED419624)
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı* (10. bs.). Ankara: Pegem/A Yayıncılık.
- Canbay, H. (2010). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- CASEL. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*, Illinois Edition. <http://www.casel.org/> adresinden 11 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- CASEL. (2007). Background on social and emotional learning (SEL). <http://casel.org/> adresinden 11 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Cassidy, J. ve Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365.
- Cenkseven, F. ve Çeçen. R. (2007). Psychological well-being in predicting loneliness among university students [Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak psikolojik iyi olma]. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 109-118.
- Chipuer, H. M. (2004). Australian children's understanding of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 147-153. Informaworld veri tabanından 12 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Choe, J. H. (2000). Coping strategies as mediators and moderators of the relationship between stress and negative psychological outcome among economically disadvantaged African-American adolescents. Yayınlanmamış doktora tezi. DePaul University, Chicago. ProQuest veri tabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Churney, A. H. (2000). Promoting children's social and emotional development: A follow-up evaluation of an elementary school-based program in social decision-making/social problem-solving. Yayınlanmamış doktora tezi, The State University Of New Jersey, New Jersey. ProQuest veri tabanından 22 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Cohen, J. (1999). Social emotional learning past and present: A psychoeducational dialogue. J. Cohen (Eds). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence* in (s.3-23). New York: Teacher Collage Pres.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. J. Cohen (Eds). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* in (s.3-29). New York: Teacher Collage Pres.

- Coşkuner, A. (1994). *İletişim becerisini geliştirme eğitiminin işgörenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çilingir, A. (2006). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Çivitçi, N., Çivitçi, A. ve Fiyakalı, N. C. (2009). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumunu [Loneliness and Life Satisfaction in Adolescents with Divorced and Non-Divorced Parents]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 493-525.
- Davis, B. D. (1990). Loneliness in children and adolescents. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 13, 59-69.
- Davis, M. H. ve Franzoi, S., L. (1986). Adolescent loneliness, self-disclosure, and private self-consciousness: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 595-608.
- De Jong Gierveld, J. ve Tilburg, T. V. (2010). The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: Tested on data from 7 countries in the UN generations and gender surveys. *European Journal of Ageing*, 7(2), 121-130. Springer Link veri tabanından 30 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Demir, A. ve Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.

- Demirli, A. (2007). The role of gender, attachment dimensions, and family environment in loneliness [Cinsiyetin, bağlanma tipinin ve aile yapısının üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerindeki rolü]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 07 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, M. E., Hamarta, E. ve Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 19-32. Ebscohost veri tabanından 24 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- DiTommaso, E., McNulty, C. B., Ross, L. ve Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, (35), 303-312. Science Direct veritabanından 24 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Dupont, Norman. C. (1998). *Update on Emotional Competency: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults*. Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation, and Hospitals.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duyan, V., Çamur-Duyan, G., Gökçearslan-Çiftçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.

- Eldeleklioglu, J. (2008). Gender, romantic relationships, internet use, perceived social support and social skills as the predictors of loneliness [Yalnızlığın belirleyicileri olarak: cinsiyet, duygusal ilişki, internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve sosyal beceri]. *Eurasian Journal of Educational Research [Eğitim Araştırmaları Dergisi]*, 33, 127-140.
- Elias, M. J. ve Brune-Butler, L. (1999). Social decision making and problem solving: Essential skills for interpersonal and academic success. J. Cohen (Ed.). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence* in (s.74-94). New York: Teacher Collage Pres.
- Elias, M. J. ve Gordon, J. S. (2009). Promoting social and emotional development in childhood and early adolescence. T. P. Gullota vd. (Ed.). *A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Programs* in. (63-77).
- Eraslan Çapan, B. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, Ö. (2002). İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sed, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından*

karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim-Online Dergisi*, 8(3), 809-819. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m15.pdf> adresinden 27 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Eskin, M. (2001). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışıyla ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(1), 5-11.

Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among to concepts of aloneness, loneliness, and solitude?. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443.

Gardner, H. (1993). Howard Gardner, multiple intelligence and education. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

Garnefski, N. ve Diekstra, R. F. W. (1997). Adolescents from one parent, stepparent and intact families: Emotional problems and suicide attempts. *Journal of Adolescence*, 20(2), 201-208. Science Direct veritabanından 19 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.

Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak* (20.bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası* (11.bs.). İstanbul: Metis Yayınları.

Gerson, A. C. ve Perlman, D. (1979). Loneliness and expressive communication. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 258-261.

Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 37(6), 811-818.

- Goleman, D. (2007). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir?.* (B.S. Yüksek, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. ve Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. R. Bar-On ve J. D. A. Parker (Ed.). *The handbook of emotional intelligence* in (s.391-410). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Gültekin, F. (2001). Lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının kimlik gelişim düzeyleri açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 231-241.
- Gümüş, A. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve beden imgelerinden doyum düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 99-108.
- Gürsoy, F. ve Bıçakçı, M. Y. (2006). A study on the loneliness level of adolescents. *Journal of Qafqaz University*, 18, 140-146. <http://www.iscet.pt/> adresinden 01 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Halvorsen, M. (1993). *Children's drawings and loneliness: The concept of loneliness in middle childhood.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Laurentian University, Ontario.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Henwood, P. G. ve Solano, C. H. (1994). Loneliness in young children and parents. *Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 35-45.
- Hojat, Mohammadreza. (1982). Loneliness as a function of parent-child and peer relations. *The Journal of Psychology*, 112(1), 129-133. Ebscohost veri tabanından 29 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Hughes, J. N. ve Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 400-419.
- Inderbitzen-Pisaruk, H. I., Clark, M. L. ve Solana, C. H. (1992). Corralates of loneliness in midadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 151-167. SpringerLink veri tabanından 26 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jackson T., Soderlind, A. ve Weiss, K. E. (2000). Personality traits and quality of relationships as predictors of future loneliness among American college students. *Social Behaviour and Personality*, 28(5), 463-470. Ebscohost veri tabanından 19 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R. T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. J. E. Zins, R.P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.). *Building Academic Success on Social, Emotional Learning: What Does Research Say?* in (s.40-58). New York: Teacher Collage Pres.
- Jones, W. H., Freemon, J. E. ve Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*, 49(1), 27-48.

- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kahraman, S. (1995). Cinsiyetleri, yalnızlık, başarı ve sınıf düzeyleri farklı yatılı olan ve olmayan meslek lisesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Karadağ, H. (2002). Ergenlerde kendilik algısının demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış uzmanlık tez özeti. Sağlık Bakanlığı SSK Ankara Eğitim Hastanesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Şar, A. H., Eranlı, E., Kaya, S. N. ve Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-39.
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(19), 220-237.
- Kılınç, H. (2005). Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 05 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koçak, R. (2003). *Duygusal ifade eğitimi programının üniversitede öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68(6), 1181-1197. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x/pdf> adresinden 13 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Le Roux, A. (2009). The relationship between adolescents' attitudes toward their fathers and loneliness: A cross-cultural study. *Journal of Child & Family Studies* 18(2), 219-226. Ebscohost veri tabanından 19 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Levin, I. ve Stokes, J. P. (1986). An examination of the relation of individual difference variables to loneliness. *Journal of Personality*, 54(4), 717-733. Ebscohost veri tabanından 29 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Lin, M. H. (1997). Communication differences of Taiwanese children in social pretend play related to social status and sex. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Texas, Texas. ProQuest veri tabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Lopes, P. L. ve Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. J. E. Zins, R.P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.). *Building Academic Success on Social, Emotional Learning: What Does Research Say?* in (s.76-93). New York: Teacher Collage Pres.
- Manfusa, Shams (2001). Social support, loneliness and friendship preference among British Asian and non-Asian adolescent. *Social Behavior And Personality*, 29 (4), 399-404.
- Martinez, R. S. (2002). A comparison of learning disability subtypes in middle school: Self concept, perceived social support, and emotional functioning. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas at Austin, Texas. ProQuest veri tabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- McCombs, B. L. (2004). The learned centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. J. E. Zins, R.P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Ed.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does Research Say?* in (s.23-29). New York: Teacher Collage Pres.
- McKenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79-90.
- McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling & Development*, 68(4), 417-422.

- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling & Development*, 75(6), 460-469.
- McWhirter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J. ve Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and Empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- Michela, J. L., Peplau, L. A. ve Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 929-936.
- Moore, D. ve Schultz, N. R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(2), 95-100.
- Norşenli, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenciler arasında yaşanan şiddetin türü, yaşanma sıklığı ve nedenleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Nurmi, J. E., Toivonen, S., Salmela-Aro, K. ve Eronen, S. (1997). Social Strategies and Loneliness. *The Journal of Social Psychology*, 137(6), 764-777.
- Orchard, J. M. (1986). The comparative effectiveness of social skills training and cognitive restructuring in the treatment of loneliness. Yayınlanmamış doktora tez özeti, The University of Manitoba, Canada. ProQuest veri tabanından 22 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C. ve Çakmak, D. (2000). İstanbul'da lise gençleri arasında, alkol ve madde kullanımı yaygınlığı. *Klinik Psikiyatri*, (3), 242-245.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları, no: 17. <http://www.yeniden.org.tr/>

- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* Ankara: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim Merkezi.
- Özodaşık, M. (2001). *Modern insanın yalnızlığı* (1.bs.). Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Özodaşık, M. (2005). *Yalnızlık* (2. bs.). Konya: Tablet Kitapevi.
- Öztürk, M. (1997). *10-13 yaşları arasındaki çocuklarda umutsuzluk ve yalnızlığın bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Page, R. M. ve Cole, G. E. (1991). Loneliness and alcoholism risk in late adolescence: A comparative study of adults and adolescents. *Adolescence*, 26(104), 925-930.
- Page, R. M. ve Scanlan, A. (1994). Childhood loneliness and isolation: Implications and strategies for childhood educators. *Psychology and Behavioral Science Collection*, 24(2), 107-119. Ebscohost veri tabanından 12 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Page, R. M., Yanagishit, J., Suwanteerangkul, J., Zarco, E. P., Lee, C. M. ve Miao, N. F. (2006). Hopelessness and loneliness among suicide attempters in school-based samples of Taiwanese, Philippine and Thai adolescent. *School Psychology International*, 27(5), 583-598. <http://spi.sagepub.com/content/27/5/583.abstract> adresinden 23 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Pancar, A. (2009). Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,

Çukurova Üniversitesi, Adana. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 07 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities: How teacher can help. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52-58.
- Payton J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloothworld, M. R., Tompsett, C. J. ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. ve diğerleri (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <http://www.casel.org/>
- Peplau, L. A. (1985). Loneliness research: Basic concepts and findings. I. G. Sarason ve B. R. Sarason (Ed.). *Social Support: Theory, Research and Applications* in (s.269-286). Seattle: NATO Scientific Affairs Division.
- Peplau, L. A., Miceli, M. ve Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. L. A. Peplau ve D. Perlman (Ed.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* in (s.135-151). New York: Wiley.
- Peplau, L.A. ve Perlman, D. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. L. A. Peplau ve S. E. Goldston (Ed.). *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* in (s. 13-47). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.
- Perlman, D. Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. R. Gilmour ve S. Duck (Ed.). *Personal Relationships in Disorder* in (s. 31-56).

London: Academic Press. <http://www.peplaulab.ucla.edu/Publications> adresinden 24 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Perlman, D. ve Peplau, L. A. (1982). Theoretical approaches to loneliness. L. A. Peplau ve D. Perlman (Ed.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* in (s.123-134). New York: Wiley.

Pyryt, M. C. (1984). Measuring adolescents' interpersonal communication skills: Structural and practical dimensions (sex differences, competence). Yayınlanmamış doktora tez özeti. University of Kansas, Kansas. ProQuest veri tabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.

Qualter, P. (2003). Loneliness in children and adolescents: What do schools and teachers need to know and how can they help?. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 10-18.

Qualter, P. ve Munn, P. (2002). The seperateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(2), 233-244.

Qualter, P., Brown, S. T., Munn, P. ve Rotenberg, K. J. (2009). Childhood loneliness [as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study](#). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493-501.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. Informaworld veri tabanından 7 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Richaud de Minzi, M. C. ve Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39(156), 701-709. Ebscohost veri tabanından 20 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Rokach, A. (1989). Antecedent of loneliness: A factorial analysis. *The Journal of Psychology*, 123(4), 369-384. Ebscohost veri tabanından 19 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. ve Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Roscoe, B. ve Skomski, G. G. (1989). Loneliness among late adolescents. *Journal Of Adolescence*, 24(96), 947-955.
- Roseberry, L. (1997). An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development. Yayınlanmamış doktora tezi, Loyola University, Chicago. ProQuest veri tabanından 22 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Ross, M. R., Powell, S. R. ve Elias, M. J. (2002). New roles for school psychologists: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review*, 31(1), 43-52.
- Rotenberg, K. J. (1999). Parental antecedents of children's loneliness. K. J. Rotenberg ve S. Hymell (Ed.). *Loneliness in childhood and adolescence* in (s.176-200). New York: Cambridge University Press.
- Rubinstein, C., Shaver, P. ve Peplau, L. (1979). Loneliness. *Human Nature*, 58-65. http://www.peplaulab.ucla.edu/Publications_files/Rubinstein_Shaver_Peplau_79.pdf adresinden 2 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N. ve Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 10(1), 1-13. <http://www.aabri.com/rhej.html> adresinden 13 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Segrin, F. ve Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12.bs.). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Solie, L. J. (1987). *The effects of solitary skills training on coping with loneliness*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Minnesota, Minnesota.
- Soylu, A. (2007). Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 28-30. ProQuest veri tabanından 27 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Stokes, J. P. ve Levin, I. (1986). Gender differences in predicting loneliness from social network characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1069-1074.
- Şentürk, S. S. (2010). Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 06 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Tan, S. (2006). Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 29 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Tarhan, N. (1998). Ergenlerin sosyometrik statüleri, cinsiyetleri, akademik başarıları, sınıf düzeyleri ve devam ettikleri okulların sosyo-ekonomik statüsü ile yalnızlık duyguları arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s. 25-36). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Terrell, F., Terrell, I. S. ve Von Drashek, S. R. (2000). Loneliness and fear of intimacy among adolescents who taught not to trust strangers during childhood. *Adolescence*, 35(140), 611-617.
- Terzi Işık, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uruk, A. ve Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescent. *Journal of Psychology*, 137(2), 179-193.
- Weiss, R. S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Williams, E. G. (1983). Adolescent loneliness. *Adolescence*, 18(69), 51-66.
- Wiseman, H., Gutfreund, D. G. ve Lurie, I. (1995). Gender differences in loneliness and depression of university students seeking counseling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 231-243.
- Wiseman, H., Mayseless, O. ve Sharabany, R. (2006). Why are they lonely? Perceived quality of early relationships with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first-year university students. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 237-248.
- Woodward, J. ve Frank, B. D. (1988). Rural adolescent loneliness and coping strategies. *Adolescence*, 23(91), 459-565.

- Yaacob, S. T., Juhari, R., Abu Talib, M. ve Uba, I. (2009). Loneliness, stres, self esteem and depression among Malaysian adolescent. *Jurnal Kemanusiaan*, 14, 85-95. <http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=article&issn=16751930&date=2009&volume=14&issue=&page=85> adresinden 23 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z.İ. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi. (Orijinal eser 1980 yılında basılmıştır).
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi* (22. bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, M. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmeyen ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Zakahi, W. R. ve Duran, R. L. (1982). All the lonely people: The relationship among loneliness, communicative competence and communication. *Communication Quarterly*, 30(3), 203-209.
- Zakahi, W. R. ve Duran, R. L. (1985). Loneliness, communicative competence, and communication apprehension: Extension and replication. *Communication Quarterly*, 33(1), 50-60. Ebscohost veri tabanından 19 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.). *Children Needs III* in (s. 1-13). National Association of School

Psychologists. http://www.nasponline.org/educators/elias_zins.pdf adresinden 5 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233-255. Informaworld veri tabanından 12 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2004). The Scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191-210.