

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
PROBLEMLERİNİ ÇÖZMEDE ALGILADIKLARI
SOSYAL DESTEĞİN OKUL SOSYAL HİZMETİ
PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ:
ADİYAMAN İLİ ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

PERİHAN ŞİMŞEK

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT ŞAKİR CEYHAN

ADİYAMAN, 2025

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PROBLEMLERİNİ ÇÖZMEDE ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEĞİN OKUL SOSYAL HİZMETİ PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ: ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ

Perihan ŞİMŞEK

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Nisan/2025, Sayfa:131

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat Şakir CEYHAN

Farklı sosyodemografik özellikleri olan öğrenciler, okul başarılarına, okula devamlarına ve arkadaş ilişkilerine olumsuz yönde etki eden zorbalık, yoksulluk, ihmal, gelecek kaygısı, ekonomik sorunlar, istismar ve madde bağımlılığı gibi çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların ele alınmasında, ailenin ve tedavi kurumlarının sorumlulukları olduğu gibi, eğitim kurumlarının da çözüm bulma, rehberlik etme ve öğrencilerin iyilik hallerini devam ettirme gibi rolleri vardır.

Bu çalışmada Adıyaman ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sosyal sorunlarının belirlenmesi, sorunların çözümünde başvurdukları destek birimlerinin belirlenmesi ve sorunların çözümü okul sosyal hizmeti perspektifinden tartışılmıştır. Bu kapsamda çeşitli devlet ve özel okullarında okuyan 935 ortaokul öğrencisiyle biri demografik ve ikisi de sosyal problem çözme envanteri ve algılanan sosyal destek anketleri olmak üzere üç adet anket uygulanmıştır. Sonuçlarımız cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde hem erkek hem de kız öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede yeterli olmadıkları ya da orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal problemlerle karşılaşma durumunda erkeklerin sosyal desteği ilk olarak arkadaş çevrelerinde ve diğer kişilerde aradığı, kız öğrencilerin ise aile desteğine başvurduğu gözlemlenmiştir.

Yaş, sınıf ve okul türüne göre sonuçlar ele alındığında ise sosyal problemlerle baş etme konusunda küçük yaş ya da alt sınıflardaki öğrencilerin daha iyi sonuçlar aldığı görülürken öğrencilerin yaşları büyüdükçe sorunlarının çeşitlenmesinden dolayı sosyal problemler baş etmede zorlandıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar hem devlet okullarında hem de özel okullarda gözlemlenmiştir. Farklılık oluşturan değişken ise çalışmamızda veli eğitim durumunda gözlemlenmiştir. Eğitim seviyesi yüksek olan velilerin öğrencilerin hem sosyal problem çözmede hem de problem karşısında destek alma konusunda veli eğitim durumu düşük öğrencilerden daha iyi sonuçlar aldığı görülmüştür. Analizler sonucunda sosyal problem çözme envanteri ve algılanan sosyal destek ölçeği ile demografik değişkenler değişkenlerin bazıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş çıkan sonuçlar istatistiki olarak yorumlanarak sosyal hizmet literatürü ile bağdaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul problemleri; Okul sosyal hizmeti; Sosyal pedagoji

ABSTRACT

EVALUATION OF THE PERCEIVED SOCIAL SUPPORT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN SOLVING THEIR SOCIAL PROBLEMS FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL SOCIAL SERVICE: THE CASE OF ADIYAMAN PROVINCE

Perihan ŞİMŞEK

Department of Social Service

Adıyaman University, Graduate Education Institute, April/2025, Pages:131

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Murat Şakir CEYHAN

Students with different sociodemographic characteristics may face various problems, such as bullying, poverty, neglect, anxiety about the future, economic problems, abuse, and substance abuse, which negatively impact their academic success, attendance, and peer relationships. While families and treatment institutions have responsibilities in addressing these problems, educational institutions also play a role in finding solutions, providing guidance, and maintaining students' well-being.

This study explores the social problems of middle school students in Adıyaman province, identifies the support units they consult to address these problems, and discusses the solutions from a school social services perspective. Three surveys were administered to 935 middle school students from various public and private schools: one demographic survey, two surveys using a social problem-solving inventory and perceived social support. When our results were analyzed by gender, it was concluded that both boys and girls were either inadequate or had only moderate social problem-solving skills. Furthermore, it was observed that when faced with social problems, boys first sought social support from their friends and other individuals, while girls sought support from their families.

When the results were examined by age, grade, and school type, younger or lower-grade students were found to have better outcomes in coping with social problems, while as students got older, their problems became more diverse and they experienced more difficulty coping with social problems. Similar results were observed in both public and private schools. The variable that created a difference in our study was parental education. Students with higher levels of education were found to have better outcomes in both social problem-solving and in seeking support when faced with problems than students with lower levels of parental education. Analyses revealed significant differences between the social problem-solving inventory, the perceived social support scale, and some demographic variables. The results were statistically interpreted and reconciled with the social work literature.

Keywords: School problems; School social work; Social pedagogy

ÖN SÖZ

Eğitim, insan ve çevre arasındaki etkileşimde çok önemli bir rol oynar. Çağdaş eğitim anlayışı insanı sosyal ve kültürel açıdan değerlendirir ve onu bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlar. Bu anlayışın amacı, kendini tam bir iyilik hali içinde gerçekleştiren, öz saygısı yüksek, kültürel olarak hazırlıklı, farklılıklara ve insan haklarına saygılı, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olan bir insan yetiştirmektir. İnsanlar hayatın her aşamasında farklı sorunlar ve ihtiyaçlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar, içinde yaşadığımız sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin özelliklerine ve gelişim döneminin özelliklerine bağlıdır. Çalışmamızın konusunu ele aldığımızda, öğrenciler bir yandan çocukluk ve ergenliğin özelliklerinden kaynaklanan sorunlarla baş etmeye çalışırken, diğer yandan da içinde yaşadıkları aile ve toplumun oluşturduğu farklı sorun ve ihtiyaçlarla karşı karşıyadırlar.

Günümüzde öğrencilerin hem okul ortamında hem de hayatlarının diğer alanlarında birçok zorlukla karşı karşıya olduğu bir gerçektir. Öğrenciler, bu sorunların çözümünde profesyonel destekten yoksundurlar. Böyle bir durum öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını engelleyebilir. Düşük akademik performans, okulda uyum sorunları ve okul terkleri, çocukların ihmal ve istismarı, yoksulluk, çalışan çocuklar, akran zorbalığı, ergenlik sorunları ve uyuşturucu kullanımı çözülmesi gereken sorunlardan sadece birkaçıdır. Şüphesiz bu sorunlar çözülebildiği ve ihtiyaçlar karşılanabildiği sürece kişiliğin gelişimi sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir. Öte yandan çözülemeyen sorunlar ve karşılanmayan ihtiyaçlar giderek artacak ve daha karmaşık sorunların temelini oluşturacaktır.

Sosyal hizmet çerçevesinde kişinin psikolojik ve sosyal, maddi ve manevi yoksunluklarını gidermek için yapılan faaliyetlerin yanı sıra kişiliği güçlendirmeyi hem kendisinden hem de dışarıdan kaynaklanan maddi ve manevi sorunların aşılmasını sağlamayı da amaçlamaktadır. Sosyal hizmet öncelikle dezavantajlı gruplarla ilgilenir. Ancak tüm insanların sosyal hizmete ihtiyacı vardır. Ailevi sorunlar ve bunların çocuklara etkisi nedeniyle çeşitli ve değişen sorunlar ortaya çıkar. Bu nedenlerle çocukların okuldaki performansları düşer, arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler geliştirir ve benzeri sorunlar görülür. Okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler ve danışmanlar öğrencilerde gözlemlenen davranışsal sorunlara çözüm bulmak için bazen yeterli olmayabilirler. Okul sosyal hizmeti öğrencilerin okulda veya okul dışında arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgilenirken, aile içindeki kişilerarası sorunlar veya tüm aileyi etkileyen ölüm, kronik hastalık, aile üyelerinden birinin evden ayrılması, aile üyesinin yaşadığı bireysel psikolojik

sorunlar gibi konularda aile üyelerine destek sağlar. Ayrıca aile üyelerinin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve ailenin karşılaştığı sorunları çözmelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Bu çalışma, öğrencilerin sosyal sorunlarını çözme, akademik başarı ve uyum sağlama gibi okul sosyal hizmetinin nitelikleri ile öğrencilerin okul içi ve dışında refahını iyileştirme ve konuya ilişkin farkındalık yaratma açısından önemlidir. Bu fikirler ışığında bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okulda karşılaştıkları sosyal sorunları çözmede hissettikleri sosyal destek algıları, bu algıların sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi ve okul sosyal hizmetinin uygulanmasına yönelik öneriler tartışılmaktadır.

Bu çalışmayı ortaya çıkarırken ve doktora eğitimimin her döneminde ilgi ve desteğini benden esirgemeyen kıymetli danışmanım ve hocam Sn. Dr. Öğr. Üyesi Murat Şakir CEYHAN'a; tavsiyeleri, görüşleri ve deneyimleriyle çalışmama sürekli yeni boyutlar kazandıran Tez İzleme Komitesi üyem Sn. Prof. Dr. Miraç Burak GÖNÜLTAŞ hocama; çalışmamın ve doktora sürecimin her aşamasında fikirleriyle bana yol gösteren ve her koşulda bana destek veren Tez İzleme Komitesi üyem Sn. Doç. Dr. Meral ÖZTÜRK hocama, tezimin şekillenme ve tamamlanma aşamasında yardımlarını, bilgilerini ve deneyimlerini benden esirgemeyen Sn. Prof. Dr. Bekir KOCADAŞ hocama ve Sn. Dr. Öğr. Üyesi Esra AĞYAR ELBİSTANLI hocama teşekkürü bir borç bilirim, göstermiş oldukları ilgi ve çalışmama yaptıkları sonsuz katkılardan dolayı teşekkür eder ve saygılarımı sunarım. Ayrıca beni yetiştiren, bana inanan ve eğitim hayatımın her aşamasında koşulsuz yanımda olan ve destek veren sevgili aileme sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Adıyaman, Nisan, 2025

Perihan ŞİMŞEK

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Perihan ŞİMŞEK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Sosyal Problem Nedir	4
2.2. Okulda Yaşanan Sosyal Problemler	6
2.2.1. Arkadaşlıkla ilgili sorunlar.....	6
2.2.1.1. Şiddet.....	6
2.2.1.2. Çeteleşme.....	7
2.2.1.3. Zorbalık.....	8
2.2.2. Kişisel sorunlar	8
2.2.2.1. Endişe ve okul korkusu.....	9
2.2.2.2. Yalnızlık ve utangaçlık problemi.....	9
2.2.2.3. Depresyon ve intihar	11
2.2.3. Öğretmenlerle ilgili sorunlar	12
2.2.4. Eğitimde nitelik-kalite yetersizlikleri	12
2.2.5. Öğretmen açığı ve kadrolaşma sorunları.....	13
2.2.6. Derslerle ilgili sorunlar (akademik sorunlar)	13
2.2.6.1. Sınav odaklı ve dersane merkezli eğitim anlayışı.....	14
2.2.7. Gelişim döneminden kaynaklanan sorunlar	14
2.2.7.1. Eğitimde cinsiyet eşitsizlikleri	15
2.2.8. Okulun fiziki yapısıyla ilgili sorunlar	15
2.3. Algılanan Sosyal Destek	16

2.4. Okul Sosyal Hizmeti Tanımı ve İşlevi	18
2.4.1. Okul sosyal hizmetinin tarihçesi	19
2.4.2. Türkiye’de okul sosyal hizmeti alanında yapılan çalışmalar	20
2.4.3. Rehberlik servisi ile okul sosyal çalışmacılarının görev farkları	20
2.5. Okul Sosyal Hizmeti Teorik Yaklaşımlar	21
2.5.1. Ekolojik yaklaşım	22
2.5.2. Müdahaleye tepki yaklaşımı	22
2.6. Okul Sosyal Hizmeti Modelleri	23
2.6.1. Geleneksel-klinik model	23
2.6.2. Ev-okul-toplum ilişkileri modeli	23
2.6.3. Okul-toplum-öğrenci ilişkileri modeli	23
2.6.4. Klinik ve çevresel etkileşim modeli	24
2.7. Eğitimin ve Okulun Önemi	24
3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ	26
3.1. Araştırmanın Konusu	26
3.2. Araştırmanın Amacı	27
3.3. Araştırmanın Önemi	28
3.4. Araştırmanın Varsayımları	29
3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	30
3.6. Araştırma Modeli	30
3.7. Evren ve Örneklem	30
3.8. Veri Toplama Araçları	31
3.8.1. Demografik form	31
3.8.2. Sosyal problem çözme envanteri - kısa form (SPÇE-KF)	31
3.8.3. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği	33
3.9. Ölçek Güvenirliği ve Geçerliliği Çalışmaları	33
3.9.1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları	33
3.9.2. Güvenilirlik analizi	35
3.9.3. Doğrulayıcı faktör analizi	41
3.10. Veri Analizinde Kullanılan İstatistikî İşlemler	44
4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ	46
4.1. Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular	46
4.1.1. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler	46
4.1.2. Anketlere yönelik bulgular ve değerlendirilmesi	50

4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre anket analizleri	50
4.1.2.2. Yaş değişkenine göre anket analizleri	54
4.1.2.3. Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre anket analizleri	56
4.1.2.4. Öğrencilerin okul türüne göre anket analizleri	58
4.1.2.5. Öğrencilerin kronik hastalık durumuna göre anket analizleri	62
4.1.2.6. Öğrencilerin aile birey sayısına göre anket analizleri	65
4.1.2.7. Öğrencilerin veli eğitim durumuna göre anket analizleri	66
4.1.2.8. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre anket analizleri	68
4.1.2.9. Öğrencilerin cretli çalışma durumuna göre anket analizleri	70
4.1.2.10. Regresyon analizleri	73
5. TARTIşMA VE YORUM	77
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	89
6.1. Sonuç	89
6.2. neriler	95
6.2.1. Genel neriler	95
6.2.2. Araştırma bulgularına yönelik neriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER	
Z GEçMİş	

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. KMO ve Bartlett's testi (sosyal problem çözme envanteri)	34
Tablo 3.2. KMO ve Bartlett's testi (çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği)	34
Tablo 3.3. Güvenilirlik analizi sonuçları (SPÇE-KF).....	35
Tablo 3.4. Güvenilirlik analizi sonuçları (ÇBASD)	35
Tablo 3.5. Sosyal problem çözme envanteri ifadeleri tanımlayıcı istatistikleri.....	36
Tablo 3.6. ÇBASD ölçeği ifadelerinin tanımlayıcı istatistikleri.....	39
Tablo 3.7. Doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği değerleri.....	43
Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyetlerinin frekans dağılımı.....	46
Tablo 4.2. Katılımcıların yaş aralıklarının frekans dağılımı.....	46
Tablo 4.3. Katılımcıların okuduğu sınıflarının frekans dağılımı	47
Tablo 4.4. Katılımcıların okuduğu okul türü frekans dağılımı	47
Tablo 4.5. Katılımcıların aile birey sayılarının frekans dağılımı.....	47
Tablo 4.6. Katılımcıların kardeş sayılarının frekans dağılımı	47
Tablo 4.7. Katılımcıların kronik rahatsızlığının frekans dağılımı	48
Tablo 4.8. Katılımcıların ebeveynlerinin sağ olup olmadığının frekans dağılımı	48
Tablo 4.9. Katılımcıların ebeveynlerinin medeni durum frekans dağılımı.....	48
Tablo 4.10. Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumu frekans dağılımı	49
Tablo 4.11. Katılımcıların ebeveynlerinin çalışma durumu frekans dağılımı	49
Tablo 4.12. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyinin frekans dağılımı	49

Tablo 4.13.	Katılımcıların oturdukları evin mülkiyet durumu frekans dağılımı	50
Tablo 4.14.	Katılımcıların boş zamanlarında çalışma durumu frekans dağılımı.....	50
Tablo 4.15.	Katılımcıların cinsiyetine göre SPÇE-KF Ölçeği T testi sonuçları.....	51
Tablo 4.16.	Katılımcıların cinsiyetine göre ÇBASD ölçeği T testi sonuçları	53
Tablo 4.17.	Yaş değişkeni ve SPÇE-KF anketi ANOVA analizi	54
Tablo 4.18.	Katılımcı yaş faktörüne göre SPÇE-KF TUKEY HSD analizi	54
Tablo 4.19.	Yaş değişkeni ile ÇBASD ölçeği ANOVA analizleri	55
Tablo 4.20.	Yaş faktörüne göre ÇBASD ölçeği TUKEY HSD analizi	56
Tablo 4.21.	SPÇE-KF ile katılımcıların sınıf faktörü ANOVA analizi.....	57
Tablo 4.22.	Katılımcı sınıflarına göre SPÇE-KF TUKEY HSD analizi	57
Tablo 4.23.	ÇBASD ölçeğinin katılımcıların sınıflarına göre ANOVA analizi.....	58
Tablo 4.24.	Katılımcıların okul türüne göre SPÇE-KF ölçeği T testi analizi.....	59
Tablo 4.25.	Katılımcıların okul türüne göre ÇBASD ölçeği T testi analizi	61
Tablo 4.26.	Kronik hastalık durumuna göre SPÇE-KF T testi analizi	62
Tablo 4.27.	Kronik hastalık durumuna göre ÇBASD ölçeği T testi analizi	64
Tablo 4.28.	Aile birey sayısı ile SPÇE-KF ölçeği ANOVA analizi	65
Tablo 4.29.	Aile birey sayısı ile ÇBASD Ölçeği ANOVA analizi.....	66
Tablo 4.30.	SPÇE-KF ölçeği ile veli eğitim durumu ANOVA analizi.....	67
Tablo 4.31.	ÇBASD ölçeği ile veli eğitim durumu ANOVA analizi	67
Tablo 4.32.	ÇBASD ölçeği ile veli eğitim durumu TUKEY HSD test analizi.....	68
Tablo 4.33.	SPÇE-KF ölçeği ile aile gelir düzeyi ANOVA analizi	68

Tablo 4.34. SPÇE-KF ölçeği ile aile gelir düzeyi TUKEY HSD analizi	69
Tablo 4.35. ÇBASD ölçeği ile aile gelir düzeyi ANOVA analizi	69
Tablo 4.36. Ücretli çalışma durumuna göre SPÇE-KF ölçeği T testi analizi	70
Tablo 4.37. Ücretli çalışma durumuna göre ÇBASD ölçeği T testi analizi.....	72
Tablo 4.38. SPÇE-KF ölçeğinin ÇBASD ölçeğince yordanmasına yönelik regresyon analizi	73
Tablo 4.39. ÇBASD ölçeğinin SPÇE-KF ölçeğince yordanmasına yönelik regresyon analizi	74
Tablo 4.40. SPÇE-KF alt ölçeklerinin arkadaş alt ölçeğini yordamasına yönelik regresyon analizi	75
Tablo 4.41. SPÇE alt ölçeklerinin özel biri alt ölçeğini yordamasına yönelik regresyon analizi	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Sosyal problem çözme envanteri doğrulayıcı faktör analizi	42
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
ÇBASD	: Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
H	: Hipotez
HOSMER	: Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmet Uygulama ve Araştırma Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NASW	: Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği
OSHU	: Okul Sosyal Hizmeti Uzmanı
SHU	: Sosyal Hizmeti Uzmanı
SPÇE-KF	: Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu
SSWAA	: Amerika Okul Sosyal Hizmet Derneği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

1. GİRİŞ

Doğumdan ölüme kadar süren eğitim sürecinde; bireyin her yönüyle gelişmesini, yetişmesini ve nitelikli bir insan kaynağı olarak toplumda yer bulmasını sağlayan önemli bir sosyalleşme ve olumlu yönde istendik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanabilir; bu süreç bireyin toplumla bir bütün haline gelmesine doğrudan katkı sağlar. Eğitimle bir bireyin yaşamını uygun bir kapasitede sürdürmesi, davranışlarında olumlu değişiklikler yaratması ve yaşadığı toplumun taleplerine ayak uydurabilecek düzeye ulaşması amaçlamaktadır. Eğitim okul ortamından önce başlar, çocuğun içinde bulunduğu doğduğu ve yaşadığı çevreye göre şekillenir. Bu nedenle eğitimin ailede başlayıp okul ortamında devam ettiği söylenebilir. Çocuğun sosyalleşmesinde ve gelişmesinde okul ortamının aileden sonra gelen en önemli etken olduğu söylenebilir.

Çocukların sağlıklı bireyler olarak büyümelerini ve gelişmelerini destekleyen kurumların en başında gelmekle birlikte okullar, bireysel gelişimin ve toplumsal değişimin doğrudan sonuçlarını gözlemleyebileceğimiz ve bu olumlu yönde istendik değişimlerin bireylerde ortaya çıkardığı farklılıkları doğrudan görme fırsatı bulabileceğimiz sosyal kurumlardır. Okullar çocukların değişimlerini ve gelişimlerini izlemek veya bu gelişimi etkileyen sorunları tespit etmek için gözlemlenebilecek en önemli kurumlardan biridir. Çocuklar okul ortamında her geçen gün daha fazla sorun yaşamaya başlamaktadırlar; bu sorunlar genelde akran ya da arkadaş temelli olmakla birlikte bazen akademik, ailesel ya da çeşitli çevresel boyutlara ulaşabilmektedir. Çocuklar akademik mükemmelliği korumaya çalışmanın yanında okulda arkadaş ya da öğretmen şiddetine, yoksulluğa, çeşitli ihmal ve istismar vakalarına, akran zorbalığına, gelecek kaygısına, erken yaşta para kazanma ve çalışmak zorunda kalmaya ve madde bağımlılığı gibi birçok zorluğa göğüs germek zorunda kalabilmektedirler. Çocuklar bu ve benzer problemlerin sonucunda derslerinde başarısızlık yaşamaktadırlar ve bazen bu durum okul terkine kadar gidebilmektedir. Okul terkine zorlanan öğrencilerin sayısındaki artış ne yazık ki eğitilmiş, başarılı ve bilinçli insanlar yerine topluma zarar verme eğiliminde olan kişilerin sayısının artmasına neden olacaktır.

Bu ve benzer sorunların çözülmesi ve önlenmesi için öğrencilere psikososyal destek verebilecek profesyonellere (psikolojik danışman ve rehberler, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar vb. çalışanlara) ihtiyaç duyulmaktadır fakat Türkiye'deki okullarda bu sorunların çözümüne yönelik benzer bir hizmet oluşturulmamıştır.

Çocukların eğitim gördüğü ve öğretimin gerçekleştiği okullar, çocukların hayatlarının önemli bir bölümünü kapsayan ve gelişim süreçlerinin şekillenmesinde önemli

yeri olan kurumlardır. Okullar, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler gibi birden fazla grubu barındıracak ve bu gruplar arasındaki ilişkisel dinamikler aracılığıyla hayatta kalacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenciler okul sistemine fiziksel olarak dahil olmasalar da toplulukları ve aileleri sisteme aktif olarak dahildir. Bu nedenle, bu ilişkisel dinamikler öğrenciler için yürütülen araştırmalara ve ortaya çıkan sorunları ele alan müdahalelere de dahil edilmelidir.

Araştırmalara göre aile içindeki problemler çocuklarda sosyo-bilişsel yetersizlikler, davranış bozuklukları, okul başarısızlıkları, okulu bırakma, çeşitli madde kullanımları ve suçluluk gibi pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olabilmekte ve çocuklar için olası bir tehdit oluşturmaktadır (Baykara ve Gökçearslan, 2011: 51; Çamur Duyan, 2011: 19-24). Ayrıca bazı çalışmalar şunu da gösteriyor; Aileler bazen sorunların kaynağı olsalar da ortaya çıkan sorunlara çözüm olabilecek nitelikte de olabilirler (Gökçearslan ve Uluocak, 2011: 97). Bu aşamada sadece çocuklarla çalışmak karşılaşılan sorunların çözümü noktasında belirsizlikler ve imkânsızlıklar ortaya çıkarabilir. Aile bireylerinin de bu sürece dahil edilmesi ve bütünsel bir sistem içerisinde çalışılmasıyla çözüm bulmak daha da kolaylaşacaktır. Böylelikle sosyal hizmet uygulamalarının ana odak noktalarından biri olan çevresi içinde birey kavramıyla sorunların çözümü noktasında daha sağlam adımlar atılabilir. Çocuğun dahil olduğu ilk sosyal çevresi ailesidir. Bu nedenle okul sosyal hizmeti çerçevesinde sorunlu çocuklara ve çevrelerine yönelik sosyal hizmet müdahaleleri, sorunlara çözüm önerileri ve bu muhtemel sorunların ortaya çıkmadan engellenmesine yönelik önleyici tedbirlerin yürütülmesi ve gereken tüm önlemlerin alınması ve ilgili politikalar geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Çocukların sosyal sorunlar karşısında refahlarını koruma ve sürdürme açısından önemli bir etkiye sahip olan okul sosyal hizmet uygulamaları, çözümlere odaklanarak mümkün olan en kısa sürede başlatılmalıdır. Okul sosyal hizmetlerine ekolojik bir bakış açısıyla başlamadan önce, yerel ihtiyaçların nitelik ve nicelik açısından doğru bir şekilde analiz edilmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçlara yanıt verecek modellerin geliştirilmesi, sağlanan hizmetlerin kalitesini artıracaktır. Buna dayanarak okullarda sorunların ne olduğu, bu sorunların ne sıklıkta ortaya çıktığı, sorunlara ne ölçüde müdahale edilip edilmediği, sorunların çözümünde hangi yöntemlerin kullanıldığı, öğretmenlerin sorunlara bakış açısı, velilerle ilgili görüşleri, ebeveyn değerlendirmeleri, mevcut psikolojik durumlar, sosyal destek ve sosyal adaleti sağlayan sosyal hizmetler bir bütün olarak ele alınmalı ve çocukların sorunlarını çözme perspektifinden değerlendirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin okuldaki sorunlara ilişkin algılarını, görüşlerini ve önerilerini belirlemek çok önemlidir. Türkiye’de

okul çağındaki çocukların ve gençlerin istismar, ihmal, şiddet, zorbalık ve madde bağımlılığı gibi birçok sorunla karşı karşıya olduğu bilinmektedir. Ülkemizde sunulan mevcut rehberlik servisleri ve hizmetler öğrencilerin bu risklerle karşılaşmasını engelleyemediği ve sorunların çözümünde yetersiz kaldığı bilinmektedir. Türkiye'de çocuk ve aile üzerine yapılan araştırmaların yakından takip edilmesi, buna göre çocukların ve ailelerin gelişimini destekleyecek programların planlanması ve uygulanması gerekmektedir.



2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Problem Nedir

Toplumsal sorunlar, toplum katmanları arasındaki gerginlik ve çatışmalardan doğan rahatsızlıklar olarak tanımlanabilir (Şişman, 2017: 9). Toplumun belli bir kesimine zarar veya hasar veren durum ve davranışlar da toplumsal sorun olarak tanımlanabilir. Daha geniş bir tanımla toplumsal sorunlar; toplumsal koşullardan kaynaklanan, toplumsal adalet, toplumsal denge, toplumsal barış, toplumsal refah, sosyal güvenlik ve toplumsal bütünleşme gibi toplumun en yüksek amaçlarını olumsuz yönde etkileyen ve bunları düzeltmek için sosyal politika araçları ve sosyal hizmet uygulamaları gerektiren olgular ve durumlar olarak verilebilir. (Güven, 1996: 2; Koçak, 2020: 22).

Sosyal politika analizine rehberlik etmek için toplumsal sorunların iki sosyolojik tanımı vardır (Ginsburg ve Miller-Cribbs, 2005: 56-57). Birincisi; toplumsal sorunlar, nüfusun önemli bir kısmı, güçlü gruplar veya karizmatik bireyler tarafından toplum için tehdit olarak algılanan ve çözülebilen veya düzeltilebilen genel insan davranışı kalıpları veya toplumsal koşullar olarak tanımlanabilir (Maris, 1988: 6). İkincisi; toplumsal sorunları "bazı insanların değerlerini ve normlarını ihlal eden ve duygusal veya ekonomik acıya neden olan toplumsal tepkilere yol açan insanlar arasındaki koşullar" olarak görür (Barker, 2003: 405). Özel sorunlar ile kamusal sorunlar arasında ayrıma ek olarak şu söylenebilir; bu sorunlar çok sayıda insanı etkilediğinde ve "hükümet tarafından temsil edilen toplum, sorunları bir tehdit olarak gördüğünde..." toplumsal sorun haline gelir (Ginsburg ve Miller-Cribbs, 2005: 57). Yukarıda sunulan tanımlar, nesnelci görüş (rasyonalist veya yapısal işlevselci görüş olarak da bilinir) olarak adlandırılan, toplumsal sorunlara ilişkin birincil, baskın görüşe uymaktadır. Bilimsel bir analiz peşinde koşarken, sosyologlar toplumsal sorunları, sorunun kaç kişiyi etkilediği, şiddet derecesi, sorunun tipolojisi ve sorunun nasıl ve neden meydana geldiğine dair bir açıklama gibi bir dizi nesnel, ölçülebilir özellikten oluşan bir şey olarak ele almışlardır (Blumer, 1971: 298).

Toplumsal sorunlar sosyolojide farklı bakış açılarıyla ve farklı yaklaşımlarla değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımlar arasında yapısal-işlevselci yaklaşım, çatışmacı yaklaşım ve sembolik-etkileşimci yaklaşım toplumsal sorunları çözen önemli yaklaşımlardır. Ayrıca her toplumu kendi tarihsel ve kültürel gerçekliği perspektifinden incelemeyi öneren değer yaklaşımından da bahsetmek mümkündür. Başka bir bakış açısı ise toplumsal sorunları makro ve mikro düzeylerde değerlendirir. Sosyal sorunlar farklı disiplinlerde farklı bakış açılarından ve boyutlardan ele alınır. Sosyoloji bilimi sosyal

sorunları toplumu nasıl etkiledikleri ve sosyal zarara neden oldukları perspektifinden değerlendirir. Ekonomi bir kalkınma perspektifi alır ve büyüme ve kalkınma sorunları, gelir eşitsizliği ve sosyal refah sorunları gibi konularla ilgilenir. Sosyal politika bilimi, sermaye ve emek arasındaki çelişkiler, gelir dağılımındaki eşitsizlik, kadınlar, çocuklar, engelliler, yaşlılar, eski mahkumlar, göçmenler, mülteciler, vatansız kişiler vb. gibi toplumun dezavantajlı kesimleri için asgari bir yaşam standardı sağlamayı amaçlayan politikalar üretme amacıyla sosyal sorunları inceler. Sosyal refah sorunlarını belirlemeye ve çözümler önermeye çalışır. Sosyal çalışma, bireyler ve gruplarla ilişkili sorunları belirleme ve müdahale yoluyla durumlarını iyileştirme amacıyla sosyal sorunları inceler.

Akademik bir disiplin olarak sosyal çalışma, kimliğini sosyal sorunların incelenmesi üzerine kurar. Amaç, sosyal sorunların nedenleri, sonuçları ve olası çözümleri hakkında bilgi üretmektir. Bu bilginin, farklı olumsuz koşullardan etkilenen danışanlarla çalışan sosyal çalışmacılar için yararlı olması beklenir. Yoksulluk, ayrımcılık, sosyal dışlanma, evsizlik, genç suçluluğu, aile içi şiddet ve insan ticareti üzerine yapılan ampirik sosyal çalışma araştırmalarında, genellikle sosyal sorunun ne olduğu üzerine varsayımlar üretilir. Sosyal sorun, hakkında bir şeyler yapılması gereken acınası bir durum olarak ele alınır (Holstein ve Miller, 1993: 89). Bu nedenle, arzu edilen bir durumdan (toplumun olması gerektiği gibi olmasından) bir sapma olarak kabul edilir ve maruz kalan grupların bu koşullardan nasıl zarar gördüğü ve sosyal hizmet uygulayıcılarının bu tür durumların semptomlarını taşıyan kişilerle ilgilenirken neleri dikkate almaları gerektiği ön plana çıkar (Gould ve Baldwin, 2004: 28). Sosyal sorunlar, sosyal ilişkilerden, bağlamdan, zamandan veya gözlemciden bağımsız olarak var olan doğal olaylar gibi görünür (Fuchs, 2001: 13).

Başlıca sosyal sorunlar arasında uyuşturucu bağımlılığı, yaşlılık sorunları, kadın ve çocuk sorunları, suç ve suçluluk, şiddet ve şiddete yönelik artan eğilim, aile sorunları, eğitim sorunları, sosyal izolasyon, refahla ilgili sorunlar, çalışma hayatı sorunları, işsizlik, yoksulluk vb. yer alır. Ayrıca kentleşme sorunları, çocuk işçiliği, çocuk ihmal ve istismarı, teknoloji bağımlılığı gibi toplumun farklı kesimlerini etkileyen sorunlardan da söz edilebilir. Okul ortamındaki sosyal sorunlara baktığımızda ise sorunların çeşitlendiğini görmekteyiz. Suça karışma, akran zorbalığı, yoksulluk, ailelerin okul ihtiyaçlarını karşılayamaması, ebeveyn işsizliği, aile baskısı, alkol ve madde kullanımı, öğretmen ve eğitim olanaklarının eksikliği, yetersiz ebeveyn desteği, kaygı ve stres bozuklukları, yetersiz beslenme, öğrencilerin öz saygı eksikliği, sınav kaygısı, derse katılmama tutumları, kronik hastalıklar,

teknoloji eksikliği ya da teknoloji bağımlılığı gibi birçok farklı sosyal problem okul ortamlarında gözlenebilmektedir.

2.2. Okulda Yaşanan Sosyal Problemler

Okullar, yıllar boyu sürecek dostluk ve arkadaşlıkların ilk temellerinin atıldığı, öğrencilerin ilgi, gelişim ve becerilerinin desteklendiği, istendik davranış kalıplarının kazandırıldığı ve pekiştirildiği, öğrenci ve ailelerin karşılıklı dayanışma içinde olduğu, toplumun sosyalleşmesi sürecinde önemli rol oynayan eğitim ortamlarıdır (Duyan ve Özbeşler, 2009: 4). İnsan hayatında çok önemli bir yer tutan okul hayatı her türlü eğitim ve öğrenimin toplu olarak yürütüldüğü yer olarak tanımlanır, ülkemiz zorunlu eğitim sisteminde küçük yaşlarda başlayıp uzun yıllar devam etmektedir. Bir insan nasıl ki uzun yıllarını okulda geçiriyorsa, gününün büyük bir kısmı okulda ya da dersleri ile ilgili bir işte geçmektedir. Zamanının çoğunu okula ayıran bir öğrencinin doğal olarak okulla ilgili sorunları olacaktır. Bu sorunlar şöyle sıralanabilir:

2.2.1. Arkadaşlıkla ilgili sorunlar

Her ne kadar okul “her türlü eğitim ve öğrenimin bir arada yürütüldüğü yer” olarak tanımlansa da okullar çocukların sosyalleştiği, arkadaş ortamlarına girdiği, toplumsal ve sosyal kuralları öğrendiği önemli bir sosyal çevredir. Öğrenciler okul yaşamları boyunca birçok arkadaşlık kurar, sürdürür ve bitirir. Öğrencinin arkadaşlarıyla yaşadığı olumlu/olumsuz deneyimler ona hayat tecrübesi olarak aktarılır. Arkadaşlar arasında çıkan tartışmalar, kavgalar ya da fikir ayrılıkları öğrencinin akademik başarısını etkileyebilir. Arkadaşlar arasında ya da okuldaki problemlerin detayları şu başlıklar altında verilebilir:

2.2.1.1. Şiddet

Okul ortamlarında şiddet olayları gün geçtikçe artmaya başlamıştır ve yaşanan olaylardan hem öğrenciler hem okul personeli hem aileler etkilenmektedir. Hatta zaman zaman bu haberler basına da yansımaktadır. Toplumsal yaşamın her alanına yansıyan şiddet, okullara da sıçramış ve farklı olaylarda farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Şiddet küresel bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır (DeBarbieux, 2009: 16). Araştırmalar şiddetin tüm dünyada artmaya devam ettiğini gösteriyor. Ülkemizde son dönemde okulda şiddetin sıklığı artmakta olduğu da medyada yer almaktadır. Şiddet içeren olaylarda çeşitli kesici aletler,

farklı şekil ve boyutlarda bıçaklar ve ateşli silahlar kullanılabilmekte ve bu tür olaylar genellikle yaralanma ve ölümle sonuçlanmaktadır. Zorbalığa maruz kalanlar okulda düşük performans gösterebilirler çünkü odak noktaları okul dersleri değil, zorbalığa uğramaktan ve incinmekten nasıl kaçınabilecekleridir. (Chandler, Nolin ve Davis, 1995: 108). Okul sosyal hizmet uzmanları, zorbalığa uğrayan kişileri korumak için her türlü çabayı göstermeli ve diğer okul personelini de yardım etmek için ellerinden gelen her şeyi yapmaya teşvik etmelidir. Zorbalıkla karşılaşıldığında yapılacak ilk şey, zorbalarla tek tek konuşmak ve onlara bu davranıştan derhal vazgeçmeleri gerektiğini söylemektir. Zorbalık mağdurlarıyla çalışırken, bu mağdurların konuşmaları halinde daha fazla zorbalıkla tehdit edilebileceğini unutmamak önemlidir. Bu tehditlerden duyulan korku, mağdurların sessizce acı çekmeye devam etmesine yol açabilir ve hatta bu çocuklar ebeveynlerinden bu konu hakkında konuşmamalarını veya okulla iletişime geçmemelerini isteyebilir (Olweus, 1993: 25; Dupper, 2013: 17).

Çocuğun yaşadığı şiddet olayları karın ağrısı, baş ağrısı gibi fiziksel sıkıntılara sebep olacağı gibi zamanla depresyon, madde bağımlılığı, suça yönelme gibi olaylara da sebep olmaktadır. Dolayısıyla şiddet çok boyutlu bir sorun olup diğer alanları da etkileyebilir. Çocuk okula devam istemeyecek ve derslerinden geri kalacak bu da doğrudan ders başarısını etkileyecektir sonuç olarak duygusal boşluğa düşen çocuk teselliye madde kullanımında bulabilir ya da yaşadığı bunalımı başka yönlerle yansıtarak suça yönelebilir. Özellikle lise son sınıf öğrencilerinin çoğunlukla sigara kullandığı görülmektedir. Sigaranın sağlığa verdiği zararın yanı sıra, alkol kullanımı da artmaktadır. Tüm bunlar ise düşen okul notları, okula karşı olumsuz tutum, okulu bırakma gibi sonuçlar demektir.

2.2.1.2. Çeteleşme

Eğitim beklentisi düşük olan çocukların çetelere katılma riskleri yüksektir bunun yanı sıra ailelerdeki çocuklara karşı olan düşük akademik beklenti de çocukları çetelere katılmaya iten bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetle bu sorunun temelinde terk edilmişlik yatmaktadır. Çete katılımı aynı zamanda okuldan kaçma ve okulu bırakma gibi sorunlara da yol açabilmektedir. Sonuç olarak çeteler gençlerin güvenlik ve sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılayamamaları sonucu ortaya çıkan bir olgudur (Ögel vd. 2005: 50). Çeteye katılmayı etkileyen iki faktör vardır bunlar itici ve çekici faktörlerdir. Gençleri çetelere katılmaya iten ortak faktör korunma ihtiyacıdır. Ayrıca bazı genç çete üyelerinin zorla çeteye katılmaya zorlandığı da tespit edilmiştir. Çeteye katılma nedenlerinin çekici kısmını ise

genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz: Arkadaş ve/veya akranlardan gelen teşvik, para ve çeteye üye olmanın verdiği ayrıcalık ve diğer öğrencilerden üstün görünme hevesi sıralanabilir.

2.2.1.3. Zorbalık

Zorbalık, okul ortamında öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri için önemli sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Atik, Özmen ve Kemer, 2012: 195). Bu açıklamaya göre zorbalık tanımı, bir ya da daha fazla öğrencinin, kendisinden daha zayıf olan öğrencileri kasten ve ısrarlı bir şekilde taciz ettiği, mağdurun kendini savunamadığı bir saldırganlık türüdür (Gökler, 2009: 512). Yetişkinliğe taşınma riski taşıyan bir sorun olan zorbalığın çeşitli psikososyal sonuçları olabilmektedir. Saldırgan davranışların bazı türleri şunlardır: hakaret, fiziksel şiddet, gözdağı, hırsızlık, vandalizm, iftira, tecrit ve alay (Smokowski ve Kopas, 2005: 101).

Okul sosyal hizmet uzmanının önleyici rolleri: Çocukların ve gençlerin pozitif kimlik arayışına ve gelişimlerine yardımcı olmak, okul başarısı veya diğer birtakım şartlar olmaksızın çocukların okul ve toplum faaliyetlerine katılımına olanak sağlamak, ailelere ve öğretmenlere yönelik olumlu davranış oluşturma ve onaylamaya yönelik eğitim programları hazırlamak, çeşitli beceri ve kariyer seçeneklerinin yanı sıra bireysel güçlü yönleri keşfetmek ve yeteneklerin geliştirilmesi için fırsatlar sunmak ilk sırada sayılabilir. Çocuk ve gençlerin öz yeterliliklerinin artırılması ve başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinin öğretilmesi de önemlidir. Okul sosyal hizmeti için gerekli olan bir diğer nokta ise çocuk ve gençlere öz kontrol becerilerinin kazandırılması, saldırgan davranışların engellenmesine yönelik aile eğitim programları düzenlenmesi veya düzenlenen programlara katılımın sağlanmasıdır. Önemli bir nokta da çocukların ve gençlerin sosyal ilişki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu roller aynı zamanda gençlerin toplumu destekleyen bir inanç sistemi geliştirmelerine yardımcı olmayı da içerebilir (Dupper, 2013: 20).

2.2.2. Kişisel sorunlar

Bazı kişilerin içe dönük ya da dışa dönük olması, kendine güveni, problem çözme becerisinin güçlü olması ve bazı fobilerin varlığı gibi özellikleri onların okul ortamında sorun yaşayıp yaşamamalarını etkilemektedir. Örneğin kendini yeterince ifade edemeyen kişi, okul ortamından yeterince yararlanamayacak, isteklerini tam olarak ifade edemeyecek,

istemediği şeylere hayır diyemeyecektir. Bu diğerlerinden daha fazla sorun yaşamasına neden olacaktır.

2.2.2.1. Endişe ve okul korkusu

Endişe, öğrencilerin düşünsel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal sağlıklarını etkilemektedir. Bu etkiler hastalık, yaralanma, yetersiz beslenme, aşırı kilo, kötü aile yaşantısı, hayatta belirgin amaçlarının olmaması, okula gitme korkusu gibi etkenlerdir (Dupper, 2013: 22). Her yıl milyonlarca çocuk okula sevinçle ve istekle başlar ancak zaman geçtikçe bu durum böyle devam etmez. Çocuklar yaşadıkları endişe ve korku yüzünden okula gitmek istememekte ve zamanla yalnız kalmaktadırlar. Çocuklardaki bu korku baş ağrısı, bulantı, kusma, uyku problemi, iştahsızlık ve durduk yere ağlama gibi belirtiler göstermektedir. Özellikle okula yeni başlayanlarda ve anaokulu öğrencilerinde bu şikayetler sıklıkla görülmektedir. Genelde bu tip çocuklar bağımlı kişilik özelliği göstermektedirler ve aşırı koruyucu anne baba tutumundan kaynaklı olarak, her istedikleri aileleri tarafından karşılanmış ve kendilerini gerçekleştirmelerine, özerklik kazanmalarına fırsat tanınmamıştır.

Çocuğun yapması gereken işler hep onun yerine anne babası tarafından yapılmıştır. Ebeveynler çocuk hakkında sürekli olarak “Acaba okula tek başına gidebilecek mi?” “Ya Okulda başka öğrenciler tarafından rahatsız edilirse?” gibi endişelere kapılmakta ve bu endişelerini de çocuğa yansıtmaktadırlar. Bu ve benzeri davranışlar sonucu çocukta özgüven eksikliği olmakta ve kendini yetersiz görmekte “acaba başıma bir şeyler gelir mi?” Diye düşünmekten okula konsantre olamamakta ve zamanla okula karşı korku geliştirmektedir. Okul korkusu daha ciddi ve ileri boyutta bir durum olan okul fobisini tetikleyebilme riskini taşımaktadır hem çocuk ve ailesini hem de okul personelini içeren bir problem olduğu için detaylı incelenmelidir (Berklin, 1974: 317). Bu sorun genellikle anne-baba ve okul personelinin birlikte çalışmalarıyla aşılabılır. Aileler çocuğun okula devam etmesi yönünde davranışlar sergilemeli, okula devam ettiğinde ona birtakım ödüller sunmalıdır, gerekirse çocuğa okula kadar eşlik etmemeliler ve çocuğun korkularını rahatça ifade etmesi için gerekli ortamı yaratmalıdırlar.

2.2.2.2. Yalnızlık ve utangaçlık problemi

Sorunlu çocuklar, "her çocuğun ilk ve en önemli hakkı olan biraz sevgiden, biraz güvenlikten ve biraz mutluluktan mahrum bırakılan mutsuz çocuklardır." (Berklin, 1974: 204). Her çocuğun geçmiş yaşantısı, aile yapısı, farklı kültürel özellikleri, farklı psikolojik

yapısı nedeniyle her çocuk kendine özgüdür, biriciktir. Okulda dikkat edilmesi gerek en önemli unsur da her çocuğun farklı özellikleri olduğunu kabul edip onların gelişim dönemlerine uygun davranmaktır. Kendileri için önemli olan bu duygulara zaten dikkat edilirse çocuğun sevgi ve ait olma duyguları güçlenecektir. Varoluşunun farkına varıp kendini değerli hissedecek dolayısıyla okul hayatını anlamlandırmaya yönelik aktivitelere yönelecektir. Çevresiyle daha sağlıklı bir şekilde etkileşime girerek kendini yalnız veya boş hissetmeyecektir. Duygularını ve düşüncelerini kolayca ifade eden, yani sağlıklı bir iç dünyaya sahip olan bir çocuk, dış dünyada da mutluluk bulacaktır. Okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu bir tutum sergileyecek ve akademik performansını artıracaktır. Tüm bunları gerçekleştiremeyen çocuklarda ise tam tersi duygular kendini geri çekme, bilinçli olarak yalnız kalma isteği, okuldan ve arkadaşlarından soyutlanma gibi davranışlar ortaya çıkacaktır. Zamanla kendini reddedecek, öğretmenleri ve çevresiyle iletişim kurmadığı için duygusal ve akademik olarak gerileme yaşayacaktır.

Öte yandan, utangaç ve ürkek öğrenciler sessizdir ve bu öğrenciler akademik olarak ve bağımsız öğrenmeye uyum sağlayabilmelerine rağmen, başkalarının yanında kaygı, huzursuzluk gibi bileşenlerden dolayı sosyal durumlara katılımında sorunlar yaşamaktadırlar. Bir arkadaşın kaybı, ebeveynlerin boşanması, önemli bir kişinin ölümü, akranları tarafından reddedilme gibi faktörler, arkadaş edinmeyi zorlaştıran sosyal beceri veya kişilik özelliklerinin (utangaçlık, kaygı vb.) eksikliğine neden olabilir (Dupper, 2013: 19). Okul sosyal hizmetinin yapacağı bazı müdahaleler ise şu şekildedir: Utangaç çocukların ilgilerini çekecek aktiviteleri onlara sunmak ve onlarla sohbet etmek. Öğrencilerin yapmış oldukları proje, ödev, resim vs. aktiviteleri onaylamak hatta onları sınıfta panolara asarak arkadaşlarının görmesini sağlamak. Öğrencilerin akran danışmanlığını desteleyip onları sevdikleri arkadaşlarıyla beraber oturtup onların daha iyi iletişim kurmalarına da destek olabilirler. Diğer öğrenciler ile sağlıklı iletişim kuracağı ortamlar yaratılıp sosyal yönleri geliştirilebilir. Diğer öğrenciler ile pozitif temaslar kurmanın ve bu tür ilişkilere daha etkin bir biçimde katılmanın yollarını gösterebilir; örneğin, ilk etapta arkadaşlık edinmede bazı problem yaşayabileceği, ya da ilk başta arkadaşları ona karşı mesafeli davranır ya da onunla alay ederlerse bunun gayet normal olduğunun ve bu davranışların onu sevmedikleri anlamına gelmediğini uygun bir dille anlatmalıdırlar. Öğrencilerin ilk başta arkadaşlarıyla iletişime geçerken utanabileceklerini ve kendini geri çekeceklerini göz önünde bulundurup bu problemi aşacak aktiviteler bulmalıdırlar. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişime geçerken daha yapıcı olması yönünde onlara bazı tüyolar verilebilir. Örneğin "Ben de sizinle

“çalışabilir miyim?” gibi sosyal “kapı açıcı” iletişim becerilerini öğretebilirler. Her gün birkaç dakika bile olsa, öğrencilerle konuşmak onlara vakit ayırmak sorularına cevap vermek onların kendilerini değerli hissetmelerine sebep olacak ve öğrenciler olumlu yönde gelişim göstereceklerdir (Dupper, 2013; Brophy, 1995; Honig, 1987; McIntyre, 1989; Thompson ve Rudolph, 1992: 54-64).

2.2.2.3. Depresyon ve intihar

Öğrenci okulda, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla yani okul zamanıyla ilgili ve okul sonrası zamanıyla ilgili (aile ilişkileri, sosyal zamanı gibi) değişiklikler yaşayabilir. Bu değişiklikler sırasında farklı duygular hissedip ne olması gerektiğiyle ilgili sorunlar yaşayıp kimlik bunalımına sürüklenebilir. Depresyon özellikle ergenlik döneminde kızlarda erkeklerden yaklaşık iki kat daha fazla karşılaşılmaktadır (Weissman, 1999:1703). Depresyon belirtileri kendini üzgün hissetme durumu, suçluluk duyma, yaptığı aktivite ve diğer hiçbir şeyden zevk alamama, uykusuzluk, sürekli bir kaygı hali, enerji düşüklüğü derslere karşı ilgisizlik ya da ilgili olsa bile bilgileri hatırlayamama ve karar vermede sıkıntı yaşama gibi problemlerdir. Bu depresyon hali öğrencilerde ilerleyip bazı psikiyatrik rahatsızlıklara sebep olup kişiyi intihara bile sürüklemektedir.

Sosyologlar ve ruh sağlığı uzmanları gençler arasındaki depresyon ve intiharın psikolojik, kültürel ve tıbbi faktörlere sahip olabileceğini belirtiyor. Bu faktörler arasında izolasyon hissi, evde ve okulda yetişkin bakımının olmaması, ihmal, aşırı televizyon izleme, psikolojik destek alamama ve silahlara kolay erişim yer alıyor. Ayrıca intihar edenlere uygulanan otopsilerin üçte birinde intihar sırasında uyuşturucu ve alkolün etkisi altında oldukları saptanmıştır (Portner, 2000: 23). Genç, sağlıklı iletişim ve özdeşleşme yoluyla özerklik ve sorumluluk arasında bir denge kurabilir. Bir gencin kimlik krizini başarıyla atlatabilmesi için aile dinamikleri önemlidir. Aksi takdirde kimlik bunalımı ve kimlik karmaşasına dönüşerek gençlerde uyumsuzluk ya da uyum bozuklukları, panik durumu depresyon veya intihara neden olur (Öztürk, 2001; Motavalli, 2000 315-317).

Okul sosyal hizmeti görevlileri özellikle bu durumlara hazırlıklı olmalıdır ve intihar işaret eden riskli davranışlar konusunda aileyi bilinçlendirmeli ve nasıl önlenmesi konusunda onlara bilgiler sunmalıdırlar. Çünkü öğrencilerde görülen depresyon intiharla sonuçlanabilmektedir. Özellikle bu intihar eğilimlerini ve girişimlerini önlemede aile arkadaş ve öğretmen desteği çok önemlidir. Okul sosyal hizmet görevlileri öğrencilerin karşılaştığı problemleri nasıl aşacağı konusunda onlara yol gösterici olmalı ve çeşitli bilişsel-

davranışçı kuramları da kullanabilmelidirler. Sosyal hizmetin en nihai amacı da zaten kişinin kendi kendine yeter hale gelmesinde, karşılaştığı problemlerde nasıl baş etmesi gerektiği konusunda ona yol gösterici olmaktır. Aile içi etkileşimler güçlendirilip aileye duygudaşlık ve atılganlık becerileri yönünde bilgi sunulmalıdır. Bu gibi çalışmalar çocuklarda ve gençlerde depresyonu hafifletecektir.

2.2.3. Öğretmenlerle ilgili sorunlar

Öğretmenler bir öğrencinin hayatı boyunca çok önemli rol oynar. Ancak ilköğretimin ilk beş yılında daha da önem kazanmaktadır. İnsanlara okulu sevdiren, sorumluluk veren, özgüven kazandıran ve ders çalışmayı öğreten ilk öğretmenin işi gerçekten zordur. Bu dönemde iyi bir uyum olmazsa tüm okul hayatı bozulabilir. Öğrenci ile öğretmen arasında iyi bir iletişim olmalıdır. Daha sonra branş öğretmenleri devreye girince öğretmenlerle sorun yaşama olasılığı artar. Sınıf ne olursa olsun velilerin öğretmen-öğrenci arasındaki bağı güçlendirmesi ve sorunları öğretmenle konuşarak en kısa sürede çözmeye çalışması gerekir.

2.2.4. Eğitimde nitelik-kalite yetersizlikleri

Akademik araştırmalarda göz ardı edilemeyecek bir ortak nokta olan kaliteli eğitimde öğretmenlerin yadsınamaz önemine rağmen, bazı araştırmacılar iyi öğretmen eksikliğinin olduğunu savunmaktadır (Hırsh, 2001: 255). Türkiye'deki öğretmen okullarının istenilen sayıda nitelikli öğretmen yetiştirememesinin nedenlerinden biri de seçme ve giriş sınavlarında düşük puan alan öğrencilerin bu kurumlara girmesidir. Yeterli akademik kadro olmadığı için öğretmenler birçok ders çeşidini almak zorunda kalıyor. Bu olaylar bir takım olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz:

Öncelikle öğretmenler akademik eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme çalışması ya da bilimsel yayın hazırlayamıyor, belirli alanlarda uzmanlaşamıyor ve bulundukları alanda ders veremiyor sonuç olarak uzmanların olmadığı ve buna ek olarak verilen eğitim ve öğretimin kalitesinin de düştüğü değerlendirilmektedir (Öztürk, 2010: 490). Öğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülmemeli, aynı zamanda bir mentor gibi hareket etmeli, öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacaklarını, ne öğreneceklerini, nasıl üreteceklerini anlayabilmelidir. Bunun için her öğretmenin kendi alanına hâkim olması gerekir. Öğretmenlerin uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejileri sürekli geliştirmeleri; çağın gerektirdiği teknolojik donanıma sahip olmaları ve bunları eğitim ve öğrenimde etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Modern eğitim, insan karakterini ve insan yeteneklerini geliştirir, bireysel yaratıcılığı destekler ve kişiyi yenilik arayışına yönlendirir, iş birliğinin önemini vurgulayarak takım çalışması ruhunu vurgular, hoşgörölü ve barıştan yana olmayı destekler, ezberden ziyade anlamayı, analitik düşünmeyi öne çıkarır. Bazı öğretmenler yeni sistemi ve müfredata odaklanmada yetersiz kalabilmekte ve bu uygulamaları yeterince kavrayıp kabullenebilmiş olmayabilirler. Birçok öğretmen hala müfredatın teoride çok ideal olduğunu iddia ediyor ancak öğrencilere uygulanma kısmında zorluklar yaşıyor. Gerçekte uygulamada ortaya çıkan sorunlar öğrencilerden değil, öğretmenlerin eski öğretme alışkanlıklarından vazgeçmek istememelerinden kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Ne yazık ki öğretmenler, özellikle de meslekte belli bir tecrübeye sahip olanlar, kendilerini yenileme konusunda oldukça yavaş davranıyorlar ve geleneksel yöntemlerden vazgeçmek istemiyorlar.

2.2.5. Öğretmen açığı ve kadrolaşma sorunları

Ülkemiz öğretmen yetiştirme ve istihdam konusunda sorunlar yaşamaya devam ediyor. İşsiz öğretmen mezunu sayısının çokluğuna rağmen öğretmen açığı bulunmaktadır. 2024 yılı itibariyle yaklaşık 400.000 atanamayan öğretmen adayına rağmen Türkiye'de 110.000 öğretmen açığı bulunmaktadır. Ülkemizde ve illerimizde öğretmen açığı ücretli öğretmenlik yoluyla giderilmektedir. Ücretli öğretmenlerin kalıcı ve güvenceli bir istihdamı olmalıdır. Yedek ve sözleşmeli öğretmen kullanılarak nitelikli ve kadrolu öğretmen alımının önüne geçilmesi eğitim kalitesinin düşmesine yol açmaktadır.

2.2.6. Derslerle ilgili sorunlar (akademik sorunlar)

Neredeyse bütün öğrencilerin bir dereceye kadar akademik sorunları vardır. Her gün yeni bilgilerin öğrenildiği ve bilgilerin düzenli aralıklarla test edildiği bir ortamda, okumak dünyanın en zor mesleklerinden biridir. Belirli bir çalışma planı olmadığında durum daha da zorlaşır. Ergenlikte daha karmaşık hale gelen müfredat, sınavlar ve duygusal durumlar da derslerle ilgili sorunlara neden olur. Bu sorun ancak onu yaşayan kişi tarafından çözülebilir. Öğrenciye neden çalışması gerektiğine dair hedefler koymak, motivasyon sağlamak ve planlı bir çalışma alışkanlığı edinmesine yardımcı olmak bu sorunun neden olduğu rahatsızlığı en aza indirecektir.

2.2.6.1. Sınav odaklı ve dersane merkezli eğitim anlayışı

Eğitimde özel okullar ya da dersaneler düşünöldüğü kadar gerekli mi? Yoksa bir zorunluluk mu? Günümüzde dersanelerin kapatılması ve eğitim hizmetlerinin etüt merkezi ya da özel okul olarak verilmesi yönünde tartışmalar da sürüyor. Mevcut eğitim sistemimizin özel eğitim kurumlarını teşvik etmesi, okul dışı ek olarak ders ya da etüt alınması, okullarda bazen yeterli eğitim araçlarının bulunmaması, öğretmenlerin özel eğitim kurumlarına, etüt merkezlerine ya da özel derslere başvurmadan öğrencilerin asla sınavda başarılı olamayacağına inanması ve öğrencilerle velilere de bunu aşılması ve mevcut okullarda verilen eğitimin yetersiz olduğunu düşünen bir zihniyetin oluşması gibi olumsuz sonuçlar okul problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007: 18). Sonuç olarak sınav odaklı eğitim anlayışı nedeniyle birçok derste müfredata bağlı kalınmamakta ve öğrencilerden elde etmesi beklenen kazanımlar, sınav sorularına feda edilmektedir. Öğretmenler öğrencileri sınavlara hazırlamak zorunda kaldıkları için bir ikilemele karşı karşıya kalmaktadırlar. Bir yanda öğrencilerin uygulayarak, deneyim kazanarak öğrenmesini, araştırarak bilgi kazanmasını gerektiren bir sistem var iken, diğer yanda öğrencileri hala ezberle zorlayan bir sınav sistemi gerçeğı okul temelli sorunların başında gelmektedir. Öğretmenlerin başarısı, yetiştirdikleri öğrencilerin bu gibi sınavlardaki doğru cevapladığı soru sayısı ile bağlantılı olduğundan, eğitimcilerimiz öğrencileri uygulama ve pratik bilgiler ışığında hayata hazırlamak yerine sınava hazırlamak zorunda bırakılıyor ya da bu durumu tercih ediyorlar. Bu zorunluluk ve sınav kültürü nedeniyle öğrenciler sadece okula değil, özel eğitim kurumlarına ya da özel derslere gitmek zorunda kaldığı söylenebilir.

2.2.7. Gelişim döneminden kaynaklanan sorunlar

Öğrencilerin yaşlarına göre her dönemde farklı sorunlar ve zorluklar yaşamaları kaçınılmazdır çünkü her bir gelişim döneminin kendine ait birtakım sorunları vardır. İlkokuldaki öğrenciler ile lise öğrencilerinin sosyal problemleri, sorun algıları ve çözüm yetenekleri birbirinden farklıdır. Bu tarz sosyal sorunları ya da akademik sorunları ele alırken gelişim dönemi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmalı gelişim döneminin özellikleri bilinmeli ve buna göre müdahale edilmelidir. Ayrıca aynı gelişim döneminde dahi olsa kişisel ilgilerin ve bireysel farklılıkların da olacağı dikkate alınmalıdır.

2.2.7.1. Eğitimde cinsiyet eşitsizlikleri

Ülkemizde eğitimdeki önemli sorunlardan biri de cinsiyet eşitsizliğidir. Ülkemizde modern eğitim anlayışında kadınların ve kız çocuklarının eğitimine önem verilmesi ve kadın-erkek arasındaki eğitime erişim eşitsizliğinin ortadan kaldırılması bir öncelik olmalıdır. Ortaöğretimde ise kız öğrenci oranı yarı yarıya azaldığı görülmektedir. Ortaokullarda kız öğrenci oranının bu kadar düşük olması, doğal olarak yükseköğretim düzeyini, kadının çalışma ve kamusal yaşamdaki konumunu olumsuz etkilemekte, sosyal ve ekonomik yaşamda kadın-erkek eşitsizliğini artırmaktadır (TÜSİAD, 2006: 75; Sallan Gül ve Alican, 2007: 70-74). Başta kız çocukları ve çok yoksul ailelerin (dezavantajlı grupların) çocukları olmak üzere binlerce çocuk hâlâ temel eğitim kapsamına girmiyor. Lise çağındaki her üç kız çocuğundan biri okula gitmezken, bu oran erkek çocuklarda yalnızca onda birdir. Dezavantajlı gruplara yönelik ortaöğretim kapsamının düşük olması, yalnızca bu gençlerin değil, tüm ülkenin geleceğini de olumsuz etkiliyor. Başarılı bir şekilde iş bulmak ve kariyerlerinde ilerlemek için gerekli becerilere sahip olmayan bu gençler düşük üretkenliğe sahip olacak, Türkiye'nin ekonomik kalkınmasına ve büyümesine daha az katkıda bulunacak ve hatta vergi matrahının daralmasına yol açacaktır. Uzmanlar, ülkedeki gençlerin tamamına orta öğretim sağlanması konusunda gerekli çabayı göstermeyen bir sistemin uzun vadeli sosyal maliyetlerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

2.2.8. Okulun fiziki yapısıyla ilgili sorunlar

Belirtilen bir diğer sorun ise okullardaki fiziki altyapı ve donanım eksikliğidir. Ülkemizde fiziki ve donanımsal olarak dersliklerin boyutlarının küçültülmesi, akıllı tahtaların oluşturulması, tablet uygulamaları ve bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulması gibi her geçen gün birçok yeni uygulama hayata geçirilmektedir. Bu bakımdan ülkemiz nüfusunun hızla artması, değişimlerin yeni talepler getirmesi ya da eğitime ayrılan bütçe değişim beklentilerini karşılamada yeterli olmayabilir. Eğitimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretimde de eksikliklerin yanı sıra mali yapı ve imkanlardaki eksiklikler ve ciddi donanım, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane eksikliklerinin de bulunduğu bilinmektedir (Gedikoğlu, 2005: 70).

Öğrencilerin temel fiziksel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmadan bir okulun yapılandırılması mümkün değildir. Eğitim politikaları, sınıfların aşırı kalabalık olması, okulların fiziki ve teknolojik imkansızlıkları öğretmen ve öğrenciler üzerinde önemli olumsuz etkiler yaratmaktadır. Çünkü sınıfta uygulanan yöntem, teknik ve stratejiler ideal

olsa bile, fiziksel yeterliliğin sağlanamadığı durumlarda bu okulda verimli bir öğrenme beklemek hata olur. İçinde bulunduğumuz yüzyıl, sürekli değişim ve gelişimin yanı sıra teknolojik alanda da hızlı ilerlemelerin yaşandığı bir yüzyıldır. Okul dışında teknoloji ile ilgili vakit geçiren öğrencilerimize okulda da aynı fırsatların sunulması ve onlara farklı öğrenme ortamlarının yaratılması kaçınılmazdır.

Ekonomik olanakları yetersiz olan öğrencilerin eğitim haklarını gerçekleştirmelerinin sağlanması, refah devletinin, sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkelerinin temel gereklerinden biridir (Okçabol, 2001: 9). Bu nedenle, başta ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olmak üzere, her düzeyde talep eden tüm öğrencilere yurt olanakları sağlamak refah devletinin temel görevidir. Ancak MEB 2021 yılı verilerine göre kamu yurtlarının sayısı 776 adettir. Buna karşılık özel şahıs, vakıf ve derneklerin işlettiği tespit edilebilen yurt sayısı ise 4692'dir.

2.3. Algılanan Sosyal Destek

Sosyal bir varlık olan insanın, yaşamını sürdürebilmesi için yeme, içme gibi temel ihtiyaçlarının yanı sıra doğumundan ölümüne kadar devam eden iletişim, yardımlaşma ve yardım alma ihtiyacı da vardır. Sosyal destek, yaşamın her aşamasında ihtiyaç duyulan insanların yardım ihtiyacını giderebilen tüm olguları ifade eder. Sosyal destek, diğer insanlarla (arkadaşlar, aile üyeleri, patronlar veya profesyonel danışmanlar vb.) etkileşimler sonucunda ait olma, sevgi, tanınma ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar hiyerarşisindeki temel ihtiyaçların karşılanmasıdır (Ekinci ve Ekici, 2003:113).

Literatür incelendiğinde sosyal destek konusunda farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. Sosyal destek, bir kişinin kendisine değer verildiğine, sevildiğine, saygı duyulduğuna ve bir sosyal ağın üyesi olduğuna inanmasını sağlayan bilgidir (Cobb, 1976: 312). Kişinin çevresinden aldığı dürüst ve anlayışlı tepkiler, ilgi, sevgi, güven, saygı, takdir, bilgi ve maddi yardım gibi her türlü kişisel, sosyal, psikolojik ve ekonomik destek olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda ise sosyal destek, kişinin çevresinden aldığı sosyal ve psikolojik destek olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 1997: 86).

Sosyal destek, yabancıların kişi üzerinde yaratabileceği olumsuz etki sırasında refahı korur ve iyileştirir, izolasyonu önler ve gerektiğinde yardıma olanak tanır (Akman ve Balat Uyanık, 2004: 178). Aynı zamanda sosyal destek insanlara gerçek bir yardım sağlar veya sevildiklerini hissetmelerini sağlar burada amaç kendilerini güvende hissettikleri bir sosyal sisteme bağlamak veya değerli bir sosyal gruba sadakat duygusu yaratmaktadır. Sosyal

destek, insanların sosyal ağlarda kendilerine değer verildiğini ve değer verildiğini hissetmelerini sağlayan, kişisel işlevlerini artıran, çeşitli stres kaynaklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olan ve istenmeyen sonuçları önleyen bireysel bir algıdır (Bayoğlu ve Purutçuoğlu, 2010: 32).

Sosyal destek iki bölüme ayrılır: algılanan sosyal destek ve alınan sosyal destek. Algılanan sosyal destek, bir kişinin sosyal desteğine ilişkin öznel değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, destek durumlarının yorumlanmasına ve bunlara atfedilen anlama bağlı olarak yapılır. Alınan sosyal destek, belirli bir dönemde belirli kişilerden alınan gerçek, somut desteği ifade eder (Kef, 1997: 239). Algılanan sosyal destek, bir kişinin destek, bilgi ve geri bildirim ihtiyaçlarının karşılandığına inanma derecesidir (Procidano ve Heller, 1983: 17). Algılanan sosyal destek ifade edilen bilişsel boyuta karşılık gelir. Bir kişinin desteklendiğine ve eylemlerinin destekleyici olduğuna olan inancı, bilişsel sistemini ve şemalarını kapsar (Laireiter, 2011: 45). Bir kişi desteğe ihtiyacı olduğunun farkında olmalı, desteğin geleceğinden emin olmalıdır böylelikle stresli bir an yaşanmadan önce desteğin geleceğinden emin olduğunda, insanlarda strese karşı koruyucu bir etki ortaya çıkmaktadır (Norris & Kaniasty, 1996; Stewart vd. 2010: 507).

Algılanan sosyal destek, bir kişinin diğer insanlarla güvenilir bağlantıları olduğuna ve destek sağlayacaklarına dair bilişsel algısıdır. Bir kişinin başkalarından alabileceği sevgi, saygı ve sosyal bağlantıların öznel bir bilişsel değerlendirmesidir. Algılanan sosyal destek, önemli insanlarla ilişkilerimizde değer ve sevgi duygularımızın yanı sıra refah duygumuzu ifade eder (Oktan, 2005: 187). Başka bir deyişle, algılanan sosyal destek, ilişkilerden aldığımız memnuniyettir. Algılanan destek, insanların hayatlarında farklı rol alanlarında geliştirdikleri genel bir inançtır; bu, değerli olduklarını ve önemsendiklerini, ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri insanların olduğunu ve sahip oldukları ilişkilerden memnun olduklarını gösterir (Karadağ, 2007: 37).

Algılanan destek genellikle gerçek destekten bağımsızdır; bu da bazı insanların sosyal çevrelerinden aldıkları desteğin farkında olmamalarını açıklar. Sosyal destek, stres altında veya zor bir durumda olan bir kişiye çevresindeki kişiler tarafından sağlanan maddi ve manevi destek, kişinin arkadaş, aile, öğretmen gibi kişilerle etkileşimleri sonucunda ihtiyaçlar hiyerarşisindeki temel gereksinimlerini karşılamasını sağlar bu da başkalarından yardım istemek ve başkalarının sağladığı desteği kabul etmek anlamına gelir. Geniş bir sosyal ağa sahip olan kişiler toplumda eş, ebeveyn, çocuk, arkadaş veya komşu gibi farklı

roller üstlenir ve bu rollerin gereklerini yerine getirir. Bu roller sayesinde kişi sevilir, takdir edilir ve gerektiğinde yardım görürse kendini mutlu ve korunmuş hisseder.

2.4. Okul Sosyal Hizmeti Tanımı ve İşlevi

Sosyal hizmetin yaşlılık, engellilik, yoksulluk, suç, tıp, psikiyatri, aile ve çocuk refahı ve eğitim gibi çeşitli uygulama alanları vardır. Okul sosyal hizmeti de sosyal hizmet uygulama alanlarından biridir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin gelişim dönemlerine, aile ve yaşam koşullarına bağlı olarak karşılaştıkları sorunları ele alarak ihtiyaç duydukları hizmetlerden yararlanmalarını ve sürekli refahlarını sağlamayı amaçlayan önemli uygulama alanlarından biridir. (Duman, 2000: 25). Dünyada 100 yıllık geçmişe sahip olan okul sosyal hizmeti 60'ı aşkın ülkede uygulanmakta, ülkemizde ise 2017 yılına kadar kurulması planlansa da henüz bu alanda somut bir adım atılmamıştır. Okullarda sosyal hizmet uygulaması, öğrencilerin eğitim faaliyetleri yoluyla en yüksek potansiyele ulaşmalarını sağlamak için öğrencilere okul, aile ve toplum yaşamında destek sağlanmasını içeren bir sistemdir (Özkan ve Kılıç, 2014: 78).

Çocuğun özellikleri, aileyle ilişkileri, sosyal çevresi gibi değişkenlerin çocuk üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu alanda sadece çocuğa odaklanmak yerine okul ve ailesine de üç temel yönden (ekolojik yaklaşım, sistem yaklaşımı ve güçlendirme yaklaşımı) bakılmalıdır. Okul sosyal hizmetinin temel amacı çocukların okuldaki performansını artırmak, devamsızlık ve okuldan kaçma gibi durumları önlemek, yoksulluğu, zorbalığı, madde bağımlılığını, ayrımcılık ve izolasyonu, suçu, çocuk ihmali ve istismarını, çete katılımını, kriz durumlarını, akademik başarısızlığı, aile içi şiddeti önlemektir. Ayrıca dini-etnik azınlıklar ve mülteciler gibi sorunlara çözüm bulmayı amaçlayan bir okul sosyal hizmet uygulama modelinin oluşturulması da düşünülmelidir. Çocukların çevresel risklerden korunması, sağlıklı ve güvenli bir ortamda eğitim verilmesi, başta çocuklar olmak üzere ailelerin, okulların ve toplumun refahının artırılmasında okul sosyal hizmeti hayati önem taşımaktadır.

Okul sosyal hizmeti biriminin sunduğu hizmetlerden bazıları şunlardır: Bireysel eğitim toplantılarının yanı sıra özel eğitim toplantılarına katılmak. Öğrencinin uyumunu (okul, ev ve toplum) etkileyen yaşamındaki sorunların farkında olmak ve bunları çözmeye çalışmak. Engelli çocuklara yönelik çalışmaların farkında olmak. Öğrencilerin eğitim programlarından etkili bir şekilde faydalanması için aile, okul ve toplum kaynaklarını etkili kullanmak. Öğrencilerin olumlu davranışlarını geliştirecek müdahalelerin geliştirilmesine

yardımcı olmak. Okulda yaşanacak olası krizleri yönetebilmek. Akademik başarıyı arttıracak stratejileri geliştirmek. Öğrencilerin öfkelerini kontrol etmesi yönünde çatışma çözme becerileri kazandırmak. Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak. Öğrencinin önce kendini kabul etmesini sağlayıp başkaları tarafından da kabul edilmesi yönünde çalışmalar yapmak. Öğrencilerin özel gereksinimlerini tamamlayacak programlar konusunda ailelere yardımcı olmak. Öğrencilerin okulda ve toplumdaki kaynaklara erişimi konusunda ailelere destek olmak. Öğretmenlere davranış yönetimi konusunda hizmetler sunmak. Okul personeliyle iş birliği içinde olmak ve onları desteklemek. Her çocuğun ihtiyaçlarına etkin bir şekilde cevap verebilmek. Okula devam, okul zorbalığı, madde bağımlılığı gibi problemlere alternatif çözümler üretmek. (Allen-Meares, Washington ve Welsh, 1996: 57).

2.4.1. Okul sosyal hizmetinin tarihçesi

Okul Sosyal Hizmetinin Tarihindeki Önemli Olaylar şöyledir: 1906 yılında "Misafir Öğretmen" projesiyle Amerika'nın New York, Boston ve Hartford şehirlerindeki okullarda sosyal hizmet uygulamasına başlandı. 1906-1907 New York, Boston ve Hartford'daki okullarda sosyal hizmet başladı. 1913 Rochester, New York, okul sosyal hizmetini finanse eden ilk okul sistemi oldu. 1923 New York Sosyal Yardım Fonu, gençlik suçlarını azaltmak için Amerika genelinde kırsal ve kentsel okullarda 30 okul sosyal hizmet uzmanının işe alınmasına yönelik bir programa mali destek sağlayarak okul sosyal hizmet uzmanlarının varlığının kurulmasına yardımcı oldu.

1945 yılında Amerikan Eğitim Bürosu, profesyonel bir okul sosyal hizmet uzmanı olmak için en az Sosyal Hizmet Yüksek Lisansı derecesini önerdi. 1955 tarihli NASW Kanunları, okulda sosyal hizmet mesleğinin yaratılmasının temelini attı. 1959'da Amerikan Eğitim Ajansı okul sosyal hizmet uzmanı kadrosunu oluşturdu. 1969'da Sosyal değişim ve okul sosyal hizmeti üzerine ilk sunum The School in the Community'de yapıldı ve yayınlandı. 1973'de NASW ilk Okul Sosyal Hizmet Konseyini topladı. 1975'te Okul sosyal hizmet standartları ilk olarak NASW tarafından oluşturuldu. Bu standartlar önlemeyi önemli bir konu olarak ele alıyordu. 1992'de NASW ilk kez Allen-Mears okul sosyal hizmet sınavını uyguladı. 1992'de Okul sosyal hizmet standartları NASW Eğitim Komisyonu tarafından gözden geçirildi. 1994'te NASW ilkokul sosyal hizmetine başladı. 1994'te Amerika Okul Sosyal Hizmet Derneği (SSWAA), NASW'dan bağımsız olarak kuruldu (Dupper, 2013: 26).

2.4.2. Türkiye’de okul sosyal hizmeti alanında yapılan çalışmalar

Türkiye’de okul sosyal hizmetinin geçmişi çok olmamakla birlikte son yıllarda ilgi çeken bir konu olarak tartışılmaya başlamıştır ve 2016 yılının sonuna kadar okul sosyal hizmeti uygulamalarının başlatılması kararı bile alınmıştır (Resmi Gazete, 2013), ancak ne yazık ki henüz uygulamaların başlatılmasına dair somut bir adım atılmamıştır. Bu konuya ilişkin en somut açıklama Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği’nin yapmış olduğu açıklama olup “14-15-16.05.2014 tarihlerinde 3 gün süreyle Ankara’da ASHB’nın düzenlediği 6.Aile Şurasında, Derneğimizin de önerisiyle Okul Sosyal Hizmeti başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır kararı alınmıştır” şeklinde açıklama yapılmıştır. Okul sosyal hizmet alanına ilişkin diğer somut gelişmeler ise şu şekildedir: Hacettepe Üniversitesi bünyesinde 2016 yılında Okul Sosyal Hizmet Uygulama ve Araştırma Merkezi (HOSMER) kurulmuştur. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, dernek bünyesinde Okul Sosyal Hizmet komisyonu oluşturmuştur. Türkiye’nin Okul Sosyal Hizmeti alanında yayın yapan ilk internet sayfası www.okulsosyalhizmeti.org kurulmuştur. Okul sosyal hizmeti alanına ilişkin planlanan etkinlikler ise şu şekildedir: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından 2 yılda bir olmak üzere uluslararası katılımlı Okul Sosyal Hizmeti Konferansının düzenlenmesi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından Okul Sosyal Hizmeti konulu akademik derginin yayın hayatına başlaması sıralanabilir.

2.4.3. Rehberlik servisi ile okul sosyal çalışmacılarının görev farkları

Okul sosyal çalışmacılarının rol ve görevlerini ele alırken onları birlikte çalıştıkları okul psikologları, okul danışmanları (rehber öğretmenler) ve okul hemşireleri ile birlikte ele almalıyız. Aksi takdirde rol karmaşası ve güç savaşı çıkabilir. Okul psikologları öğrencilerin gelişmesine yardımcı olan profesyonellerdir. Öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişmelerini, kendilerine uygun kariyerleri seçebilmelerini ve demokratik bir toplumun üretken üyeleri olarak gelişebilmelerini sağlamak için öğrencilere, velilere ve öğretmenlere hizmet sağlarlar (Schmidt, 2008: 91). Bu hizmetler arasında öğrencilere akademik ve psikolojik testlerin uygulanması, bu testlerin sonuçlarının yorumlanması, özel eğitim sistemlerinin gerekliliğine karar verilmesi, sınıf öğretmenlerine sık sık danışmanlık hizmeti verilmesi, bireysel veya grupta psikolojik danışma sağlanması yer almaktadır.

Okul danışmanları (rehber öğretmenler) okul ile ev arasında bir bağlantı görevi görür. Orta öğretim öncelikle öğrencilerin dersleri planlamalarına yardımcı olmaya, akademik ilerlemelerini izlemeye ve gelecekteki kariyerlerine yardım sağlamaya odaklanmaktadır

(Dupper, 2013: 46). Okul hemşireleri ise öğrenmeyi engelleyen nedenleri araştırarak bu engelleri tespit etmek için öğrencilere görme ve işitme testleri yaptırmakta, bazen de sağlık sorunu olan gençleri izlemektedir. Sosyal hizmet uzmanları, okullarda öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen eğitimsel veya eğitim dışı sorunlarının çözümüne odaklanan kişilerdir.

Okul sosyal hizmet uzmanının sorumluluklarından bazıları şu şekilde sıralanabilir: Öğrenci ihtiyaçlarının değerlendirilmesi: Öğrencinin özel ihtiyaçları, gelişim dönemlerinin özellikleri dikkate alınarak, sosyal hizmet mesleğinin yöntem ve teknikleri kullanılarak psikososyal ve ekonomik açıdan değerlendirilir. Programların planlanması ve değerlendirilmesi: Sosyal hizmet uzmanları, ekip çalışması çerçevesinde okul ortamında öğrenci, aile ve okul personeli için hazırlanacak çeşitli eğitim programlarının planlanması, değerlendirilmesi ve uygulanmasına mesleki katkılarda bulunabilirler. Doğrudan hizmet: Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin öğrenme sürecini etkileyebilecek yaşam durumlarıyla çalışarak, bireysel ve sosyal grup çalışmalarını kullanarak uygun sosyal hizmet yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenciye doğrudan hizmet sağlar. Danışma/irtibat: Okul sosyal hizmet uzmanı, eğitim süreci boyunca öğretmenlerle, okul yönetimiyle ve okul psikoloğu, okul doktoru, okul hemşiresi gibi diğer uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunarak çalışır (Duyan ve Özbeşler, 2009: 6).

Türkiye'de de aynı amaçla kurulmuş bir danışmanlık kuruluşu bulunmaktadır. Ancak sosyal hizmet uzmanlarının katıldığı okul sosyal hizmet uzmanları bulunmamaktadır (Tomanbay, 1999: 58). Okul psikolojik danışmanlarının rolü, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de mesleki bilgi ve rehberlik sağlamak, öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamaktır. Ülkemizde psikolojik danışmanlar mesleki rehberliğe doğru evrimsel bir süreç geçirmiş olsalar da ağırlıklı olarak mesleki rehberlik hizmeti vermektedirler ve ülkemizde psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısı yüksektir. Bu fikir okul sosyal hizmetlerine olan ihtiyacı bir kez daha vurgulamaktadır (Korkut, 2007: 188).

2.5. Okul Sosyal Hizmeti Teorik Yaklaşımlar

Okul sosyal hizmeti uygulamasında, sosyal hizmet mesleğinin tarihsel gelişimiyle eş zamanlı olarak klinik yaklaşım, genel sistem yaklaşımı ve ekolojik yaklaşım gibi farklı boyutlu yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır (Clancy, 1995:42; Constable, 2008:20; Costin, 1975:136; Duyan, 2010:153).

2.5.1. Ekolojik yaklaşım

Okul sosyal hizmeti uygulamasını diğer okul mesleklerinden ayıran vurgu, dışlanmış ve baskı altındaki nüfuslara hizmet etmek ve ekolojik sistemler perspektifine dayalı saha uygulamasının teorik olarak desteklenmesidir (Richard ve Sosa, 2014: 215). Bu yaklaşımın amacı uygulayıcıların rollerinin insanlarda, çevrelerinde veya her ikisindeki değişimi etkilemesidir. Okulun sosyal ve kurumsal rolü, değerlerin öğretilmesi ve toplumsal düzenin sürdürülmesi amacıyla bilginin yararlı becerilere dönüştürülmesini sağlamak ve sosyal açıdan uygun davranışlara rehberlik etmektir (Allen-Meares, 1996: 18). Ekolojik sistemler yaklaşımı gençleri, davranışlarını etkileyen daha büyük sistemlerin parçası olarak görme ihtiyacını kabul eder ve birden fazla sistem arasındaki etkileşimlere müdahale edilmesi gerektiğini savunur (Allen-Meares ve Montgomery, 2014: 108).

Okul sosyal hizmetinde kullanılan ekolojik model durumdan çok sürece önem veren bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda bireysel olarak çocuğu sorun olarak görmek yerine okul ortamı içindeki yapıda sosyal etkileşim içinde olan çocuğu çevresiyle ele alarak sorunu belirleyip çözmeyi amaçlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğu etkileyen mikrosistemlerin, ekzosistemlerin ve makrosistemlerin farkında olmalı ve hangi düzeyin müdahalenin hedefi olacağına karar vermelidir (Allen-Mears, 2004: 107).

2.5.2. Müdahaleye tepki yaklaşımı

Müdahaleye tepki kavramı 1975 yılında çıkan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nda ve 2004 yılında yapılan değişikliklerle tanınmıştır, okul sosyal hizmeti alanında ise sorun türüyle bağlantılı olarak gelişen yeni bir yaklaşımdır. Müdahaleye tepki, özellikle belirli öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ve düşük akademik başarı riski taşıyan öğrenciler için, öğrenme sonuçlarının yakından izlendiği, daha fazla kanıta dayalı öğretimin sağlandığı ve müdahalelerin doğası ve yapısının sağlandığı çok katmanlı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım okul, sınıf ve birey olmak üzere birçok düzeyde değerlendirme ve müdahale uygulamalarını içermektedir (Sabatino, 2009; Peckover vd. 2013: 11). Müdahaleye tepki, “öğrenci ihtiyaçlarına uygun yüksek kaliteli öğretim ve müdahale sağlayan, öğretimsel değişiklikler ve hedeflerle ilgili karar almayı kontrol eden ve çocukların yanıtlarından elde edilen kanıtlara dayanarak önemli eğitimsel kararları uygulayan” bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Batsche vd. 2005: 59).

2.6. Okul Sosyal Hizmeti Modelleri

2.6.1. Geleneksel-klinik model

John Alderson varolan geleneksel-klinik modelleri ilk tanımlayan kişidir. Okullar genellikle, temel odağı okulun işlevsiz şartları olan sosyal değişim modelini; OSHU'ları toplum örgütlenmesi yöntemini kullanmaya yönelten toplum okulu modelini; özel bir metodolojiyi odaktan çıkaran ve uzmanı hedef sistemle etkileşime girmeye zorlayan sosyal etkileşim modelini benimserler. Bu modeller geleneksel olarak bilinir. Engellilik Eğitimi Kanunu, Rehabilitasyon Kanunu gibi kanunlarda yer alan bireyler dâhil olmak üzere engelli öğrenciler federal ve eyalet yasalarında ayrıcalıklı çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Klinik modelde, OSHU'lar öğrenci ve aile üyelerin dâhil olduğu grup yöntemiyle desteklenen vaka çalışması yöntemiyle çalışmaktadır; deneysel olarak desteklenen müdahale yöntemi ve kanıt temelli uygulamaya büyük ağırlık verilmektedir.

2.6.2. Ev-okul-toplum ilişkileri modeli

Sosyal etkileşim modeli, sosyal ve duygusal zorluk yaşayan öğrenciler ve ailelerindeki problemler ve okulla karşılıklı esnek ve dinamik etkileşimle çalışmaya odaklanmaktadır. Bu model sistem teorisi ve transaksyonel (işlemsel) sistem perspektifine dayanmaktadır. Bu model, bireysel ya da sistem değişimini kısıtlamak yerine rolü gereği metodolojik farklılığı düzenlemeye bir cevaptır.

2.6.3. Okul-toplum-öğrenci ilişkileri modeli

Lela B. Costin bu modeli 1973'te geliştirmiştir. Bu model, okul, toplum, öğrenci ve bu üçünün arasındaki etkileşime odaklanmaktadır. Bu modelde, OSHU'lar uzlaştırıcı, arabulucu, danışman ve öğrenciler ile okul personeli için savunucu, öğrencilerin acılarını dinleyenler olarak hizmet ederler. Öğrenciler, öğretmenler ve okulun diğer personelleri için enformel gruplar oluştururlar. Bu model, okul sosyal hizmet uzmanının öğrencinin, okulun ve toplum şartlarının niteliklerini ve özel hedef gruplarının (kimyasal bağımlılık, engellilik, vb.) eğitimsel fırsatlarının kalitesi ve elverişliliğine ilişkisel etkisini değerlendirmeye odaklanır. Bunlar sosyal öğrenme ve sistem teorisine dayanmaktadır.

2.6.4. Klinik ve çevresel etkileşim modeli

Bu model ekolojik sistemler teorisine dayanmaktadır Frey ve Dupper (2005: 38) tarafından geliştirilmiştir. Bu model, her birinin birbirini etkilediği ve diğerini şekillendirdiği ve birleştirici etkileşim sistemi olarak birey ve çevre görüşünü teşvik etmektedir. Bu model, kademeli güçleri birey ve durumsal varlıklara bağlayarak ve büyüme ve uyumsal işlev için çevresel engellerin kaldırılmasını etkileyerek insanın ve çevrenin karmaşıklığına odaklanır. Bu model etkileyici dinamik değişime neden olmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının rolü bilgi temeli, fırsatların tanınarak öğrencinin ihtiyacına odaklanma olarak genişlemeye devam etmektedir. Bu rol genişlemesinin iki örneği şu şekildedir: fonksiyonel davranış değerlendirmesi, deneysel-destekli ve öğretmenlerle sınıf iş birliğiyle başarılabilen istenmeyen okul davranışlarına uyumlu yaklaşım (Waller, 2008: 21). Uygulanan modeller okul sosyal hizmetinin uygulanmasında bize kavramsal çerçeveler oluşturup sorunlara hangi açılardan bakmamız gerektiği konusunda yol gösterecektir. Böylece hem öğrencilere hem de ailelerine sosyal danışmanlık hizmeti sunulacak. Zararlı alışkanlıklar edinmiş, okulda iletişim ve uyum sorunu yaşayan, ayrıca ailevi ve sosyo-ekonomik sorunlar nedeniyle duygusal ve sosyal yoksunluk nedeniyle şiddet ve davranış sorunları yaşayan çocuk ve gençlere yönelik “çözüm modelleri” tanımlanacak öğrenciye koruyucu-önleyici ve rehabilitasyon muayeneleri şeklinde destek verilecektir.

2.7. Eğitimin ve Okulun Önemi

Eğitim, kişinin potansiyelini ve yaratıcı gücünü ortaya çıkarmasına yardımcı olur; İnsanın gelişmesini, duyarlılığının artmasını ve yaşadığı topluma ve dünyaya uyumunu sağlar, yurttaşlık bilincini geliştirir, ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu yetenek, beceri ve donanımı sağlar. Ayrıca özellikle uygulamalı öğrenme, insanların edindikleri bilgileri gerçek hayatta uygulama becerilerini arttırmakta, yeni bilgi ve teknolojileri günün koşullarına göre etkin bir şekilde kullanmalarını ve daha verimli olmalarını sağlamaktadır. Eğitimin sağlanması ve uygulanması da okullar aracılığıyla mümkündür.

Günümüzde refah devletinin belki de en temel ve önemli görevi tüm vatandaşlara ücretsiz temel eğitim sağlamaktır. Bu sadece kişinin vasıf ve becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ve ekonomik fayda sağlanması açısından önemli değildir. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, devlete ve demokrasiye olan güvenin sürdürülmesi, sosyal adaletin, barış ve huzurun sağlanması açısından da oldukça önemlidir. Bu hedeflere ulaşıp

ulaşılamadığının sorgulanarak eğitim kalitesinin artırılması için atılması gereken ilk adım, Türk eğitim sisteminin temel sorunlarının net bir şekilde ortaya konulması ve tartışılmasıdır.

Türkiye'de kısa aralıklarla farklı eğitim politikaları uygulanması, eğitim sektöründe istikrarsızlığa yol açmaktadır. Kendisinden beklenen hizmetleri asgari düzeyde verebilecek yerleşik bir eğitim sistemi bulunmadığından, her yeni yönetim değişiklikler yapma ihtiyacını hissetmiştir. Buradaki temel sorun, milli eğitim sisteminin uzun süredir veli, öğrenci ve diğer paydaşlarla yeterince istişarede bulunulmadan, plansız bir şekilde pek çok değişikliğin uygulandığı bir alan olmasıdır. Bu tür değişiklikler öğrencilerin ve velilerin yaşamlarını önemli ölçüde etkilemekte ve eğitimin ana aktörlerini karar alma konumundan uzaklaştırmaktadır (Gür, 2005: 60). Öğrenciler, öğretmenler, öğrenme materyalleri ve öğrenme ortamı bir sistem olarak kabul edilir ve amaç öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Öğrenme süreci sırasında hedeflere ulaşıldığından emin olmak için değerlendirme veya test yapılır. Öğrencilerin performansı tatmin edici değilse eğitim sisteminde bazı değişiklikler yapılması gerekmektedir (Dick ve Carey, 1990: 116).

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, hipotezleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, modeli gibi bilgilere yer verilecektir. Araştırmanın evren ve örnekleme ile veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi de bu bölümde açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Konusu

Sosyal problemler hayatın her aşamasında olduğu gibi okul ortamlarında da görülmekte ve öğrencilerin hem kişisel hem de akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler sosyal problemlerle karşılaştıklarında çözülebilecek düzeyde olanları genellikle kendileri çözebilmektedirler ama sorun derinleştiği ya da baş edilmesi zorlaştığı anda öğrencinin arkadaşlık ilişkilerini ve iyilik halini etkilemeye başlar ve okula olan tutumunda değişiklikler gözlemlenebilir ve bu sorunlar sonuç olarak okul başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu sosyal problemlerin çözümünde öğrenciler desteğe ihtiyaç duyabilirler bu destekler kimi zaman doğrudan bir arkadaştan, aile üyelerinden ya da okulun eğitim kadrosundan gelebilir kimi zaman ise öğrenciler destek algısıyla sorunların çözümünde daha güçlü bir tutum içinde olabilirler. Bu fikirler ışığında araştırmamızın konusu ortaokul öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sosyal problemlerin çözümünde algıladıkları sosyal destek algısı ve bu algıların sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Dünyada sosyal bilimlerdeki gelişmeler ve eğitimin birey gelişimine katkı sağlamasıyla okullarda sosyal hizmeti uygulamalarına başlanması gerektiği anlaşılmıştır. Bu hizmete ilk olarak ‘ziyaretçi öğretmenler hizmeti’ adıyla 1906-1907 yıllarında Hartford, Connecticut, New York ve Boston’daki okullarda başlanmıştır. Okulda problem yaşayan, okula uyum konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar tespit edilip aileleri ziyaret edilmiş ve sorunun nelerden kaynaklandığı anlaşılmaya çalışılmıştır ve her çocuğa ayrı yardım edilerek okula devamı sağlanmıştır (Walter,1974: 26).

Farklı sosyoekonomik özelliklere sahip ve farklı yaşam koşullarındaki ailelerden gelen öğrenciler, akademik performanslarını, okula devamlarını ve arkadaşlıklarını olumsuz yönde etkileyen, biyolojik ve sosyal gelişimlerini tehlikeye sokan farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ailelerin ve sağlık çalışanlarının bu sorunlara çözüm bulma sorumluluğu olduğu gibi, eğitim kurumları da çözüm bulma, rehberlik sağlama, sürekliliği sağlama ve öğrencilerin refahının korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okul sosyal hizmeti, okul ortamında öğrencilerin aileleriyle iş birliği yaparak ve onların

gelişim alanlarını destekleyerek biyopsikososyal sorunların ele alınmasında ve giderilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

3.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde öğrencilerin hem okul ortamında hem de hayatlarının diğer alanlarında birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları bir gerçektir. Öğrenciler genellikle bu sorunların çözümünde profesyonel destekten yoksundurlar. Bu durum öğrencilerin kaliteli bir eğitim hayatı sürdürmelerine engel olabilmektedir. Düşük akademik başarı, okula uyum ve okulu bırakma sorunları, çocuk ihmal ve istismarı, yoksulluk, çalışan çocuklar, akran zorbalığı, ergen sorunları ve madde kullanımı ele alınan sorunlardan sadece birkaçıdır. Bu kapsamda bu araştırmanın iki temel amacı vardır:

- 1- Öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
- 2- Öğrencilerin problem çözme becerileri ve sosyal destek algı düzeylerini belirleyip bu ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyup okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirmek.

Birinci temel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilecektir:

- 1- Ortaokulda okuyan kız öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı erkek öğrencilere göre yüksektir.
- 2- Ortaokulda okuyan yaşça büyük öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı yaşça küçük öğrencilere göre daha yüksektir.
- 3- Ortaokulda okuyan sınıfça büyük öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı sınıfça küçük öğrencilere göre daha yüksektir.
- 4- Devlet okullarında okuyan ortaokul öğrencilerinde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı özel okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.
- 5- Ortaokulda okuyan ve kronik hastalığı olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı kronik hastalığı olmayan öğrencilere göre daha düşüktür.
- 6- Ortaokulda okuyan ve aile birey sayısı fazla olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı aile birey sayısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.
- 7- Ortaokulda okuyan ve ebeveyn eğitim durumu yüksek olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı ebeveyn eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.

- 8- Ortaokulda okuyan ve aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.
- 9- Ortaokulda okuyan ve boş zamanlarında ücretli bir işte çalışan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı boş zamanlarında ücretli bir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

İkinci temel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilecektir:

- 10- Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin türü, sosyal problem çözme becerisini etkilemez.
- 11- Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin artması, sosyal problem çözme becerisini yükseltir.

3.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz, bilginin her şeyden daha değerli olduğu ve her geçen gün sınırlarının genişlediği bir bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilgi çağı kavramıyla her türlü bilginin güç olarak görülüp kullanılması sayesinde eğitim, toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında çok önemli bir araç haline gelmiştir. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimde eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır. Günümüz eğitim anlayışı, bireyi sosyal ve kültürel açıdan değerlendirmekte ve bütüncül bir yaklaşımla onu desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu anlayışın amacı kendini tam bir iyilik halinde gerçekleştiren, benlik saygısı yüksek, kültürel olarak hazırlıklı, farklılıklara ve insan haklarına saygılı, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olan bireyler yetiştirmektir. Hiç şüphe yok ki bu olgu, bireyi çevresi içinde dikkate alan ve bu amaçla sosyal destek sistemlerinden etkin bir şekilde yararlanan, yaratıcı ve problem çözme odaklı bir eğitim anlayışıyla mümkündür.

İnsanlar hayatın her aşamasında farklı sorunlarla ve ihtiyaçlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar, içinde yaşadığımız sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin özelliklerinin yanı sıra, gelişim döneminin özelliklerinden de etkilenmektedir. İnsanlar en bireyselinden en toplumsalına kadar geniş bir yelpazede sorun ve ihtiyaçlarla karşı karşıyadır. Öğrenciler bir yandan çocukluk ve genç ergenlik döneminin özelliklerinden etkilenen sorunlarla baş etmeye çalışırken, diğer yandan içinde yaşadığı aile ve toplumdan etkilenen çeşitli sorun ve ihtiyaçlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar çözülebildiği ve ihtiyaçlar karşılanabildiği sürece kişilik gelişimi sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir.

Çözölemeyen sorunlar ve karşılanmayan ihtiyaçlar giderek artacak ve daha karmaşık sorunların temelini oluşturacaktır.

Sosyal hizmet çerçevesinde bireyin başta psikolojik ve sosyal olmak üzere maddi manevi yoksunluklarının giderilmesine yönelik yürütölen faaliyetlerin yanı sıra hem kendisinden hem de dışarıdan kaynaklanan maddi ve manevi sorunların üstesinden gelmekte bazı zorluklar yaşar. Devlet kurumlarının, özel kuruluşların ya da gönüllölük çerçevesinde sivil toplum kuruluşları yoluyla sunduğu sosyal hizmetlerden yararlanan kişiler, sorunlarıyla baş etmeyi ve çözüm yollarını öğrenebilmektedirler.

Sosyal hizmet öncelikle dezavantajlı gruplarla ilgilenir. Ancak tüm insanlar sosyal hizmetlere ihtiyaç duyar. Kimi ailelerin çocuk yetiştirme konusunda gerekli bilgiye sahip olmaması, nasıl davranması gerektiğini bilmemesi, çocuk gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaması, kurallara önem vermemesi, çocuk yetiştirmede tutarlı davranmaması ve çocuk davranışlarında sorunlar yaşanması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ailesel sorunları ve bunların çocuklara etkisi nedeniyle farklı ve değişen sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu gibi nedenlerle çocukların akademik performansları düşmekte, arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler yaşamakta ve benzeri sorunlar görölmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler ve danışmanlar öğrencilerde görölen davranış sorunlarına çözüm bulmakta bazen yeterli olamamaktadır.

Okul sosyal hizmeti, aile içinde kişilerarası sorunlar veya tüm aileyi etkileyen bir ölüm, kronik hastalık, aile üyelerinden birinin evden ayrılması, aile üyelerinden birinin yaşadığı bireysel psikopatolojiler gibi konularda aile üyelerine destek sağlar ayrıca aile üyelerinin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve ailenin karşılaştığı sorunları çözmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Aynı zamanda bu tür durumlarda açık ve esnek sınırlar oluşturmalarını kolaylaştıracak yeni becerilerin sağlanması gibi aktif bir rol oynamanın gerekliliğini de vurgulamaktadır. Bu çalışma okul sosyal hizmetinin öğrencilerin sosyal problemlerini çözme, akademik başarı ve uyum sağlama gibi niteliklerinin yanı sıra öğrencinin okul dışı iyilik halini artırdığı ve konu hakkında farkındalık oluşturmaları açısından da önem taşımaktadır.

3.4. Araştırmanın Varsayımları

Adıyaman ilinde uygulanan ve ortaokul öğrencilerinin sosyal problemlerini çözmede algıladıkları sosyal destek ve bu algının okul sosyal hizmetinin gerekliliği perspektifinden değerlendirilmesi üzerine tasarlanan bu çalışmada katılımcıların sosyal problemlerini

çözmede ve çevrelerindeki kişilerden sosyal destek almada yetersizlikler ve sorunlar yaşadıkları varsayılmaktadır. Okullardaki rehberlik servisinin genelde akademik başarı ve okul içi sorunları ele aldığı dolayısıyla öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede yeterli olamadığı varsayılmaktadır.

3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- I. Bu araştırma sadece Adıyaman ili ile sınırlandırılmıştır.
- II. Araştırmanın örnekleme ortaokul öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. İlkokul ve lise düzeyinde okul sosyal hizmetinin gerekliliği konuları ayrıca çalışılabilir.
- III. Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal problemlerini çözme olarak sınırlandırılmıştır. Bu konuda okul sosyal hizmetinin gerekliliği ön plana çıkarılmak istenmiştir. Öğrencilerin diğer muhtemel problemleri için yönlendirme, rehabilite etme veya diğer sosyal hizmet servislerinin okullara entegrasyonu için farklı çalışmalar yapılabilir.

3.6. Araştırma Modeli

Katılımcıların sosyal problemlerini çözmede algıladıkları sosyal desteğin boyutu ve okul sosyal hizmetinin gerekliliği üzerine tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Bu çalışma nicel bir araştırma olarak kurgulanmıştır.

3.7. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma bulguları hakkında genelleme yapılacak hedef kitle, nüfus veya büyüklüğe işaret eder. Araştırmacının bulgularını genelleştireceği, örneklemini seçtiği çalışma alanını oluşturan gruptur. (Altunışık vd. 2010:130). Bu araştırmanın evrenini Adıyaman ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. TÜİK 2020 yılı verilerine göre, Adıyaman'da toplam 250 ortaokulda 52.676 öğrenci öğrenim görmektedir.

Bilimsel araştırmalarda, araştırma sorumuza çözüm bulmak için kullanılacak bilgi ve veriler ya çalışma evreninin tamamından ya da evrenin tamamını temsil ettiği düşünülen küçük bir kesimden elde edilir ve bu veri tüm popülasyonun özelliklerini yansıtabilecek kapasitededir. Örneklem, tüm nüfusun bir kısmının incelenmesinden elde edilen sonuçlara dayanarak tüm nüfus hakkında tahminlerde bulunmaya verilen addır. Bu çalışmada, olasılığa dayalı olmayan bir örneklem türü olan kota örneklem yöntemi, örneği belirlemek için kullanılmıştır. Kota örneklem tekniğinde belirli bir amaçla sınırlandırılmış bir evren

bulunur ve bu evren araştırmacının amacına uygun olarak araştırmada öngörülen önceden belirlenmiş değişkenler bazında sınıflara ayrılır.

İlgili literatür incelendiğinde, çalışmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı formüllerin kullanıldığı görülmektedir. Ana kitleden %95 güvenirlilik düzeyi ve %5 hata payı dikkate alındığında en uygun örneklem büyüklüğü 384 olarak belirlenmiştir (Sencer, 1989: 18). Keşfedici faktör analizi yapılacaksa örneklem büyüklüğünün 200'den fazla olması yeterli görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 130). Ölçüm araçlarındaki değişken sayısının en az 10 katı kadar örneklem büyüklüğüne ulaşılması yeterlidir. (Altunışık vd. 2004: 65). Bu çalışmada katılımcı sayısı 935 kişidir ve bu rakam literatürdeki çeşitli örneklem formüllerinin hepsini kapsayacak sayıda yeterlidir.

3.8. Veri Toplama Araçları

Akademik çalışmalar da kullanılacak birincil veriler, araştırmacının çalışmada kendisine yol göstermesi için kullanacağı bilgileri ve verileri çeşitli ölçme araçlarıyla toplamaya ortaya çıkan verilerdir (Altunışık vd. 2004: 68). Bu veri grubundan birincil olarak adlandırılan veriler üç tanedir bunlar gözlem, anket ve mülakattır. Bu çalışmada, anket tekniği kullanılmıştır. Anket çalışmasında veriler toplanırken, covid19 pandemi kuralları gereği okullar kapalı olduğu için online anket kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anketlerin içerikleri şöyledir:

3.8.1. Demografik form

Çalışmada katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kullanılan bu form ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form katılımcıların yaş, cinsiyet, okuduğu sınıf, okul türü, aile birey sayısı, kardeş sayısı, kronik hastalığa sahip olma durumu, anne baba sağ olma durumu, ebeveyn medeni durumu, ebeveyn meslekleri, gelir ve eğitim düzeyleri, evin aileye ait olup olmadığı ve öğrencilerin boş zamanlarında ücretli bir işte çalışıp çalışmadığına dair sorular içermektedir.

3.8.2. Sosyal problem çözme envanteri - kısa form (SPÇE-KF)

D' Zurilla ve arkadaşları geliştirdikleri Sosyal Problem Çözme Envanterini ilerleyen yıllarda gözden geçirerek yenilemişler ve oluşturdukları bu yeni ölçeğe Revize Edilmiş Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem Solving Inventory-Revised ;SPSI-R)

adını vermişlerdir (D' Zurilla, Nezu vd. 2002: 12). 25 maddelik Sosyal Sorun Çözme envanteri Kısa Formu "Probleme yönelim" ve "problem çözme stilleri" olmak üzere iki boyuttan oluşur. Sorun yönelimi ölçüsü iki alt ölçek içerir: Probleme olumlu yönelimi ve probleme olumsuz yönelim. Problem çözme stili ölçümü üç alt boyuttan oluşur: rasyonel problem çözme, dürtüsel/dikkatsiz tarzlar ve kaçınan tarz. Ölçme aracı toplam 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçme aracında ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her bir alt boyut için toplam puan elde etmek için o alt ölçekteki maddelerin puanlarının toplanması yeterlidir. Maddeler, 0 (benim için hiç uygun değil) ile 4 (benim için tamamen uygun) arasında olmak üzere beşli likert tasarımıyla derecelendirilmektedir. Ölçekten alınacak maksimum puan 100 olmakla birlikte yüksek puanlar sosyal problem çözme becerilerinin “iyi düzeyde” olduğunu gösterirken, düşük puanlar sosyal problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerden olumlu sorun yönelimi ve akılcı sorun çözme, toplumsal sorunların çözümünde “yapıcı (işlevsel) yaklaşımı” ifade etmekte; Olumsuz problem yönelimi, dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınmacı tarz “yapıcı olmayan (işlevsiz) bir yaklaşımı” temsil etmektedir.

Her bir alt ölçeğe ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur;

1. Probleme Olumlu Yönelim: Sosyal problemleri çözmenin bilişsel inşasını ifade eden yapılandırmacı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu alt ölçek, sorunların üstesinden gelmeye yönelik olumlu bakış açısı, öz yeterlilik ve olumlu sonuç beklentisi gibi özellikleri ölçmektedir. Bu alt ölçekte 5 madde bulunmaktadır.
2. Probleme Olumsuz Yönelim: Bu alt ölçek, sosyal sorun durumlarında işlevsiz (yapıcı olmayan) bilişsel-duygusal şemalar, sorunları tehdit edici unsurlar olarak algılama, düşük öz-yeterlik, sonuca ilişkin olumsuz beklentiler ve düşük hayal kırıklığı eşiği gibi özellikleri içerir. Bu alt ölçekte 5 madde bulunmaktadır.
3. Rasyonel Problem Çözme: Bu yapıcı bir problem çözme tarzıdır. Etkili problem çözme becerilerinin uygulanması için gerçekçi, sistematik ve üzerinde düşünülerek tartışılan uygulamalar oluşturma gibi işlevleri içerir. Bunlar; problemleri tanımlama ve formüle etme, alternatifler oluşturma, karar verme, çözümü uygulama ve test etmedir. Bu alt ölçekte 5 madde bulunmaktadır.
4. Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz: Bu yapıcı olmayan problem çözme stillerinden biridir. Problem çözme sürecinde sınırlı, dürtüsel, dikkatsiz, aceleci ve eksik (tamamlanmamış) davranışlardan oluşur. Bu alt ölçekte 5 madde bulunmaktadır.

5. Kaçınan Tarz: Bu da başka bir yapıcı olmayan problem çözme stilidir. Erteleme, pasif eylem veya tepki vermeme ve sorunları çözme sorumluluğunu başkalarına devretme, kaçınma davranışının örnekleridir. Bu alt ölçekte 5 madde bulunmaktadır.

3.8.3. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Desteğin kaynağına ilişkin her biri 4 maddeden oluşan 3 grup içerir. Bunlar; aile, arkadaş ve özel biri ya da diğer kişidir. Her madde yedi puanlık bir ölçekte derecelendirilmiştir. Çalışmamızda özel biri ya da diğer kişisi okul kadrosu ya da öğretmenler olarak ele alınmıştır. Ölçekten alınacak puanlar 12-84 arasında olup yüksek puanlar yüksek sosyal desteği belirtmektedir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği MSPSS, üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğini subjektif olarak değerlendiren, kullanımı kolay, kısa bir ölçektir (Zimet ve ark. 1988: 38). Önerilen alt ölçek yapısı; Buna aileden, arkadaşlardan ve özel kişilerden gelen destek de dahildir. Faktör analizi, önerilen bu yapıyı çeşitli örneklerde desteklemiştir. Ölçek ve alt ölçeklerin iç tutarlılığı ve test-tekrar test yeterlidir. MSPSS güvenirlik açısından başka bir sosyal destek ölçeği ve benlik saygısı ölçeği, depresyon ve kaygı ile pozitif yönde ilişkilidir (Kazarian ve McCabe 1991: 155, Zimet ve ark. 1988:612; Eker ve Arkar 1995: 48).

3.9. Ölçek Güvenirliği ve Geçerliliği Çalışmaları

3.9.1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik testleri araştırmalarda kullanılmak için belirlenen örneklemelerin araştırmanın evrenini ne ölçüde temsil ettiği ve araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyonların çeşitli faktör analizlerinde kullanılmak üzere uygun olup olmadığının belirlenmesi için kullanılmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi verilerinin güvenilirliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılarak test edilebilir. KMO değerinin 0,50'den büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2003: 120). Çalışmada KMO testi ile örneklem, analiz için uygun olup olmadığı analiz edildiği anlamına gelmektedir. 0 - 1 arasındaki bir KMO değeri 1'e ne ölçüde yaklaşırsa örneklemin analize o düzeyde uygun olduğunu gösterir ve bu değerin 0,50 sınırından daha büyük olması gerekir. Bartlett testi ise veri matrislerinin araştırmanın birim matrisi olarak kullanılıp kullanılamayacağına ve araştırmanın değişkenleri arasında yeterli düzeyde korelasyon olup

olmadığına belirlemek için kullanılır. Araştırmalarda bütün korelasyon katsayı değerleri sıfır olarak kabul edilir ve bu da sıfır hipotezini doğrular. P değerinin <0,05 'den düşük olması ise veri setlerinin faktör analizine uygunluğunu belirtir.

Tablo 3.1. KMO ve Bartlett's testi (sosyal problem çözme envanteri)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi	,929
Küresellik Testi	
Yaklaşık ki kare değeri	11008,033
Serbestlik Derecesi (Df)	300
Anlamlılık (Sig.)	,000

Tablo 3.1'de, Sosyal Sorun Çözme Envanteri için seçilen örneklemin analizler için yeterli ve güvenilir olup olmadığına dair Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett testi sonuçları sunulmaktadır. Tablo 3.1'de Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü olarak belirlenen KMO testinin sonucu 0,929 olduğu görülmektedir. Bu değer 0 ile 1 arasında olduğundan örneklemimizin araştırmada kullanılacak analizler için yeterli bulunduğu ortaya çıkmıştır, veriler için kullanılan matrisin birim matris olup olmadığını ve güvenilirliğinin önemini belirleyen Bartlett testi değeri de Tablo 3.1'de Sig.= 0,000 değeri %1 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar Sosyal Sorun Çözme Envanteri ölçeğini analiz etmek için kullandığımız örneklemin istatistiki olarak yeterlilik ve güvenilirlik sağladığını doğrular niteliktedir.

Tablo 3.2. KMO ve Bartlett's testi (çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi	,876
Küresellik Testi	
Yaklaşık ki kare değeri	6491,092
Serbestlik Derecesi (Df)	66
Anlamlılık (Sig.)	,000

Tablo 3.2'de, "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği için seçilen örneklemin analizler için yeterli ve güvenilir olup olmadığına dair KMO Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett test sonuçları gösterilmektedir. Tablo 3.2'deki verilere göre KMO Örneklem Yeterliliği Ölçüsü" olarak adlandırılan KMO testinin sonucu 0,876'dır. Bu değer 0 ile 1 arasında olduğundan örneklemimizin araştırmada kullanılacak analizler için yeterli bulunduğu ortaya çıkmıştır, veriler için kullanılan matrisin birim matris olup olmadığını ve güvenilirliğinin önemini belirleyen Bartlett testi değeri de Tablo 2'de Sig.= 0,000 değeri %1 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar Çok Boyutlu Algılanan Sosyal

Destek Ölçeğinin analizinde kullanılmak üzere seçilen örneklemin güvenilir ve yeterli olduğunu göstermektedir.

3.9.2. Güvenilirlik analizi

Bir ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi, aynı örneklem üzerinde farklı zamanlarda uygulandığında ne kadar aynı sonuçların elde edildiğini ve soruların ne ölçüde bilinçli yanıtlandığını gösterir (Özdoğan ve Tüzün, 2007: 644). Çalışmamızda ölçeklerimizin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda kullanılan ve anket ya da ölçme aracı olarak adlandırılan ölçeklerin güvenilirliği, çalışmada doğru sonuçlarının elde edilmesi konusunda önem taşımaktadır. Bu sebeple bilimsel araştırmalarda kullanılması düşünülen anket ya da ölçeklerin kullanılmadan önce güvenilirliklerinin test edilmesi önemlidir.

Araştırmada kullandığımız ölçeklerin güvenilirlik verileri Cronbach Alfa katsayısından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Güvenirlik analizleri sonuçlarına göre herhangi bir ölçek için güvenilir diyebilmek için "0" ile "1" arasında değişiklik gösteren Cronbach Alfa katsayısının 0,60'tan büyük olması gerekmektedir (Hair vd. 1995: 431). Araştırmada kullanılan birden fazla anket sorusuyla ölçülen değişkenlerin güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *Güvenilirlik analizi sonuçları (SPÇE-KF)*

Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
25	0,757

Tablo 3.3'de "Sosyal Problem Çözme Envanterindeki soruların güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır. Cronbach Alfa katsayısı 0,60'ı aşarsa anket soruları güvenilir kabul edilir. Tablo 3.3'e göre ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,757'dir. Bu değere göre "Sosyal Problem Çözme Anketi" ölçeğinin maddeleri arasındaki iç tutarlılık değeri kabul edilebilir değerden daha yüksektir.

Tablo 3.4. *Güvenilirlik analizi sonuçları (ÇBASD)*

Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
12	0,886

Tablo 3.4'te "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" anket sorularının güvenirlik analizi sonuçları sunulmaktadır. Cronbach Alfa katsayısı 0,60'dan yüksekse ölçek maddeleri güvenilir olarak değerlendirilir. Tablo 3.4'teki verilerde "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği"nin Cronbach Alfa değeri 0,886 olarak tespit edilmiştir. Bu değer anketimizin ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılık değerinin kabul edilebilir değerin üzerinde olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 3.5. *Sosyal problem çözme envanteri ifadeleri tanımlayıcı istatistikleri*

Sosyal Problem Çözme Envanteri İfadeleri	Ort.	Standart Sapma
Çözülmesi gereken önemli bir problemim olduğunda kendimi tehdit altında hisseder ve korku duyarım.	2,21	1,229
Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hisseder ve kendimden emin olamam.	2,58	1,370
Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, hayal kırıklığına uğrarım.	3,00	1,313
Zor bir problemle karşılaştığımda ne kadar çok çabalasam da, o problemi kendi başıma çözebileceğimden şüphe duyarım.	2,40	1,235
Zor problemler beni çok mutsuz eder.	2,95	1,375
Probleme Olumsuz Yönelim	2,6280	1,02388
Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, ısrar eder ve çabucak vazgeçmezsem sonunda iyi bir çözüm bulabileceğime inanırım.	3,61	1,290
Ne zaman bir problemim olsa, o problemin çözülebileceğine inanırım.	3,60	1,196
Hayatımda problemler ortaya çıktığında, mümkün olan en kısa sürede problemleri ele almak yani onlarla uğraşmak hoşuma gider.	3,32	1,255
Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersem o problemi kendi başıma çözebileceğime inanırım.	3,66	1,240
Karşılaştığım bir problemi, olumlu bir şekilde yararlanacağım "bir fırsat" ya da "üstesinden gelinecek bir durum" olarak görmeye çalışırım.	3,49	1,209
Probleme Olumlu Yönelim	3,5352	,98330
Bir problemi kendi başıma çözmeye çalışmadan önce, ilk olarak o problemin kendiliğinden çözülüp çözülmeceğini görmek amacıyla bir şey yapmadan öylece durup beklerim.	1,94	1,109
Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı olabildiğince uzun bir süre ertelerim.	2,10	1,090
Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim.	1,93	1,152
Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapılamayacak hale gelinceye kadar ertelerim.	2,24	1,175
Problemlerimden kaçınmaya onları çözmeye çalışmaktan daha fazla zaman harcarım.	2,08	1,245
Kaçınan Tarz	2,0586	,90825
Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.	3,85	1,141
Çözülmesi gereken bir problemim olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri problemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışmaktır.	3,82	1,129
Bir problemi çözmeye çalışmadan önce, neyi başarmak istediğimi tam olarak bilmek için kendime belirli bir hedef oluştururum.	3,87	1,155
Bir çözümü uygulamaya koyduktan sonra, durumun ne kadar iyi yönde değiştiğini mümkün olduğunca dikkatli bir biçimde değerlendirmeye çalışırım.	3,71	1,139

Tablo 3.5. (Devam) *Sosyal problem çözme envanteri ifadeleri tanımlayıcı istatistikleri*

Bir problemi çözmeye çalışırken, yeni fikirler üretemez hale gelinceye dek mümkün olduğu kadar çok seçenek düşünürüm.	3,59	1,174
Rasyonel Problem Çözme	3,7681	,91734
Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde değerlendirmem.	2,06	1,098
Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.	1,81	1,101
Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeye vakit ayırmam.	1,94	1,214
Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.	1,82	1,108
Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim.	2,05	1,180
Dürtüsel /Dikkatsiz Tarz	1,9354	,92272

Tablo 3.5 katılımcıların sosyal problem çözme düzeylerini “yapıcı (işlevsel) yaklaşım” veya “yapıcı olmayan (işlevsel olmayan) yaklaşım” içerisinde bulundukları düzeyine ait bilgilerin tanımlayıcı istatistik verilerini içermektedir. Beşli Likert ölçeği ile oluşturulan cevaplarda; 0 “Hiç Katılmıyorum”, 1 “Az Katılmıyorum”, 2 “Kısmen Katılıyorum”, 3 “Çok Katılıyorum” ve 4 “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri sunulmuştur. Tabloda katılımcıların kendilerine yöneltilen ifadelere verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmalarının yanında “Sosyal Problem Çözme Envanteri” ölçeğinin alt ölçeklerinin ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 3.5’e göre “Probleme Olumsuz Yönelim” alt ölçeği içerisinde “Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, hayal kırıklığına uğrarım.” İfadesine verilen cevapların ortalaması bu alt ölçeğin en yüksek ortalama değeri 3,00 iken standart sapması 1,313 değerindedir. Bu ortalamayı “Zor problemler beni çok mutsuz eder.” İfadesine verilen cevapların ortalama değeri 2,95 ve standart sapması 1,375 değer aldığı görülmektedir. “Probleme Olumsuz Yönelim” alt ölçeği içerisinde “Çözülmesi gereken önemli bir problemim olduğunda kendimi tehdit altında hisseder ve korku duyarım” ortalama değeri 2,21 ile en düşük ortalama değere sahip iken, standart sapma değeri 1,229 dur. Bunu 2,40 ortalama değer ve 1,235 standart sapma değer ile “Zor bir problemle karşılaştığımda ne kadar çok çabalarsam da o problemi kendi başıma çözebileceğimden şüphe duyarım.” İfadesi takip etmektedir. “Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hisseder ve kendimden emin olamam” ifadesinin ortalama değeri ise 2,58 ve standart sapma değeri 1,370 tir. “Probleme Olumsuz Yönelim” alt ölçeğinde yöneltilen beş ifadenin ortalama değeri 2,6280 ve standart sapma değeri 1,02388dir.

Tablo 3.5’e göre “Probleme Olumlu Yönelim” alt ölçeği içerisinde ortalaması en yüksek ifade; 3,66 ortalama değeri ve 1,240 standart sapma değeri ile “Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersem o problemi kendi başıma çözebileceğime

inanırım” ifadesidir. Bunu “Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, ısrar eder ve çabucak vazgeçmezsem sonunda iyi bir çözüm bulabileceğime inanırım” ifadesi; 3,61 ortalama değeri ve 1,290 standart sapma değeri ile takip eden ifadedir. “Probleme Olumlu Yönelim” alt ölçeği içerisinde ortalaması en düşük ifade; 3,32 ortalama değeri ve 1,255 standart sapma değerine sahip olan “Hayatımda problemler ortaya çıktığında, mümkün olan en kısa sürede problemleri ele almak yani onlarla uğraşmak hoşuma gider” ifadesidir. Bu ifadeyi “Karşılaştığım bir problemi, olumlu bir şekilde yararlanacağım “bir fırsat” ya da “üstesinden gelinecek bir durum” olarak görmeye çalışırım” ifadesi 3,49 ortalama değer ve 1,209 standart sapma değeriyle takip etmektedir. “Ne zaman bir problemim olsa, o problemin çözülebileceğine inanırım” ifadesinin ortalama değeri 3,60 ve standart sapma değeri 1,196’dir. “Probleme Olumlu Yönelim” alt ölçeğinde yöneltilen beş ifadenin ortalama değeri ise 3,5352 ve standart sapması 0,98330’dur.

“Kaçınan Tarz” alt ölçeği içerisinde ortalaması en yüksek ifade olan “Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapılamayacak hale gelinceye kadar ertelerim” ifadesinin ortalama değeri 2,24 ve standart sapması 1,175’dir. Bunu ortalama değeri 2,10 ve standart sapması 1,090 değeri ile “Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı olabildiğince uzun bir süre ertelerim” ifadesi takip etmektedir. “Kaçınan Tarz” alt ölçeği içerisinde ortalaması en düşük ifade olan “Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim” ifadesinin ortalama değeri 1,93 ve standart sapma değeri 1,152’dir. Bunu “Bir problemi kendi başıma çözmeye çalışmadan önce, ilk olarak o problemin kendiliğinden çözülüp çözülmeyeceğini görmek amacıyla bir şey yapmadan öylece durup beklerim” ifadesi 1,94 ortalama değer ve 1,109 standart sapma değeri ile takip etmektedir. “Problemlerimden kaçınmaya onları çözmeye çalışmaktan daha fazla zaman harcarım” ifadesinin ortalama değeri 2,08 ve standart sapması 1,245’dir. “Kaçınan Tarz” alt ölçeğinde yöneltilen beş ifadenin ortalaması 2,0586 değerine ve standart sapması 0,90825 değerindedir.

Tablo 3.5’e göre; “Rasyonel Problem Çözme” alt ölçeği içerisinde ortalaması en yüksek ifade olan “Bir problemi çözmeye çalışmadan önce, neyi başarmak istediğimi tam olarak bilmek için kendime belirli bir hedef oluştururum” ifadesinin ortalama değeri 3,87 ve standart sapması 1,155’dir. Bunu 3,85 ortalama değeri ve 1,141 standart sapma değeri ile “Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım” ifadesi takip etmektedir. “Rasyonel Problem Çözme” alt ölçeği içerisinde ortalaması en düşük ifade olan “Bir problemi çözmeye çalışırken, yeni fikirler üretmez hale

gelineye dek mümkün olduğu kadar çok seçenek düşünürüm” ifadesinin ortalama değeri 3,59 ve standart sapma değeri 1,174’tür. Bunu 3,71 ortalama değeri ve 1,139 standart sapma değerine sahip olan “Bir çözümü uygulamaya koyduktan sonra, durumun ne kadar iyi yönde değiştiğini mümkün olduğunca dikkatli bir biçimde değerlendirmeye çalışırım” ifadesi takip etmektedir. “Çözülmesi gereken bir problemim olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri problemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışmaktır” ifadesi 3,82 ortalama değere ve 1,129 standart sapma değerindedir. “Rasyonel Problem Çözme” alt ölçeğinde yöneltilen beş ifadenin ortalama değeri 3,7681 ve standart sapması değeri 0,91734dir.

“Dürtüsel /Dikkatsiz Tarz” alt ölçeği içerisinde ortalama değeri en yüksek ifade olan “Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde değerlendirmem” ifadenin ortalama değeri 2,06 ve standart sapma değeri 1,098dir. Bunu 2,05 ortalama değeri ve 1,180 standart sapma değerine sahip “Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim” ifadesi takip etmektedir. “Dürtüsel /Dikkatsiz Tarz” alt ölçeği içerisinde ortalama değeri en düşük ifade olan “Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim” ifadenin ortalama değeri 1,18 ve standart sapma değeri 1,101dir. Bunu 1,82 ortalama değeri ve 1,108 standart sapma değeri ile “Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim” ifadesi takip etmektedir. “Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeye vakit ayırmam” ifadesinin ortalama değeri 1,94 ve standart sapma değeri 1,214dir. “Dürtüsel /Dikkatsiz Tarz” alt ölçeğinde yöneltilen beş ifadenin ortalama değeri 1,9354 ve standart sapması değeri 0,92272dir.

Tablo 3.6. ÇBASD ölçeği ifadelerinin tanımlayıcı istatistikleri

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Ort.	Standart Sapma
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var.	4,57	2,219
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var.	4,39	2,238
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var	4,47	2,189
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var.	4,50	2,166
Özel Bir İnsan Alt Ölçeği	4,4824	1,91930
Ailem (örneğin, annem, babam, kuzenlerim, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	6,01	1,514
İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, kuzenlerimden, kardeşlerimden) alırım.	5,52	1,799
Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, kardeşlerimle) konuşabilirim.	5,35	1,951

Tablo 3.6. (Devam) *ÇBASD ölçeği ifadelerinin tanımlayıcı istatistikleri*

Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.	5,77	1,619
Aile Alt Ölçeği	5,6588	1,45853
Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar	5,15	1,784
İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	4,75	1,946
Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	5,43	1,842
Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	4,94	1,899
Arkadaş Alt Ölçeği	5,0660	1,59688

Tablo 3.6’da ÇBASD ölçeğini oluşturan alt ölçeklere ait 12 ifadenin bulundukları düzeye ait bilgilerin tanımlayıcı istatistik verilerini içermektedir. Yedili Likert ölçeği ile oluşturulan cevaplarda; 1 “Kesinlikle Hayır”, 2 “Çoğunlukla Hayır”, 3 “Kısmen Hayır”, 4 “Kararsızım”, 5 “Kısmen Evet”, 6 “Çoğunlukla Evet” ve 7 “Kesinlikle Evet” seçenekleri sunulmuştur. Tablo 3.6’da katılımcıların kendilerine yöneltilen ifadelerle verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmalarının yanında “ÇBASD” ölçeğinin alt ölçeklerinin ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 3.6’ya göre; “Özel Bir İnsan Alt Ölçeği” içerisinde ortalama değeri en yüksek ifade olan “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var” ifadesinin ortalama değeri 4,57 ve standart sapma değeri 2,219 dur. Bunu “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var” ifadesi 4,50 ortalama değeri ve 2,166 standart sapma değerindedir. “Özel Bir İnsan Alt Ölçeği” içerisinde ortalama değeri en düşük olan ifade “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var” 4,39 ortalama değeri ve 2,238 standart sapma değerine sahiptir. Bunu 4,47 ortalama değeri ve 2,189 standart sapma değerine sahip “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, öğretmen, akraba, komşu, doktor) var” ifadesi takip etmektedir. “Özel Bir İnsan Alt Ölçeği”nde yöneltilen dört ifadenin ortalama değeri 4,4824 ve standart sapması değeri 1,91930dur.

Tablo 3.6’ya göre; “Aile Alt Ölçeği” içerisinde ortalama değeri en yüksek ifade olan “Ailem (örneğin, annem, babam, kuzenlerim, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır” ifadenin ortalama değeri 6,01 ve standart sapması 1,1514 değerindedir. Bunu 5,77 ortalama değeri ve 1,619 standart sapma değerine sahip olan “Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir” ifade takip etmektedir. “Aile Alt Ölçeği” içerisinde ortalama değeri en düşük olan ifadenin “Sorumlarımı

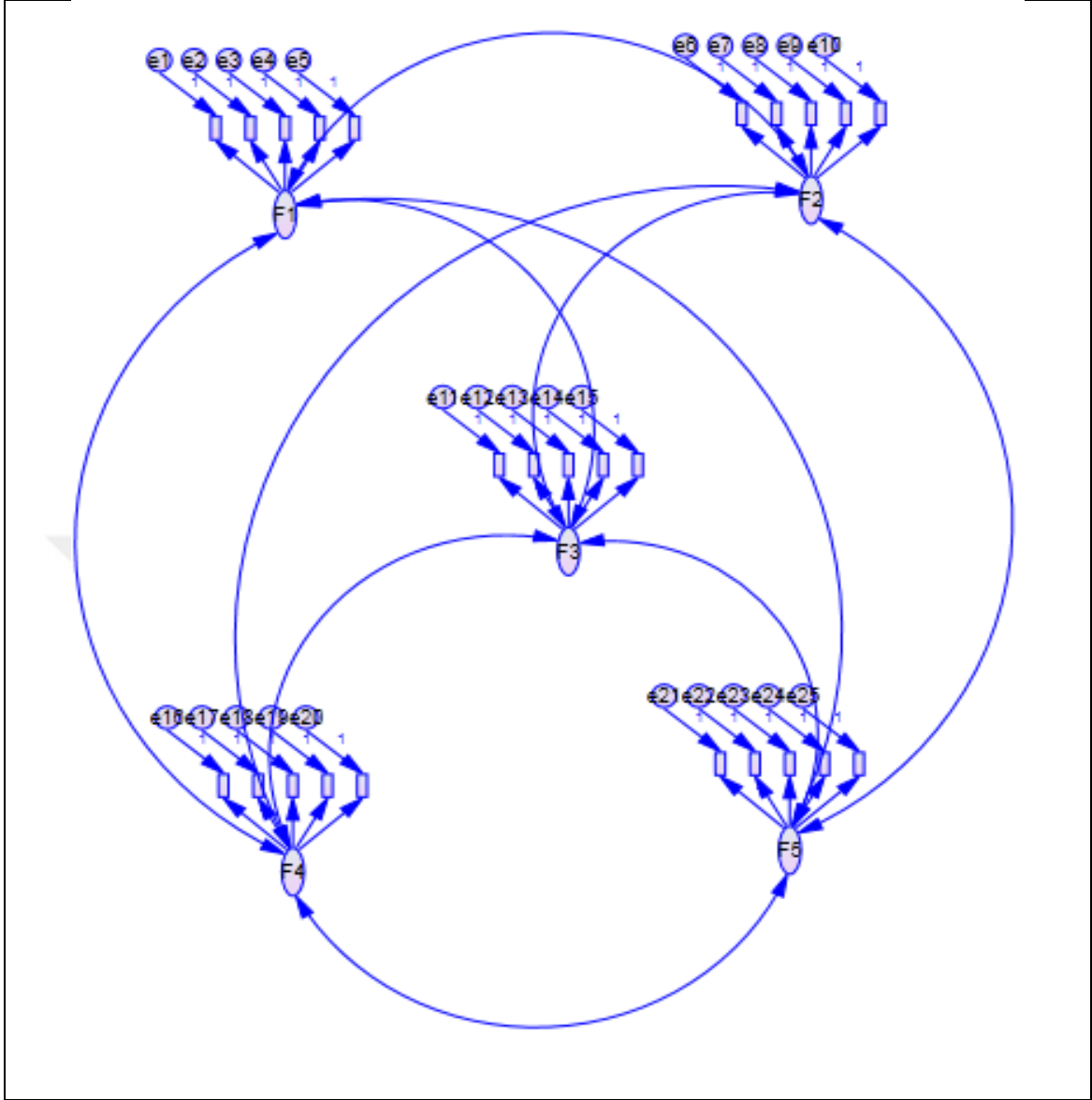
ailemle (örneğin, annemle, babamla, kardeşlerimle) konuşabilirim” ortalaması 5,35 ve standart sapma 1,951’dir. Bunu 5,52 ortalama değeri ve 1,799 standart sapma değerine sahip “İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, kuzenlerimden, kardeşlerimden) alırım” ifadesi takip etmektedir. “Aile Alt Ölçeği”nde yöneltilen dört ifadenin ortalama değeri 5,6588 ve standart sapması değeri 1,45853’tür.

“Arkadaş Alt Ölçeği” içerisinde ortalama değeri en yüksek ifade olan “Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var” ifadesinin ortalama değeri 5,43 ve standart sapma değeri 1,842’dir. Bunu 5,15 ortalama değeri ve 1,784 standart sapma değerine sahip “Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar” ifade takip etmektedir. Arkadaş Alt Ölçeği” içerisinde ortalama değeri en düşük olan ifadenin “İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim” ortalama değeri 4,75 ve standart sapma değeri 1,946’dır. Bunu 4,94 ortalama değeri ve 1,899 standart sapma değerine sahip “Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim” ifade takip etmektedir. “Arkadaş Alt Ölçeği” nde yöneltilen dört ifadenin ortalama değeri 5,0660 ve standart sapması değeri 1,59688’tir.

3.9.3. Doğrulayıcı faktör analizi

Araştırmalarda daha önce kullanılan anketlerin orijinal halinin sonradan elde edilen verilerle kanıtlanıp kanıtlanamadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 334). Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi için kullanılan paket programlardan biri olan IBM AMOS, analiz için grafiksel bir arayüz sunmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 352). Şekil 3.1 doğrulayıcı faktör analizinin konversiyon ağını göstermektedir. Bu boyutta benzer ortak varyansa sahip gözlemlenen değişkenler aynı faktörler altında toplanır. Şekil 3.1’e göre Sosyal Sorun Çözme Envanteri ölçeği; Olumlu problem yönelimi, olumsuz problem yönelimi, rasyonel problem çözme, dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınma tarzı olmak üzere beş boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu konumlar arasında bir ilişki vardır. Şekil 1’e ilişkin veriler Tablo 3.7’de sunulmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Ki-kare uyum iyiliği değeri (CMIN ve CMIN/DF), bir modelin genel uyumunu test etmek için kullanılan en temel ölçüm şeklidir. Elde edilen değer, örnek olarak alınan kovaryans matrisi ile modelin uydurduğu kovaryans matrisi arasında farklılaşma olup olmadığını değerlendirmeye yarar (Hu ve Bentler, 1999: 2). χ^2/df değerinin 3’ten az olması mükemmel uyum, 5’ten az olması ise orta düzeyde uyum anlamına gelir (Sümer, 2000: 57).



Şekil 3.1. Sosyal problem çözme envanteri doğrulayıcı faktör analizi

Ki-kare uyum iyiliği testi anlamlıdır ($p < 0,000$) fakat bu testin anlamsız olması gerekir. Büyük örneklemlemlerle (genellikle 200'den fazla) yapılan çalışmalarda anlamlı bir ki-kare değeri ihmal edilebilmektedir. Sosyal Sorun Çözme Envanteri DFA sonucuna göre ki-kare değeri 942.019, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği CFA sonucuna göre ki-kare değeri 242.582'dir.

GFI, Uyum İyiliği Endeksi anlamındadır. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. 0,90'dan büyük bir GFI iyi bir model göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Çapık, 2014: 200). Sosyal Sorun Çözme Envanterinin GFI değeri 0,950, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin GFI değeri ise 0,959'dur.

Tablo 3.7. Doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği değerleri

Değişkenler	X ²	df	CMIN/ DF≤5	GFI ≥.85	AGFI ≥.80	CFI ≥.90	NFI ≥.90	TLI ≥.90	RMSEA ≤.08
SPÇE	618,418	935	2,334	,950	,930	,967	,944	,963	,038
ÇBASD	242,582	935	4,757	,959	,937	,970	,963	,962	,063

AGFI (Adjusted GFI, Corrected Goodness-of-Fit Index), GFI istatistiğinin serbestlik derecesi olmayan bir versiyonudur ancak birçok ifadeye sahip karmaşık modellerde kullanılması önerilmez (Byrne, 2010: 77). Sosyal Sorun Çözme Envanterinin AGFI değeri 0,930, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin AGFI değeri ise 0,937'dir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), boş model ile değişkenler arasında ilişki olmaması koşuluyla kurulan model arasındaki farkı gösterir. Çalışmanın değişkenleri arasında herhangi bir ilişkinin var olmadığını gösteren bir modeldir. Değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir (Hu ve Bentler, 1999: 24). Çalışmamızdaki analizlere göre Sosyal Sorun Çözme Envanterinin CFI değeri 0,967, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin CFI değeri ise 0,970'tir.

NFI (Normalleştirilmiş Uyum İndeksi) değeri 0 ile 1 arasında değişmekte olup, kesme değerinin 0,90 olması iyi uyumu gösterdiği kabul edilmektedir. Sosyal Sorun Çözme Envanterinin NFI değeri 0,944, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin NFI değeri ise 0,963'tür. TLI eşik değeri ile ilgili literatürde birçok farklı görüş bulunmaktadır. TLI>0,80 eşik değerlerinin yanı sıra TLI>0,95 yüksek bir eşik değerleri de bulunmaktadır (Çokluk vd.; 2010: 267). Analize göre Sosyal Sorun Çözme Envanterinin TLI değeri 0,963, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin GFI değeri ise 0,962'dir. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksi için 0,08 değeri kabul edilebilir, 0,05 değeri ise ideal kabul edilmektedir (Bentler, 1999: 24). Analize göre Sosyal Sorun Çözme Envanterinin RMSEA değeri 0,038, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin GFI değeri ise 0,063 olarak bulunmuştur. Ölçek uyum değerleri, doğrulayıcı faktör analizi ve MFA sonucunda tablo 3.7 ve Şekil 3.1'de verilmiştir. Araştırmamızda uyum değerlerini gösteren aralıklar kabul edilen normlara göre tasnif edilmiştir. Analizlere göre uyum değerleri aralığı kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak bu uyum göstergeleri modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir.

3.10. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler

Çalışmamızda verilerin analizinde SPSS 23.0 (Statistical Packages For The Social Sciences) istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Ankette, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuş, değerlendirme için tanımlanan kriterlerin incelenmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntem olarak frekans analizi, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Anketlerin alt boyutlarında yer alan maddeler ile demografik özelliklere göre dağılımları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki nicel verileri karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, iki ve daha fazla bağımsız grup arasındaki nicel sürekli verileri karşılaştırmak amacıyla ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinden sonra gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla Tukey HSD testi ek post hoc analiz olarak kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılarak değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

İstatistiksel veri analizi yöntemleri ikiye ayrılır: parametrik ve parametrik olmayan yöntemlerdir. Veriler normal dağılım gösterdiğinde parametrik yöntemler, veriler normal dağılım özelliği göstermediğinde ise parametrik olmayan yöntemler kullanılmalıdır (Field, 2009: 781). Çalışmamızda uygulanan normallik testlerinde araştırma verilerinin normal dağıldığı görülmüştür. Normal dağılım söz konusu olduğunda, en azından eşit aralıklı ölçüm düzeylerine sahip ve büyük örneklemelerden oluşan veri setlerinde, normal dağılım varsayımının tam olarak takip edilmemesi daha doğru bir yaklaşım gibi görünmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 219). Verilerin normal bir dağılıma sahip olması, T-Testi, ANOVA, vb. parametrik analizlere uygun olduğunu gösterir.

Araştırmada tanımlayıcı istatistiksel bilgileri belirlendikten sonra ilk olarak faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizinde iki esas amaç vardır; ilki çok boyutluluğun azaltılmasından (veya değişkenlerin sayısının azaltılmasından) diğeri de değişkenler arasındaki ilişkilerin yapısının araştırılmasından, yani değişkenlerin sınıflandırılmasından oluşur. Faktör analizi uygulanırken vurgulanan değişkenler arasında bağımlı ve bağımsız değişken diye adlandırılan değişkenler bulunmamaktadır. Bütün değişkenler aynı anda bir yapı oluştururlar ve birbirleriyle ilişkili değişkenlerdir (Alpar 2011: 261-262). Araştırmamızda keşfedici faktör analizi ardından ortaya çıkan faktörlerin (veya

parametrelerin) güvenirliğini oluşturmak ve AMOS sonuçlarını elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır.



4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışmanın bu bölümünde anket sonuçlarına göre elde edilen bulgular, analizler ve bunların değerlendirilmesi yer almaktadır.

4.1. Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

4.1.1. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Bu bölümde anket katılımcılarının cinsiyetleri, yaşları, sınıfları, okul türleri, aile büyüklüğü, kardeş sayısı, kronik rahatsızlığı, ebeveynlerin eğitim durumu, geliri, yaşam biçimleri, meslekleri, oturdukları evin durumu ve boş vakitlerinde ücretli çalışıp çalışmadıklarına ilişkin dağılımlar sunulmaktadır. Uygulanan analizler sonucunda elde ulaşılan verilerden sayılar (n) ve yüzdelere (%) ile gösterilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin verilerine göre hazırlanan değişkenlerin dağılım tabloları, frekansları ve bu frekansların analizleri tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyetlerinin frekans dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	582	62,2
Erkek	353	37,8
Toplam	935	100,0

Tablo 4.1’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sayı ve yüzde dağılımları gösterilmiştir. Tablo 4.1’deki verilere göre; katılımcıların %62,2’si (n=582) kız, %37,8’i (n=353) erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Katılımcıların yaş aralıklarının frekans dağılımı

Yaş aralığı	n	%
12 ve altı	274	29,3
13	449	48,0
14 ve üzeri	212	22,7
Toplam	935	100,0

Tablo 4.2’de ankete katılan öğrencilerin yaş frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmiştir. Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %29.3 ü (n=274) 12 yaş ve altında; %48 i (n=449) 13 yaşında ve %22.7 (n=212) 14 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. *Katılımcıların okuduğu sınıflarının frekans dağılımı*

Sınıf	n	%
5.Sınıf	26	2,8
6.Sınıf	46	4,9
7.Sınıf	510	54,5
8.Sınıf	353	37,8
Toplam	935	100,0

Tablo 4.3'te ankete katılan öğrencilerin okudukları sınıf frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmiştir, öğrencilerin %2,8'inin (26 kişi), 5. sınıf, %4,9'unun (46 kişi) 6. sınıf, %54,5 (510 kişi) 7.sınıf ve %37,8'inin (353 kişi) 8.sınıfta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların okuduğu okul türü frekans dağılımı*

Okul Türü	n	%
Devlet Okulu	771	82,5
Özel Okul	164	17,5
Toplam	935	100,0

Tablo 4.4'te ankete katılan öğrencilerin hangi tür okulda okuduklarının frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmiştir, ankete katılan öğrencilerin %82,5'inin (771 kişi) devlet okulunda okudukları; %17,5'inin (164 kişi) özel okulda okuduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. *Katılımcıların aile birey sayılarının frekans dağılımı*

Aile birey sayısı	n	%
1-4 Kişi Arası	245	26,2
5- 6 Kişi	354	37,9
7 Kişi ve Üzeri	336	35,9
Toplam	935	100,0

Tablo 4.5'te ankete katılan öğrencilerin aile birey sayılarının frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmiştir, veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %26,2 sinin (245 kişi) aile birey sayısının 1- 4 kişi, %37,9'unun (354 kişi) aile birey sayısının 5-6 kişi, %35,9'unun (336 kişi) aile birey sayısının 7 kişi ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. *Katılımcıların kardeş sayılarının frekans dağılımı*

Kardeş sayısı	n	%
0-2 Arası	423	45,2
3 ve Üzeri	512	54,8
Total	935	100,0

Tablo 4.6’da öğrencilerin kardeş sayısı dağılımına ilişkin bulguları göstermektedir. Tablo 4.6’daki veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %45,2’sinin (423 kişi) 0-2 kardeş sayısına, %54,8’inin (512 kişi) 3 ve üzeri kardeşinin olduğu görülmüştür.

Tablo 4.7. Katılımcıların kronik rahatsızlığının frekans dağılımı

Kronik Bir Rahatsızlığınız var mı?	n	%
Yok	845	90,4
Var	90	9,6
Toplam	935	100,0

Tablo 4.7’de ankete katılan öğrencilerin kronik rahatsızlık durumuna dair frekansına ilişkin bulgular gösterilmiştir, veriler incelendiğinde, öğrencilerin %90,4’ünün (845 kişi) kronik rahatsızlığının olmadığı ve %9,6’sının (90 kişi) kronik rahatsızlığının olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8. Katılımcıların ebeveynlerinin sağ olup olmadığının frekans dağılımı

Ebeveynler hayatta mı?	Anneniz Sağ mı?		Babanız Sağ mı?	
	n	%	n	%
Hayır	7	0,7	12	1,3
Evet	928	99,3	923	98,7
Toplam	935	100	935	100

Tablo 4.8’de ankete katılan öğrencilerin anne ve babalarının sağ olup olmadığının frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmektedir. Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %0,7’sinin (7 kişi) annesinin ve %1,3’ünün (12 kişi) babasının hayatta olmadığı görülmektedir. Katılımcıları %99,3’ünün (928 kişi) annesinin ve %98,7’sinin (923 kişi) babasının sağ olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9. Katılımcıların ebeveynlerinin medeni durum frekans dağılımı

Ebeveynlerin birliktelik durumu	n	%
Evli	887	94,9
Bekar	48	5,1
Toplam	935	100,0

Tablo 4.9’da ankete katılan öğrencilerin anne ve babalarının birliktelik durumlarının frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmiştir. Tablo 4.9’daki veriler incelendiğinde,

ankete katılan öğrencilerin %94,9'unun (887 kişi) anne babalarının evli, %5,1'inin (48 kişi) anne ve babalarının evli olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.10. Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumu frekans dağılımı

Ebeveynlerin Eğitim Durumu	Annenizin eğitim durumu nedir?		Babanızın eğitim durumu nedir?	
	n	%	n	%
Okur yazar değil	59	6,3%	18	1,9%
İlkokul mezunu	432	46,2%	260	27,8%
Ortaokul mezunu	149	15,9%	223	23,9%
Lise mezunu	164	17,5%	225	24,1%
Üniversite mezunu	131	14,0%	209	22,4%
Toplam	935	100,0%	935	100,0%

Tablo 4.10'da ankete katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumunun frekans dağılımına ilişkin bulguları gösterilmiştir. Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin %6,3'ünün (59 kişi) anne ve %1,9'unun (18 kişi) babasının okur yazar olmadığı, öğrencilerin %46,2'sinin (432 kişi) anne ve %27,8'inin (260 kişi) babasının ilkokul mezunu olduğu, %15,9'unun (149 kişi) anne ve %23,9'unun (223 kişi) babasının ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %17,5'inin (164 kişi) anne ve %4,1'inin (225 kişi) babasının lise mezunu olduğu, %14,0'ünün (131 kişi) anne ve %22,4'ünün (209 kişi) babasının üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Katılımcıların ebeveynlerinin çalışma durumu frekans dağılımı

Ebeveynlerin Çalışma Durumu	Anneniz Çalışıyor mu?		Babanız Çalışıyor mu?	
	n	%	n	%
Çalışıyor	155	%16,6	845	%90,4
Çalışmıyor	780	%83,4	90	%9,6

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin %83,4'ünün (780 kişi) annesinin ve %9,6'sının (90 kişi) babasının çalışmadığı, %16,6'sının (155 kişi) annesinin ve %90,4'ünün (845 kişi) babasının çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4.12. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyinin frekans dağılımı

Gelir Düzeyi	n	%
Düşük	326	34,9
Orta	537	57,4
Yüksek	72	7,7
Toplam	935	%100

Tablo 4.12’de ankete katılan öğrencilerin aile gelir düzeyi frekans dağılımı bulguları gösterilmiştir. Tablo 4.12’deki veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %34,9’unun (326 kişi) ailesinin gelirinin düşük düzeyde, %57,4’ünün (537 kişi) ailesinin gelirinin orta düzeyde ve %7,7’sinin (72 kişi) ailesinin gelirinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13. *Katılımcıların oturdukları evin mülkiyet durumu frekans dağılımı*

Oturduğunuz ev size mi ait?	n	%
Hayır	351	%37,5
Evet	584	%62,5
Toplam	935	%100

Tablo 4.13’te ankete katılan öğrencilerin oturdukları evin mülkiyet durumu bilgilerinin frekans dağılımına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Tablo 4.13’teki veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %37,5’inin (351 kişi) oturdukları evin mülkiyetinin kendilerine ait olmadığını ve %62,5’inin (584 kişi) oturdukları evin mülkiyetinin kendilerine ait olduğunu beyan etmişlerdir.

Tablo 4.14. *Katılımcıların boş zamanlarında çalışma durumu frekans dağılımı*

Öğrenci çalışma durumu	n	%
Hayır	895	%95,7
Evet	40	%4,3
Toplam	935	%100

Tablo 4.14’te ankete katılan öğrencilerin boş zamanlarda veya tatillerde herhangi ücretli bir işte çalışıp çalışmadıklarına ait bilgilerin frekans dağılımına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Tablo 4.14’teki veriler incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %95,7’sinin (895 kişi) boş zamanlarında veya tatillerde herhangi ücretli bir işte çalışmadıkları ve %4,3’ünün (40 kişi) boş zamanlarında veya tatillerde herhangi ücretli bir işte çalıştıklarını beyan etmişlerdir.

4.1.2. Anketlere yönelik bulgular ve değerlendirilmesi

4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine göre anket analizleri

Katılımcıların cinsiyetine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri, Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Rasyonel Problem Çözme, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz

ve Kaçınan Tarz arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için “Independent Sample T Test’i” uygulanmıştır. Mevcut iki örneklem arasında veri ortalamaları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmalarda ve analizlerde T-testi kullanılır (Sipahi vd. 2006: 118).

Tablo 4.15. Katılımcıların cinsiyetine göre SPÇE-KF Ölçeği T testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Probleme Olumsuz Yönelim	Kız	582	2.73	1.06	.000**	935
	Erkek	353	2.45	.92		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Probleme Olumlu Yönelim	Kız	582	3.54	.988	.848 ^{ns}	935
	Erkek	353	3.51	.975		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Kaçınan Tarz	Kız	582	2.06	.923	.548 ^{ns}	935
	Erkek	353	2.04	.882		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Rasyonel Problem Çözme	Kız	582	3.82	.892	.016*	935
	Erkek	353	3.67	.950		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Dürtüsel /Dikkatsiz Tarz	Kız	582	1.88	.940	.551 ^{ns}	935
	Erkek	353	2.01	.887		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Sosyal Problem Çözme Envanteri	Kız	582	63.43	16.84	.680 ^{ns}	935
	Erkek	353	63.35	16.37		

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve alt boyutlarından, Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Rasyonel Problem Çözme, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farkların gösterildiği T Testi analizleri Tablo 4.15’te yer almaktadır. Tablo 4.15’te Katılımcıların cinsiyetine göre Probleme Olumsuz Yönelim değerleri incelendiğinde; kız öğrencilerin ortalama puanları ($M = 2.73$, $SD = 1.06$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 2.45$, $SD = 0.92$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(935)} = 0.000$, $p < .01$ elde edilen sonuçlar ışığında kız ve erkek öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeği sonuçlarının anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.15’te katılımcıların cinsiyetine göre Probleme Olumlu Yönelim değerleri incelendiğinde; kız öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 3.54$, $SD = .988$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 3.51$, $SD = .975$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır fakat bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($t_{(935)}$

= 0.848, $p > .05$). Bu değerlere göre kız ve erkek öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.15'te katılımcıların cinsiyetine göre Kaçınan Tarz değerleri incelendiğinde; kız öğrencilerin Kaçınan Tarz puan ortalamalarının ($M = 2.06$, $SD = .923$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 2.04$, $SD = .882$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(935)} = 0.548$, $p > .05$). Bu değerlere göre kız ve erkek öğrencilerin Kaçınan Tarz eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.15'te katılımcıların cinsiyetine göre Rasyonel Problem Çözme değerleri incelendiğinde; kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 3.82$, $SD = .892$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($M = 3.67$, $SD = .950$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(935)} = 0.016$, $p < .05$). Bu analizlere göre kız ve erkek öğrencilerin Rasyonel Problem Çözme değerlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.15'te katılımcıların cinsiyetine göre Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz değerleri incelendiğinde; erkek öğrencilerin Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz puan ortalamalarının ($M = 2.01$, $SD = .887$) kız öğrencileri Kaçınan Tarz puan ortalamalarından ($M = 1.88$, $SD = .940$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat bu fark istatistikî olarak anlamlı değildir ($t_{(935)} = 0.551$, $p > .05$). Bu analizlere göre kız ve erkek öğrencilerin Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.15'te katılımcıların cinsiyetine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri genel olarak incelendiğinde; kız öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamalarının ($M = 63.43$, $SD = 16.84$) erkek öğrencileri Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamalarından ($M = 63.35$, $SD = 16.37$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t_{(935)} = 0.680$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir. Ayrıca gerek kız gerek ise erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($M = 63.43$, $SD = 16.84$), ($M = 63.35$, $SD = 16.37$) olduğundan katılımcı kız ve erkek öğrencilerin sosyal problem çözme becerisinin “iyi düzeyde olduğu” söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyetine göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Özel Bir İnsan alt ölçeği, Aile alt ölçeği ve Arkadaş alt ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkları

görmek için bağımsız örneklem T Testi analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmektedir.

Tablo 4.16. Katılımcıların cinsiyetine göre ÇBASD ölçeği T testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Özel Bir İnsan	Kız	582	4.44	1.99	.001**	935
	Erkek	353	4.54	1.78		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Aile	Kız	582	5.68	1.49	.335 ^{ns}	935
	Erkek	353	5.62	1.39		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Arkadaş	Kız	582	5.01	1.66	.024*	935
	Erkek	353	5.15	1.48		
Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Çok Alınan Destek Ölçeği	Kız	582	60.56	15.98	.111 ^{ns}	935
	Erkek	353	61.26	14.80		

Tablo 4.16’da Katılımcıların cinsiyetine göre Özel Bir İnsan alt ölçeği değerleri incelendiğinde; erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 4.54$, $SD = 1.78$) kız öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 4.44$, $SD = 1.99$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ve bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t_{(935)} = 0.001$, $p < .05$). Elde edilen sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin Özel Bir İnsan alt ölçeği değerlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir. Tablo 4.16’da Katılımcıların cinsiyetine göre Aile alt ölçeği değerleri incelendiğinde; kız öğrencilerin Aile alt ölçeği puan ortalamalarının ($M = 5.68$, $SD = 1.49$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 5.62$, $SD = 1.39$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t_{(935)} = 0.355$, $p > .05$). Bu analize göre kız ve erkek öğrencilerin Aile alt ölçeği eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.16’da cinsiyet değişkenine göre Arkadaş alt ölçeği değerleri incelendiğinde; erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 5.15$, $SD = 1.48$) kız öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 5.01$, $SD = 1.66$) daha yüksek olduğu söylenebilir ve bu değerler arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.024$, $p < .05$). Bu analizlere göre kız ve erkek öğrencilerin Arkadaş alt ölçeği değerlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.16’da cinsiyet değişkenine göre ÇBASD ölçek değerleri genel olarak incelendiğinde; erkek öğrencilerin ÇBASD ölçek ortalama puanlarının ($M = 61.26$, $SD = 14.80$) kız öğrencilerin ÇBASD ölçek ortalama puanlarından ($M = 60.56$, $SD = 15.98$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($t_{(935)} = 0.111$, $p > .05$). Bu analizlere göre kız ve erkek öğrencilerin ÇBASD ölçek eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

4.1.2.2. Yaş değişkenine göre anket analizleri

Bu bölümde SPÇE ve ÇBASD ölçeği değerleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığını tespit etmek One-Way ANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 4.17. Yaş değişkeni ve SPÇE-KF anketi ANOVA analizi

Değişken Yaş	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Karşılaştırma	Hoc
11 Yaş	58	68.32	15.45	Gruplar arası	3995.95	5	799.19	2.908*	.013	*	
12 Yaş	216	64.58	17.54								
13 Yaş	449	62.16	16.62								
14 Yaş	193	64.32	16.12								
15 Yaş	16	55.93	8.78	Gruplar içi	255333.60	929	274.84				
16 Yaş	3	50.00	17.08								
Toplam					259329.56	934					

Not. * = $p < 0.05$

Tablo 4.17’de katılımcıların yaş faktörlerine göre SPÇE ait puanları ve ANOVA analiz sonuçları görülmektedir, verilerine bakıldığında, öğrencilerin yaşlarına göre SPÇE ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F_{(5, 929)} = 2.908$, $p = 0.013 < .05$). Yaş değişkenine göre anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirleyebilmek için; Tukey HSD testi yapılarak Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Katılımcı yaş faktörüne göre SPÇE-KF TUKEY HSD analizi

Yaşınız	n	Alfa için (Subset for alpha)	Altküme	=	0.05
		1	2		
16 Yaş	3	50.00			
15 Yaş	16	55.93	55.93		
13 Yaş	449	62.16	62.16		
14 Yaş	193	64.32	64.32		
12 Yaş	216	64.58	64.58		
11 Yaş	58		68.32		
Sig.		.180	.351		

Tablo 4.18'deki veriler incelendiğinde; katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin, katılımcı yaş değişkenine göre iki gruba ayrıldığı ve bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Birinci grup içerisinde sırasıyla “16 yaş”, “15 yaş”, “14 yaş”, “13 yaş” ve “12 yaş” öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. İkinci grup içerisinde “15 yaş”, “14 yaş”, “13 yaş”, “12 yaş” ve “11 yaş” kategorilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin birbirine yakın ya da benzer oldukları tespit edilmiştir. Her iki grupta da ortak elemanı konumunda bulunan “12 yaş”, “13 yaş”, “14 yaş” ve “15 yaş” alt kategorileri ayrı tutularak analiz edildiğinde; katılımcıların yaşları “11 yaş” $\bar{X}=68.32$ ve “16 yaş” $\bar{X}=50.00$ grupları arasında Sosyal Problem Çözme Envanteri puan ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.19. Yaş değişkeni ile ÇBASD ölçeği ANOVA analizleri

Yaş	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Hoc Karşılaştırma
11 Yaş	58	63.13	14.26	Gruplar arası	2238.93	5	447.78	1.861 ^{ns}	.099	*
12 Yaş	216	62.24	16.32							
13 Yaş	449	60.26	15.44							
14 Yaş	193	60.08	14.93	Gruplar içi	223481.68	929	240.56			
15 Yaş	16	62.06	15.06							
16 Yaş	3	40.66	27.30							
Toplam					225720.62	934				

Not. ^{ns} = anlamsız

Tablo 4.19'da katılımcıların yaş faktörlerine göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları ve ANOVA analiz sonuçları görülmektedir. Tabloya göre yaş değişkeni ele alındığında Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(5, 929)} = 1.861, p > .05, \eta^2 = 0.099$). Her ne kadar katılımcıların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerine konusunda yaş kategorileri içerisinde istatistiki olarak benzer/aynı olduğu belirlenmiş olsa da Tukey HSD testi yapılarak elde edilen veriler Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Yaş faktörüne göre ÇBASD ölçeği TUKEY HSD analizi

Yaşınız	N	Alfa için (Subset for alpha)	Altküme	=	0.05
		1	2		
16 Yaş	3	40.66			
14 Yaş	193		60.08		
13 Yaş	449		60.26		
15 Yaş	16		62.06		
12 Yaş	216		62.24		
11 Yaş	58		63.13		
Sig.		1.000	.995		

Tablo 4.20'deki verilere incelendiğinde; katılımcıların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerinin, katılımcıların yaş değişkenine göre iki gruba ayrıldığı ve gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Birinci grup içerisinde sadece “16 yaş” öğrencilerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerinin olduğu görülmektedir. İkinci grup içerisinde “15 yaş”, “14 yaş”, “13 yaş”, “12 yaş” ve “11 yaş” kategorilerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerinin birbirine yakın ya da benzer olduğu söylenebilir. Her iki grubun puan ortalamaları dikkate alınmadan incelendiğinde; katılımcıların yaşları “11 yaş” $\bar{x}=63.13$ ve “16 yaş” $\bar{x}=40.66$ grupları arasında ÇBASD Ölçeği eğilimlerinin istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

4.1.2.3. Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre anket analizleri

Bu bölümde katılımcıların okudukları sınıflara göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek için One-Way ANOVA Testi yapılmış ve tabloda verilmiştir. One Way Anova ya da tek yönlü varyans analizi, iki ve daha fazla değişkenin ortalamaları arasında farklılaşma bulunup bulunmadığı hipotezini test etmek için kullanılır. Faktör olarak da adlandırılan bağımsız değişkenlerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve bunların diğer bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini inceler. Varyans analizinde ise üç veya daha fazla grubun aritmetik ortalamaları karşılaştırılır ve bu karşılaştırmalardan en az birinin anlamlı olması durumunda sonuç anlamlı kabul edilir (Kalaycı, 2006: 131-132).

Tablo 4.21. SPÇE-KF ile katılımcıların sınıf faktörü ANOVA analizi

Değişken Sınıf	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Hoc Karşılaştırma
5. Sınıf	26	70.76	15.97	Gruplar arası	2907.27	3	969.09	3.519*	.015	*
6. Sınıf	46	64.50	18.27							
7. Sınıf	510	64.17	16.32							
8. Sınıf	353	61.60	16.80							
Toplam					259329.56	934	275.42			

Not. * = $p < 0.05$

Tablo 4.21’de katılımcıların okuldaki sınıf değişkenine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerine ait anket puanları ve bu puan ortalamalarına yönelik ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin sınıf değişkenine bakıldığında, öğrencilerin sınıflarına göre Sosyal Problem Çözme Envanteri puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3, 931)} = 3.519$, $p = 0,015 < .05$). Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimleri konusunda sınıf değişkenine göre ortaya çıkan istatistiksel anlamlı farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey HSD analizi yapılmış ve Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Katılımcı sınıflarına göre SPÇE-KF TUKEY HSD analizi

Okul Sınıfı	N	Alfa için Altküme = 0.05 (Subset for alpha)	
		1	2
8. Sınıf	353	61.60	
7. Sınıf	510	64.17	64.17
6. Sınıf	46	64.50	64.50
5. Sınıf	26		70.76
Sig.		.769	.123

Tablo 4.22’deki veriler incelendiğinde; katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin, katılımcı okul sınıflarına göre iki ana gruba ayrıldığını ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. İlk grup sırasıyla “8. Sınıf”, “7. Sınıf” ve “6. Sınıf”, öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. İkinci grup içerisinde “5.Sınıf”, “6.Sınıf” ve “7. Sınıf” kategorilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin birbirine yakın ya da benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki grupta da yer alan ortak eleman konumdaki “6.Sınıf” ve “5.Sınıf”, alt kategorileri görüşleri dikkate alınmadan incelendiğinde; katılımcıların “8.Sınıf” $\bar{X}=61.60$ ile “5 Sınıf” $\bar{X}=70.76$ grupları arasında Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin

okuldaki sınıfları arttıkça Sosyal Problem Çözme Envanteri ölçeği eğilimleri giderek azalmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.23'te katılımcıların okuldaki sınıf faktörlerine göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerine ait ortalamaları ve ANOVA analizleri görülmektedir.

Tablo 4.23. ÇBASD ölçeğinin katılımcıların sınıflarına göre ANOVA analizi

Değişken Sınıf	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Karşılaştırma	Hoc
5. Sınıf	26	62.34	13.63	Gruplar arası	1492.26	3	497.42	2.065 ^{ns}	.103	-	
6. Sınıf	46	65.43	14.96								
7. Sınıf	510	61.09	15.70		224228.35	931	240.84				
8. Sınıf	353	59.73	15.44								
Toplam					225720.60	934					

Not. ^{ns} = anlamsız

Öğrencileri okuduğu sınıf değişkeni ele alındığında, tüm sınıf gruplarının oldukça yakın Ölçek ortama değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. ANOVA analizine göre katılımcıların sınıflarına göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği değerlerinin istatistiki olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($F_{(3, 931)} = 2.065, p = .103 > .05$).

4.1.2.4. Öğrencilerin okul türüne göre anket analizleri

Katılımcıların öğrenim gördükleri okul türüne göre **Sosyal Problem Çözme Envanteri**, Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Rasyonel Problem Çözme, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz değerleri arasındaki farkları ortaya koymak için uygulanan bağımsız örneklem T Testi analizleri uygulanmıştır ve Tablo 4.24'te gösterilmektedir.

Tablo 4.24'te Öğrencilerin okul türüne göre Probleme Olumsuz Yönelim değerleri incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin Probleme Olumsuz Yönelim puan ortalamalarının ($M = 2.66, SD = 1.01$) devlet okulu öğrencilerinin Probleme Olumsuz Yönelim ortalama puanlarından ($M = 2.61, SD = 1.04$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t_{(888)} = 0.728, p > .05$). Bu analizlere göre okul türü değişkeni açısından öğrencilerde Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeği değerlerinin birbirlerine yakın ya da benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.24'e göre katılımcıların öğrenim gördükleri okul türüne göre Probleme Olumlu Yönelim değerleri incelendiğinde; devlet okulu öğrencilerinin Probleme Olumsuz

Yönelim ortalama puanlarının ($M = 3.53$, $SD = .988$) özel okul öğrencilerinin Probleme Olumlu Yönelim ortalama puanlarından ($M = 3.43$, $SD = .955$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir, ($t_{(888)} = 0.639$, $p > .05$). Bu analizlere göre okul değişkeni fark etmeksizin öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelimlerinin birbirlerine yakın oldukları ya da benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.24. Katılımcıların okul türüne göre SPÇE-KF ölçeği *T* testi analizi

Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Probleme Yönelim	Olumsuz	Devlet Okulu	771	2.61	1.01	.728 ^{ns} 888
		Özel Okul	117	2.66	1.04	
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Probleme Yönelim	Olumlu	Devlet Okulu	771	3.53	.988	.639 ^{ns} 888
		Özel Okul	117	3.43	.955	
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Kaçınan Tarz		Devlet Okulu	771	2.06	.925	.151 ^{ns} 888
		Özel Okul	117	2.07	.836	
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Rasyonel Çözme	Problem	Devlet Okulu	771	3.77	.915	.851 ^{ns} 888
		Özel Okul	117	3.63	.924	
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Dürtüsel Tarz	/Dikkatsiz	Devlet Okulu	771	1.93	.913	.564 ^{ns} 888
		Özel Okul	117	1.96	.979	
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Sosyal Çözme Envanteri	Problem	Devlet Okulu	771	63.46	16.57	.796 ^{ns} 888
		Özel Okul	117	61.83	16.90	

Tablo 4.24'te katılımcıların öğrenim gördükleri okul türüne göre Kaçınan Tarz değerleri incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin Kaçınan Tarz puan ortalamalarının ($M = 2.07$, $SD = .836$) devlet okulu öğrencilerinin Kaçınan Tarz ortalama puanlarından ($M = 2.06$, $SD = .925$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(888)} = 0.151$, $p > .05$). Bu analizlere göre okul türü değişkeni fark etmeksizin öğrencilerin Kaçınan Tarz birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.24'te katılımcıların öğrenim gördükleri okul türüne göre Rasyonel Problem Çözme değerleri incelendiğinde; devlet okulu öğrencilerinin Rasyonel Problem Çözme

ortalama puanlarının ($M = 3.77$, $SD = .915$) özel okul öğrencilerinin Rasyonel Problem Çözme ortalama puanlarından ($M = 3.63$, $SD = .924$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(888)} = 0.851$, $p > .05$). Bu analizlere göre okul türü fark etmeksizin öğrencilerin Rasyonel Problem Çözme birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.24'e göre katılımcıların öğrenim gördükleri okul türüne göre Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz değerleri incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz puan ortalamalarının ($M = 1.96$, $SD = .979$) devlet okulu öğrencilerinin Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz puan ortalamalarından ($M = 1.93$, $SD = .913$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(888)} = 0.564$, $p > .05$). Bu analizlere göre okul türü fark etmeksizin öğrencilerin Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.24'te katılımcıların öğrenim gördükleri okul türüne göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri incelendiğinde; devlet okulu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamalarının ($M = 63.46$, $SD = 16.57$) özel okul öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamalarından ($M = 61.83$, $SD = 16.90$) yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(888)} = 0.796$, $p > .05$). Bu analizlere göre okul türü fark etmeksizin öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri okul göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt ölçek değerleri arasındaki T Testi sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmektedir. Tabloda katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Özel Bir İnsan alt ölçeği değerleri incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin Özel Bir İnsan alt ölçeği düşünceleri puan ortalamaları ($M = 5.15$, $SD = 1.74$) devlet okulu öğrencilerinin Özel Bir İnsan alt ölçeği puan ortalamalarından ($M = 4.35$, $SD = 1.92$) göreceli daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(888)} = 0.055$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre özel okul öğrencileri ile devlet okulu öğrencilerinin Özel Bir İnsan alt ölçeği eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.25'te katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Aile alt ölçeği değerleri incelendiğinde; devlet okulu öğrencilerinin Aile alt ölçeği düşünceleri puan ortalamaları ($M = 5.70$, $SD = 1.44$) özel okul öğrencileri Aile alt ölçeği puan ortalamalarından ($M = 5.48$, $SD = 1.56$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu puan

ortalamları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(888)} = 0.015$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre devlet okulu öğrencileri ile özel okul öğrencilerinin Aile alt ölçeği değerlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.25. Katılımcıların okul türüne göre ÇBASD ölçeği T testi analizi

Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Özel Bir İnsan	Devlet Okulu	771	4.35	1.92	.055 ^{ns}	888
	Özel Okul	117	5.15	1.74		
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Aile	Devlet Okulu	771	5.70	1.44	.015*	888
	Özel Okul	117	5.48	1.56		
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Arkadaş	Devlet Okulu	771	5.05	1.58	.448 ^{ns}	888
	Özel Okul	117	5.10	1.64		
Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Devlet Okulu	771	60.45	15.33	.044*	888
	Özel Okul	117	63.00	16.86		

Tablo 4.25'te katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Arkadaş alt ölçeği değerleri incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin Arkadaş alt ölçeği düşünceleri puan ortalamaları ($M = 5.10$, $SD = 1.64$) devlet okulu öğrencilerinin Arkadaş alt ölçeği puan ortalamalarından ($M = 5.05$, $SD = 1.58$) göreceli daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(888)} = 0.448$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre devlet okulu öğrencileri ile özel okul öğrencileri Arkadaş alt ölçeği eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.25'e göre katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek değerleri genel olarak incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek düşünceleri puan ortalamaları ($M = 63.00$, $SD = 16.86$) özel okul öğrencileri Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek puan ortalamalarından ($M = 60.45$, $SD = 15.33$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(888)} = 0.044$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre özel okul öğrencileri ile devlet okulu öğrencilerinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek değerlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin puan ortalamaları ($M = 63.00$,

SD = 16.86), (M = 60.45, SD = 15.33) olduğundan katılımcı öğrencilerin özel okul ve devlet okulu okuyanların algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

4.1.2.5. Öğrencilerin kronik hastalık durumuna göre anket analizleri

Katılımcıların Kronik hastalık olup olmadığına göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve alt ölçekleri arasındaki bağımsız örneklem T Testi analizleri Tablo 4.26’da gösterilmektedir.

Tablo 4.26. *Kronik hastalık durumuna göre SPÇE-KF T testi analizi*

Değişken		Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Probleme Yönelim	Olumsuz	Yok	582	2.62	1.02	.804 ^{ns}	933
		Var	353	2.64	1.04		
Değişken		Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Probleme Yönelim	Olumlu	Yok	582	3.51	.982	.838 ^{ns}	933
		Var	353	3.73	.978		
Değişken		Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Kaçınan Tarz		Yok	582	2.05	.899	.117 ^{ns}	933
		Var	353	2.11	.991		
Değişken		Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Rasyonel Çözme	Problem	Yok	582	3.75	.920	.953 ^{ns}	933
		Var	353	3.85	.887		
Değişken		Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Dürtüsel Tarz	/Dikkatsiz	Yok	582	1.92	.915	.167 ^{ns}	933
		Var	353	2.04	.990		
Değişken		Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Sosyal Çözme Envanteri	Problem	Yok	582	63.34	16.48	.136 ^{ns}	933
		Var	353	63.95	18.30		

Tablo 4.26’da katılımcıların kronik hastalığı olup olmadığına göre Probleme Olumsuz Yönelim değerleri incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama puanlarının (M = 2.64, SD = 1.04) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından (M = 2.62, SD = 1.02) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.804$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir. Tablo 4.26’da katılımcıların Kronik hastalığı olup olmadığına göre Probleme Olumlu Yönelim değerleri incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama

puanlarının ($M = 3.73$, $SD = 0.978$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 3.51$, $SD = 0.982$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.838$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.26’da katılımcıların kronik hastalığı olup olmadığına göre Kaçınan Tarz değerleri incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 2.11$, $SD = 0.991$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 2.05$, $SD = 0.899$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.117$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Kaçınan Tarz eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.26’da katılımcıların Kronik hastalığı olup olmadığına göre Rasyonel Problem Çözme değerleri incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 3.85$, $SD = 0.887$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 3.75$, $SD = 0.920$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.953$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Rasyonel Problem Çözme eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.26’da katılımcıların Kronik hastalığı olup olmadığına göre Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 2.04$, $SD = 0.990$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 1.92$, $SD = 0.915$) yüksek olduğu görülmüş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.167$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.26’da katılımcıların kronik hastalığa sahip olma durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri genel olarak incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 63.95$, $SD = 18.30$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 63.34$, $SD = 16.48$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit

edilmiştir ($t_{(933)} = 0.136$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik bir rahatsızlığı olan ve kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Kronik hastalık olup olmadığına göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutları arasında bağımsız örneklem T Testi analizi Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. *Kronik hastalık durumuna göre ÇBASD ölçeği T testi analizi*

Değişken	Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Özel Bir İnsan	Yok	845	4.47	1.90	.197 ^{ns}	933
	Var	90	4.59	2.07		
Değişken	Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	sd	t	df
Aile	Yok	845	5.68	1.42	.003**	933
	Var	90	5.41	1.74		
Değişken	Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
Arkadaş	Yok	845	5.07	1.57	.078 ^{ns}	933
	Var	90	4.96	1.80		
Değişken	Kronik Hastalık	n	$\bar{X}$	Sd	t	df
ÇBASD Ölçeği	Yok	845	60.92	15.26	.014**	933
	Var	90	59.90	18.02		

Tablo 4.27’de Katılımcıların Kronik hastalığı olup olmadığına göre Özel Bir İnsan alt ölçeği değerleri incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 4.59$, $SD = 2.07$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 4.47$, $SD = 1.90$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.197$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Özel Bir İnsan alt ölçeği eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.27’de Katılımcıların Kronik hastalık durumu Aile alt ölçeği değerleri incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($M = 5.68$, $SD = 1.42$) kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalamalarından ($M = 5.41$, $SD = 1.74$) yüksek olduğu bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.003$, $p < .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik rahatsızlığı olmayanların Aile alt ölçeği değerlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.27’de Katılımcıların Kronik hastalık durumuna göre Arkadaş alt ölçeği değerleri incelendiğinde; rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($M = 5.07$, $SD = 1.57$) rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalamalarından ($M = 4.96$, $SD = 1.80$) yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(933)} = 0.87$, $p > .05$). Bu analizlere göre kronik rahatsızlığı olan öğrenciler ile kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Arkadaş alt ölçeği eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.27’de Katılımcıların Kronik hastalık durumuna göre ÇBASD Ölçeği değerleri incelendiğinde; rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($M = 60.92$, $SD = 15.26$) rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalamalarından ($M = 59.90$, $SD = 18.02$) yüksek olduğu ve ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($t_{(933)} = 0.014$, $p < .05$). Bu analizlere göre rahatsızlığı olan öğrenciler ile rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ÇBASD Ölçek değerlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

4.1.2.6. Öğrencilerin aile birey sayısına göre anket analizleri

Bu bölümde katılımcıların aile birey sayısına göre SPÇE ve ÇBASD Ölçeği ile aile birey sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığını tespit etmek için One-Way ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Aile birey sayısı ile SPÇE-KF ölçeği ANOVA analizi

Değişken	Aile	Birey n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Hoc Karşılaştırma
2 Kişi		8	59.12	15.46	Gruplar arası	1018.03	4	254.10	.916 ^{ns}	.454	-
3 Kişi		28	58.39	18.40							
4 Kişi		209	63.85	16.01							
5 Kişi		354	63.12	17.20							
6 Kişi ve üzeri		336	63.94	16.36	Gruplar içi	258311.52	930	277.75			
Toplam						259329.56	934				

Not. ^{ns} = anlamsız

Tablo 4.28’de katılımcıların ailesinde bulunan birey sayıları faktörlerine Sosyal Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları ve ANOVA analizleri görülmektedir. Tablo 4.28’de yer alan aile birey sayısı değişkeni ele alındığında, tüm aile birey sayısı gruplarının yakın bir Sosyal Problem Çözme Envanteri ortama değerlerine sahip oldukları görülmektedir. ANOVA analizlerine göre katılımcıların ailedeki birey sayısına göre Sosyal Problem Çözme Envanteri değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(4, 930)} = .916$, $p > .05$, $\eta^2 = .454$).

Tablo 4.29’da katılımcıların ailesinde bulunan birey sayıları faktörlerine Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerine ait ortalama puanları ve ANOVA analizleri görülmektedir.

Tablo 4.29. Aile birey sayısı ile ÇBASD Ölçeği ANOVA analizi

Değişken Aile Sayısı	Birey n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Karşılaştırma	Hoc
2 Kişi	8	61.25	15.93	Gruplar arası	1861.83	4	465.45	1.934 ^{ns}	.103	-	
3 Kişi	28	63.28	13.31								
4 Kişi	209	63.23	16.52								
5 Kişi	354	59.93	14.58	Gruplar içi	223858.78	930	240.70				
6 Kişi ve üzeri	336	60.06	15.97								
Toplam					225720.62	934					

Not. ^{ns} = anlamsız

Tablo 4.29’da yer alan aile birey sayısı değişkeni ele alındığında, tüm aile birey sayısı gruplarının oldukça yakın Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ortama değerlerine sahip oldukları görülmektedir. ANOVA analizlerine göre de katılımcıların aile birey sayısına göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(4, 930)} = 1.934, p=.103. > .05$).

4.1.2.7. Öğrencilerin veli eğitim durumuna göre anket analizleri

Bu bölümde katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunup bulunmadığını ortaya çıkarabilmek için One-Way ANOVA Test’i uygulanmış ve sonuçları tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30’da katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerine ait ortalama puanları ve ANOVA analizleri görülmektedir. Tablo 4.30’da yer alan veli eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, tüm veli eğitim durumu sayısı gruplarının birbirlerine yakın bir Sosyal Problem Çözme Envanteri ortama değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. ANOVA analizlerine göre katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri değerlerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($F_{(4, 930)} = .939, p=.440 > .05$).

Tablo 4.30. SPÇE-KF ölçeği ile veli eğitim durumu ANOVA analizi

Değişken	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post	Hoc
Veli Eğitim Durumu										Karşılaştırma	
Okur Yazar Değil	59	61.86	16.13	Gruplar arası	1043.46	4	260.86	.939 ^{ns}	.440	-	
İlkokul Mezunu	432	63.57	16.52								
Ortaokul Mezunu	149	65.26	17.99								
Lise Mezunu	164	61.89	15.69	Gruplar içi	258286.09	930	277.72				
Ünv. Mezunu	131	63.32	16.97								
Toplam					259329.56	934	Not. ^{ns} = anlamsız				

Tablo 4.31’te katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre ÇBASD Ölçeği eğilimlerine ortalama puanlar ve ANOVA analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.31’de yer alan veli eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerinin ortalama değerleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{(4, 930)} = 3.606$, $p=0,006$, $p < .05$).

Tablo 4.31. ÇBASD ölçeği ile veli eğitim durumu ANOVA analizi

Veli Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post	Hoc
										Karşılaştırma	
Okur Yazar Değil	59	57.71	13.28	Gruplar arası	3447.44	4	861.86	3.606*	.006	-	
İlkokul	432	59.59	15.87								
Ortaokul	149	61.06	16.79								
Lise	164	61.84	13.70	Gruplar içi	222273.17	930	239.00				
Ünv.	131	64.77	15.45								
Toplam					225720.62	934	Not. * = $p < 0.05$				

Katılımcıların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimleri konusunda veli eğitim durumu değişkenine göre ortaya çıkan istatistiksel anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için; Tukey HSD testi yapılarak tablo 4.32’de verilmiştir. Tablo 4.32’deki veriler incelendiğinde; katılımcıların ÇBASD Ölçeği eğilimlerinin, katılımcı velilerinin eğitim düzeyine göre iki grup oluşturduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.32. ÇBASD ölçeği ile veli eğitim durumu TUKEY HSD test analizi

Veli Eğitim Durumu	N	Alfa için (Subset for alpha)	Altküme	=	0.05
		1	2		
Okur Yazar Değil	59	57.71			
İlkokul Mezunu	432	59.59	59.59		
Ortaokul Mezunu	149	61.06	61.06		
Lise Mezunu	164	61.84	61.84		
Ünv. Mezunu	131		64.77		
Sig.		.211	.061		

Birinci grup içerisinde veli eğitim düzeyi grupları arasında; “Okur Yazar Değil”, “İlkokul Mezunu”, “Ortaokul Mezunu” ve “Lise Mezunu” velilere sahip öğrencilerin katılımcıların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. İkinci grup içerisinde annelerin eğitim düzeyi grupları arasında “İlkokul Mezunu”, “Ortaokul Mezunu”, “Lise Mezunu” ve “Üniversite Mezunu” velilere sahip öğrencilerin ÇBASD Ölçeği eğilimlerinin birbirine yakın ya da benzer olduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta da ortak eleman durumunda yer alan “İlkokul Mezunu”, “Ortaokul Mezunu” ve “Lise Mezunu” alt kategorileri görüşleri dikkate alınmadan incelendiğinde; velilerin eğitim durumu “Okur Yazar Değil” $\bar{x}=57.71$ ile velilerin eğitim durumu “Üniversite Mezunu” $\bar{x}=64.77$ grupları arasında ÇBASD Ölçeği eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu belirlenmiştir.

4.1.2.8. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre anket analizleri

Bu bölümde SPÇE ve ÇBASD Ölçeği Probleme Olumlu Yönelim değerleri ile ailenin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için One-Way ANOVA Test’i yapılmış ve sonuçlara tablo 4.33’te yer verilmiştir. Tablo 4.33’te katılımcı öğrenci ailelerinin gelir düzeylerine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimleri ortalama puanları ve ANOVA analizleri görülmektedir.

Tablo 4.33. SPÇE-KF ölçeği ile aile gelir düzeyi ANOVA analizi

Değişken	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Hoc Karşılaştırma
Aile Gelir Düzeyi										
Çok Düşük	98	62.31	19.62	Gruplar arası	1510.87	4	377.72	1.363*	.245	*
Düşük	228	63.86	15.03							
Orta	537	63.64	16.75							
Yüksek	69	62.43	16.31							
Çok Yüksek	3	43.00	17.77	Gruplar içi	258818.63	930	277.22	Not. ^{ns} = anlamsız		
Toplam					259329.56	934				

Aile gelir düzeyleri incelendiğinde, katılımcı aile gelir düzeylerine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{(4, 930)} = 2.908$, $p > .05$, $\eta^2 = 0.245$). Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimleri konusunda aile gelir düzeyi kategorileri içerisinde her ne kadar anlamlı bir fark bulunmasa da Tukey HSD testi yapılarak tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34. SPÇE-KF ölçeği ile aile gelir düzeyi TUKEY HSD analizi

Aile Gelir Düzeyi	N	Alfa için (Subset for alpha)	Altküme	=	0.05
		1	2		
Çok Yüksek	3	43.00			
Çok Düşük	98		62.31		
Yüksek	69		62.43		
Orta	537		63.64		
Düşük	228		63.86		
Sig.		1.000	.999		

Tablo 4.34’teki veriler incelendiğinde; katılımcıların Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin, katılımcı aile gelir düzeylerine göre iki grup oluşturduğu ve bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İlk grup içerisinde ailenin gelir düzeyi “Çok Yüksek”, kategorisinde olan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin ikinci gruba göre oldukça farklılaştığı görülmektedir. İkinci grup içerisinde ailenin gelir düzeyi “Çok Düşük”, “Düşük”, “Orta” ve “Yüksek” kategorilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin birbirine yakın/benzer oldukları görülmektedir. Katılımcıların aile gelir düzeyleri “Çok Yüksek” $\bar{X} = 43.00$ ve “Düşük” $\bar{X} = 63.86$ grupları arasında Sosyal Problem Çözme Envanteri eğilimlerinin anlamlı bir farka sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.35. ÇBASD ölçeği ile aile gelir düzeyi ANOVA analizi

Değişken	n	$\bar{X}$	sd	Source	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	η^2	Post Hoc Karşılaştırma
Aile Gelir Düzeyi										
Çok Düşük	98	55.74	17.60	Gruplar arası	6468.90	4	1617.22	6.860**	.000	*
Düşük	228	58.63	14.53							
Orta	537	62.07	15.42							
Yüksek	69	65.94	13.52							
Çok Yüksek	3	52.66	24.58	Gruplar içi	219251.71	930	235.75			
Toplam					225720.62	934				

Not. * = $p < 0.01$

Tablo 4.35’te katılımcı öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre ÇBASD Ölçeği eğilimlerine ortalama puanlar ve ANOVA analizleri görülmektedir. Tablo 4.35’te yer alan aile gelir düzeyi değişkeni incelendiğinde, katılımcıların aile gelir düzeyine göre ÇBASD Ölçeği eğilimlerinin ortalama değerleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşmaya sahip olduğu görülmektedir ($F_{(4, 930)} = 6.860, p=0,000 > .01$).

4.1.2.9. Öğrencilerin ücretli çalışma durumuna göre anket analizleri

Katılımcıların boş vakitlerinde bir işte çalışıp çalışmadığına göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve alt boyutları arasında bağımsız örneklem T Testi analizleri yapılmış ve Tablo 4.36’da gösterilmektedir.

Tablo 4.36. Ücretli çalışma durumuna göre SPÇE-KF ölçeği T testi analizi

Değişken	Ücretli Çalışma	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Probleme Olumsuz Yönelim	Hayır	895	2.62	1.02	.795 ^{ns}	935
	Evet	40	2.64	1.02		
Probleme Olumlu Yönelim	Hayır	895	3.54	.984	.404 ^{ns}	935
	Evet	40	3.27	.921		
Kaçınan Tarz	Hayır	895	2.05	.909	.718 ^{ns}	935
	Evet	40	2.20	.879		
Rasyonel Problem Çözme	Hayır	895	3.78	.908	.041 [*]	935
	Evet	40	3.46	1.061		
Dürtüsel /Dikkatsiz Tarz	Hayır	895	1.92	.909	.013 [*]	935
	Evet	40	2.25	1.015		
Sosyal Problem Çözme Envanteri	Hayır	895	63.63	16.63	.763 ^{ns}	935
	Evet	40	58.20	16.68		

Tablo 4.36’da katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Probleme Olumsuz Yönelim değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışan öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 2.64, SD = 1.02$) ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 2.62, SD = 1.02$) yüksek olduğu görülmüş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.795, p > .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.36’da katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Probleme Olumlu Yönelim değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 3.54, SD = 0.984$) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 3.27, SD = 0.921$) yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu puan farkının

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.404$, $p > .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.36'da katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Kaçınan Tarz değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 2.20$, $SD = 0.879$) ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 2.05$, $SD = 0.909$) yüksek olduğu görülmektedir fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = .718$, $p > .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Kaçınan Tarz eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.36'da katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Rasyonel Problem Çözme değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 3.78$, $SD = 0.908$) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 3.46$, $SD = 1.061$) yüksek olduğu görülmüş ve ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.041$, $p < .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrenciler Rasyonel Problem Çözme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.36'da katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 2.25$, $SD = 1.015$) ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 1.92$, $SD = 0.909$) yüksek olduğu tespit edilmiş ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(935)} = 0.013$, $p < .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrenciler Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz eğilimlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.36'da katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek ortalama puanlarının ($M = 63.63$, $SD = 16.63$) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek ortalama puanlarından ($M = 58.20$, $SD = 16.68$) yüksek olduğu görülmüş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = .763$, $p > .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Sosyal

Problem Çözme Envanteri Ölçek eğilimlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Katılımcıların boş vakitlerinde bir işte çalışıp çalışmamasına göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem T Testi analizi Tablo 4.37’de gösterilmektedir.

Tablo 4.37. Ücretli çalışma durumuna göre ÇBASD ölçeği T testi analizi

Değişken	Ücretli Çalışma	n	$\bar{X}$	sd	t	Serbestlik Derecesi
Özel Bir İnsan	Hayır	895	4.52	1.91	.660 ^{ns}	935
	Evet	40	3.52	1.85		
Aile	Hayır	895	5.69	1.45	.816 ^{ns}	935
	Evet	40	4.88	1.42		
Arkadaş	Hayır	895	5.10	1.59	.993 ^{ns}	935
	Evet	40	4.25	1.51		
ÇBASD Ölçeği	Hayır	895	61.28	15.50	.110 ^{ns}	935
	Evet	40	50.65	15.98		

Tablo 4.37’de ücretli bir işte çalışma durumuna göre Özel Bir İnsan alt ölçeği değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarının (M = 4.52, SD = 1.91) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarından (M = 3.52, SD = 1.85) yüksek olduğu görülmüş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.660$, $p > .05$). Bu analizlere göre ücretli bir işte çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Özel Bir İnsan alt ölçeği değerlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 4.37’de ücretli bir işte çalışma durumuna göre Aile alt ölçeği değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarının (M = 5.69 SD = 1.45) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarından (M = 4.88, SD = 1.42) yüksek olduğu görülmüş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.816$, $p > .05$). Bu analizlere göre ücretli çalışan öğrenciler ile ücretli çalışmayan öğrencilerin Aile alt ölçeği değerlerinin birbirlerine yakın oldukları söylenebilir.

Tablo 4.37’de ücretli çalışma durumuna göre Arkadaş alt ölçeği değerleri incelendiğinde; ücretli çalışmayan öğrencilerin ortalamalarının (M = 5.10 SD = 1.59) ücretli çalışan öğrencilerin ortalamalarından (M = 4.25, SD = 1.51) yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.993$, $p > .05$). Analizlere göre ücretli çalışan öğrenciler ile ücretli çalışmayan öğrencilerin Arkadaş alt ölçeği değerlerinin birbirlerine yakın oldukları söylenebilir.

Tablo 4.37’de ücretli çalışma durumuna göre ÇBASD Ölçek değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalama puanlarının ($M = 61.28$ $SD = 15.50$) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarından ($M = 50.65$, $SD = 15.98$) daha yüksek olduğu görülmüş fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(935)} = 0.110$, $p > .05$). Bu analizlere göre ücretli çalışan öğrenciler ile ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin ÇBASD Ölçek değerlerinin birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları söylenebilir.

4.1.2.10. Regresyon analizleri

Sosyal problem çözme envanteri (SPÇE) puanlarının, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği (ÇBASD) puanlarınca yordanmasına yönelik analizler: Bu bölümde çalışmada kullanılan ölçeklerin sonuçları arasında herhangi bir ilişkinin bulunup bulunmadığına yönelik regresyon analizleri yapılmış ve aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Bu bölümde, SPÇE puanlarının ÇBASD Ölçeği ve alt ölçekleri puanlarınca yordanmasına yönelik regresyon analizi sonuçları tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38. *SPÇE-KF ölçeğinin ÇBASD ölçeğince yordanmasına yönelik regresyon analizi*

Bağımlı Değişken	Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Sabit	29,469	2,138		13,781	,000
	Aile	4,849	,367	,424	13,198	,000
	Arkadaş	1,100	,343	,105	3,210	,001
	Özel Biri	,206	,296	,024	,695	,487
R = ,482	R² = ,233	Sd = 3/931	F = 94,138	p = ,000		

Tablo 4.38’de SPÇE ölçeği puanlarının ÇBASD ölçeğinin aile desteği alt ölçeği puanlarınca yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Regresyon analizi uygulanırken ‘Enter’ yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizine SPÇE Ölçeği puanlarının yordayıcıları olarak ÇBASD Ölçeğinin aile, arkadaş ve özel biri ya da diğer alt boyutlarının puanları alınmıştır. Kurulan modelin aile ve arkadaş alt ölçeklerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($F(3-931) = 94,138$, $p = ,000$). ÇBASD ölçeğinin alt boyutu puanlarının SPÇE Ölçeği puanlarının %23’ ünü açıkladığı belirlenmiştir. SPÇE Ölçeği puanlarının yordayıcısı olarak Aile alt ölçeği ($\beta = ,424$, $t = 13,198$, $p = ,000$) ve arkadaş alt ölçeği için ($\beta = ,105$, $t = 3,210$ $p = ,001$) puanlarının anlamlı bir parametre olduğu bulunmuştur. Özel biri ya da diğer alt ölçeğinin ise ($\beta = ,024$, $t = ,695$

$p = ,487$) öğrencilerin sosyal problem çözme konusunda anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek (ÇBASD) Ölçeği Puanlarının, Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) Puanlarıncaya Yordanmasına Yönelik Analizler: Bu bölümde, ÇBASD Ölçeği puanlarının SPÇE ve alt ölçekleri puanlarıncaya yordanmasına yönelik regresyon analizi sonuçları tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39. ÇBASD ölçeğinin SPÇE-KF ölçeğince yordanmasına yönelik regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
Aile	Sabit	4,852	,272		17,863	,000
	Probleme Olumsuz Yönelim	-,276	,049	-,194	-5,611	,000
	Probleme Olumlu Yönelim	,236	,061	,159	3,898	,000
	Kaçınan Tarz	-,123	,055	-,076	-2,221	,027
	Rasyonel Problem Çözme	,298	,063	,187	4,713	,000
	Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz	-,089	,056	,056	-1,604	,109
	R = ,481 $R^2 = ,231$	Sd = 5/929	F = 55,815	p = ,000		

Tablo 4.39’da ÇBASD ölçeğinin aile alt ölçeği puanlarının SPÇE ölçeğinin alt ölçekleri puanlarıncaya yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Regresyon analizi uygulanırken ‘Enter’ yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizine ÇBASD Aile alt ölçeği puanlarının yordayıcıları olarak SPÇE Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt boyutlarının puanları alınmıştır. Kurulan modelin ($F(5-929) = 55,815$, $p = ,000$) SPÇE’nin Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeklerinde anlamlı olduğu görülmüştür. Sosyal Problem Çözme Envanterinin alt boyutları puanlarının Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Aile alt boyutu puanlarının %23’ ünü açıkladığı belirlenmiştir. ÇBASD Ölçeğinin Aile alt ölçeği puanlarının yordayıcısı olarak Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeği için ($\beta = -,194$, $t = -5,611$, $p = ,000$); Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeği için ($\beta = ,159$, $t = 3,898$, $p = ,000$); Kaçınan Tarz alt ölçeği için ($\beta = -,076$, $t = 3,898$, $p = ,027$) ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeği için ($\beta = ,187$, $t = 4,713$, $p = ,000$) puanlarının anlamlı bir parametre olduğu bulunmuştur. Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt ölçeğinin ise ($\beta = ,056$, $t = -$

1,604, $p = ,109$) ÇBASD ölçeği Aile alt boyutu için anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.40. SPÇE-KF alt ölçeklerinin arkadaş alt ölçeğini yordamasına yönelik regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
Arkadaş	Sabit	4,638	,325		14,274	,000
	Probleme Olumsuz Yönelim	-,280	,059	-,180	-4,759	,000
	Probleme Olumlu Yönelim	-,010	,072	-,006	-,143	,886
	Kaçınan Tarz	-,014	,066	-,008	-,214	,831
	Rasyonel Problem Çözme	,334	,076	,192	4,417	,000
	Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz	-,015	,067	-,009	-,224	,823
	$R^2 = ,082$	Sd = 5/929	F = 16,612	$p = ,000$		
$R = ,286$						

Regresyon analizi uygulanırken ‘Enter’ yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizine ÇBASD Arkadaş alt ölçeği puanlarının yordayıcıları olarak SPÇE Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt boyutlarının puanları alınmıştır. Kurulan modelin ($F(5-929) = 16,612$, $p = ,000$) SPÇE’nin Probleme Olumsuz Yönelim ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeklerinde anlamlı olduğu görülmüştür. SPÇE alt boyutları puanlarının ÇBASD Ölçeğinin Arkadaş alt boyutu puanlarının %8’ ini açıkladığı belirlenmiştir. ÇBASD Ölçeğinin Arkadaş alt ölçeği puanlarının yordayıcısı olarak Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeği için ($\beta = -,180$, $t = -4,759$, $p = ,000$) ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeği için ($\beta = ,192$, $t = 4,417$, $p = ,000$) puanlarının anlamlı bir parametre olduğu tespit edilmiştir. Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeğinin ($\beta = -,006$, $t = -,143$, $p = ,886$); Kaçınan Tarz alt ölçeğinin ($\beta = -,008$, $t = -,214$, $p = ,831$) ve Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt ölçeğinin ise ($\beta = -,009$, $t = -,224$, $p = ,823$) ÇBASD ölçeğinin Arkadaş alt boyutu için anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Regresyon analizi uygulanırken ‘Enter’ yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizine ÇBASD Özel Biri / Diğer alt ölçeği puanlarının yordayıcıları olarak SPÇE Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt boyutlarının puanları alınmıştır. Kurulan modelin ($F(5-929) = 16,841$, $p = ,000$) SPÇE’nin Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeklerinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.41. SPÇE alt ölçeklerinin özel biri alt ölçeğini yordamasına yönelik regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
Özel Biri / Diğer	Sabit	3,513	,390		9,002	,000
	Probleme Olumsuz Yönelim	-,276	,071	-,147	-3,904	,000
	Probleme Olumlu Yönelim	,264	,087	,135	3,030	,003
	Kaçınan Tarz	,163	,079	,077	2,062	,040
	Rasyonel Problem Çözme	,181	,091	,087	1,992	,047
	Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz	-,132	,080	-,064	-1,656	,098
	R ² = ,083	Sd = 5/929	F = 16,841	p = ,000		
R = ,288						

Sosyal Problem Çözme Envanterinin alt boyutları puanlarının Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Özel Biri / Diğer alt boyutu puanlarının %8' ini açıkladığı belirlenmiştir. ÇBASD Ölçeğinin Özel Biri / Diğer alt ölçeği puanlarının yordayıcısı olarak Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeği için ($\beta = -,147$, $t = -3,904$, $p = ,000$); Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeği için ($\beta = ,135$, $t = 3,030$, $p = ,003$); Kaçınan Tarz alt ölçeği için ($\beta = ,077$, $t = 2,062$, $p = ,040$) ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeği için ($\beta = ,087$, $t = 1,992$, $p = ,047$) puanlarının anlamlı bir parametre olduğu bulunmuştur. Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt ölçeğinin ise ($\beta = -,064$, $t = -1,656$, $p = ,098$) ÇBASD ölçeği Özel Biri / Diğer alt boyutu için anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırma örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme ve Algıladıkları Sosyal Destek ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, okuduğu sınıf ve okul türü, kronik hastalık, ailedeki birey sayısı, veli eğitim ve gelir durumu ve öğrencinin boş zamanlarında ücretli bir işte çalışma durumlarına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

1- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Desteğin Cinsiyete Göre İncelenmesi

H.1. Ortaokulda okuyan kız öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı erkek öğrencilere göre yüksektir.

Araştırma bulgularına göre, Sosyal Problem Çözme Ölçeğimizin Probleme Olumsuz Yönelim, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel - Dikkatsiz Tarz alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaştığı, Probleme Olumlu Yönelim ve Kaçınan Tarz alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sosyal Problem Çözme Envanterinin Olumsuz Problem Yönelimi alt ölçeğinde, kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç, kız öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında daha fazla olumsuz duygu yaşadıklarını ve sorunu bir tehdit olarak algılama eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmamızda elde edilen bu sonuç, Dora (2003), D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D'Zurilla (2000), Çam ve Tümkaya (2006), Hamartha (2007), Jerath, Hasus Malhotra (1993) ve Düzakin (2004) tarafından yapılan çalışmalarda, kızların problem çözme durumunda erkeklere göre daha fazla kaygı yaşadıklarına ilişkin sonuçlarla da desteklenmektedir.

Sosyal Problem Ölçeğinin Rasyonel Problem Çözme alt ölçeğinde de benzer şekilde kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; Düzakin (2004) tarafından yapılan, kız öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuyla da desteklenmektedir. Rubin ve Krasnor (1983) yaptıkları çalışmada kızların erkeklere göre sosyal problemleri çözerken daha fazla psikososyal yöntem kullandığını bulmuşlardır. Gold ve Crombie (1989) da yaptıkları çalışmada kızların problem çözme becerilerini ölçen bir testte erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını belirtmişlerdir. Bulgularımız; Dora (2003), D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant'ın (1998), Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D'Zurilla

(2000)'in cinsiyet değişkenine göre Rasyonel Problem zme alt boyutunda anlamlı bir fark olduğuna ilişkin sonuçlarla çelişmektedir.

Kız ğrencilerin okulda yaşanan sorunlarla ya da konularla ilgili olarak erkeklerden daha çok iletişime açık olduğu ve anne babalarıyla ilişkilerinde daha az çatışma yasadıkları söylenebilir bunun temelinde toplumumuzda kızların geleneksel olarak kadın rol modellemesine uygun olarak yetiştirilmesi, uysallığın ve ağırbaşlılığın takdir edilmesi ve bu kurallara uyarsa aile ilişkilerinde de daha olumlu karşılanacağı düşüncesi yer alabilir. Bu durumun aksine erkeklerde ise bireye çocukluktan itibaren yüklenen ata erkil roller, çocuğu erkek rolüne sokma çabaları, ev kuracak, aile kuracak, para kazanıp ailesine bakacak gibi geleneksel söylemler ile erkek çocuklarda erken yaşlardan itibaren ortaya çıkan bağımsızlık ve özerk davranışlar erkek öğrencilerin aile, okul ve bütün sosyal ilişkilerinde daha fazla sorun ve çatışma yaşamalarına ve bunun sonucu olarak bütün ilişkilerinde sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Kız ğrenciler sosyal ilişkilerinde daha kolay konuşup sorunları çözebilirken, erkek öğrencilerin bu konuda zorluk çektiği görülebilir. Geleneksel olarak kültürümüzde kadınlar sorunlarını daha kolay konuşup paylaşırken, erkeklerin sorunları hakkında konuşması duygusal ve zayıf olarak kabul edilir. Bu nedenle erkek öğrencilerin sosyal ilişkilerinde sorunlarını tartışma ve çözüm bulma konusunda zorluk çektiği düşünülmektedir.

Çalışmamızda Sosyal Problem zme lğinin Dürtüsel Dikkatsiz Tarz alt lğinde erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D'Zurilla (2000)'in bulgularıyla desteklenmektedir. Bu alt ölçekte erkek öğrencilerin kızlardan farklılaşmasının nedeni yine problemi algılama boyutuyla düşünülebilir. Genelde yapıları gereği erkek öğrenciler problemi küçümseme, problemi yok sayma ve problem karşısında fazla irdelemeden harekete geçme eğiliminde oldukları için i güdüleriyle hareket ettikleri ve bütün hatlarıyla problemi görmeden dikkatsiz bir şekilde probleme yaklaşarak geçici çözümler buldukları söylenebilir. Sosyal problem çözme envanterinin probleme olumlu yönelim ve kaçınan tarz alt boyutlarında kız öğrencilerin ortalamaları yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlar Dora (2003), Hamarta (2008), D'Zurilla, ve Maydeu-Olivares (2000)'in çalışmalarıyla desteklenmektedir. Sosyal Problem lğinin genel skoruna bakıldığında ise yine kız öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre analizinde Özel bir insan ve Arkadaş alt boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları kızların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşırken, ölçeğin Aile alt boyutunda kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel puan ortalamasına bakıldığında ise erkek öğrencilerin destek algılarının kız öğrencilerin destek algılarından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Sosyal destek açısından cinsiyet farklılıklarını incelediği araştırmasında Çakır (1993) ve Helsen ve diğerleri (2000) bu bulguyu destekleyici bir sonuç elde etmiş ve kız öğrencilerin daha fazla aile sosyal destek algısı edindikleri bulmuştur. Ünlü (2001) cinsiyet açısından özel biri ve arkadaş alt ölçeğinde algılanan sosyal destekte anlamlı bir farklılaşma olduğunu, ancak kızların aile alt ölçeğinde erkeklerden yüksek puan ortalamaları olmasına rağmen anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir, bu sonuç çalışmamızda elde ettiğimiz analizlerle uyushmaktadır. Erim (2001) ve Sağlam (2007) cinsiyet değişkenine göre sosyal destek boyutlarında kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur, bu sonuçlar ise çalışmamızla uyushmamaktadır.

Derinlemesine tartışmak gerekirse cinsiyet rolleri bakımından toplumda kadınların daha yüksek bir duygusal zekaya sahip oldukları bilinir ve bu çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Bu durum daha iyi empati kurma, duygusal farkındalık ve kişilerarası ilişkileri yönetme yeteneğiyle birleşince sosyal sorunları çözme açısından önemli kazanımlar olarak sıralanabilir. Bir diğer bakış açısı olarak sosyalleşme ve İletişim sıralanabilir. Kızlar küçük yaşlardan itibaren genellikle ilişkilerinde sosyalleşme, duygular hakkında konuşmaya ve başkalarının duygularını dikkate almaya teşvik edilir bu da daha güçlü kişilerarası beceriler oluşturur. Bu, onları sorunlar karşısında arabuluculuk etmede veya toplum düzeyindeki sorunları farklı duygusal açılarıyla ve iş birliğiyle ele almada daha yetenekli hale getirebilir bunun sonucu olarak da sorunların çözümü konusunda kadınlar birlikte karar alma süreçlerinde işbirlikçi yaklaşımları benimsemeleri sayesinde daha yetenekli hale geldikleri söylenebilir. Diğer ölçeğimizde de belirttiğimiz gibi kız öğrencilerin duygusal kişilikleri nedeniyle sosyal problemler karşısında desteği ailede aradıkları erkek öğrencilerin ise arkadaş çevrelerine ve daha sonra da diğer ya da özel kişilere yöneldiği görülmüştür. Erkeklerin sorunlarını aileye anlatırken babadan abiden ya da aile büyüğünden korkması nedeni ile de diğer kişilerden sosyal destek araması da söylenebilir. Benzer şekilde kızlar da her şeyi anneleri ya da kardeşleri ile paylaşma konusunda sosyal

bağları güçlü olduğu için aile desteğinde erkeklerden daha yüksek puan aldıkları söylenebilir.

2- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Desteğin Öğrencinin Yaşı ve Sınıfına Göre İncelenmesi

H2. Ortaokulda okuyan yaşça büyük öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı yaşça küçük öğrencilere göre daha yüksektir.

H3. Ortaokulda okuyan sınıfça büyük öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı sınıfça küçük öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırma bulgularına göre, Sosyal Problem Çözme Ölçeğimizin puan ortalamalarının öğrencilerin yaşına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş grupları incelendiğinde katılımcılardan daha düşük yaşta olanlar diye sınıflandırabileceğimiz 11,12,13 ve 14 yaş grubunda problem çözme ortalama puanları daha yüksek iken 15 ve 16 yaş katılımcılarımızın problem çözme puan ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçeği analizlerine yaş değişkenine göre bakıldığında ise yaş grupları anlamlı düzeyde farklılaşmamakla birlikte 16 yaş grubundaki katılımcıların sosyal destek algısı puan ortalamalarının diğer yaşlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda öğrencilerin sınıf değişkenine bakıldığında, öğrencilerin sınıflarına göre Sosyal Problem Çözme Envanteri puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ölçek puanlarına bakıldığında yaş değişkeninde olduğu gibi okunulan sınıf bakımından da benzerlikler göstermektedir. Alt sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri daha yüksek iken üst sınıflarda ortalama düşmektedir. Sosyal destek algısı bakımından incelendiğinde de en düşük sosyal destek algısının yine en üst sınıfta okuyan öğrencilerde yani yaşı en büyük olan katılımcılarda olduğu tespit edilmiştir.

İnsanlar deneyim kazandıkça ve başkaları ve kendileri tarafından kullanılan farklı problem çözme stratejilerini gözlemledikçe, problem çözme becerilerini daha olumlu algılamaları beklenebilir, ancak şaşırtıcı bir şekilde, bu her birey için geçerlidir. Bu anlamda, bu bulgu D'Zurilla, Maydeu ve Kant'ın (1998) problem çözme becerilerinin yaşla birlikte geliştiği bulgularıyla çelişmektedir. Ancak, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, Pakaslahti vd. (2002) tarafından yapılan bir çalışma, daha genç öğrencilerin bazı problem çözme becerilerini daha yaşlı öğrencilerden daha etkili bir şekilde kullandığını bulmuştur. Bu sonuç, daha genç öğrencilerin problem çözme becerilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmedikleri, bu nedenle sosyal problem çözme becerilerini gerçekte olduğundan

daha iyi algıladıkları ve ölçeği buna göre doldurdıkları anlamına geldiği şeklinde yorumlanabilir.

Özetle bu durumun sebebi olarak yaşları küçük ve alt sınıflarda okuyan öğrencilerde sosyal problem algısının daha tam anlamıyla oturmadığı söylenebilir. Yine benzer bir şekilde karşılaşılan sorunların çözümünün basit olduğu ve kolaylıkla atlatılabileceği algısı da yüksek ortalamaya sahip olmalarına neden olabilir. Örneğin 5. Sınıftaki bir öğrencinin sınıf içinde yaşadığı sosyal problemi sıra kavgası ya da silgi, kalem tartışması ve benzer şeylerle sınırlıyken 8. Sınıflarda duygusal ilişki sorunları ya da okul dışına kadar uzanan grup birey kavgalarına dönüşebilmekte ve sorun algısı ve çözüm bakımından yaş ve sınıf büyüdükçe sorunlar çeşitlenmekte ve çözümü zorlaşmakta olduğu söylenebilir. Sosyal problem çözme anketi yorumunda da belirtildiği gibi küçük yaş ve sınıfta olan öğrencilerin sosyal destek algıları da sosyal problemleri gibi daha yüzeysel ya da daha ılımlı olarak nitelendirilebilir. Örneğin küçük öğrenciler sınıflarında tüm arkadaşlarıyla iletişim kurup paylaşım yaparken yaş ve sınıf büyüdükçe gruplaşmalar ve sınıf için gerginlikler konuşmama durumları arttığı gözlemlenmiştir. Aile ve özel biri ya da diğer alt ölçeği açısından da yine küçük yaşta olan öğrencilerin herkesle iletişim kurup sorunlarını çözmek için herkesten yardım aldıkları söylenebilir bu nedenlerle sosyal destek algıları büyük yaş ve sınıflara göre daha yüksektir.

3- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Desteğin Okul Türüne Göre İncelenmesi

H4. Devlet okullarında okuyan ortaokul öğrencilerinde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı özel okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

Çalışmamızda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri ve alt ölçekleri incelendiğinde hem genel ölçek puanı olarak hem de ölçeğin alt boyutlarının puanları bakımından birbirine benzer ya da yakın olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Okul türü değişkeni Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek açısından incelendiğinde ise Arkadaş ve Özel biri alt ölçeğinde özel okullarda okuyan çocuklar daha yüksek ortalamaya sahipken Aile alt ölçeğinde devlet okulu öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür ve bu sonuçlardan sadece Aile alt ölçeğinde devlet okulu ve özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde okul türü (özel okul, devlet okulu) değişkenine göre yapılmış araştırma sonuçlarına rastlanmamakla beraber Kahrıman'ın (2002) yaptığı bir çalışmada, düz liseye giden ergenlerin algılanan sosyal destek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Korkut (2002) tarafından yapılan benzer bir çalışmada lise öğrencilerinin

problem çözme becerilerini incelemiş ve okul türü açısından anlamlı bir fark bulmuştur; bu sonuç bizim çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Durumu özetleyecek olursak toplumda özel okulların öğrenci sorunlarıyla ve çözümleriyle daha ilgili olduğu daha fazla rehber öğretmen istihdam ettiği ya da bireysel olarak öğrencileriyle daha iyi ilgilendiği ve bütün bunların akademik başarıyı getirdiği gibi söylemlerin olduğu bilinmekte ve birçok özel okulun misyon vizyon bilgilerinde daha inovatif bir yapıya sahip olan özel okulların hem günümüzde hem de üst düzey teknoloji gerektiren eğitim sistemlerini eğitim hayatına geçirebilmek için hem personel hem materyal hem de donanım bakımından devlet okullarından ileride oldukları görülmektedir (Bingölbalı, 2018: 18). Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise düşünülenin aksine en azından bizim örneklemimizde devlet okullarının genel ortalama daha iyi problem çözme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Alt boyutlara baktığımızda problemler karşısında dikkatsizlik, kaçınan tarz ve olumsuz yönelim alt boyutlarında özel okullar yüksek puan alırken problemleri çözme bakımından olumlu yönelerek rasyonel çözüm yolu aramada devlet okulu öğrencileri yüksek puan almıştır. Bu durumda şöyle bir yorum yapılabilir: Genelde geliri yüksek ailelerin çocukları özel okullarda okuduğu için sosyal sorunları ailelerinin ya da okuldaki görevlilerin çözmesine alıştıkları için bu becerilerinin artmadığı ya da devlet okuluna göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir bu duruma ek olarak okulun fiziki yapısı, toplam öğrenci sayısı, eğitim kadrosu gibi değişkenlerde bu durumu doğrudan etkilemektedir.

4- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Desteğin Kronik Hastalık Durumuna Göre İncelenmesi

H5. Ortaokulda okuyan ve kronik hastalığı olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı kronik hastalığı olmayan öğrencilere göre daha düşüktür.

Çalışmamızda yapılan analizlere göre kronik bir rahatsızlığı olan ve kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçeği ve bütün alt ölçekleri puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları/benzer oldukları tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçların anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Katılımcıların Kronik hastalığı olup olmadığına göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek değerleri genel olarak incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanlarının, kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiş ve ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Bu durumda kronik hastalığa sahip olma durumunun öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini etkilemediği görülürken öğrencilerin sosyal destek algıları üzerinde etkili olduğu ve kronik hastalık durumunun varlığının öğrencilerin destek algısını düşürdüğü söylenebilir.

Arnold vd. (2004) çeşitli kronik hastalığı olan bireylerin yaşam kalitelerinin ve problem çözme becerilerinin sağlıklı bireylerinkine kıyasladıkları çalışmalarında diyabet ve hipertansiyon hastalarının puanları ile sağlıklı bireylerin puanları arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır bu sonuçlar bizim çalışmamızdaki verilerle benzerlik göstermektedir. Stewart vd. (2000) yaptığı çalışmada kronik hastalığı olan bireylerin sosyal sorun çözme puanlarının kronik hastalığı olmayan bireylerle benzer olduğunu bulmuştur. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçek puanları açısından sonuçlarımız değerlendirildiğinde literatürde kronik hastalığı olan bireyler ile yapılan diğer çalışmalar ile benzer olduğu bulunmuştur (Dadfar vd. 2020; Alfalah ve Alganem, 2020; Nazzal, Cruz ve Neto, 2019; AbdelKhalek ve Singh, 2019; Brooks ve ark., 2014; Strom ve Egede, 2012; Cockerham, Hamby ve Oates, 2017).

5- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Desteğin Aile Birey Sayısına Göre İncelenmesi

H6. Ortaokulda okuyan ve aile birey sayısı fazla olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı aile birey sayısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Çalışmamızda aile birey sayısı değişkenine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği sonuçları incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bir sorunla karşılaşma ve bu sorunun çözümü konusunda destek algısı bakımından düşünüldüğünde ailedeki birey sayısının, kardeş sayısının artmasının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülse de elde edilen verilere göre her iki ölçek için aile birey sayısı bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kardeş sayısı ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda (Elbir, 2000; Kahrman ve Polat, 2003), bu araştırmanın bulgularının aksine, kardeş sayısı fazla olan çocukların sosyal destek düzeylerini algılamalarında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Palabıyıkoglu vd. (1989) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, çocuk sayısı fazla olan ailelerin evlilik çatışması yaşadığı ve bunun çocukların sosyal destek almaları açısından olumsuz etkilendiği belirtilmiştir.

6- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Desteğin Veli Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

H7. Ortaokulda okuyan ve ebeveyn eğitim durumu yüksek olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı ebeveyn eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Çalışmamızda katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puan ortalamaları incelendiğinde tüm veli eğitim durumu sayısı gruplarının birbirlerine yakın bir Sosyal Problem Çözme Envanteri ortama değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir ve istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği eğilimlerinin ortalama değerleri incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre farklı eğitim durumuna sahip velilerin öğrencileri arasında sosyal problem çözme becerisi açısından farklılık olamadığı görülmüştür ancak sosyal destek algısı bakımından ele alındığında eğitim düzeyi üniversite ve lise olan velilerin öğrencilerinin sosyal destek algısı bakımından puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum veli eğitim durumunun çocuğunun destek algısının şekillenmesinde ya da artmasında etkili olduğu anlamına gelebilir.

Saygılı (2000) tarafından yapılan çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Terzi (2000) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Uzmen (2001) tarafından yapılan çalışmada ise anne ve baba eğitim düzeyinin yardımlaşma ve paylaşma davranışını etkilemediği bulunmuştur. Bu çalışmada baba eğitim düzeyinin ve çocukların babalarından aldıkları desteğin problem çözmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır ancak bu sonuçlar bizim çalışmamızdaki bulguları desteklememektedir.

Algılanan sosyal desteğin çok boyutlu düzeylerine ilişkin bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar bulan çalışmalar (Yılmaz, 2000; Kahriman ve Polat, 2003) olmasına rağmen, Kahriman ve Polat (2003) tarafından yapılan çalışmada da algılanan sosyal destek puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızda elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Toplumda genelde şu algı mevcuttur; anne baba eğitimliyse çocuk için en uygun sosyal ortamı en iyi eğitimi ve en güvenli geleceği hazırlar. Bu durum çoğu zaman gerçekte de çeşitli değişkenler etkili olmaktadır bizim örneklemimizde eğitim durumu ortaokul olan ailelerin çocuklarının sosyal problem çözme bakımından daha üst düzey beceriye sahip oldukları görölmüştür. Bu durum diğer eğitim kademelerinden mezun olan velilerin çocuklarını sosyal problemlere karşı daha iyi hazırlamadığı ya da ortaokul mezunu velilerin sosyal problem çözmede en iyi olduğu gibi şekillerde yorumlanmamalıdır. Örneğin ters bir bakış açıyla değerlendirme yaparsak; ilgisiz velilerin çocukları sosyal problem karşısında daha iyi çözüm yolları geliştirir çünkü sorunlar karşısında yalnızlardır gibi bir sonuca da ulaşılabilir. Bu tamamen örneklemdeki öğrencilere göre ya da karşılaşılan sorunlara göre değişiklik gösterebilecek bir durumdur zaten veri analizimizde de veli eğitim durumunun öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

7- Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Destek Aile Gelir ve Öğrencinin Ücretli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

H8. Ortaokulda okuyan ve aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir.

H9. Ortaokulda okuyan ve boş zamanlarında ücretli bir işte çalışan öğrencilerde sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı boş zamanlarında ücretli bir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Çalışmamızda katılımcıların aile gelir düzeyleri ve öğrencilerin boş zamanlarında ücretli bir işte çalışma durumları Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puan ortalamaları incelendiğinde gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin boş zamanlarda çalışma durumları ile ölçek puanları incelendiğinde ise öğrencilerin herhangi bir işte çalışmalarının sosyal problem çözme becerilerini ya da sosyal destek algılarını anlamlı bir farklılaştırmadığı görölmüştür. Gelir düzeyi bakımından ilgili literatür incelendiğinde Kahrıman ve Polat (2003) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin aylık aile geliri ile ailelerinden algıladıkları sosyal destek puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Başka bir çalışmada (Elbir, 2000) ailelerinden gelen aylık geliri yüksek olan lise birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinden düşük geliri olan öğrencilere göre ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar bizim bulgularımızı desteklemektedir. Gillock ve Reyes (1999) düşük sosyoekonomik düzeye sahip 158 Meksikalı ve Amerikalı ergenlerde stres, akademik performans ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, duygusal sosyal destek ve ilginin tek başına düşük gelirli ergenler için stresin olumsuz etkilerini azaltmaya yeterli olmadığı bulunmuştur. Bu bilgi bizim çalışmamızdaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Aile gelir düzeyi incelendiğinde çok büyük farklılıklar olmamakla birlikte düşük gelirli ailelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin kısmen yüksek olduğu görülmüştür. Bu değişken ele alındığında yine toplumda geliri yüksek ailelerin çocuklarının sosyal problemlerle karşılaşma olasılığının düşük olduğu düşünülebilir. Çünkü aileler ortaya çıkacak sosyal problemleri ya da çözümlerini çocukları için en aza indirebilmektedirler. Bu durum çocukların problemlerle karşılaştığında çözüm yolu arayışları açısından olumsuz karşılanabilir. Örneğin ilk ve orta okulda özel okulda okuyan bir çocuk akran zorbalığı ile hiç karşılaşmamışsa ve lisede bu durum ortaya çıkarsa ne yapacağı ve nasıl davranacağı konusunda kararsızlık yaşayabilir ama ilk okuldan itibaren 30-40 kişilik sınıflarda devlet okulunda okuyan sürekli okul çıkışlarında kavga ve zorbalık örnekleriyle karşılaşan bir öğrenci daha deneyimli hareket edebilir. Düşük gelir düzeyli ailelerin öğrencileri de genelde devlet okulunda okumakta ve sosyal sorunlar karşısında deneyim kazanarak çözüm bulma konusunda daha yüksek beceriye sahip oldukları söylenebilir.

8- Çalışmada Kullanılan Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) ve Çok Boyutlu

Algılanan Sosyal Destek (ÇBASD) Ölçeklerinin Birbirini Yordamasına Yönelik Verilerin İncelenmesi

H10. Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin türü, sosyal problem çözme becerisini etkilemez.

H11. Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin artması, sosyal problem çözme becerisini yükseltir.

Çalışmamızın kullanılan ölçeklerin sonuçları arasında herhangi bir ilişkinin bulunup bulunmadığına yönelik regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizine SPÇE Ölçeği puanlarının yordayıcıları olarak ÇBASD Ölçeğinin aile, arkadaş ve özel biri ya da diğer alt boyutlarının puanları alınmıştır. Kurulan modelin aile ve arkadaş alt ölçeklerinde istatistiksel

açından anlamlı olduğu görülmüştür. ÇBASD ölçeğinin alt boyutu puanlarının SPÇE Ölçeği puanlarının % 23' ünü açıkladığı belirlenmiştir. Özel biri ya da diğer alt ölçeğinin ise öğrencilerin sosyal problem çözme konusunda anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

ÇBASD ölçeği puanlarının yordayıcıları olarak SPÇE Ölçeğinin Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel / Dikkatsiz Tarz alt boyutlarının puanları alınmıştır. Aile alt boyutunda Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Rasyonel Problem Çözme alt ölçeklerinde anlamlı olduğu görülmüştür ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Aile alt boyutu puanlarının %23' ünü açıkladığı belirlenmiştir. Arkadaş alt ölçeği sosyal problem çözme envanteri puanlarının %8' ini açıklarken, Özel biri alt ölçeği de sosyal problem çözme envanteri puanlarının %8' ini açıkladığı görülmüştür.

Bu analizlerden elde edilen sonuçlara göre, sosyal destek algısı yüksek olan çocukların sosyal problem çözme puanlarının da daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ailesinden, özel birinden/diğerinden ve arkadaşlarından sosyal destek alan öğrencilerin sosyal problemleri çözmede daha başarılı ve yetkin oldukları düşünülebilir. Bu bulguya göre, sosyal desteği algılayan çocukların problemleri durumlarla karşılaştıklarında daha olumlu düşündükleri ve problem çözmedeki yetkinliklerine güvendikleri söylenebilir. D'Zurilla, T. J. ve Maschka, G. (1988) lise öğrencilerinin stresli olaylar karşısında arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları sosyal destek düzeylerini sosyal problem çözme becerileriyle karşılaştırmışlardır. Çalışma ayrıca arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı bulgusunu desteklemektedir.

Ayrıca Holloway (1987) tarafından yapılan çalışmada “başkalarından veya özel kişilerden sosyal destek algılayan çocuklar daha fazla sosyal tepki verir ve sosyal kategorileri kullanır” bulgusu bizim sonuçlarımızla uyuşmamaktadır çünkü verilerimize göre en düşük sosyal destek başkalarından gelmektedir. Bu durum Mallinckrodt ve Ladd (1987) tarafından yapılan çalışmada ailelerinden ve başkalarından veya özel kişilerden yeterli destek alan öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladığı ve daha kolay problem çözdüğü bulgusuyla da kısmen benzerlik göstermektedir.

Budak (1999) lise öğrencilerinin arkadaşlarından aldıkları sosyal destek düzeylerini problem çözme becerileriyle karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucu arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı bulgusuyla desteklenmektedir. Dubow vd. (1991) tarafından yapılan çalışmada ailelerinden ve akranlarından yeterli destek alan öğrencilerin daha kolay problem çözdüğü bulgusuyla paralellik göstermektedir. Eroğlu

(2001) yine ilkokul öğrencileri arasında yaptığı çalışmada aile desteğinin problem çözme becerileri üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Bu çalışma da sonuçlarımızı doğrulamaktadır. Küçük yaştaki ilkokul öğrencilerinin gelişimsel dönemleri nedeniyle ailelerine daha bağımlı olmaları ve hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmede ailenin rolünün daha belirgin olması bu sonuçların olası nedenleri olarak düşünülebilir.

Özetle, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği, sosyal problem çözme envanteri puanlarının %23 lük kısmını açıklarken; sosyal problem çözme envanteri, Aile alt boyutunda %23, arkadaş alt boyutunda %8 ve özel biri alt boyutunda da %8’lik kısmı açıklamaktadır. Analizlere göre aileden sosyal destek alan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Arkadaş desteği alan çocukların sosyal problem çözme becerileri kısmen yüksek olmakla birlikte özel biri ya da diğer kişilerden destek alan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Sosyal problem çözme ölçeği alt boyutları incelendiğinde aile desteği alan öğrencilerde Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Rasyonel Problem Çözme becerileri yüksekken dürtüsel / dikkatsiz tarz becerisinin anlamlı yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Arkadaş sosyal destek algısı yüksek öğrenciler incelendiğinde Probleme Olumsuz Yönelim ve Rasyonel Problem Çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Dürtüsel / dikkatsiz tarz becerilerinin anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmüştür. Özel biri / diğer ya da okuldaki eğitim kadrosundan sosyal destek alan öğrencilerde ise Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Rasyonel Problem Çözme becerilerinin anlamlı olduğu dürtüsel/ dikkatsiz tarz alt ölçeğinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan anketler kapsamında ulaşılan sonuçlara ve bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar dahilinde sonraki araştırmacılara ve okul sosyal hizmetinin geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Okul sosyal hizmetini öğrencilerin psikososyal sorunlarını ele alan sosyal hizmet müdahalesidir (Seyyar ve Genç 2010: 529). Okul sosyal hizmeti uygulamalarının temel amacı, öğrencinin ders başarısını artırmak ve öğrencinin maksimum düzeyde eğitim hizmeti almasına yardımcı olmak için ailelerle iş birliği yaparak öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını sağlamaktır (Duyan ve Özbesler, 2009: 24). Okul sosyal hizmeti alanında Uluslararası Okul Sosyal Hizmet Ağı ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu gibi sosyal hizmet uzmanı örgütlerinin gelişimi, profesyonellerin bilgi ve becerilerini paylaşımları ve öğrencilerin okul ve toplum yararına yeni fikirler üretmeleri ve desteklemeleri için önemlidir. Kapsayıcı eğitim ve önleme programları geliştiren ve fikirlerini paylaşan okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların okul yaşamlarını ve okuldaki iyilik hallerinin devam etmesinde çok önemli rollere sahiptirler. Okul sosyal hizmet uzmanlarının okullarda mevcut olma durumu hem öğretmenler ve personel hem de toplum için ideal bir uygulamadır (Jarolmen, 2014: 311).

Okullar eğitimin kurumlardır. Çocukların ve gençlerin ailelerinden sonra girdikleri ilk sosyal ortamlardır. Okullar çocukları hayata hazırlamada çok önemli bir rol oynar. Öncelikle okullar çocukların kendilerini güvende hissedecekleri şekilde inşa edilmelidir. Okullar öğrencileri başarılı bir akademik hayata hazırlamanın yanında onları çeşitli tehlikelerden koruyarak geleceğe hazırlar. Çocuklar günlük hayatlarının büyük bir bölümünü de okullarda geçirirler. Okullar ve dolayısıyla öğretmenler çocukları beslemede ve korumada hayati bir rol oynarlar. Öte yandan eğitimciler çocuklarla kalıcı bir ilişki kurma fırsatına sahiptirler. Bu, okulları ve öğretmenleri diğer mesleklerden ayırır. Öğrencilere ve ailelerine okullar aracılığıyla ulaşmak da okulları diğer eğitim kurumlarından ayırır. Bu nedenle sosyal çalışma uygulamalarını okullar aracılığıyla tanıtmanın daha etkili olacağına inanılmaktadır.

Adıyaman ilinde eğitim gören ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ve sosyal destek algılarının araştırıldığı bu çalışmada katılımcıların anket sonuçları

değerlendirilerek elde edilen veriler ışığında okul sosyal hizmetinin Türkiye’de ki gerekliliği değerlendirilmiştir. Araştırmanın ilk iki bölümünde okul sosyal hizmeti ile ilgili gerekli tanımlara, okullarda öğrencilerin karşılaştığı sorunlara, sosyal hizmet yaklaşım ve modellerine ve ilgili literatür taramasına yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın metodolojisi belirlenerek araştırma amacı, konusu ve önemi belirtilerek kullanılan gereç ve yöntemlere yer verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde analizler sonucu elde edilen bulgular ve bunların değerlendirmelerine yer verilmiş ve yorumlanmıştır. İstatistiki sonuçlara göre;

Araştırmamızda katılımcılarımızın %62,2’si (n=582) kız, %37,8’i (n=353) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Anket sonuçlarımız cinsiyet değişkenini göre ele alındığında Sosyal Problem Çözme Envanterinin (SPÇE), Probleme Olumsuz Yönelim, Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz ve Rasyonel Problem Çözme alt boyutlarında kız öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları; erkek öğrencilerin ise sadece Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz alt boyutunda kız öğrencilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Anketin genel ortalamasına bakıldığında ise kız öğrencilerin 63,43 ortalama ile erkek öğrencilerin 63,35 ortalamasından göreceli olarak daha yüksek puana sahip oldukları ancak istatistiki olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışmamızda cinsiyet değişkeni açısından SPÇE ortalamaları anlamlı bir farklılık ortaya koyamamıştır. Bu sonuçların yanı sıra genel anket ortalamasına bakıldığında 125 puan üzerinden hem kız öğrencilerde hem de erkekler öğrencilerde ortalama puanın 63’te kaldığı görülmektedir. Bu ortalama öğrencilerin sosyal problemleri çözmede anket ortalamasının altında kaldığını yani sosyal problemlerini çözmede yeterli olamadıkları ya da orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları olarak yorumlanabilir.

Çalışmamızda kullandığımız diğer ölçme aracı olan ÇBASD puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında erkek öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından olan Arkadaş alt boyutu ve Özel Biri ya da Diğer alt boyutu puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu ve anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Ölçeğin Aile alt boyutunda ise kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksek olsa da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal problemlerle karşılaşma durumunda sosyal desteği ilk olarak arkadaş çevrelerinde ve diğer kişilerde aradığı, kız öğrencilerin ise aile desteğine başvurduğu söylenebilir.

Veriler, ÇBASD Ölçeğimizde yer alan alt gruplardan Aile, Arkadaş ve Özel biri ya da diğer sosyal destek birimleri açısından incelendiğinde Aile ve Arkadaş desteğinin ön

planda olduğu diğer seçeneğini de kapsayan öğretmen, okul yöneticisi ya da diğer rehberlik hizmet birimlerinin sosyal destek algısı olarak öğrenciler tarafından en az tercih edildiği görülmektedir. Okullardaki destek sistemlerinin yetersiz oluşu ya da karşılaşılan sosyal problemlerde destek birimi olarak daha az tercih edilme gerçeği bile başlı başına okul sosyal hizmeti biriminin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yaş dağılımına bakıldığında ise ankete katılan öğrencilerin %29,3 ü (n=274) 12 yaş ve altında; %48 i (n=449) 13 yaşında ve %22,7 (n=212) 14 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde, katılımcıların yaşlarına göre Sosyal Problem Çözme Envanteri puan ortalama değerleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Daha büyük yaştaki öğrencilerde SPÇE puan ortalamaları düşüken daha küçük yaşlardaki öğrencilerde sosyal problem çözme puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaşı ilerledikçe sınav kaygılarının artması, arkadaş çevresinde kabul görme beğenilme duygusal arkadaşlıklar veya ergenlik problemlerinin artmasıyla bağlantılı olarak sosyal problemlerin çeşitlenmesi sonucu öğrencilerin problemlerle baş edebilme yetisinin düşmesiyle ilişkilendirilebilir. Küçük yaştaki öğrencilerin sosyal problemleri genelde ilkokuldan ortaokula geçme süreci ve arkadaş ortamı değişikliği ile sınırlı kalırken üst kademelerde problem çeşitliliğinin arttığı söylenebilir. Yaş değişkeni çalışmamızda kullanılan diğer ölçek olan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile değerlendirildiğinde ortalama değerlerin istatistiki olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı tespit edilmiştir. İstatistiki olarak anlamlı olmamakla beraber puan ortalamalarına bakıldığında yine yaşça büyük öğrencilerin anket ortalama puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf dağılımına bakıldığında ise %2,8'inin (26 kişi), 5. sınıf, %4,9'unun (46 kişi) 6. sınıf, %54,5 (510 kişi) 7.sınıf ve, %37,8'inin (353 kişi) 8.sınıfta olduğu görülmektedir ayrıca ankete katılan öğrencilerin %82,5'inin (771 kişi) devlet okulunda okudukları; %17,5 inin (164 kişi) özel okulda okuduğu görülmektedir. Sınıf değişkenin SPÇE puan ortalamalarıyla farklılaşma durumu incelendiğinde, katılımcıların sınıfa göre Sosyal Problem Çözme Envanteri puan ortalama değerleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın yaş değişkeninde olduğu gibi üst sınıflarda anket puan ortalamaları açısından düşük olduğu, alt sınıflarda ise ortalamanın yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan diğer anket olan ÇBASD Ölçeği ortama sonuçlarına göre katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri incelendiğinde; devlet okulu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamaları ($M = 63.46$, $SD = 16.57$) özel okul öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamalarından ($M = 61.83$, $SD = 16.90$) daha yüksek olduğu tespit edilmiş fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p = 0.796 > .05$). Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları genel olarak incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarından Arkadaş alt ölçeği için ($p = 0.448 > .05$) ve Özel biri ya da Diğer alt ölçeği için ($p = 0.055 > .05$) sonuçlarına ulaşılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir; ölçeğin Aile alt boyutunda ise ($p = 0.015 < .05$) devlet okulunda okuyan öğrencilerin sosyal destek algısı anlamlı şekilde özel okulda okuyan öğrencilerden farklılaşmıştır.

Okul türüne göre öğrencilerin sosyal destek algısı incelendiğinde yine hem devlet okullarında hem de özel okullarda okuyan öğrencilerde sosyal problemle karşılaşma durumunda ilk olarak aile ve arkadaşlar en sonda ise okulda bulunan mevcut destek ya da yardım sistemlerinin geldiği görülmektedir. Özel okullardaki rehberlik servislerinin ya da öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede algıladıkları sosyal destek bakımından daha az başvurulmuş kişiler olduğu söylenebilir. Okul türü fark etmeksizin öğrenciler sosyal problemlerle karşılaştığında desteği aile ve arkadaşlarında arıyor. Okul sosyal hizmetinin devreye girmesi gereken nokta tam da burası çünkü öğrencilerin aile ve arkadaşlarından aradığı ya da aldığı sosyal destek çoğu zaman sorunlarını ertelemekten, perdelemekten veya ötelemekten ileriye gidememekte ve sonra daha büyük problemler olarak ortaya çıkarak öğrencilerin akademik başarılarını düşürmekte veya sosyal ilişkilerini bozarak onları akran gruplarında dışlar hale getirmektedir.

Öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede ve destek algısında ailedeki kişi sayısı ve kardeş sayısının ne düzeyde etkili olduğunu anlayabilmek için sosyo demografik formda katılımcılara ailedeki kişi ve kardeş sayısı soruldu; buna göre ankete katılan öğrencilerin %26,2 sinin (245 kişi) aile birey sayısının 1- 4 kişi, %37,9 'unun (354 kişi) aile birey sayısının 5-6 kişi, %35,9'unun (336 kişi) aile birey sayısının 7 kişi ve üzeri olduğu görüldü ayrıca ankete katılan öğrencilerin %45,2'sinin (423 kişi) 0-2 kardeş sayısına sahip olduğu, %54,8'inin (512 kişi) 3 ve üzeri sayıda kardeşinin olduğu görülmüştür. Bu veriler araştırmada kullanılan ölçek skorlarıyla incelendiğinde ise tüm aile birey sayısı gruplarının birbirlerine oldukça yakın Sosyal Problem Çözme Envanteri ortama değerlerine sahip oldukları görülmektedir ve istatistiksel anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Benzer şekilde ÇBASD ölçeğinde de ailedeki kişi sayısının algılanan sosyal destek üzerinde anlamlı bir farklılaşma ortaya koymadığı tespit edilmiştir ($p = .103 > .05$).

Öğrencilerin kronik bir hastalığa sahip olup olmama durumunun sosyal problem çözme ve destek algılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için anketimize kronik hastalık durumu sorusu eklenmiştir; buna göre ankete katılan öğrencilerin %90,4'ünün (845 kişi) kronik bir rahatsızlığının olmadığı ve %9,6'sının (90 kişi) kronik bir rahatsızlığının bulunduğu görülmüştür. Katılımcıların kronik hastalığa sahip olma durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri genel olarak incelendiğinde; kronik bir rahatsızlığı olan öğrencilerin puan ortalamaları ($M = 63.95$, $SD = 18.30$) kronik bir rahatsızlığı olmayan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamalarından ($M = 63.34$, $SD = 16.48$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma değildir. Öğrencilerin kronik hastalık durumuna göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları genel olarak incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarından Arkadaş alt ölçeği için ($p = 0.078 > .05$) ve Özel biri ya da Diğer alt ölçeği için ($p = 0.197 > .05$) sonuçlarına ulaşılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir; ölçeğin Aile alt boyutunda ise ($p = 0.003 < .05$) kronik hastalığı olmayan öğrencilerin sosyal destek algısı anlamlı şekilde kronik hastalığı olan öğrencilerden farklılaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede ve sosyal destek algılarının şekillenmesinde veli eğitim durumunun farklılık yaratıp yaratmadığı da çalışmamızda araştırılmıştır sonuçlara göre; ankete katılan öğrencilerin %6,3'ünün (59 kişi) annesinin ve %1,9'unun (18 kişi) babasının okur yazar olmadığı, öğrencilerin %46,2'sinin (432 kişi) annesinin ve %27,8'inin (260 kişi) babasının ilkokul mezunu olduğu, %15,9'unun (149 kişi) annesinin ve %23,9'unun (223 kişi) babasının ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %17,5'inin (164 kişi) annesinin ve %4,1'in (225 kişi) babasının lise mezunu olduğu, %14,0'ünün (131 kişi) annesinin ve %22,4'ünün (209 kişi) babasının üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Veli eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, tüm eğitim düzeyi gruplarının birbirlerine oldukça yakın Sosyal Problem Çözme Envanteri ortama değerlerine sahip oldukları görülmektedir. ANOVA analizlerine göre de katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri değerlerinde istatistiki anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Katılımcıların velilerinin eğitim durumuna göre ÇBASD Ölçeğine ait puan ortalamaları incelendiğinde değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın

olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hangi eğitim grupları arasında yer aldığını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır, teste göre üniversite mezunu velilere sahip öğrencilerin ÇBASD ölçeği puan ortalamalarının diğer eğitim düzeyi gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum eğitim seviyesi yüksek olan velilerin çocuklarını sosyal destek alma konusunda daha iyi yönlendirdikleri olarak yorumlanabilir.

Veli eğitim düzeyinin hem sosyal problem çözmede hem de algılanan sosyal destek açısından önemli olduğu anket sonuçlarımızla kanıtlanmış bulunmakta. Üniversite mezunu velilerin çocuklarının sosyal problem çözme anket ortalamalarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde sosyal problemle karşılaşma durumunda ise sosyal destek alma bakımından yine en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar okul sosyal hizmeti uygulamalarının temelinde yatan öğrencinin iyilik halini çevresi içinde değerlendiren sadece okulla sınırlı kalmayıp öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve aileleri kapsayan sosyal hizmet müdahalesinin uygulamaya geçildiğinde sosyal problem çözme ve sosyal destek bulma açısından faydalı olacağının göstergesi niteliğindedir.

Aile gelir durumunun öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede ve sosyal destek algılarında farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığını da çalışmamızda yer verilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin %34,9'unun (326 kişi) ailesinin gelirinin düşük düzeyde, %57,4'ünün (537 kişi) ailesinin gelirinin orta düzeyde ve %7,7'sinin (72 kişi) ailesinin gelirinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aile gelir düzeyleri incelendiğinde, katılımcı aile gelir düzeylerine göre Sosyal Problem Çözme Envanteri ortalama değerleri istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğine ait puan ortalamaları değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testine göre öğrencilerinin ailelerinin gelir seviyesi arttıkça sosyal destek puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin boş zamanlarında ya da tatillerde ücretli bir işte çalışıp çalışmadığı ve bunun sosyal problem çözme ve sosyal destek algılarına etkisini görmek için anketimize eklenen bu sorunun frekans dağılımına göre; ankete katılan öğrencilerin %95,7'sinin (895 kişi) boş zamanlarında veya tatillerde herhangi ücretli bir işte çalışmadıkları ve %4,3'ünün (40 kişi) boş zamanlarında veya tatillerde herhangi ücretli bir işte çalıştıklarını beyan etmişlerdir. Katılımcıların ücretli bir işte çalışma durumuna göre Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Ölçek puan ortalamaları ($M = 63.63$, $SD = 16.63$) ücretli bir işte

alışan ğrencilerin Sosyal Problem özme Envanteri lek puan ortalamalarından ($M = 58.20$, $SD = 16.68$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir fakat puan ortalamaları arasında bulunan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde BASD lek değerleri incelendiğinde; ücretli bir işte çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarının ($M = 61.28$ $SD = 15.50$) ücretli bir işte çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından ($M = 50.65$, $SD = 15.98$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır fakat puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

6.2. neriler

Bu bölümde okul sosyal hizmetinin aktif ve etkin bir şekilde hayata geçirilebilmesi için hem genel öneriler verilecek ve ayrıca araştırma sonuçlarına yönelik önerilere değinilecektir.

6.2.1. Genel neriler

Okul sosyal hizmeti ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genelin teorik zeminlerde hazırlandığı görölmekte ve okul sosyal hizmetinin gerekliliği konusu pratiğe aktarılamamaktadır bu nedenle ilk olarak tüm okul kademelerinde okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ve sosyal problemleri çözmede etkin bir rol oynayacağını destekleyen uygulama ve deneysel araştırmaların yapılması desteklenmelidir. Bu alışmalar ülke genelinde çeşitli bölgelerde ve farklı kültürel altyapısı bulunan bölgelerde yürütölerek genel ihtiyaçlar ve eksiklikler belirlenmelidir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre okul sosyal hizmeti modelleri geliştirilmeli ve bunları hayata geçirecek projeler hazırlanmalıdır. Bu projelerde sistemin en temel parçası olan öğrencilerden başlayarak, öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerin de fikirlerine başvurulmalı ve herkesin ihtiyacını kapsayacak sağlam bir zemine oturtulmalıdır. Bu projeler bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler de dahil olmak üzere konuda etkin bütün kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde yürütölmalıdır. Konu hakkında farkındalık oluşturmak için çeşitli sunumlar, reklamlar, afişler ve bilgilendirme toplantıları hazırlanmalı ve süreklilik sağlanarak tam bir toplum bilinci oluşturulmalıdır.

Projelerin hayata geçirilmesi için devlet tarafından milli eğitim temel kanununa okul sosyal hizmeti eklenmeli ve uygulamaya geçilmesi için hemen girişimlerin başlaması gerekmektedir. Okullarda mevcutta bulunan rehberlik, psikolojik danışma ya da psikolojik danışma ve rehberlik vb. servislerin görev tanımları ile sosyal hizmetin kapsama alanı hem

öğrenciler hem de okul personeli ve aileler açısından kesin hatlarıyla belirlenerek öğrencilerin sorunlarını çözmede nasıl daha etkili olabilecekleri konusunda iş birliği içinde müdahaleler yapılmalı gerekli personel ve sosyal hizmet uzmanı her bir okulun kendi bünyesinde istihdam edilmelidir. Okullarda görevli tüm idari kadroya, personellere ve öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ve 2828 sayılı Sosyal Hizmet Kanunu hakkında hizmet içi bilgilendirme eğitimleri verilmeli ve okul çalışanları koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında bilgilendirilmelidir.

Okullarda görevli öğretmenlere, psikologlara ve okul yöneticilerine risk altındaki çocuklarla çalışma ve risk altındaki çocukları belirleme konusunda, çocuk ihmali ve istismarının göstergeleri, ihmal ve istismarın adli olarak bildirilmesi süreci konusunda, risk altındaki öğrenci gruplarına yönelik okul programları geliştirilme ve bu programlar kurumsal iş birliği yoluyla okullarda etkili bir şekilde uygulama konusunda eğitimler verilmelidir.

Okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesinin ardından sürekliliğin sağlanması açısından sık sık öğrenci, okul personeli ve velilerle görüşmeler düzenlenerek belirlenen risk faktörleri değerlendirilmeli sosyal problemlerin ve öğrencilerin karşılaştığı çeşitli sorunların çözülüp çözülmediği, okul sosyal hizmetinin öğrencinin iyilik halini korumada ne düzeyde faydalı olduğu çeşitli anketler, uygulamalar ve bireysel görüşmelerle sürekli olarak takip edilmeli ve okul sosyal hizmeti kavramının ülkedeki bir çok sistem gibi sadece kağıt üzerinde ya da kapı isimliklerinde kalmaması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okul hayatını etkileyen sorunları ele almak için mikro, mezzo ve makro düzeylerde araştırmalar yapılmalıdır. Okul tabanlı müdahale programları, devamsızlık, madde bağımlılığı, çocuk işçiliği, çocuk ihmali ve istismarı, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, göç ve uyum sorunları gibi sorunları ele almak için özel olarak tasarlanmalıdır. Öğrencilerin okul hayatını etkileyen sorunların akran grubu, aile, sosyal çevre ve okul ortamı gibi çok farklı sistemlerden kaynaklandığı göz önüne alındığında, okul personeli devamsızlık, bağımlılık, zorbalık, çocuk işçiliği, çocuk evliliği ve okul terki gibi sorunlu alanlarda eğitilmelidir.

Öğrencileri etkileyen sorunları çözmek çok yönlü bir bakış açısı gerektirdiğinden, okullar ekolojik bakış açısı konusunda bilgili ve sorunları çözerken öğrenciyi kendi ortamında değerlendirebilen kişilerle çalışabilen ve çocuklarla, ailelerle ve toplumla profesyonel çalışmalar yürütebilen sosyal hizmet görevlileri istihdam etmelidir. Devamsızlığı önlemek veya okuldan ayrılma riski taşıyan öğrencilerle çalışmak için okul

personeli de dahil olmak üzere devamsızlık konusunda uzmanlaşmış özel komiteler oluşturulmalıdır.

Devamlı ve etkili bir okul sosyal hizmeti biriminin hayata geçirilmesi ve tutunması için okul sosyal hizmetleri konusunun ders kitaplarında ve dolayısıyla okul müfredatlarında öğrenci düzeyine uygun olarak yer alması gelecek nesillerin bilinçlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca sosyal hizmet lisans programlarında ilgili öğrencilerin okul sosyal hizmeti dallarına ayrılıp bu konuda uzman yetişmesi de sağlanabilir. Okul sosyal hizmetleri birimine ihtiyaç durumunda okulun sosyal hizmetler birimiyle iletişime geçmek için özel tahsis edilmiş kısa ve akılda kalıcı bir telefon numarası atanabilir ve bu bilgiye okul kitaplarında yer verilebilir ya da Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çağrı Merkezlerinin Alo 183 Şiddetle Mücadele Hattı kapsamı genişletilerek bu servisle ilişkilendirilebilir.

6.2.2. Araştırma bulgularına yönelik öneriler

Araştırmamızın demografik sonuçlarına bakıldığında katılımcılarımızın profili özetlenecek olursa: 12-14 yaş grubunda, ortaokul 7. ve 8. Sınıf çoğunlukla devlet okulunda okuyan, düşük kronik hastalık öyküsü olan, genelde orta sınıf, geniş ve çok çocuklu ailelerden gelen, ebeveyn eğitim durumu olarak ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu ağırlıklı, ebeveynleri büyük oranda sağ ve evli, aile gelir düzeyleri alt orta ve düşük olmakla birlikte çoğunlukla kendi evine sahip ve kendi kendine yetebilen ekonomiye sahip ve boş zamanlar çalışmak zorunda kalmayan katılımcılar olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal problem çözme envanteri ve çok boyutlu algılanan destek ölçeği verilerine bakılarak oluşturan katılımcı profili özetlenecek olursa: Sosyal problem çözme becerisi ortalamanın biraz üzerinde, düşük yaş ve sınıf gruplarında sosyal problemleri daha iyi çözen yaş büyüdükçe ve sosyal problemler çeşitlendikçe sosyal problem çözme becerisi ve sosyal destek algısı azalan, devlet okullarında özel okullara göre sosyal problemlerle daha iyi mücadele edebilen ve sosyal destek algısı genelde aile ve arkadaşlardan oluşan, kronik hastalık sahibi ve aile gelir düzeyi düşük olanların daha iyi sosyal problem çözdüğü, veli eğitim durumunun sosyal problem çözmede etkili olmadığı ama eğitilmiş velilerin öğrencilerinin sosyal destek algısının yüksek olduğu bir katılımcı grubu olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında sosyal hizmetin ekolojik perspektifinden yaklaşarak okul sosyal hizmeti uygulamaları için şu öneriler söylenebilir.

Okul sosyal hizmeti öğrencilerin gelişim dönemlerine, aile ve yaşam koşullarına bağlı olarak karşılaştıkları sorunların çözülmesi, ihtiyaç duydukları hizmetlerden

faaydalanmalarının sağlanması ve iyilik hallerinin devamını sağlanmasını hedefleyen bir uygulama alanı olduğu için sadece öğrenciye ya da okul ortamına yönelik değil ekolojik yaklaşımla öğrenciyi çevresi içinde ele alması gerekmektedir. Bu durumda bizim verilerimize göre sağlıklı bir okul sosyal hizmeti uygulaması başlatılabilmesi için öncelikle öğrencilerin sosyal problemler karşısında farkında olmaları gerekmektedir bunun için okulun ilk haftalarında çeşitli bilgilendirme sunum oryantasyon veya seminerlerin yapılması planlanabilir. Daha sonra öğrencilerin sosyal problemler karşısında kimlere başvuracağı ve ne tür problemlerin okulda, ailede ya da arkadaş ortamında çözüme kavuşabileceği konusunda onlara okuldaki mevcut eğitim kadrosuyla bilgiler verilebilir.

Araştırma sonuçlarımıza göre okul sosyal hizmetine uygulama açısından bakılırsa; okul sosyal hizmeti öncelikle daha st yaş ve st sınıf grubu öğrencilerden başlanabilir, daha sonra gelir durumu yüksek, özel okulda okuyan ve aile birey sayısı az olan öğrenciler de yine sosyal problem çözme açısından düşük ortalamaya sahip bireyler olarak tespit edilmiştir. Sosyal destek algısı bakımından incelendiğinde yani öğrencinin desteği kimde ya da nerede bulacağına dair bakıldığında ise kız öğrencilerin destek algısının daha düşük olduğu grlmştir. Bununla birlikte yine st sınıflarda okuyan ve yaşça büyük öğrencilerin sosyal destek algısının düşük olduğu grlmştir.

Sosyal problem çözme bakımından devlet okulları daha yüksek ortalamaya sahipken sosyal destek algısı bakımından devlet okullarının düşük puan ortalamasına sahip olduğu da tespit edilmiştir. Gelir düzeyi ve veli eğitim durumunun düşük olması da sosyal destek algısını düşüren etmenler olarak tespit edilmiştir. Kalabalık ailelerde sosyal problem çözme bakımından yüksek ortalamaya sahip olsa da destek algısı bakımından düşük ortalamaya sahiptir. Özetle bu durumda planlaması yapılacak bir okul sosyal hizmeti uygulamasının devlet okullarında düşük gelirli sınıfı ve yaşı büyük kalabalık ailelerden gelen ve veli eğitim durumu düşük olan öğrencilerden başlayarak uygulamaya geçmesi sağlıklı bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A. M. ve Singh, A. P. (2019). "Love of life, happiness, and religiosity in Indian college students". *Mental Health, Religion & Culture*, 22(8), 769-778.
- Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). *Toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim sen yayınları.
- Aktan, M.C. (2014). "Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Sosyal Hizmeti: Bütüncül Bir Bakış". *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, 1(2014), 44 – 52.
- Aktan, M.C. (2016). "Türkiye'de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti". *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (1), 244-254.
- Alderson, J. J. (1972). Models of school social work practice. In Sarri, R.C., & Maple, F.F (Eds.). *The school in the community*. (pp. 57–74). Washington, D.C.: NASW.
- Alfalah, A. A. ve Alganem, S. A. (2020). "The impact of construal level on happiness, hope, optimism, life satisfaction, and love of life: A longitudinal and experimental study". *Australian Journal of Psychology*, 72(4), 359-367.
- Allen-Meares, P. ve Montgomery, K. (2014). "Global Trends and School-Based Social Work". *Children & Schools*, (36), 105-112.
- Allen-Meares, P., Washington, R. O., & Welsh, B. L. (1996). *Social work services in schools*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları* (3. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arnold, R., Ranchor, A., Sanderman, R., Kempen, G., Ormel, J., & Suurmeijer, T. (2004). "The Relative Contribution of Domains of Quality of Life to Overall Quality of Life for Different Chronic Diseases". *Quality Of Life Research*, 13(5), 883–97.
- Atik, G., Özmen, O. ve Kemer, G. (2012). "Zorbalık ve Boyun Eğme Davranışı". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191-208.
- Babahanoğlu, R. ve Başer, D. (2017). "Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya Örneği". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 650-655.
- Barker, R. L. (2003). *The social work dictionary* (5th ed.). Washington DC: NASW Press.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., & Tilley, W. D. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, Inc.

Baykara A. Y. ve Gökçearslan, Ç. E. (2011). Çocuk Suçluluğunda Aileyle İlgili Risk Faktörleri ve Ailenin Güçlenmesinin Önemi. Y. Özkan (Der.), Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı. Ankara: Maya Akademi, 51-69.

Bayoğlu, A.S. ve Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. Kriz Dergisi, 18 (1), 27-39.

Bentler, P. (1992). "On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin". Psychological Bulletin, (112), 400-404.

Berklin, C. T. (1974). Öğrenci Problemleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Berrick, J. D. ve Duerr, M. (1996). "Maintaining Positive School Relationships: The Role of the Social Worker vis-à-vis Full-Service Schools Children Schools". Social Work In Education, 18 (1): 53-58.

Bingölbali, N. (2018). Özel Okullarda Eğitim Alanında Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Blumer, H. (1971). "Social problems as a collective behavior". Social Problems, 18(3), 298-306.

Brooks, A. T., Andrade, R. E., Middleton, K. R., & Wallen, G. R. (2014). "Social support: a key variable for health promotion and chronic disease management in Hispanic patients with rheumatic diseases. Clinical Medicine Insights." Arthritis and Musculoskeletal Disorders, (7), 21-26.

Brophy, J. (1995). Elementary teachers' perceptions of and reported strategies for coping with twelve types of problem students. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Budak, B. (1999). Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Byrne, B. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming . New York: Routledge.

Ceyhan, E. ve Özbeşler, C. (2021). "Anne Baba ve Ergenlerin Gözüyle Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarına Duyulan İhtiyacın Belirlenmesi". OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, (77).

Chandler K., Nolin M. J., & Davies E. (1995). Student strategies to avoid harm at school (NCES 95-203). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Rockville, MD: Westat, Inc.

Clancy, J. (1995). "Ecological School Social Work: The Reality and The Vision". *Social Work in Education*, 17(1), 40-47.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosom Med* 38: 300-314.

Cockerham, W. C., Hamby, B. W., & Oates, G. R. (2017). "The social determinants of chronic disease". *American journal of preventive medicine*, 52(1), 5-12.

Constable, R. (2008). *School Social Work: Practice, Policy and Research*. Chicago: Lyceum.

Costin, L. B. (1975). "School Social Work Practise: A New Model". *Social Work*, (20), 135-139.

Çakır, Y. (1993). 12-22 Yaş Grubu Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Araştırması (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Çam, S. ve Tümkeya, S. (2006). "Kişilerarası problem çözme envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6, (2), 37-42.

Çamur Duyan, G. (2011). *Parçalanmış Aileler ve Sosyal Hizmet Müdahalesi*. Y. Özkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*, Ankara: Maya Akademi.

Çapık. C. (2014). "Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı". *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.

Çınar, İ. (2009). "Küreselleşme, eğitim ve gelecek". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 16-18.

Dadfar, M., Eslami, M., Mohaghegh, F., Lester, D., & AbdelKhalek, A. M. (2020). "Love of life in Iranian clinical and nonclinical groups". *The Mankind Quarterly*, 61(1).

Dağ, A. (2017). "Eğitim ile Sosyal Hizmetin Bütünleşmesini Hazırlayan Koşullar ve Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti". *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, (JSHSR)*, 4(12), 718–726.

Dağ, A. (2017). "Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Lise Öğrencilerinin Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Üzerine Bir Araştırma". *The Journal of Academic Social Science Studies*, (7), 55-67.

Dağ, A. (2018). "Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Problemleri". *Dergi park*, (9), 171-194. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/481513>, Erişim Tarihi: 12.10.2022.

Dağ, A. (2018). “Okul Öncesi Dönemde Okul Sosyal Hizmeti”. *Social Science Development Journal*, (3), 528-542.

Debarbieux, E. (1990). *Okulda Şiddet Küresel Bir Tehdit*, (Çev.: İsmail Yerguz). İstanbul: İletişim Yayınları. (2009).

Dick, W. ve Carey, L. (1990). *The systematic design of instruction*. Third edition. HarperCollins.

Dora, S. (2003). *Sosyal Problem Çözme Envanterinin (Revize Edilmiş Formu) Türkçe’ye uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dölek, B. ve Söker, G. (2014). “Türk Eğitim Sisteminde ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Üniversiteler”. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, (2014), 88 – 91.

Dubow, E. F., Tısak, J., Causey, D., Hrvshko, A., & Reid, G. (1991). “A Two-year Longitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support, and Social Problem-Solving Skills: Contributions to Children's Behavioral and Academic Adjustment”. *Child Development*, 62, 583-599.

Dupper, D. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler*. Çev.: (Yasemin Özkan ve Elif Gökçearslan Çifci). İstanbul: Kapital Yayınevi.

Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti (Doktora tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duman, N. (2001). “Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Kapsamı ve Sosyal Mesleği İçindeki Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını*, (1), 91-102.

Duman N. (2014). “Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi”. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, (2), 29-37.

Duman, N. ve Karakuş, B. (2015). “Türkiye’de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti Alanı”. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, (3), 29 – 37.

Dupper, D. R. (2013). *School bullying: new perspectives on a growing problem*. New York: Oxford University Press.

Duyan, V. ve Özbeşler, C. (2009). “Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet1. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 4.

Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*, Ankara: Aydınlar Matbaacılık.

Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.

D'Zurilla, T. J. ve Maschka, G. (1988). Outcome of a problem-solving approach to stress management: I. Comparison with social support. Paper presented at the Association for the Advancement of Behavior Therapy Convention, New York.

D'Zurilla T.J., Maydeu O.A., & Kant G.L. (1998). "Age and gender differences in social problem solving ability." *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 241-252.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the social problem solving Inventory - revised (SPSI-R)*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Eker, D. ve Arkar, H. (1995). "Çokboyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği". *Türk Psikoloji Dergisi*, (34), 45-55.

Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003). *İşletmelerde Örgütsel Stres Yönetim Stratejisi Olarak Sosyal Desteğin Rolüne İlişkin Görgül Bir Araştırma*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi . 27(1): 109-120

Elbir, N. (2000). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Field, A. (2009). *Discovering statistics Using SPSS*, Sage Publications, London, UK.

Franklin, C. ve Streeter, C. L. (1995). "Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates". *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(95\)00027-A](https://doi.org/10.1016/0190-7409(95)00027-A), Erişim Tarihi: 18.05.2022.

Frey, A. ve Dupper, D. (2005). "A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice for the 21st Century". *Children & Schools*, (27), 33-44. <https://www.researchgate.net/publication/234026952>, Erişim Tarihi: 05.08.2023.

Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism: A Theory of Culture and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gedikoğlu, T. (2005). "Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Gencer, T. E. ve Kelebek, G. (2016). *Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Eğitim Sisteminin Eleştirel Bir Analizi: Eğitim Sorunları ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği*. Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı: İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek. Sosyal Hizmet Sempozyumu: 2015, Manisa. (s.308-314).

Germain, C. B. (2002). An ecological perspective on social work in the schools. In R. Constable, S.McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy, and research perspectives* (5th ed.,pp. 33–44). Chicago: Lyceum.

Gillock, K. L. ve Reyes, O. (1999). “Stress, support, and academic performance of urban, low-income, Mexican-American adolescents”. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(2), 259–282.

Ginsburg, L. ve Miller-Cribbs, J. (2005). *Understanding social problems, policies, and programs* (4th ed.). Columbia, SC: University of South Carolina Press.

Gold, D. ve Crombie, G.(1989). “Compliance and Problem Solving Competence in Girls and Boys”. *Journal of Genetic Psychology*, 3(150), 281-291.

Gould, N. ve Baldwin, M.(2004) *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Aldershot: Ashgate.

Gökçearslan Ç., E. ve Uluocak, P. G. (2011). *Alkol ve Madde Bağımlısı Ergenler ve Aileleri: Güçlendirme Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi*. Y. Özkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*, Ankara: Maya, 89-106.

Gökgöz, E. A. (2014). *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti* (Yüksek Lisans Tezi). Yalova: Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökler, R. (2009). “Okullarda Akran Zorbalığı”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2). 511-537.

Güven, S. (1996). *Türkiye’de Sosyal Sorunlar ve Sosyal Politikalar*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Gür, B. (2005). “Eğitimde Sistemik Ahenk”. *Yarın*, (36), 60–61.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe Yöntem-Analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi. (t.y.). *Okul sosyal hizmeti uygulama ve araştırma merkezi (HOSMER)*. <http://www.hosmer.hacettepe.edu.tr/> adresinden erişildi. (ET:01.09.2022)

Hair, J., Anderson, F. M., Tahtam E., & Black J.M. (1995). *Multivariate data analysis with readings*, New York: Prentice- Hall.

Hamarta, S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Sosyal Problem Çözmenin Ana Baba Tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Helsen, M. ve Vollebergh, W. (2000). “Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence”, *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319–335.

Hirsh, S. (2001). "We're growing and changing". *Journal of Staff Development*, 22(3), 255-258.

Holstein, J. A. ve Miller, G. (1993). *Reconsidering Social Constructionism: Debates in Social Problems Theory*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Honig, A. (1987). "The shy child". *Young Children*, (42), 54-64.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070551990954011801.09.19>, Erişim Tarihi: 06.08.2022.

İpek, M. (2018). *Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Refah Düzeylerinin Devamsızlık Durumlarına Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Jarolmen, J. (2014). *Okul sosyal hizmeti: Doğrudan uygulama kılavuzu*. Çev.: (Yasemin Özkan). Nika Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-938-6-22-7, (2017).

Jerath, J. M., Hasija, S., & Malhotra, D. (1993). "A study of state anxiety score in aproblem solving situation". *Studia Psychological*, 35(2), 143-150.

Jozefowicz, D. M. H., Allen-Meares, P., Piro-Lupenacci, M., & Fisher, R. (2002). *School social work in the United States*. In E. Blyth & M. Huxtable (Eds.), *School social work worldwide* (pp. 33-56). Washington, DC: NASW Press.

Kahriman, İ. (2002). *Adolesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kahriman, İ. ve Polat, S. (2003). "Adolesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki". *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, (6), 13-24.

Kalaycı Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karadağ, Ö. (2007). *İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kazarian, S.S. ve McCabe, S.B. (1991). "Dimensions of social suport in the MSPSS: Factorial structure, reliability, and theoretical implications". *J Community Psychol*, (19), 150-160.

Kef, S. (1997). *The Personal Networks and Social Supports of Blind and Visually Impaired Adolescents*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 236244. <https://doi.org/10.1177/0145482x9709100309>

- Kepçeoğlu, M. (1992). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kılıç, E. ve Özkan, Y. (2015). “Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi”. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19(1), 155-178. <https://doi.org/10.20296/tsad.51876>, Erişim Tarihi: 22.10.2022.
- Koçak, O. (2020). Sosyal Sorunlar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi AUZEF. İstanbul.
- Korkut, F. (2002). “Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), 177-184
- Korkut, F. (2007). “Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları”. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 187-197.
- Ladd, G. W. (1990). “Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children’s early school adjustment?” Child Development, 61, 1081-1100.
- Laireiter, A. (2011). Theoretical concepts of social support. W. Renner (Ed.), Sponsorships for refugees and asylum seekers. An Austrian research project on social support as a moderator of acculturative stress: Theoretical assumptions, results, and recommendations, 32-63.
- Mallinckrodt, B. (1988). “Student retention, social support, and dropout intention: comparison of black and white students”. Journal of College Student Development, 29(1), 60-64.
- Maris, R. W. (1988). Social problems. Belmont, CA: Wadsworth.
- Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J., & D’Zurilla, T.J. (2000). “Psychometric Properties of the Spanish Adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)”. Personality and Individual Differences, (29), 699-708.
- McIntyre, T. (1989). A Resource Book for Remediating Common Behavior and Learning Problems. Boston: Allyn & Bacon.
- Mills, C. W. (1959). The sociological imagination. New York: Oxford University Press.
- Motavallı, M. N. (2000). Ergenlik Çağı Ruhsal Gelişim Özellikleri. Polvan Ö.(ed.): Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri, 15-20.
- Nadir, U. ve Aktan, M. C. (2015). “Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu”. Sağlık ve Toplum, 25(3), 78-88.
- Nazzal, F.I., Cruz, O., & Neto, F. (2019). “Psychometric properties of the satisfaction with love life among Palestinian college students. Interpersona.” An International Journal on Personal Relationships, 1(13), 114-127.

Norris, F. H., ve Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 498–511.

Okçabol, R. (2001). *Eğitim Hakkı: Gerçekleşmeyen Bir İlke*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Ergenlerdeki Öfkenin Gelişimine Etkisi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 183–192.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Ögel, K., Tarı, I., ve Eke, C.Y. (2005). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

Özbeşler, C., İçağasıoğlu, M. A., & Polat, G. (2014). “Okul reddi okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi tanısı alan vakaların tedavisinde okulda sosyal hizmet uzmanının rolü”. *Sosyal Hizmet Dergisi* (17), 81-86.

Özdoğan, F. B. ve Tüzün, İ.K. (2007). “Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven üzerine bir araştırma”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 639-650. http://www.kefdergi.com/pdf/15_2/fbahar.pdf, Erişim Tarihi: 04.06.2022.

Öztürk, C. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), 487-520.

Öztürk O. (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. (Yenilenmiş 8. Basım). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri. s. 315-317

Özkan, Y. ve Ceyhan, E. (2014). Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. *Sosyal Hizmet ve Mülakat*. Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma Uygulama ve Geliştirme Derneği.

Pakaslahti L., Karjalainen A., & Keltikongas I.L. (2002). “Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial behavior and social acceptance”, *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137-144.

Palabıyıkoglu R., Evrengöl A., & Atakurt Y. (1989). “Nörotik Belirtileri Olan Ergenlerin Kendini Kabul Düzeyi ile Ana-baba tutumlarının ilişkisi”. XXV.Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları Türkiye Ruh Sağlığı ve Tedavi Vakfı Yayınları, 306-312. 15- 21 Ekim 1989, Ankara.

Peckover, C. A., Vasquez, M. L., Van Housen, S. L. , Saunders, J. A., & Allen, L. (2013). “Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers’ Tasks in Iowa”. *Children & Schools*, 35 (1), 9-17.

Portner, J. (2000). “Complex set of ills spurs rising teen suicide rate”. *Education Week*, (19), 1, 22–25.

Procidano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1–24.

Resmi Gazete. (2013). Kurul Kararı. Erişim tarihi: 10.10.2019, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15.htm>.

Richard, L. A. ve Sosa, L. V. (2014). “School Social Work in Louisiana: A Model of Practice”. *Children & Schools*, 36 (4), 211-220.

Rubin, K.H.ve Krasnor. L.R.(1983). “Age and Gender Differences in Solutions to Hypothetical Social Problems”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, (3), 263-275.

Sabatino, C. A. (2009). “School Social Work Consultation Models and Response to Intervention: A Perfect Match”. *Children & Schools*, 31 (4), 197-206.

Sağlam, S. (2007). Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana -baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sallan Gül, S. ve Alican, A. (2007). “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sorunu: Fırsat Eşitliği Yeterli mi?”, *Yeniden İmece, Şubat*, 4 (14).

Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Schmidt, G. (2008). “Geographic Location and Social Work Supervision in Child Welfare”. *Journal of Public Child Welfare*, 2(1), 91-108.

Sencer, M. (1989). Toplum bilimlerinde yöntem. İstanbul: Beta Basım.

Seyyar, A. ve Genç, Y. (2010). Sosyal Hizmet Terimleri (Ansiklopedik Sosyal Pedagojik Çalışma Sözlüğü). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005). “Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics and Intervention Strategies”. *Children and Schools*, 27(2), 101-110.

Stewart, M., Brown, J. B., Donner, A., McWhinney, I. R., Oates, J., Weston, W. W., & Jordan, J. (2000). “The impact of patient-centered care on outcomes”. *The Journal of family practice*, 49(9), 796–804.

Strom, J. L. and Egede, L. E. (2012). “The impact of social support on outcomes in adult patients with type 2 diabetes: a systematic review”. *Current diabetes reports*, 12(6), 769-781.

Sümer, N. (2000). “Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar”. Türk Psikoloji Yazıları. 3(6), 49-74. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>, Erişim Tarihi: 14.03.2023.

Şeker, A. (2014). “Sosyal adalet yoksulluk ve eğitim: okul sosyal hizmetinin gerekliliği”. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı, Sosyal Hizmet Dergisi, 38-43.

Şişman, Y. (2018). “Sanayi Devrimi ve Sosyal Sorunlar”. İçinde (Yener Şişman). Sosyal Sorunlar. (ss. 8-9). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Thompson, C. ve Rudolph, L. (1992). Counseling children (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Terzi, S.İ. (2000). İlköğretim Okulu 6.Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tomanbay, İ. (1999), Sosyal Çalışma Sözlüğü, Selvi Yayınevi, Ankara.

TÜSİAD. (2006). “Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar”. İstanbul: TÜSİAD-T-2006-06-420.

Uyanık Balat, G. ve Akman, B. (2004). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , (14),2, 175-183.

Uzmen, S. (2001). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Prososyal Davranışlar”. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, (1), 4-5, 59-68.

Ünlü, H. (2001). Lise Öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin ve ego kimlik statülerinin sosyo- ekonomik düzey ve cinsiyete göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Waller, R. J. (2008). The concise teacher's guide to functional behavioral assessment. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Walter, T. (1974). From Poor Law to Welfare State: A History of Social Welfare in America. New York: Free Press.

Weissman, M. M., Wolk, S., & Goldstein, R. B. (1999). “Depressed adolescents grown up”. Journal of the American Medical Association, (281), 1701–1713.

Yeşilkayalı, E. (2016). “Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri”. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1(18), 135-152.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliliği ve Geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (13), 81-87.

Yılmaz, A. (2000). Esler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. vd. (1988). "The Multidimensional Scale of Perceived Social Support". Journal of personality assessment., (52), 30-41.

Zimet, G. D., Powell, S.S., Farley, G.K., Werkman, S., & Berkoff, K.A. (1988). "Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support". Journal of personality assessment, 55. 610-617.

