

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN
BELİRLENMESİ

Özlem UZUN YÜKSEK

LİSANS TEZİ

ADANA - 2006

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN
BELİRLENMESİ

Özlem UZUN Danışman: Yrd. Doç. Dr.

Songül TÜMKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA - 2006

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :.....
Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA
(Danışman)

Üye :.....
Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ

Üye :.....
Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU

ONAY

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım...../...../...

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunun'daki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ

Özlem UZUN

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

Nisan, 2006, 117 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirerek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesidir.

Bu çalışmada evrenden oranlı küme örneklem alma yoluna gidilmiştir ve çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama için ön çalışma örnekleme üç farklı okulda öğrenim gören 310 5. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere 96 maddeden oluşan yabancılaşma ölçeğinin ilk formu uygulanmıştır. Yapı geçerliği örnekleme için iki farklı okulda öğrenim gören 132 5. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Benzer ölçek geçerliği için 83, test-tekrar test güvenilirlik çalışması için ise öğrenci yabancılaşma ölçeğinin 51 5. sınıf öğrencisine dört hafta arayla iki kez uygulanmasıyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında sosyo-demografik özelliklere göre yabancılaşmayı ölçmek için birinci aşamada geliştirilen ÖYÖ'den (Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği) alınan puanlar ile cinsiyet, ailenin algılanan ekonomik düzeyi, okul SED, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna, dördü özel, dokuzu devlet okulu olan toplam on üç ilköğretim okulundan toplanan verilerle yanıt aranmıştır. Bu okullarda 493 kız (% 50.2), 489 erkek (% 49.8) olmak üzere toplam 982 öğrenciden veri toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir : Çalışmada geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Ölçeğin,

güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık olmak üzere dört faktörden meydana geldiği ortaya konmuştur.

Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÖYÖ ile güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal soyutlanma alt ölçeklerinden aldıkları puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek oranda yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır. Ailenin algılanan sosyo ekonomik düzeyi (SED) değişkenine bakıldığında orta SED'deki öğrenciler üst SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadır. Öğrencilerin okul SED'i ile yabancılaşma düzeyleri kuralsızlık alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre alt SED'ki okullarda eğitim gören öğrenciler, orta ve üst SED'deki okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir. Öğrencilerin aile (anne-baba) eğitim düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farka göre okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrenciler, ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterirken okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu babaya sahip öğrenciler, lise mezunu babaya sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir. Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre yabancılaşma düzeylerine bakıldığında güçsüzlük alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farka göre; 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler 45-54 kişilik sınıflara göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Yabancılaşma, Güçsüzlük, Anlamsızlık, Sosyal Soyutlanma, Kuralsızlık.

ABSTRACT**TO DETERMINE WHAT SOCIO DEMOGRAPHIC VARIABLES AFFECT
THE STUDENTS' ALIENATION OF FIFTH GRADE STUDENTS AT
ELEMENTARY SCHOOL****Özlem UZUN****Master Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Asst. Prof. Songül TÜMKAYA****April, 2006, 117**

The purpose of this study is to develop a scale to measure the level of alienation of fifth grade students at elementary school and to determine what socio demographic variables affect the students' alienation level.

Stratified sampling design was used through two stages. In the first stage, as a population of 310 fifth grade students for pilot study participated in the study. The first questionnaire composed of 96 items was given to the participants. In order to obtain construct validity, data were collected from 132 fifth grade students from two different schools. In order to obtain the similar construct validity, 83 fifth grade students were given the same questionnaire once, and 51 fifth grade students were given the same questionnaire for reliability twice with four week intervals. In the second stage of the study, based on socio demographic characteristics, the scores obtained from SSA (Scale of School Alienation) in the first stage were compared with gender, students' perception of family economic status, education level of family, class size in order to find out whether there was a significant difference between these variables with the data collected from 13 schools, 4 of which were private, 9 of which were private schools. 982 students, composed of 493 females (% 50.20) and 489 males (%49.8), participated in the study.

To summarize the findings, it was found that the scale to measure alienation developed was reliable and valid. The scale was composed of four categories, which are powerlessness, meaninglessness, social isolation and normlessness.

In terms of gender differences it was found that males tend to become more alienated than females according to the scores obtained from subcategories of powerlessness, normlessness, and social isolation. According to socio economic status (SES), the students in the middle class experience more weakness than the ones in the upper class. According to socio economic status (SES) findings, it was found that except normlessness subscale, there is a significant difference between two groups. The students living in the low SES experience more alienation than those living in the middle and high class. There is a significant difference between the education level of family and students' alienation. The students whose mothers are illiterate experience more alienation than the ones whose mothers are graduate of secondary or high schools. In the same way, the students whose fathers are illiterate experience more alienation than the ones whose fathers are graduates of high schools. According to the class size variable, except the powerlessness subscale, it was found that the students who were in a large class size experience more alienation than the ones in a less large class size. The significant difference shows that the students attending 25-34 size class experience more alienation than those attending 45-54 size class.

Key Words: Alienation, powerlessness, meaninglessness, social isolation, normlessness

ÖNSÖZ

Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirirler. Bu nedenle okulun çocukları, toplumsal yaşama nasıl hazırlandıkları konusunun dikkatli bir biçimde gözlenmesi gerekmektedir. Çocuğun uzun sürecek okul yaşamının nasıl bir süreci takip edeceği yine okul yaşamının ilk yıllarında kendini göstermeye başlar. Buradan hareketle çocuğun bu dönemde okula karşı geliştirdiği tutum büyük önem taşımaktadır. Bu tutum okulu sevmeme, neyi niçin yaptığını bilememe, okuldan uzaklaşma isteği gibi olumsuz duyguları içeriyorsa okulların bir takım işlevlerini yerine getiremediği sonucuna varabiliriz. Daha okul yaşamının ilk yıllarında okula yabancılaşan öğrencilerin hayatın ve okulun gerçekleşmemiş beklentileriyle baş etmede yetersizlik göstermeleri ve okula yabancılaşmanın köklerinin öğrencilerin okul yaşantılarının ilk yıllarına dayanıyor olması bir problem olarak saptanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesidir.

Bu çalışmanın planlanıp, uygulanması ve değerlendirmesinde bir çok değerli insanın katkısı olmuştur. Öncelikle, çalışmanın her aşamasında değerli yardım ve katkılarından dolayı hocam ve danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA'ya, veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında zamanını, emeğini ve manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, tezimi okuyarak eleştiri ve önerilerde bulunan sayın Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ'e, her zaman destekleriyle yanımda olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Gör. Özlem KAF HASIRCI, Yrd. Doç. Dr. Kamuran TARIM ve Yrd. Doç. Dr. Sencer BULUT'a teşekkür ediyorum.

Kaynaklara ulaşmamda ve çevirilerde büyük emeği olan sevgili dostum Eser ÖRDEM'e, destekleriyle her zaman benimle olduklarını hissettiren sevgili ve çok değerli arkadaşlarım, Arş. Gör. Binnur CÖMERTBAY, Duygu DANIŞMAN YILDIRIM, Nuran SARAÇ, Ünal KÖYÇÜ ve müstakbel eşim Taylan YILMAZ'a, dostluklarıyla hep yanımda olan öğretmen arkadaşlarım Emel ALKAN, Nalan IŞIK, Saniye MEHİRLİ ve tüm okul arkadaşlarıma, araştırmanın uygulama aşamasında

anketleri içtenlikle yanıtlayan sevgili öğrencilere ve uygulamalarda destek olan değerli meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı sevgileriyle, sabırlarıyla, destek olan çok sevdiğim aileme, özellikle yaratıcı, güçlü kişiliği ve sevgi dolu kalbiyle beni her zaman yüreklendiren canım annem Memduha UZUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Adana, Nisan, 2006

Özlem UZUN

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Rektörlüğü Araştırma Fonu Saymanlığının EF2005 YL 2 no'lu projesi ile desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|------------------------|-----------------|
| ÖZET..... | i |
| İNGİLİZCE ÖZET..... | iii |
| ÖNSÖZ..... | v |
| TABLolar LİSTESİ | x |
| EKLER LİSTESİ..... | xvi |

BÖLÜM I

| | |
|-------------------------------------|----------|
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Yabancılaşmanın Boyutları..... | 2 |
| 1.1.1. Güçsüzlük..... | 2 |
| 1.1.2. Anlamsızlık..... | 2 |
| 1.1.3. Kuralsızlık..... | 3 |
| 1.1.4. Sosyal Soyutlanma..... | 4 |
| 1.1.5. Kendine Yabancılaşma..... | 4 |
| 1.2. Öğrencilerde Yabancılaşma..... | 4 |
| 1.3. Problem..... | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Amacı..... | 12 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi..... | 13 |
| 1.6. Sayıtlılar..... | 16 |
| 1.7. Sınırlılıklar..... | 16 |
| 1.8. Tanımlar..... | 16 |

BÖLÜM II

| | |
|---|-----------|
| KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 18 |
| 2.1. Yabancılaşma Teorileri..... | 18 |
| 2.1.1. Hegel ve Yabancılaşma..... | 18 |
| 2.1.2. Feuerbach ve Yabancılaşma..... | 20 |
| 2.1.3. Marx ve Yabancılaşma..... | 20 |
| 2.1.4. Durkheim ve Simmel'de Yabancılaşma..... | 22 |
| 2.1.5. Marcuse ve Yabancılaşma..... | 23 |

| | |
|---|----|
| 2.1.6. Fromm ve Yabancılaşma..... | 24 |
| 2.1.7. Melvin Seeman ve Yabancılaşma..... | 26 |
| 2.2. Öğrencilerde Yabancılaşma..... | 27 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar..... | 32 |
| 2.3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 32 |
| 2.3.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... | 34 |

BÖLÜM III

| | |
|---|-----------|
| YÖNTEM..... | 41 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 41 |
| 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi..... | 41 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 44 |
| 3.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)..... | 44 |
| 3.3.2. Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (OYNÖ)..... | 45 |
| 3.3.3. Kişisel Bilgi Formu..... | 45 |
| 3.3.3.1. ÖYÖ'nün Geliştirilme Aşamaları..... | 46 |
| 3.3.3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması..... | 46 |
| 3.3.3.3. Geçerlik Çalışmaları..... | 46 |
| 3.3.3.3.1. Kapsam Geçerliği Çalışması..... | 46 |
| 3.3.3.3.2.Yapı Geçerliği..... | 47 |
| 3.3.3.3.3. Faktör Analizi..... | 48 |
| 3.3.3.3.4.ÖYÖ ve Alt Ölçeklerinin Birbiriyle Korelasyonu..... | 50 |
| 3.3.3.3.5. ÖYÖ'nün Benzer Ölçek Geçerliği..... | 50 |
| 3.3.3.4. Güvenirlik Çalışmaları..... | 51 |
| 3.3.3.4.1. İç Tutarlık Güvenirliği..... | 51 |
| 3.3.3.4.2. Test -Tekrar Test Güvenirliği..... | 52 |
| 3.4.Verilerin Toplanması..... | 53 |
| 3.5.Verilerin Analizi..... | 53 |

BÖLÜM IV

| | |
|---|-----------|
| BULGULAR VE YORUMLAR | 54 |
| 4.1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 54 |
| 4.1.1. Yapı Geçerliği Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 54 |
| 4.1.2. ÖYÖ ve Alt Ölçeklerinin Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 55 |
| 4.1.3. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 56 |
| 4.2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 56 |
| 4.3. Bazı Değişkenler ile ÖYÖ'nden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 57 |
| 4.3.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri..... | 57 |
| 4.3.2. Ailenin Algılanan SED'ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri ... | 59 |
| 4.3.3. Ailenin (Anne ve Babanın) Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri..... | 64 |
| 4.3.4. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri | 77 |
| 4.3.5. Okul SED'ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri | 82 |

BÖLÜM V

| | |
|---|------------|
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 89 |
| 5.1. Sonuç..... | 89 |
| 5.2. Öneriler..... | 91 |
| 5.2.1.Uygulamalara Yönelik Öneriler..... | 91 |
| 5.2.2.Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 91 |
| KAYNAKLAR..... | 93 |
| EKLER..... | 98 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 114 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | | Sayfa No |
|-------------------|--|----------|
| Tablo 3.1. | Son Uygulama Örneklemine Giren Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı..... | 43 |
| Tablo 3.2. | Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Madde Numaraları, Faktör Yükleri Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans Açıklama Oranları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjları..... | 49 |
| Tablo 3.3. | ÖYÖ'nün Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Matrisi..... | 50 |
| Tablo 3.4. | Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Okul Yaşamı Niteliği Ölçeğiyle Korelasyonu..... | 51 |
| Tablo 3.5. | ÖYÖ'nün Madde Tolam Puan Korelasyo Ranjları ve İç Tutarlık Katsayıları..... | 52 |
| Tablo 3.6. | Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları..... | 52 |
| Tablo 4.1. | Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların X , Ss ve t Değerleri..... | 58 |
| Tablo 4.2. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 59 |
| Tablo 4.3. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Olan Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 59 |
| Tablo 4.4. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıklar Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 60 |
| Tablo 4.5. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 4.6. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıklar Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 61 |
| Tablo 4.7. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 61 |

| | | |
|--------------------|--|----|
| Tablo 4.8. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 62 |
| Tablo 4.9. | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 62 |
| Tablo 4.10 | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 63 |
| Tablo 4.11 | Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 63 |
| Tablo 4.12 | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 64 |
| Tablo 4.13. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ' den Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 65 |
| Tablo 4.14. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 65 |
| Tablo 4.15. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 66 |
| Tablo 4.16. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 67 |
| Tablo 4.17. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 67 |
| Tablo 4.18. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 68 |
| Tablo 4.19. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 68 |
| Tablo 4.20. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart | |

| | | |
|--------------------|--|----|
| | Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 69 |
| Tablo 4.21. | Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 4.22. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 70 |
| Tablo 4.23. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 4.24. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 71 |
| Tablo 4.25. | Babalarının Eğitim Düzeyi'ne Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 72 |
| Tablo 4.26. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 72 |
| Tablo 4.27. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 73 |
| Tablo 4.28. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 74 |
| Tablo 4.29. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 4.30. | Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 75 |
| Tablo 4.31. | Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 4.32. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 77 |
| Tablo 4.33. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları | |

| | | |
|--------------------|---|----|
| | Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 77 |
| Tablo 4.34. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 78 |
| Tablo 4.35. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 78 |
| Tablo 4.36. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 79 |
| Tablo 4.37. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 79 |
| Tablo 4.38. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 80 |
| Tablo 4.39. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 4.40. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 81 |
| Tablo 4.41. | Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 81 |
| Tablo 4.42. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 83 |
| Tablo 4.43. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 83 |
| Tablo 4.44. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 84 |
| Tablo 4.45. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 84 |
| Tablo 4.46. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart | |

| | | |
|--------------------|---|----|
| | Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 85 |
| Tablo 4.47. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 85 |
| Tablo 4.48. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal-Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 86 |
| Tablo 4.49. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal-Soyutlanma Alt ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 86 |
| Tablo 4.50. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları..... | 87 |
| Tablo 4.51. | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları..... | 87 |

EKLER LİSTESİ

| No | Sayfa |
|---|--------------|
| EK 1: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği İlk Madde Havuzu..... | 98 |
| EK 2: Kapsam Geçerliği Çalışmasından Sonra Kalan Maddeler..... | 104 |
| EK 3: Deneysel Formun Yapı Geçerliğinin Sınandığı Maddeler..... | 108 |
| EK 4: Kişisel Bilgi Formu..... | 110 |
| EK 5: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinde Yer Alan Ölçek Maddeleri, Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu..... | 111 |
| EK 6: Öğrenci Okula Yabancılaşma Ölçeği..... | 112 |
| EK 7: Okul Yaşamının Niteliği Anketi (Benzer Ölçek Geçerliği)..... | 113 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okullar, içerisinde madde ve insan kaynaklarının bilinçli olarak koordine edildiği örgütlerdir. Sınıf adı verilen özel öğretim ortamı tüm eğitim yatırımlarının ve çabalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, büyük oranda sınıf içindeki etkinliklerin verimine bağlıdır (Aydın, 1984,s.47). Okul, sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kurumdur. Bu kurum belirli öğrenme kalıplarının gerçekleştirilmesi sorumluluğunu taşır (Yavuzer, 1998, s.153).

Burada öğrenmeyi salt bilgi aktarımı olarak değil aynı zamanda öğrencinin tüm okul deneyimleri olarak ele almak doğru görünmektedir. Öğrencinin okul deneyimini içsel olarak dönüştürememesi, onun bu süreçten –okul yaşantısından- soğumasına ve yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Yabancılaşma kavramını ölçülebilir boyutlara indirme çabası ilk kez Melvin Seeman'dan gelmiştir. Seeman (1959)'ın ' Yabancılaşmanın Anlamı' adlı çalışmasında, yabancılaşmayı içinde yaşadığımız toplumsal koşulların bir sonucu olduğunu belirtmiştir (Seeman, 1959, s.783).

1.1. Yabancılaşmanın Boyutları

Tolan (1981) yabancılaşma kavramıyla ilgili bir çok düşünürün teorileri olduğunu belirtmiştir. Bunlardan yabancılaşma kavramını ilk olarak belirginleştiren Hegel olmuştur. Hegel'in ardından Marx, Marcuse, Fromm ve Seeman gibi düşünürlerin de yabancılaşma teorilerinin olduğu görülmektedir. Ancak düşünürler arasından ilk olarak Seeman yabancılaşmayı;

Güçsüzlük duygusu (powerlessness)

Anlamsızlık duygusu (meaninglessness)

Normsuzluk hali (normlessness)

İzolasyon (isolation)

Kendine yabancılaşma (self-estrangement) olmak üzere 5 kategoriye ayırmıştır (Akt. Bayhan 1997, s.39). Seeman, yabancılaşmanın boyutlarını belirleyerek bu olgunun ölçülebilir olması yönünde önemli bir katkı sağlamıştır. Bu boyutlar;

1.1.1. Güçsüzlük

Yabancılaşma hakkındaki klasik terimler içerisindeki en baskın kavramlardan biridir. Güçsüzlük, deneysel çalışmalarda da en çok konu edilen yabancılaşma boyutlarından biridir ve yabancılaşma ile çoğu zaman eş anlamlı kullanılmıştır. Bireyin olaylar üzerinde kontrol duygusu eksikliği yaşamasıdır (Seeman, 1975,s.94).

Kısacası kendi yaşamını ve yazgısını kontrol edememesidir. İnsanın geleceğini kendisinin değil, dış etkenlerin, yazgının, şansın ya da kurumların belirlediğini düşünmesidir. İleri teknoloji, politik olaylar, bürokrasi, şans, kader, kalabalık toplum ve kapitalist ürünler bireyin düşük kontrol duygusunu destekliorsa güçsüzlük duygusu kendini göstermektedir (Seeman, 1983,s.173). Bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması durumudur (Duygulu,1999).

1.1.2. Anlamsızlık

Bireyin eylemlerinin kendisi için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramamasıdır. Anlamsızlık, kişinin yaşamın dinamiklerini anlayamaması, gittiği yönü kestirememesi ve toplumsal ilişkilerle ilgili anlaşılma hissinin kapılmasıdır (Seeman, 1983,s.177).

Yabancılaşmanın toplumbilimciler tarafından en çok tartışılan yönlerinden biri anlamsızlıktır. Geniş işletmelerde görülen aşırı işbölümü, çoğu kere, işçinin yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışmasında amacın kaybolmasına yol açmaktadır. Böylece, amaçsız olarak yapılan bir iş, onu yapan için tüm anlamını yitirmiş olmaktadır.

Mackey (1974)'e göre anlamsızlık kişinin kendi durumunu anlama yoksunluğuna ve yaşamında amaç, hedef yada bir tasarının yoksunluğuna işaret etmektedir. Güçsüzlük, bireyin davranışsal sonuçları kontrol edememe duygusuna işaret

ederken, anlamsızlık bireyin bu davranışsal sonuçları tahmin edememe durumundaki beceri yoksunluğunu göstermektedir.

Anlamsızlık, bireyin karşı karşıya kaldığı hayat şartlarıyla baş edebilme ve onu anlama bilgisinden yoksun olduğunu hissetmesi sonucu geliştirdiği tutumsal durumdur. Bireyin kendisinin ve başkalarının davranışlarının neden-sonuçlarını anlamadığı ve kestiremediği için hayatın anlamı yoktur, düşüncesine sahip olmasıdır. Gelecek önceden kestirilemeyeceği için geleceğe yönelik plan yapmak veya hedef belirlemek mümkün değildir. Bu nedenle hedef geliştirenler de boşuna hedef geliştirmişlerdir, çünkü dünya çok karmaşıktır. Geleceğini kestiremeyen ve de mevcut durumun analizini yapamayan birey, kendisi için gerekli, ancak yoksun olduğu analitik düşünme becerisinden ötürü sosyal ve ideolojik telkinlere açık hale gelmiştir. Olayları, olguları kavramadan yoksun birey kendi adına karar alanlara karşı bir güvensizlik hisseder. Ancak böyle bir ortamda yöneticiler, komplo teorileri üreterek, belirsizlik ortamında komplo ağları örerek insanların anlam yüklemelerini sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca, bireyi anlamsızlığa sürükleyen bir başka etken de, dünyanın karmaşası ve hızlı değişimidir. Böyle bir ortamda yaşanan güvensizliğe, geçmişin nostaljik olarak hatırlanması eşlik etmektedir. Bu yakın geçmişi idealleştirme eğilimidir (Akt. Sanberk, 2003,s.11).

1.1.3. Kuralsızlık (Anomi)

Kelime anlamı “normsuzluk” ya da “kuralsızlık” olan “anomi” kavramını, sistematik olarak ilk defa Durkheim kullanmıştır. Toplumun yapısındaki değişme çerçevesinde, değerlerin ve kuralların işlerliğini yitirmesi sonucunda ortaya çıkan anomiyi; Durkheim’a göre, toplum yapılarından organik dayanışmanın olduğu cemiyet tipinde daha yoğun olarak görülmektedir. bu anlamda, karmaşık iş bölümü, sanayileşme ve kentleşme ile birlikte kolektif bilincin yerine geçmeye başlayan bireysel bilincin daha baskın olması sonucunda, toplumda değerlerin ve sosyal kuralların etkinliğini yitirmesi anomiyi neden olmaktadır. Merton’a göre de, anomiyi, toplumun sosyal yapısı ile kültürel yapısı arasındaki uyumsuzluk sonucu meydana gelmektedir. Dolayısıyla, kültürel çevreyi oluşturan değerler ve normlar ile sosyal çevreyi oluşturan sosyal ilişkiler arasındaki dengesizlik anomiyi oluşturmaktadır. Merton, anomiyi yoğun olarak, her türlü aşırılıklar ortamı olarak nitelendirdiği kentlerde görüldüğünü belirtir.

Ayrıca, kitle iletişim araçlarının uyardığı özelemler ile bu özelemleri karşılama düzeyi arasındaki dengesizlik de anomiyeye sebep olmaktadır. Parsons'ın anomiyeye teorisi gereğince; toplumun bireye önerdiği amaçlar ile bireyin sahip olduğu araçlar arasındaki uyumsuzluk, değer-kural çatışması bağlamında anomiyeye neden olmaktadır (Bayhan, 1997,s.15-16). Kısacası Seeman (1975), kuralsızlığı, kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak onaylanmayan davranışların gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır.

1.1.4. Sosyal Uzaklık

Seeman (1975), Sosyal Uzaklığı dışlanma ya da reddedilme hissi ve toplumsal kabul görmeme olarak tanımlamıştır. Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımasıdır.

1.1.5. Kendinden Yabancılaşma

Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi, şeklinde açıklanmaktadır (Seeman,1959,s.783-791; Seeman, 1983s.179). Seeman (1983), bireyin Kendine Yabancılaşmasının üç ayrı kavramını ortaya koymuştur. Bunlar: Küçümsenmiş, saklanmış ve ayrılmış benliktir.

1.2. Öğrencilerde Yabancılaşma

Öğrencilerin okul ortamındaki yabancılaşma yaşantıları, tutumları bugüne değin ihmal edilmiş bir konudur. Bronfenbrenner (1974), "Yabancılaşmanın Kökeni" adlı makalesinde hızlı toplumsal değişimin özü itibariyle yapıcı olmaktan çok düzensiz olduğunu belirtmektedir.

Bronfenbrenner (1974)'e göre, bu düzensizlik hızlı toplumsal değişim sonucunda iki aşamada ortaya çıkmaktadır. Düzensizlik, birinci aşamada, toplumu ve onun başlıca kurumlarını ; ikinci aşamada ise insanı, özellikle gelişme sürecinde olan çocuk ve gençleri yapı ve işlev açısından etkilemektedir.

Mau (1992), yabancılaşmayı “güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık” olarak dört boyutta incelemiş ve bu boyutları öğrencilerin okullarda ne şekilde yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Güçsüzlük, öğrencinin kendi yaşamını kontrol etme ve bazı amaçları başarabilme konusunda düşük bir beklentiye sahip olması durumunu ifade etmektedir. (Mau,1992). Öğrenciler okulun büyüklüğü, ilgi alanlarının görmezden gelinmesi, okulun yapısı, ders programları, ders seçimi ve sınıf içi olaylar üzerinde etkili olamamak gibi konularda rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

Anlamsızlık, öğrencinin geleceğe dair planları ile okulun öğrenciye sundukları arasında uyumsuzluk yaşanmasıdır. Ders içeriklerinin gelecekte yapılmak istenen işe hazırlanmaması durumunda yaşanan bir duygudur. Anlamsızlık yaşayan öğrencilerin çoğu özellikle matematik, İngilizce, fen gibi bazı zorunlu derslerin geçerliliğini sorgulamakla birlikte okulun onlara bir meslek kazandıracağını düşünmemektedirler (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

Kuralsızlık, öğrencilerin çoğu okul üniformasını giymekten mutlu ve okul kurallarının adil olduğunu düşünmektedir. Yine de bazıları öğretmenin arkasından konuşmamak, öğle yemeği zamanında okul sınırlarını terketmemek gibi kuralların önemsiz olduğunu düşünmektedir (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Kuralsızlık yaşayan öğrencilerin hedeflere ulaşmak için toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları ifade eder (Seeman, 1984). Okul bağlamında kuralsızlık öğrencilerin okul idaresinin kendilerinin yerine karar vermelerine karşı çıkma şeklindedir. Öğrenciler derslerdeki başarılarına göre sınıflandırıldıklarını düşünmektedirler. Bu şekilde sosyal bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu geliştirememektedirler (Mau, 1992).

Sosyal Uzaklaşma, öğrenciler birtakım sosyal yabancılaşma belirtileri gösterdiği ve birçoğunun okul etkinliklerine dahil edilmediği saptanmıştır. Öğrenciler okulu, sorunlarını konuşabilecekleri bir yer olarak görmemektedir. Ayrıca okulu

arkadaşlık yapılacak bir yer olarak da görmemekle birlikte, yine de öğrencilerin çoğu okulda arkadaşları olduğunu hissettiklerini belirtmişlerdir. Sosyal uzaklık yaşayan öğrenciler kendilerini sosyal açıdan yalıtılmış hissederler, yalnızlığı severler ve okul faaliyetlerine katılmazlar (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Diğer taraftan bu öğrenciler derslere düzenli bir şekilde katılım gösterdikleri için okul yöneticileri onları yabancılaşmış olarak kabul etmezler (Mau, 1992).

Okuldaki yabancılaşmaya neden olan kaynaklara bakıldığında bunların birden çok olduğu görülmektedir.

Weise ve Werr (1976) öğrencilerin okula yabancılaşmalarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Öğrencinin öğrenme sürecinin sonuçlarına yabancılaşması
2. Öğrencinin öğrenme sürecine yabancılaşması
3. Bilgi kazanma sürecinde – okul başarısı bakımından- öğrencinin kendine yabancılaşması
4. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci- öğretmen ilişkisinde yabancılaşma

Okuldaki rekabet ortamı yabancılaşmaya yol açmaktadır. Bir öğrencinin yüksek başarısı diğerleri için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Rekabeti, motive olmuş, hızlı düşünene ve çalışma disiplini olan öğrenciler kazanmaktadır. Diğer taraftan tutunamayan, rekabetten yenik çıkan öğrenciler kendilerini değersiz hissetmekte ve kendilerini soyutlamaktadırlar. Öğretmenlerin yüksek not alanlar için gösterdiği takdir, başarısız öğrencilerin kendilerini iyiden iyiye bırakmalarına sebep olur (Akt, Sanberk, 2003,s.43).

1.3. Problem

Birey, kendisiyle, başkalarıyla ve çevresindeki dünyayla olan ilişkilerini düzenleyen bir grup, toplum ve kültür içerisinde yaşar. Duyguları istek ve düşünceleri, konuşma yetisi, gerçeği algılayışı, daha doğrusu gerçekliğin ne olduğuna dair kendisinin oluşturduğu gerçeklik kavramı, çoğunlukla toplumun değer-yaklaşım sistemi tarafından belirlenir. Bunlar toplumun ve karşılıklı etkileşimin özünü oluşturur.

Toplumsal kurumlar dışsal özneler değildirler, aksine kişiler arası ilişkileri düzenleyen değer ve davranışları içerirler (Weisskopf,1996, s.26).

Her toplumsal kurum, ait olduğu toplumun beklentileri doğrultusunda değer-yaklaşım sistemlerini oluşturur. Bu toplumsal kurumlardan okulun üstlendiği görev açısından önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü toplumların gelecek nesillerinin yetişmesinden resmen sorumlu olan tek kurum okuldur.

Okul kurumu içerisinde yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinde, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin sorumlulukları da oldukça fazladır. Çocuk çevresinden bazen eğitsel, bazen de eğitsel olmayan tecrübeler edinmektedir. Çevre ile çocuk arasındaki bu ilişki, hiçbir zaman son bulmamaktadır. Okulun, öğretmenin görevi, çocuğun yetişmesini sağlamak, bunu yaparken de çevreden edindiği eğitsel olmayan tecrübeleri de eğitsel yöne dönüştürmektir (Küçükahmet, 1993,s.77).

Daha önce belirtildiği gibi çağdaş eğitimde okul, birtakım bilgi kalıplarıyla, beceri ve tutumların öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen tek sosyal kurumdur. Okul, öğrenciye kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlar. Bunu gerçekleştirmek üzere okul, öğrenciye bağımsız düşünebilme yeteneğini geliştirmesi konusunda yardım eder (Yavuzer,1998,s.155).

Ancak okulların yukarıda sıralanan iyi niyetli amaçları, tam olarak yerine getiremediği söylenebilir. Bu amaçların gerçekleştirilememesinin ve bir çoğunun sadece kağıt üzerinde kalmasının birden fazla nedeni olabilir. Ayrıca bu amaçların gerçekleştirilmesine paralel olarak, çocukta gelişmesini beklediğimiz, öz güven, yaşama bağlılık, çevresinde olup bitenlere duyarlılık, risk alabilme, keşiflerden hoşlanma, kendisiyle ve çevresiyle barışık olma, soru sormaktan korkmama gibi bir çok beceriye sahip olamadıklarını söyleyebiliriz.

Holt (1997), okullarda olup bitenlerle ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: Hiç kimse yaşama aptal biri olarak başlamaz. Bunun için bebeklere ve küçük çocuklara bakmanız, neler öğrendikleri ve neler yaptıkları hakkında düşünmeniz yeterlidir. Üç yıl içinde çevresindeki dünyayı bir bebeğin ilk üç yıllık gelişim evresinde öğrendiği hızda

öğrenecek, kavrayışını onun kadar hızlı geliştirecek bir yetişkin ancak binde bir çıkar. Holt, burada yaşamımızın ilk yıllarındaki olağanüstü öğrenme kapasitemize ve zihinsel gelişimimize neler olduğunu sorgulamıştır.

Öğrenme kapasitemiz ve zihinsel gelişimimizin zamanla hasara uğradığını ve bunun baş sorumlularından birinin yanlış bir adlandırmayla adına eğitim dediğimiz sürecin, evlerde ve okullarda pek alışık olduğumuz o sürecin ta kendisi olduğunu belirtmiştir. Büyüklerin çocuklar adına yaptığı ya da yaptırdığı şeylerle onların zihinsel ve yaratıcı kapasitelerine zarar verdiğini ve sahip oldukları bu kapasiteyi her şeyden önce onları korkutarak, başka insanların istediği şeyleri yapamama, onları memnun edememe, hata yapma, başarısız olma ve yanlış davranma korkusunu hissetmelerine neden olarak harap ettiğini ifade etmiştir. Bu sonuçların çocukları, risk almaktan, denemekten, zor ve bilinmez olana yaklaşımdan korkan bireyler haline dönüştürdüğünü belirtmiştir (Holt,1997,s.176).

Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirirler. Bu nedenle okulun çocukları, toplumsal yaşama nasıl hazırlandıkları konusunun dikkatli bir biçimde gözlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bazı okullarda ise çocuklara sadece dersler anlatılmakta, ödevler verilmekte, alıştırmalar yapılmakta ve ezberletilmektedir. Bu sistemin uygulandığı okullarda sadece yaratılıştan dengeli ve vasat çocuklar başarı kazanabilir. Bu yöntem çok parlak öğrencilere üstün yeteneklerini geliştirme fırsatı vermez, vasatın altındaki çocukları ise zorlar ve onların bu tempoya yetişmesini engeller. Böyle bir sınıfta öğrenci kendini yapayalnız hissederken, bir başka öğrenci paylaşma, ortak çalışma gibi kavramları öğrenemeyecektir. Bu sorunların yavaş yavaş ortadan kaldırılabilmesi için eğitim kurumlarının içinde bulunduğu çağa uyum sağlaması gerekmektedir. Bu anlamda okulun öğrencilere sadece bilgi aktaran bir kurum olarak varlığını devam ettirmesi, yaşanan sorunların kat kat artmasına yol açacaktır (Spock, 1998,s.354).

Diğer yandan okullarda öğrencilerin bir çoğu aşağıda belirtilen olumsuz tepki biçimleriyle karşı karşıya gelmektedirler. Bunlar (Gordon,1976):

- Suçlama
- Emir
- Tehdit etme

- Uyarma
- Utandırma
- Yargılamadır(Akt.Yavuzer, 1998, s.170).

Çocuğun tüm bu bastırıcı sözlerle sık sık karşı karşıya gelmesi, kendisini işe yaramaz, düşüncesiz ve tembel bir birey olarak görmeye başlamasına neden olur. Bu olumsuz duyguların, çocuğun okula karşı bakış açısında ve okula karşı geliştireceği tutumlarında meydana getirebileceği davranış değişikliklerini Gordon (1976), şu şekilde sıralamıştır:

1. Çocuğun kendisini suçlu hissetmesi.
2. Öğretmenin adil olmadığı düşüncesini geliştirmesi.
3. Çocuğun, sevilmediğini düşünmesi.
4. Sert tepkiyle yanıt vermesi.
5. Karşı çıkması.
6. Kendini yetersiz hissedip öz saygısını yitirmesi (Akt.Yavuzer, 1998, s.170).

Bunun sonucu pek çok öğrenci toplum ve gelecek iş yaşantısı için yeterince hazırlanamadan okuldan yavaş yavaş kopar ya da tamamen okulu bırakır. Dahası bu yabancılaşan öğrenciler toplumdaki sosyal olarak soyutlanmış, yokluk içinde yaşayan siyasi olarak güçsüz yetişkinler halini alır (Duhm, 1996, s.85).

Okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, bu ilişkinin temel olarak anlatı niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelere (öğrenci) oluşur. Öğretmenlerin, öğrencilerin varoluşsal deneyimlerine tamamen yabancı bir konuda uzun uzadıya açıklamalar yaptıklarını söyleyebiliriz. Görevi, öğrencileri anlatısının içindekilerle gerçeklikten koparılmış, onları ortaya çıkarmış olan ve anlam kazandırabilecek bütünlükte bağlantısı koparılmış içeriklerle ‘doldurmak’ tır. Kelimeler çocuklar için somutluklarından boşaltılır ve içi boş, yabancılaşmış ve yabancılaştırıcı bir laf kalabalığı haline gelir (Freire,1998,s.50).

Okulların, öğrencilere bir türlü içselleştiremedikleri bilgileri ve kuralları mekanik olarak ezberlettiği söylenebilir. Freire (1998)’nin de söylediği gibi yanlış bir kanıyla, çocuklar okullarda öğretmenler tarafından doldurulması gereken bidonlar gibi

görülmekte. Buna bağlı olarakta öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmen olarak görülmektedir.

Öğrenme yaşantılarının bütünlüğü, öğrencinin sosyal uyumunu gerek okulda gerekse de okul dışı yaşantılarında artıracaktır. Burada öğrenmeyi salt bilgi aktarımı olarak değil aynı zamanda öğrencinin tüm okul deneyimleri olarak ele almak doğru görünmektedir. Öğrencinin okul deneyimini içsel olarak dönüştürememesi, başka bir ifadeyle bu deneyimin genel yaşam pratiğinde karşılığının anlaşılması onu bu süreçten –okul yaşantısından- soğumasına ve uzaklaşmasına neden olmaktadır (Freire,1998,s.51). Pek çok öğrencinin okulla ilgili sıkça olumsuz deneyimler yaşamaları onların okul sürecinden kopmasına başka bir ifadeyle okula yabancılaşmasına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Yabancılaşma oldukça eski bir kavramdır. Bunun yanında okulda yabancılaşma nispi olarak yeni bir kavramdır ve öğrenci davranışını anlamada henüz yararlı hale gelmiştir (Tusty ve Dooley Dickey, 1993). Genel anlamıyla yabancılaşma; insanın kendini, kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algılamasıdır (Fromm,1996,s.119).

Bu durumda diyebiliriz ki insan, kendine yabancı birisi olmuştur. Kendisini dünyanın merkezi, edimlerinin yaratıcısı olarak görmez. Tersine edimleri ve bu edimlerin sonuçları, onun boyun eğdiği, hatta taptığı efendileri olmuştur. Yabancılaşmış insan başka herhangi birinden koptuğu gibi kendisinden de kopar. Herkes gibi o da kendisini nesnelere algıladığı gibi beş duyusu ve sağ duyusuyla algılar; ama bunu yaparken kendisiyle ve dış dünyayla üretici bir ilişki içinde değildir. Bu durumda kişi günlük olaylarda aklıyla davranır; oysa toplumsal yaşamda büyük bir çarpıklık içindedir (Fromm,1996,s.117).

Marx'ın yorumuyla yabancılaşma; insanın kendi eylemlerinin, onun tarafından yönetilmesi yerine, onun üstünde, ona karşı işleyen bir güç olup çıkmasıdır (Akt. Fromm,1996,s.117).

Newmann (1981)'a göre, sosyal bilim alanındaki profesyoneller yabancılaşmanın önemli kavramları üzerine yoğunlaşarak 1950'lerin ilk yıllarından başlayıp 1970'lere kadar, okullarda öğrenci yabancılaşmasını araştırmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda yabancılaşmanın alt boyutları olan ;

- Güçsüzlük
- Kuralsızlık
- Anlamsızlık
- Sosyal soyutlama / kavramları ortaya konulmuştur.

Bütün bu kavramların çevreye zarar verme ve okul işlerine karşı yetersiz sorumluluk gibi sorunlarla ilgili olduğu belirtilmiştir (Akt. Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

Çocuğun okula yabancılaşmasının birden çok etkene bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların genel olarak şu nedenlerden dolayı okula yabancılaştıkları ortaya konmuştur (Mcelhinney, Kunkel, Lucas, 1970):

1. Çocukların kendi yaşantılarını kontrol etme yoksunluğu.
2. Başarıya ulaşmak için eşit fırsatların tanınmaması.
3. Okul dışındaki yaşamla bağlantı kurulamayan okul müfredatı.
4. Öğretmenle iletişime geçememe.
5. Okulda karşılaştığı sorunlardan dolayı içe kapanma.
6. Ailenin ilgisizliği.
7. Çocukların yetişkinleri güvenilir bulmamaları.

Çocukların varolan okul sistemine uyum sağlayıp sağlayamadıkları ya da yabancılaşma duygularını yaşayıp yaşamadıklarını aşağıda belirtilen davranışları sergileyip sergilemediklerine bakarak anlayabiliriz.

Buna göre okula yabancılaşan çocuğun ;

- Okulu sıkıcı bir hapisane gibi gördüğü
- Okul sorumluluklarını kendisi için çok bulduğu
- Kendi görüş ve düşüncelerini değersiz bulduğu
- Okulun ve ailenin beklentilerini gerçekleştirebilmek için kuralları çiğnediği
- Okulda aldığı eğitimin gelecek yaşantısına katkı sağlayacağını düşünmediği
- Okulda kendini yalnız, kurallardan ve standartlardan kopuk hissettiği yapılan araştırmalar sonucu ortaya konmuştur (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

Sonuç olarak, bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda okulların mevcut atmosferlerini değiştirmenin basit bir iş olmadığını söyleyebiliriz. Buradan hareketle okulun sosyal iklimini ve öğrenci yabancılaşması ile diğer etmenler arasındaki ilişkileri değiştirmek amacıyla etkili yöntemler geliştirmek gerekmektedir. Yöntemler geliştirebilmek için ise konu üzerinde yeterli ölçüde araştırmalar yapılmasının gerekliliğinin kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Bu ihtiyacı gidermek amacıyla ülkemizde ilköğretim I. kademe öğrencilerinin okula yabancılaşmalarını ölçen bir ölçme aracının bulunmaması problem olarak saptanmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmamızın problem cümlesi ;

“İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi.” olarak ifade edilebilir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesidir.” Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır .

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile algılanan ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile öğrencilerin devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile ailenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Geniş anlamıyla eğitim ve öğretim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgiyi aktarır. Amaç, seven sayan, güvenli, bilgili başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürecektir kişiler yetiştirmektir (Yavuzer,1998.s.153).

Bununla beraber okullarda neyi, niçin yaptığını bilmeyen, amacı olmayan, okulu sıkıcı bir hapisane gibi gören çocukların sayısının hiç de az olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar okulların amaçlarını yeteri ölçüde gerçekleştiremediğinin bir kanıtı olarak görülebilir.

Hepimizin bildiği gibi ilkökul çocuk için yepyeni bir sosyal çevredir. Okulun uyulması gereken kuralları, çocuğun tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karşılaşması, başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri, onun bu yeni çevreye uyum sağlamasında güçlüklerle karşılaşmasına sebep olur (Yavuzer,1998,s.159).

Çocuğun bu yeni çevreye uyumunu sağlamada başta öğretmenlerin, arkadaşların, okul müfredatının, okul çevresinin ve ailenin büyük ölçüde etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Okullar, geniş öğrenci kitleleriyle sürekli ilişki içinde buldukları için, özellikle öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir etkileşim içine girmeleri gerekmektedir. Çünkü olumlu bir etkileşim ağı içinde bulunan bir çocuk, kendi ilişkilerinde de bunu temel alıp, iletişimini bu temel üzerine oturtmaya çalışacaktır. Rahat bir iletişim kurabilmenin ardından kendini kontrol edebilme ve değerlendirme gelecektir (Arslantaş, 1998,s.6).

Bir çok yetişkinin okulda yada evde sürekli çocuklar üzerinde otorite kurma isteğinin olduğu, onlara bir şeyler yaptırmak istenildiğinde sürekli ödül ve cezaların kullanıldığı, buna ek olarak okullarda sürekli onlar adına kararlar verilip bu kararları uygulamak için yaptırımlar uygulandığını da söyleyebiliriz. Ancak bu yaptırımların çocuklar üzerinde yaratacağı etki ve bunların sonuçları üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konudur.

Övgü, not, özel ayrıcalıklar ya da utandırılma, dışlama, korkutma, bastırma gibi pekiştireçlerle çocukları motive etmek ve denetim altında tutmak onların kendi motivasyonlarını zayıflatır ve etkinliklerden vazgeçmelerine sebep olur. Ayrıca öğrenci çalışmasının ve öğrenmenin verdiği zevk ve doyumunu (iç ödül) almak yerine dış ödül için çalışır (Gordon,2002,s.43).

Holt, yıldızlı notlar, takdir, teşekkür gibi küçük ödüller için, daha doğrusu utanılması gereken başkalarından daha iyi olma duygusu için çocukların yarışmaya zorlanarak onlardaki öğrenme sevgisinin yok edildiğini belirtmiştir (Holt,2002,s.184).

Toplum olarak, zaman yitirmeden insan ilişkilerinde kullanılan otoriteye ve güce karşı etkili bir seçenek bulup öğretmeyi amaç edinmeliyiz. Aksi takdirde çocuklara otoriteye boyun eğmeyi öğretmenin, onlardaki sorumluluk duygusunu ve kendi kendini denetleme duygusunu yok edeceğini unutmamalıyız (Gordon,2002,s.101).

Öğrenci terden ıslanmış avuçlarıyla kara tahtanın yanında durduğu zaman, titreyen bir sesle bir metni okuduğu zaman, yazılı sınavdan önce iştahı kesildiği zaman, sabahları uyandığında rahatsız edici bir vicdan duygusuna kapıldığı zaman, tatilin son günlerinde okulu düşünüp de içini hoş olmayan bir huzursuzluk ve depresyon doldurduğu zaman, öğretmen çağırdığında nabızı hızlandığı zaman okul korkusu kendini gösterir (Duhm,1996, s.128).

Eğitimciler, yöneticiler ve okul personeli yabancılaşmaya maruz kalmış öğrencilerin okullarda ve sınıflarda olduğunu farkındadırlar. Bu yabancılaşmış öğrenciler duvara tırmanır, etrafındakilere kötü sözler söyler, sınıfı rahatsız ederler. Bazıları kısa bir süre için bazıları ise sonsuza dek okulu bırakırlar. Bu öğrenciler kendilerini eğiteceklerini iddia eden bir sistemden soyutlanırlar.

Weise ve Werre (1976), göre bu durum insanlar arası iletişimin sağlıklı yürümesini engellemektedir. Öğretmen sınıf içerisinde bir tür yargıç rolündedir. Başarılı olanları, başarısız olanlardan ayırmakla görevlidir ve başarısız olan öğrenciler en azından ilgisini esirgemekle cezalandırmaktadır. Öğretmen, öğrencinin yabancılaşmasında “kışkırtıcı ajan” rolü üstlenmektedir. Öğretmen genelde dersin

içeriğini belirlerken, öğrencileri sürece dahil etmemektedir. Dolayısıyla öğrenci edilgen biri olarak ortaya konan ürünü, kendi gerçekliği çerçevesinde ele almamaktadır, doğal olarak da derse katılım göstermemektedir (Akt. Sanberk,2002, s.47).

Bunları yaşayan öğrencinin hayatı tamamlanmamış ve bölük pörçük görmesiyle sonuçlanan acı kayıplar meydana gelmektedir. Bu yabancılaşmış öğrenciler hayatın ve okulun gerçekleşmemiş beklentileriyle baş etmede yetersizlik gösterirler. Pek çok öğrencinin okul deneyimi belirsizliklerle doludur. Onlar için okul çoğu zaman yabancılaştırıcı ve bunaltıcı bir yer olabilir. Fakat aynı zamanda okul yaşlılarla, eğitimcilerle ve hatta yöneticilerle sosyal bağ kurulabilecek önemli bir yer de olabilir (Brown, 2003). Çocukların okul deneyimlerini, olumlu ve kişiliklerini doyurucu duygularla donatmak için yeterli çabanın verilmesi gerekmektedir. Problemin can alıcı noktalarını saptayabilmek şüphesiz ki o problemin çözümü için çok büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri yabancılaşma duygusunun nedenlerinin ortaya konması, bu konu ile ilgili yeterli ölçüde çalışmaların yapılmasına bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

İlgili literatür taramaları sonucunda ülkemizde öğrencilerin okula yabancılaşmaları konusunun oldukça yeni olduğunu ve bu konuda ülkemizde yalnızca biri orta öğretim ve diğeri üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri olmak üzere iki çalışmanın yapıldığını ancak ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yabancılaşmaları konusunda herhangi bir çalışmanın yapılmadığını söyleyebiliriz. Bununla beraber yurt dışında yapılan çalışmalar gösteriyor ki çocuğun okula yabancılaşmasının kökleri okul yaşantılarının ilk yıllarına dayanmaktadır.

Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırma yoluyla ülkemizde ilköğretim I. kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçen bir ölçeğin geliştirilmesi gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula yabancılaşmalarını etkileyen faktörlerin neler olduğu gibi sorulara da açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Son olarak bu araştırmanın eğitimcileri, aileleri ve ilgili makamları bu konuda aydınlatması ve daha sonra yapılacak çalışmalar için temel oluşturması açısından da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

- Veri toplamada kullanılacak olan ölçme araçlarındaki soruları öğrenciler içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma, Adana ili Merkez Yüreğir ve Seyhan ilçelerindeki ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulan örneklem ile sınırlıdır.
- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik ölçümler, ilgili kaynaklarda yer alan bilgilerin araştırmacı tarafından incelenmesi sonucu geliştirilen ölçek ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yabancılaşma : Kişinin kendini bir yabancı gibi duyduğu deneyim biçimidir. Bireyin kendisini dünyanın merkezi olarak görmemesi, tersine edimleri ve bu edimlerin sonuçları onun boyun eğdiği hatta taptığı efendileri haline gelmesi durumudur (Fromm, 1996, s.116).

Güçsüzlük : Bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden kaynaklanan duygudur (Bayhan, 1984, s.39).

Anlamsızlık : Öğrencinin gelecekte yapmak istediği iş ile bugün okulun bunu desteklememesi; ders içeriklerinin gelecekte yapılmak istenen işe hazırlanmaması durumunda yaşanan bir duygudur (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

Kuralsızlık : Hedeflere ulaşmak için toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları ifade eder (Seeman, 1983).

Sosyal Uzaklaşma : Seeman (1959)'a göre, arkadaşlık ağıyla bütünleşmeden yoksunluk veya bir organizasyondaki katılım yoksunluğudur (Akt.Seeman, 1983).

Kısaltmalar

SED : Sosyo-ekonomik düzey

ÖYÖ : Öğrenci yabancılaşma ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde Hegel, Marx, Marcuse, Fromm, Wright Mills ve Melvin Seeman gibi düşünürlerin yabancılaşma ile ilgili ortaya koydukları teoriler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okula yabancılaşmaları konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Yabancılaşma Teorileri

“Yabancılaşma” kavramını ilk kullanan Jean-Jacques Rousseau olmuştur. (Fisher, 1995,s.79). Marksist yabancılaşma teorisine Rousseau ve özellikle Hegel kaynaklık etmiştir. Yabancılaşma (alienation) felsefenin ve sosyolojinin bir sorunu olarak şöhret bulan bir kavramdır. Kavram uzun bir süre felsefenin bir sorunu olarak kullanılmıştır. 1930’lu yıllara kadar sosyolojinin temel başvuru kaynaklarına girmemiştir. Buna rağmen 19. ve 20. yy’nin klasik sosyologlarının (Emile Durkheim, Ferdinand Tönnies, George Simmel vs.) bazı eserlerinde zaman zaman yer aldığı görülür. Ortalama kültürel kaygı ve duyarlılıklara sahip olan bu kavram felsefi bir terim olarak ilk kez Alman idealizminin önde gelen isimlerinden Hegel (1770-1831) tarafından kullanılmıştır (Doğan, 1998,s.25).

2.1.1. Hegel ve Yabancılaşma

Tolan (1991), Hegel’in felsefesini “Mutlak Ruh”un yabancılaşması üzerine kurduğunu belirtmiştir. Bu felsefe “Mutlak Ruh”un sürekli hareket içerisinde kendisini gerçekleştirmesi sürecinde ifadesini bulmaktadır. Diyalektik süreç içerisinde “Mutlak Ruh”un hareketi bir yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma hareketidir (Akt. Bayhan,1997,s.28).

Hegel’de yabancılaşma teriminin iki büyük ve birbiriyle ilintili anlamı olduğu belirtilmektedir. Bunlar (Demirer ve Özbudun, 1999, s.13):

1. Bireyin özde farklı olamadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrıldığı farkındalığı.

2. Bireyin özde farklı olmadığı geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrı olan benliğinden kast vazgeçışı ya da teslimiyeti; yani yabancılaşma durumundaki kendisini, bu ayrılığın zeminini yok etmek üzere kurban edişi.

Hegel terimi yalnızca insan tininin kendini gerçekleştirme yolundaki bitmez çabasının tüm evreleri boyunca sürekli gelişimini betimlediği Tinin Görüngübilimi'nde ele almaktadır. Hegel toplumsal, siyasal ve kültürel kuramlar dünyasının, 'toplumsal tözün' insan faaliyeti tarafından yaratıldığını ve sürdürüldüğünü belirtir. Ancak toplumsal töz, hem insan tinini gelişiminin çeşitli evrelerini belirleyen nesnelleşmiş ifadesi, hem de insan tininin, gelişim süreciyle bütünlük oluşturan bir ürün olarak düşünülmelidir. Hegel'e göre toplumsal töz, insan tininden özde bağımsız bir şey olarak değil, onun bir yönü, bir varlık tarzı olarak görülür. Bir başka deyişle toplumsal töz özde özde insan tiniyle özdeşdir (Demirer ve Özbudun, 1999,s.13).

İnsan tinin gelişimi birleşmeye doğrudur; ancak daima farklılık içinde özdeşliğin, varlık tarzları, yönleri arasındaki farklılıkların yok olmak bir yana, korunduğu bir birleşmeye doğrudur. Hegel, gerçek birleşmenin, farklılık içinde özdeşlik uzlaşmasının birey ile toplumsal töz arasındaki kopuşla bir ve aynı düzlemde gerçekleşebileceğini düşünmemektedir. Hegel'e göre ayrılan bireylerle toplumsal töz arasındaki tek olanaklı birlik, kombinasyon, sentezdir. İnsan tininin gelişme sürecinde, bireylerle toplumsal töz böylesi ilintilendiklerinde yeni bir bütün oluştururlar; yani gelişme süreci henüz tamamlanmadığında ve bireylerle toplumsal töz arasındaki ayırım yeniden keskinleştiğinde, ne bireylerin ne de toplumsal tözün eskisi gibi olamayacağı bir bütün (Demirer ve Özbudun, 1999, s. 14).

Özetleyecek olursak, Hegel'de "yabancılaşma" süreci, tekil tinin kendi farkındalığı içinde yeniden bütünleşmek (inkarın inkarı) üzere "toplumsal töz"den ayrılması (bireyselleşmesi) olarak tanımlanabilmektedir (Demirer ve Özbudun, 1999, s.14).

2.1.2. Feuerbach ve Yabancılaşma

Genç Hegelciler ise, “yabancılaşma” kavramını, klasik düşünürlerin dışsal olan “Mutlak Varlıkla” kaynaşma onu keşfetme aracı anlamında ona yükledikleri “yücelik” statüsünden, hem de Hegel’in Tin’in kültürel olarak varedilmiş İdea’yı (ya da toplumsal töz) içselleştirilmesinde gerekli bir süreç olarak yüklediği “olumlu” anlamdan soyarak, olumsuz bir değer yüklemişlerdir.

Genç Hegelcilerden Feuerbach, Hıristiyanlık üzerine çalışmalarında, insanın kendi içindeki özünü keşfetmeden önce, bu özü kendi “ötesine” yansıttığını belirtir. Böylelikle din, (en azından Hıristiyanlık) Feuerbach’da insanın bir başka görünüm altında sunulan kendisiyle ya da kendi özünüyle ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Demirer ve Özbudun, 1999,s.15).

Feuerbach’a göre, “yabancılaşma” işte tam da bu insanın özünü kendi dışına yansıtma halidir. Tin’e oluşturuca bir kudret atfederek nesnel Tarih alanını ve dışsal Doğa alanını kuran yabancılaşmanın gerçek olduğunu savunan Hegel’in aksine, Feuerbach, onun imgesel olduğunu belirtir. İnsanın “Tanrı” olarak sunulan kurmaca bir “öz” imal etmesidir. Feuerbach’a göre yabancılaşmanın sahip olabileceği tek olumlu yön, insanı özünü dışında aramasından sonra içinde aramaya yönelten bir ara evre oluşturmasındadır. Şu halde Feuerbach’a göre birer yabancılaşma olan din ve Tanrı imgesi, insana bir büyütme aynası görevi görmektedir. Feuerbach “Din insanın çocuksu özüdür.” demektedir (Demirer ve Özbudun, 1999,s.15).

2.1.3. Marx ve Yabancılaşma

Aron (1986)’a göre, Marksizmde yabancılaşma süreci, felsefi ya da metafizik bakımdan kaçınılmaz bir süreç olmak yerine, sosyolojik bir sürecin anlamı haline gelmektedir. Yabancılaşma sosyolojik olarak yorumlandığında, var olan toplumsal düzenin tarihsel, ahlaki ve sosyolojik bir eleştirisini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Marx’a göre kapitalist rejimde insanlar yabancılaşmıştır, toplulukta kaybolmuşlardır ve bütün yabancılaşmanın kökü ekonomik yabancılaşmadır (Akt. Bayhan, 1999,s.29).

Marx, Hegel’in ortaya çıkan egonun (kişinin bilinçli kendinin ve mevcut koşullarının farkındalığı) yabancılaşmanın giderilmesinde yeterli ve zorunlu koşulu

oluşturduğunu reddetmektedir. Ayrıca Hegel'in benliği bir tin olarak tasarlamasına da karşı çıkarak maddi olduğunu vurgular. Marx, "soyut insan" üzerine değil, gerçek (maddi) insan üzerinde odaklanmaktadır. Sözün özü, Hegel'in "tümelliği", Marx'da "toplumsallık" biçimini almaktadır.

Marx'ın Hegel'e yönelttiği bu köklü eleştiri, Feuerbach için de geçerlidir. Marx, Feuerbach'ın genel soyut insanının karşısına, tarihsel ve toplumsal bir varlık olan, pratik faaliyet içindeki insanı koymaktadır ve yabancılaşmayı, bu tarihsel-toplumsal varlığın özgül toplumsal çelişkilerinin bir ürünü, sonucu olarak değerlendirmektedir (Demirer ve Özbudun, 1999,s.20).

Marx'a göre, modern sanayi yeni bir iş bölümü oluşturmaktadır. Artık işçi makinenin canlı bir parçası haline dönüşmektedir. Çağdaş üretim sürecinde emeğin yabancılaşması, üretimin ağırlıkla elle gerçekleştirildiği geleneksel imalathanelere oranla çok daha yüksek bir düzeydedir. El emeğine dayanan zanaatlarda işçi bir aletten yararlanır; fabrikada ise makine ondan yararlanır. Birincisinde iş aletlerini kullanan odur; ikincisinde ise makinelerin hareketlerini izlemek zorundadır. Bu bağlamda Marx, insanlık tarihinde her zaman varolmuş olan emeğin yabancılaşması olayının, kapitalist toplumda en uç noktalara ulaştığını ve işçi sınıfının diğer sınıflardan daha fazla yabancılaşmış olduğunu vurgulamaktadır. Bu yargının dayandığı temel, işçinin, üretimin örgütlenmesi, planlanması ve kontrolünde hiçbir etkisi olmaması ve bir makine niteliğinde değerlendirilerek istihdam edilmesi nedeniyle sermayeye bağımlı bir "şey"e dönüştürülmüş olması düşüncesidir (Bayhan, 1999,s.31).

Marx (1975)'ın, yabancılaşma teorisinde diğer bir kavram "fetişizm" dir. Marx'a göre, "emek ürünlerine, meta olarak üretildikleri anda yapışverişen ve bu nedenle meta üretiminden ayrılması imkansız olan şey fetişizm'dir" (Akt. Bayhan,1999,s.32). Tolan (1991)'a göre, dolayısıyla "Marx, kapitalist toplumda değişim değerinin kullanım değeri üzerindeki egemenliğini ve parasal ilişkilerin yüceltilmesi yoluyla insani ilişkilerin ve kullanmadan doğan yararın yok olması olgusunu "Meta Fetişizmi" olarak nitelendirmektedir. İnsanlar arası ilişki giderek şeyler aras ilişkilere dönüşmektedir." (Akt. Bayhan,1997,s.32).

Toparlayacak olursak, Marx'ın ilk yazılarında “yabancılaşma” iş bölümü, özel mülkiyet ve işgücünün metalaşması sonucu, emekçinin kendi emek süreci ve emeğin ürünleri üzerindeki denetimi yitirmesi (bir anlamda iktidarsızlaşması), emek süreci ve metalaşmış ürünlerin onun karşısına dışsal ve yabancı bir güç olarak dikilmesi ve bu süreçlerin sonucunda emekçinin özsel vasıflarına yabancılaşmasıdır (Demirer ve Özbudun, 1999, s.23).

2.1.4. Durkheim ve Simmel’de Yabancılaşma

Batı kapitalizminin rasyonelliğin güdücüsü olan etkin bürokrasiye yaptığı vurguyla bir bakıma “şeyleşmenin sosyolojisi”ni yapan Weber’in yanı sıra, Durkheim ve Simmel’in “yabancılaşma/şeyleşme” kavramlarını modern sosyolojiye taşıyan volan kayışları olduğu söylenebilir.

Yabancılaşma kavramına Durkheim’da doğrudan bir gönderme yoktur. Ne ki ‘normsuzluk’ ya da ‘normların geçerliliklerini yitirmeleri’ olarak tanımladığı anomi durumu, Durkheim’dan kalkınan “yabancılaşma” tanımlarına temel oluşturmaktadır. Bilindiği üzere, Durkheim işbölümü üzerine temellenen toplumsal farklılaşmanın birey üzerindeki toplumsal baskıya dayalı mekanik dayanışmanın yerini organik dayanışmaya bırakmasına yol açtığını savunmaktadır. Durkheim, iş bölümünün toplumu dengede tutmaya yaradığını söylerken, bunun toplumsal çatışmalara yol açtığını söyleyen Marx’tan çok farklı bir söylem tutturmuştur (Demirer ve Özbudun, 1999, s.26).

İş bölümü sonsuz bir tarzda işlediği sürece, bireyler kendi paylarına düşenden hoşnuturlar ve bunu arttırmak için ancak ılımlı bir çaba içerisine girerler. Ancak toplum bir buhran ya da ani bir zenginleşmeyle sarsıldığında, toplumun bireyin tutkuları üzerindeki denetimi azalır, denetim mekanizmaları bireylerin gözünde meşruiyetlerini yitirirler. Apansız toplumsal yoksunlaşma ya da zenginleşme anlarında bireylerin toplumsal olarak biçimlenmiş özdenetim yetileri yetersizleşir; dengeler bozulur. Olanaklı ile olanaksız, adil ile adaletsiz, meşru talep ve umutlarla meşru olmayanlar arasındaki sınır bilinmez. Kamuoyunca denetlenemeyen içtiharlar yönünü şaşırır ve kendilerine uygun sınırı tanımaz olurlar. Durkheim, düzen bozumu ya da anomi’yi tutkuların tam da daha disiplinli olmaları gereken bir anda daha az disiplinli olması

olarak tanımlamaktadır. Anominin tanımı, ampirik sosyolojide yabancılaşmanın temel unsurlarından kabul edilmiştir (Demirer ve Özbudun, 1999, s.28).

George Semmel ise, mal mübadelesinin yerini alan paraya dayalı ekonomik sistemin, insanın bütünlüğünü tehdit ettiği düşüncesindedir.Öte yandan Semmel'in günümüzdeki yabancılaşma irdelemelerinde etkili bir saptaması da nesnelleşmiş kültüre ilişkin olmaktadır. Özetle söyleyecek olursak, Semmel kültürü “içsel ve dışsal emeğin bir sonucu olarak yaşamın rafine manevi biçimleri” şeklinde tanımlamakta ve kültürel görüngülerin üç kategoriye kapsadığı söylemektedir. 1) Nesnel dünya, ya da Simmel'in deyişiyle “kültürün maddi ürünleri”. Bunlara insanların birbirleriyle ilişkilerinin dolayımını oluşturan dil, bilim, din hukuk vb.ni de dahil eder. 2) Maddi ve zihinsel ürünlerin ortaya çıktığı süreç. 3) Bireyin kültürü benimseme, bilgi ve eğitim edinme sürecidir. Simmel maddi ve manevi ürünlere “nesnelleşmiş tin” demektedir. Toplam kültürün her bir birey tarafından erişilen ve kullanılan kesimine “öznel kültür”, toplam/bütünsel kültüre ise “nesnel kültür” adı verir. Nesnel kültürün eriminin artışıyla öznel kültürün düzeyinin düşüklüğü arasındaki farkı ise temel bir sorun olarak görmektedir ve bu farkın giderek büyüdüğü görüşündedir. Bu bir yandan nesnel kültürün erim alanının genişlemesi, bir yandan da kültürün alanlarındaki farklılaşma, yeni işbölümüne bağlı bir durumdur. Simmel'e göre bu durum hem üretimi, hem de tüketimi ilgilendirmektedir ve yabancılaşmanın kaynağıdır (Demirer ve Özbudun, 1999, s.28-29).

2.1.5. Marcuse ve Yabancılaşma

Yabancılaşma tartışmalarına maddeci yorumdan kalkınan bir psikanalitik vurguyu ekleyen iki düşünürü Erich Fromm ve Herbert Marcuse ele almak gerekiyor. Her ikisi de eleştirilerini kapitalist toplum yapısından çok, Simmel'de de görüldüğü üzere modern sanayileşmiş topluma yöneltmektedirler. Bu bağlamda her ikisinde de Sovyet devriminin ve Sovyet sosyalizminin üretim tarzını dönüştürmekle birlikte yabancılaşmış insan ilişkilerini dönüşüme uğratmasındaki yetersizliğinin yarattığı düş kırıklığını izlemek mümkündür (Demirer ve Özbudun, 1999,s.31).

Marx'ın toplumdaki yabancılaşan sınıfın işçi sınıfı olduğunu ve işçilerin bundan kurtulması gerektiği iddiasına karşılık, ileri sanayi toplumunu irdeleyen Marcuse,

toplumun tek boyutlulaşma süreci olarak nitelendirdiği yabancılaşmayı, toplumun tüm geçerli sınıfları için geçerli saymaktadır.Yapılan işin ve üretim araçlarının değişimi işçilerin tutumlarını ve bilinçlerini de değiştirir. Kapitalist toplumda işçi sınıfı düzenle bütünleşmektedir. Yeni teknolojik evrende işçi sınıfının düzene karşı olumsuz yaklaşımı giderek ortadan kalkmaktadır. Başka bir deyişle işçi sınıfı artık yerleşik düzenin “canlı bir” karşısı değildir (Bayhan, 1997,s.33).

İleri kapitalist toplumda kitle iletişim araçlarının da yardımıyla insan tümüyle sömürgeleşmekte, tutum ve eylemleriyle dış dünyayla ilişkilerinin bilincine varamayan, ama toplumu yönetenlerin istediği şeyleri, istediği ölçüde istediği yer ve zamanda tüketen bir robot doğmaktadır. Marcuse'nin vardığı sonuç şudur; teknolojik düzenlemenin egemen olduğu toplum, sistemin muhafazası ve idamesine yönelik bütün unsur ve değerlerin bütünleşmesiyle, kapalı ve güdümlü bir toplum haline dönüşmektedir. İşçi sınıfının da karşı çıkma ve aşma gücünü yitirmesiyle silahsız kalmış bir toplum, böylece “tek boyutlu toplum” olarak nitelenmektedir (Bayhan, 1997,s.34).

2.1.6. Fromm ve Yabancılaşma

Fromm yabancılaşmayı toplumsal karaktere ilişkin bir unsur olarak görmektedir. Boas'cı Amerikan antropolojisi, özellikle de Ruth Benedict'in “çekirdek değerler” dediği olguyu çağrıştıran bir kavram olarak “toplumsal karakter”, Fromm'a verili bir toplumsal kategoride (sınıf, ulus vb.) yer alan herkeste ortak olan özelliklerden oluşmaktadır. Fromm'un deyişle, “Aynı kültürün bireylerinin çoğunluğunca paylaşılan karakter yapısının çekirdeğidir.”. İşlevi verili bir toplumdaki insan enerjisini bu toplumun işlevinin sürdürülmesi amacıyla biçimlendirmek ve kanalize etmektir (Demirer ve Özbudun, 1999,s.33).

Fromm, yabancılaşmayı, kişinin kendini yabancı olarak duyumsadığı deneyim tarzı olarak ifade etmektedir. Kişi kendisine yabancılaşmıştır, kendini dünyanın kendi edimlerinin yaratıcısı olarak görmektedir – tersine edimleri onun efendisi haline dönüşmüştür; onlara boyun eğer, hatta tapınır. Yabancılaşmış kişi kendisiyle ya da ötekilerle temas halinde değildir, kendisiyle ve dünyayla üretken bir ilişki kuramaz. ‘Bu durum Fromm'a göre dinde olduğu gibi, lider kültürde ve tüketim toplumlarında ortaya

çıkılmaktadır. Her üç durumda da temel gereksinimlerin yerine, yapay gereksinimler ikame edilmektedir (Demirer ve Özbudun, 1999,s.33).

Fromm' a göre çağdaş toplumdaki durumuyla yabancılaşma hemen hemen her yeri kaplamıştır; insanın işiyle, tükettiği şeylerle, devletle, başkalarıyla ve kendisiyle olan ilişkilerini belirler. İnsan ilk kez, bütünüyle insan elinden çıkma nesnelere oluşan bir dünya yaratmıştır; yarattığı teknik çarkı yönetsin diye karmaşık bir toplumsal çark kurmuştur. Ne var ki kendi eliyle yarattığı bütün bu şeyler onun üstüne çıkmıştır; ondan yüksektedirler. Kendisini bir yaratıcı, bir merkez olarak değil de elleriyle yaptığı bir Golem'in (robot, otomat,-çev.) kölesi olarak algılar. Başı boş bıraktığı güçler ne ölçüde güçlü ve büyükse insan olarak kendisini o ölçüde güçsüz duyar. Yarattığı şeylerde kendi güçlerinin, nesnelleşmiş, kendisinden kopmuş biçimiyle yüz yüze gelir. Yarattıkları ona sahip olmuştur; o artık kendi kendisinin sahibi değildir. Altından bir buzağı yaratmıştır ve bunlar sizi Mısırdan çıkaran tanrılarınızdır demiştir (Fromm, 1999,s.120).

Fromm nesnelleşmeyi şu şekilde ifade etmektedir: Nesnelere salt onlara sahip olmak için elde ederiz. Yararsız nesnelere biriktirmekte doyum buluruz. Kırılacak diye hiç kullanılmayan pahalı yemek takımı, ya da kristal vazo, kullanılmayan bir sürü odası bulunan konaklar, gereksiz arabalar, uçaklar, orta sınıf ailelerin evlerindeki çirkin biblolar gibi, kullanılmaktan çok sahip olunmakla övünülen şeylerdir. Bununla birlikte mülk edinmek için mülk edinmek 19. yüzyılda daha yaygındı; günümüzde insanlar doyumunu, elde-tutulmuş nesnelere çok, kullanılan-nesnelere alınan zevkte üstünlüğün getirdiği doyumun çok baskın olduğunu gözlerden silemez. Araba, buzdolabı, televizyon gerçek işlevleri dışında gösteriş için de kullanılır. Sahiplerinin toplum içindeki üstün yerlerini belirler (Fromm, 1999,s.125).

Fromm, edindiğimiz ve yediğimiz bu nesnelere gerçekliğiyle ilişkimizi yitirdiğimizi ifade etmektedir. Yani damağımız, bedenimiz, aslında kendilerini ilgilendiren yeme eyleminin dışında bırakılmıştır. Markalardır içtiğimiz. Bir şişe Coca Cola içerken Coca Cola reklamındaki cana yakın kızla oğlanın resmini içeriz; bu seçmede damağımızın yeri en sonda gelir. Örnekler sonsuza dek çoğaltılabilir. Burada vurgulanmak istenen; tüketim eylemi, içinde duygularımızın, bedensel gereksinimlerimizin, güzellik anlayışımızın- başka bir deyişle somut, duyan, kavrayan,

yargılayan insanlar olarak bizlerin- yer aldığı somut bir insan eylemi olmalıdır. Tüketim, yapay olarak yaratılmış kuruntuların doyurulması, gerçek benliğimizden yabancılaşmış bir kuruntu gösterisidir (Fromm, 1999,s.126).

2.1.7. Melvin Seeman ve Yabancılaşma

Seeman, sosyoloji ve sosyal psikoloji literatüründeki doyumsuzluk, güçsüzlük, yalnızlık gibi toplumsal kökenli duygusal sorunlara ilişkin kavramlardan hareketle, beş ayrı yabancılaşma kategorisinin varlığını vurgular. Bireyin kendini algılaması ve davranışları açısından oluşturulmuş bulunan bu kategoriler şunlardır:

Güçsüzlük duygusu (powerlessness): Bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden kaynaklanan duygudur. Bu duruma örnek olarak montaj zincirinde çalışan işçiler gösterilebilir. Bant işçisi kendi hayatı için kişisel arzularını söyleyemediğinden ve yine sonucu kendini etkileyen kararları kontrol edemediğinden güçsüzleşir (Bayhan, 1997,s.39).

Anlamsızlık duygusu (meaninglessness): Bireyin kendi davranışlarını, önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekiller, formları ve işaretleri çözme becerisinde olamadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda birey neye inanacağına karar veremez (Bayhan, 1997,s.39).

Normsuzluk hali (normlessness): Toplumca belirlenen amaçlara varabilmek için gerekli yükselmeyi sağlayacak araçların, yetersizliği karşısında, bireyi topluca yukarılara tırmandıracak yoğun ve güçlü baskıların olduğu toplumlarda çoğalmaktadır. Bu durumda da birey, kanunsuz ve meşru olmayan araçlar kullanabilir. Bu anlamda, kanunlardaki boşluklar normsuzluğa sebep olan önemli durumlardır (Bayhan, 1997,s.39).

İzolasyon veya yalnızlık duygusu (isolation): Toplum tarafından yüksek değer verilen şeylere bireylerin, düşük değer vermelerinden kaynaklanan durumdur. Bu durumda kişi, yalnızca yasal araçları reddetmekle kalmayıp, grubun ve örgütün hedeflerini de reddediyorsa, o zaman yalnızlık daha da artmaktadır (Bayhan, 1997,s.39).

Kendine yabancılaşma (self-estrangement): Yeniçeri (1993), bireyin şimdiki durumunun, toplumsal şartların uygun olması halinde daha iyi olabileceği ve mevcut durumun kötü olduğuna inanmasından kaynaklanan hali ifade eder. Bir kişinin kendini artık daha fazla işine vermemesi, kendini işe katmaması ve kendine bazı düşüncelerden dolayı yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşma, anlamsızlık ve güçsüzlük ile çok yakından ilgilidir (Akt. Bayhan, 1997,s.39).

2.2. Öğrencilerde Yabancılaşma

Eğitimde yabancılaşma, kurgusal kökenleri doğduğumuz andan itibaren çevremizi saran bir ahtapot gibi kültürel kimliğimizin bir parçası haline gelen; insanoğlunun birlikte yaşadığının farkına varamadığı (varmak istemediği) olgu ve olaylar bütünüdür. Eğitimde yabancılaşmanın çözülebilmesi; başlangıçta okul ve okulun bireyin yaşamındaki yansımalarının analizi ile mümkündür.

Sosyal yaşam koşulları, yasal zorunluluklar, ailenin çocuktan beklentileri; birey için tek bir seçenek sunmaktadır: zorunlu seçmeli okul. Birey, bu kararından dolayı yaşamının sonuna kadar, mutsuz olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü; kişiliğinin olgunlaşma sürecinin tamama yakını, okul denilen kurum ve onun kuralları ile donatılmıştır. Çocuk, okul çağına gelinceye kadar, sosyal çevresinde okula karşı bir sürü yargı ile donatılır. Okulun karşı konulamaz gücü onu neredeyse (deyim yerindeyse) esir alır. Çocuk, bütün bu okula ilişkin yargıların karşısında, okula gitmeden kendini okula ait hissetmeye başlar. Bu yüzden de genellikle her çocuk okula başlamadan önce, heyecan ve tedirginlikle karışık bir umut taşır. Daha ilk gün gördüğü manzara şudur; sevimsiz renklerle boyalı duvar ve sıralardan oluşan fiziki mekan, asık suratlı ve sağa sola bağırarak adına öğretmen denen yetişkinler. Adına ders denen ve içinde bir sürü anlayamadığı kavram, terim ve bilgilerin yer aldığı ders ve kitaplar. Sosyal çevresinin yönlendirmesi ve okulun kaçınılmazlığı ile yetişmiş olan çocuk için, geriye hissedeceği bir tek duygu kalır; “ her şey doğru ve mükemmel, yanlış olan ve anlayamayan benim”. Bu duygu, her basamakta adım adım bütün benliğimizi sararak gelişir (Yapıcı, 2004).

Bronfenbrenner (1986), yabancılaşma duygusunu ait olma duygusundan mahrum olmak ve çocukluk döneminin dört dünyası olan aile, arkadaş, okul ya da bir aktiviteden mahrum olduğunu hissetmesi olarak tanımlamıştır.

Büyüme sürecinde her insan bu dört dünyanın birinden mahrum olduğunu hissetmiştir. Ancak bu durum genellikle uzun sürmez. Eğer okulda bir şeyler iyi gitmediyse birey hala aile, arkadaş ya da uğraşabileceği birkaç aktiviteye sahiptir. Ancak birey uzun bir süre içerisinde bu dünyalardan birinde kendisini güvensiz ve istenmiyor olduğunu düşünürse sorun başlamış demektir.

Bazı araştırmalar öğrencilerin okula yabancılaşmasının en önemli sebepleri olarak; ailesel desteğin eksikliği, büyük, kişisel olamayan sınıflar, tüketici ve anında memnuniyeti vurgulayan kültürel etkiyi göstermektedir.

Loken (1973), öğrencilerin okula yabancılaşma duygularını şu şekilde açıklamıştır;

Güçsüzlük; Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okulun belirlediği koşullar altında rekabet edemezler. İyi bir yazar, sporcu, sanatçı ya da bilim adamı olabilecek başarılı öğrenciler kendi istedikleri alanların dışında yüksek başarı göstermeye zorlanmışlardır. Öğrenci kültürü, öğrenci müziği, öğrenci politikası ve başka her türlü öğrenci dışavurumu çoğu zaman öğretmenler tarafından okula uygun etkinlikler olarak görülmemiştir. Kimi eğitimciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş, ekonomik, toplumsal ve politik değerleri olan bir topluma uyacak bir şekilde “eğitilmeleri” ve “sosyalleşmeleri” gerektiği gibi katı bir görüşe sahiptirler. Böylece eğitim, bireyleri bu tür değerlere sahip bir sisteme uyacak bir şekilde değiştirme işine dönüşür. Okullar öğrencileri mevcut toplumsal, politik ve ekonomik durumları değiştirmeye hazırlanacak bireyler olarak eğitmede gerekli çabayı sarfetme ihtiyacı içinde değillerdir. Bütün bunların sonucunda ise öğrenciler kendi ihtiyaçlarının okul tarafından düşünüldüğü duygusundan yoksun kalmaktadır. Okullarda öğrencilerin esas ilgilerinin önemi azaltılmakta ve çaresizliğin, güçsüzlüğün tohumları ekilmektedir (Loken, 1973,s.23).

Anlamsızlık; Hepimiz öğrencilerin birçoğunun okullarda derslerin, programları, sınavların ve öğretmenlerin ders anlatma yöntemlerinin yersizliğinden yakındığına tanık olmuşuzdur. Bugün birçok öğrenci karşılaştığı eğitim gereçleri ve süreçlerine karşı

kendini ilgisiz hissetmektedir. Bu öğrenciler okulun kendilerinden yapılmasını istedikleri şeyleri yapmakta pek az kişisel anlam buluyorlar. Birçok kurs taslağı ve ders planlarında bulunan bazı önemsiz şeylerin ilgisizliğin yerleşmesine nasıl bir katkıda bulduklarını anlamak çok zor değildir. Eğer öğrenciler sınıfta yapılan etkinlikleri kendi kişisel amaçlarına ulaşmakta yardımcı olacak araçlar olarak göremiyorlarsa, eğitimciler için ne yaptığını ciddi bir şekilde düşünme zamanı gelmiştir (Loken, 1973,s.24).

Öğrenciler eğitim sistemini yöneten otoritelerin nedenlerini ve mantıklarını anlamaya çalıştıkları zaman kendilerini sersemlemiş hissediyor olmalı. Öğrenciler yaptıkları şeylerin toplumun daha geniş amaçlarına göre önemsiz şeyler olduğunu hissetmeye başladıkları zaman bir anlamsızlık hissi ortaya çıkıyor. Toplum bilimciler, yalnızca bürokratik sistemin iç kurallarının üstesinden gelmek için çalışan insanların genellikle oldukça kişilik dışı bir biçimde düzene sokulacak ya da eğitilecek ilk kişiler olduklarını tespit etmişlerdir. Ronald Urick, müdürlerin ve bürokratların insanları sınıflandırılmış ve rütbe sıralı pozisyonlara soktuklarını işaret etmiştir. Bu bürokratlar nicelik bakımından çıkarı için kullanır. Birçok modern okulda, okulun büyüklüğü nedeniyle okulun nüfusunu oluşturan gruplar ve bireyler arasında hiçbir organik veya gönüllü işbirliğinin gelişmediği görülebilir. Bürokratik prosedürler öğrenci-öğrenci ilişkileri kadar öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki kendiliğindenliğin eksikliğine yol açan en önemli nedenlerden birisi olabilir (Loken, 1973,s.24).

Sosyal Soyutlanma: Sosyal soyutlanma ve yalnızlık hissi genellikle büyük, bürokratik devlet okullarına devam eden öğrenciler arasında görülür. Eğer kendimizi büyük bir okula ilk defa giren birinci sınıf öğrencisinin yerine koyarsak öğrencinin kendi ismini saklama hissini anlayabiliriz. Birinci sınıf öğrencisi okulun koridorlarının sonsuzmuş gibi görünen dolap sıralarıyla dolu olduğunu farkeder. Birçok öğrenci okulda hiç kimsenin onlarla ilgilenmediği hissine sahip olduklarını sık sık ifade etmişlerdir. Sosyal Soyutlanma ve yalnızlık hissi okuldaki günlük yaşam üzerine programlanmış, gerekli tüm rutin prosedürlere olan şaşkınlıkla birlikte daha da karmaşıklaşmıştır (Loken, 1973,s.26).

Öğrenciler ayrıca okulların problemlerinin çözümü konusunda yeterli rehberlik ve danışmanlık hizmetinden yoksun olduklarından şikâyet etmektedirler. Genellikle

danışmanların sistem insanı olduklarını ve gerçekten öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki sorunları ile ilgili olmadıklarını ifade etmektedirler (Loken, 1973,s.26).

Bugünün okullarının en merhametsiz yönlerinden biri, öğrencilere rahat ve doğal bir biçimde birbirleri arasında sosyalleşmeleri için zaman sağlamamasıdır; birçok okul, olabilecek en kısa tenefüslerle öğrencilerini tam anlamıyla sınıftan sınıfa sürüklemektedir. Bu uygulama için okul müdürlerinin öne sürdüğü gerekçeler ise “öğrencilerin değerli çalışma zamanlarını boşa harcamamaları” ya da “kısa tenefüslerin öğrencilerin koridorlarda amaçsızca dolaşmalarını engellediği”dir. Fazlaca kısaltılmış tenefüsler öğrencilerin rahatlama, bir arkadaşla öylesine oyun oynama, ya da kendisinden farklı insanlarla önemli olayları tartışma gibi ihtiyaçlarını tatmin etmez. Ayrıca, pek az okul öğrencilerine gönüllü öğrenci etkinlikleri için yeterli boşluk ayırmıştır. Bu bürokratik zorlukları birçok öğrencinin yaşadığı kişilik sorunlarıyla birleştirirsek; tüm bunların sonuçlarının bizi modern okulların giderek kişilik dışı yerler haline geldiği gerçeğine götürdüğünü görebiliriz (Loken, 1973,s.26).

Kuralsızlık: Durkheim gibi toplumbilimciler, kurumsal normlar ve değerler sorgulandığı zaman insanların kuralsızlık yaşadıklarını bize söylemişlerdir. İnsanlar geleneksel normlar konusunda emin değiller ve yeni normları ve değerleri kabullenmede kararsızlar ise Durkheim ve Merton’un “anomie” diye adlandırdıkları şey tarafından nitelendirilirler. Kendini okulun normları ile özdeşleştiremedikleri zaman ya da okulun öğrencinin özdeşleşebileceği belirli ve ayırt edilebilir normları bulunmadığı durumlarda öğrenci okula karşı yabancılaşabilir (Loken, 1973,s.25)..

Oldukça yaygın bir biçimde, birinci sınıftan sonuncu sınıfa kadar bir çok öğrencide ahlaki değerlerin öneminde bir azalma olduğu kabul edilir. Bu azalma öğrencilerin eğitimsel sürecin kendisi tarafından yok edilebilen değerlerin yerini dolduramamalarıyla ilgili olabilir. Bu öğrenciler bir boşlukta sallantıda bırakılmışlardır. Eğer çocuklarımızı değerlerden bağımsız bir zihniyete programlayacak olursak, içlerinden bazıları nihilizm gibi değerlerden bağımsız bir politik hareketle karşılık verdiklerinde şaşırılmamalıyız. Hatta bazı öğrenciler, eğitimlerini tamamen reddettikleri ve yoksun kaldıklarının farkına varıp büyüklerine tamamen karşı çıkan bir ahlak geliştirdikleri zaman da şaşırılmamalıyız (Loken, 1973,s.25).

Kendine Yabancılaşma: Zaman zaman okul, öğrenciden kendi kişisel ihtiyaçlarıyla hiç uyuşmayan taleplerde bulunur. Bu gerçekleştiğinde öğrenci okul etkinliklerini daha ilginç başka etkinliklerden ayırmayı öğrenmek zorunda kalır. Bunun sonucu olarak öğrenci, iki ayrı kişilik ve iki farklı davranış takımı geliştirir. Kişiliğin bir bölümü alışkanlık olarak okulun beklentilerine uyum sağlamaya çalışır. Diğer bölüm ise daha çok içsel bir biçimde motive edilen kendi kişisel ilgilerini temsil etmeye çalışır. Sınıf içinde ortaya konan kişilik bölümü, öğretmen tarafından talep edilen gerekli etkinliğe yalnızca edilgen bir biçimde karşılık verir. Asıl ihtiyaçları ile okulun zorladıkları arasındaki yarışmaya maruz kalan öğrenci neredeyse şizofrenik davranışlar sergilemeye başlar. Çocuk sıkıcı ve rutin olan okulu, kendi ihtiyaçları açısından daha çok tatmin edici ve kendiliğinden olan hayatın geri kalanından ayırır. Çünkü öğrencinin önemli insani ihtiyaçları çoğu kez eğitimciler tarafından dikkate alınmaz. Gerekli okul etkinlikleri çoğu zaman çocukların kişisel gelişimi ile ilgisizdir. Okulda işlenen konularda birinin kim olduğu, geleneklerinin ne olduğu ve kişiliğini nelerin oluşturduğu gibi noktalara çok az vurgu yapılır. Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarının farklı, ayrı ve eşsiz olmasına çok az önem verilir (Loken, 1973,s.27).

Öğrenciler bir bütünleşme düşüncesi geliştirsinler diye onlara kendi farklı ilgilerini izlemeyi ve kendi yeteneklerini keşfetmeyi öğretmeliyiz. Birçok müfredat gereci, özellikle de seri üretilen ve teknoloji destekli olanlar, bütün öğrencilere aynı şeyi öğretme etkisine sahiptir. Sonunda aynı yere varmaları beklendiğinde ve öğrenme deneyiminde kişisel tercihler en aza indirildiğinde öğrencileri motive etmek çok zordur. Eğer diğer herkesle aynı bilgiyi kafasına zorla sokması gerekiyorsa bir kişinin birey olması oldukça zordur. Eğitimciler bireysel öğretime olan ihtiyaç hakkında hep konuşmuşlardır, ama bireyselleştirme sıklıkla “kendi adımlarınızla nasıl diğer herkes gibi olursunuz” anlamında işlenmiştir. Öğrencilerin kendi eşsiz öğrenme tarzları olduğu, farklı zamanlarda ve farklı oranlarda farklı yollarla öğrendiklerinin farkına varmakta okullar çoğu zaman başarısızlığa düşmüşlerdir. Farklılık ve bireysellik üzerine yapılan vurgunun, öğrencileri yönlendirme tarzları bir tür homojenleştirme olan okullarda gerçekleştirilmesi mümkün görülmemektedir. İnsan deneyiminin homojenleştirilmesi, birey için neredeyse her zaman kendine yabancılaştırıcı bir etkiye sahip olacaktır (Loken, 1973,s.27).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, ülkemizde okula yabancılaşmayla ilgili olarak yapılan betimsel çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Sanberk (2003), çalışmasını Türkiye'deki lise öğrencilerinin okula ilişkin yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapmıştır. 120 maddeden oluşan madde havuzunun kapsam ve yapı geçerliliğinin sınındığı ilk çalışma altı farklı okuldan 611 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deneysel formun yapı geçerliliğini sınamak amacıyla yapılan çalışmaya beş farklı okuldan toplam 525 öğrenci dahil edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları için 60 öğrenciden ; test tekrar test güvenilirliğini sınamak için de Okul Yabancılaşma Ölçeğinin üç hafta arayla iki kez uygulandığı 61 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ; kapsam geçerliliği yapı geçerliliği ve test tekrar test güvenilirliği sınanmıştır.

Araştırmanın sonuçları yeni Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin içerdiği dört faktörün güvenilir ve geçerli olduğu ortaya konmuştur. Her bir faktör alt ölçek olarak kabul edilerek şu şekilde adlandırılmıştır : Anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve güçsüzlük. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Diğer yandan öğrencilerin SED'ler açısından bakıldığında orta ve üst SED'deki öğrencilerin alt SED'deki öğrencilere göre , sınıf düzeyi açısından 11.sınıf öğrencilerinin 9. ve 10.sınıf öğrencilerine göre ve son olarak okul türü açısından Anadolu lisesi öğrencilerinin genel, meslek ve özel okul türündeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdikleri saptanmıştır.

Bayhan (1995), üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşmayı araştırdığı doktora tezinde İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 450 öğrenciyle uygulama yapmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anket formu 65 sorudan meydana gelmektedir. Anketin ilk 17 sorusu üniversite gençliğinin doğal ve toplumsal niteliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette yer alan 18. soru ile 33. soru arasındaki 16 soru sosyal anomi ve yabancılaşma ölçeğini 43. soru ile 58. soru arasındaki 16 soru ise, bireysel yabancılaşma ve anomi ölçeğini oluşturmaktadır. Geriye kalan 16 soru ise üniversite öğrencilerinin sosyal, kültürel ve politik durumlarını

tespit etmek için hazırlanmış olup varsayımlara göre oluşturulmuş bağımsız değişkenleri meydana getirmektedir.

Bireysel yabancılaşma ve anomi ölçeği, Likert dereceleme kriterlerine göre üçlü sınıflama esasına göre düzenlenmiştir. Sosyal anomi ve yabancılaşma ölçeği ise Likert dereceleme kriterine göre dörtlü sınıflama esası bağlamında düzenlenmiştir. SPSS bilgisayar programında kodlanarak hesaplanan anomi ve yabancılaşma puanları, varsayım ve alt-varsayımlara göre analiz edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarının sınanması sonucu elde ettiği temel bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Üniversite gençlerinin cinsiyete göre genç kızların sosyal anomi ve yabancılaşma davranışı genç erkeklere göre, alt ve üst SED üniversite öğrencilerinin orta SED öğrencilerine göre, ailesinin yanında barınan gençlerin, otel, misafirhane ve Yurt-Kur öğrenci yurdunda barınanlara göre, gençlerin öğrenim gördükleri fakültedeki öğrenim branşlarına bakıldığında Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre, maddi ihtiyaçlarını karşılayamayan öğrencilerin, karşılayabilenlere göre, ailesi Marmara Bölgesinde yaşayan gençlerin, aileleri diğer bölgelerde yaşayan gençlere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının tümüne bakıldığında, “üniversite anomik ve yabancılaşmış davranışları ile toplumsal nedenler arasında bir ilişki vardır” şeklindeki varsayım doğrulandığı saptanmıştır.

Yılmaz (2002), araştırmada yöneticilerin liderlik davranışları hakkında öğretmenlerin, okul yaşamının niteliği hakkında da öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma Kütahya il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ve 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği ve Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Formu İngilizce orijinalinden çevrilip gerekli uyarılama çalışması yapılarak kullanılmıştır. Ölçülmek istenen liderlik davranışı boyutları için Liderlik Davranışları Ölçeği, öğretmenlerin öğrenci kontrolü yaklaşımlarını öğrenmek için Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Formu, ve öğrencilerin okul yaşamının niteliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için de Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir; öğrencilerin okuldan memnuniyetinde müdürlerin destekleyici liderlik davranışlarının öğretmenin ilgisi boyutunda daha önemli olduğu, öğretmenlerin gözetimci ya da insancıl olması okuldan memnun olma ya da olmamayı gerektirmediği, öğretmen ilgisi boyutundaki durumun öğrencinin öğretmen algısını etkilemediği ve müdürün emredici liderlik davranışının, öğretmenin kontrol yaklaşımının ve öğrencinin öğretmen algısının okuldan memnun olmayı etkilemediği araştırma sonucunda saptanmıştır.

Erjem (2005)'in, araştırmasının konusunu, eğitimde yabancılaşmanın önemli bir formu olan öğretmen yabancılaşmasıdır. Lise öğretmenleri üzerine gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp-yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örnekleme, Mersin'deki klâsik iki devlet lisesinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen, çeşitli branşlardaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntem ve ilkelerine göre yapılan araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar.) altında bulunmalarına rağmen, “yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıkları” bulunmuştur. Öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma “güçsüzlük” kategorisindedir. Bu konuda özellikle yönetsel süreçler önemli faktörler olarak görülmektedir. Okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikri öğretmenler arasında yaygındır. Öğretmenler yönetsel yapının bu niteliğinin katılımı azalttığını söylemektedirler. Yönetsel süreçlerin dışında kalmak öğretmenler arasında “geri çekilmeye” yol açmaktadır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, öğrenci yabancılaşması ile ilgili olarak yurt dışında yapılan betimsel ve deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

Ray (1982), farklı yabancılaşma ölçeklerini bir araya getirerek kullanılabilir yeni bir ölçek için 20 maddeden oluşan bir genel yabancılaşma ölçeği geliştirmiştir. Anket Ray tarafından 38 öğretmene ve 100 işçiye uygulanmıştır. Analizler sonucunda 180

maddeden 20 madde ölçekte kalmıştır ve alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Kalan maddelerin Olsen (1969) 'in, yabancılaşıma ölçeğini oluşturan 6 alt ölçeğin (kuralsızlık veya ilkesizlik, güçsüzlük, anlamsızlık, izolasyon veya ayrılık, hoşnutsuzluk ve düş kırıklığı) çatısı altında toplanmıştır. Analizler sonucu elde edilen sonuçların Shaw ve Wright'in belirlediği ölçek kriterlerine uygun olduğu belirtilmiştir.

Calabrese ve Adams (1990), çalışmalarında hüküm giyen ve hüküm giymeyen ergenlerin yabancılaşıma düzeylerindeki farklılıkları incelemiştir. Çalışman sonucunda, hüküm giyen ergenlerin yabancılaşıma düzeylerinin hüküm giymeyen ergenler oranla belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından suç işleme oranlarının yüksekliğine bakıldığında, bu sonuçlardan yola çıkarak “yabancılaşımanın ve toplumsal kurallara karşı çıkışın azaltılması” konusunun, hüküm giyen çocuk suçluların rehabilitasyon programlarının temelini oluşturması gerektiği belirtilmiştir.

Sammons ve Mortimore (1990), bu çalışmada ilkökul eğitimi süresince öğrencinin başarısını ve uyumunu etkileyen etkenlere ayrıntılı ve birçok yönden açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini toplam 50 okuldaki yaklaşık 2000 ilkökul öğrencisi oluşturmuştur. Ayrıca örneklem grubunun yaklaşık % 1,5 kadarını İngiltere’de yaşayan Türk öğrenciler oluşturmuştur.

Özellikle, araştırma geniş bir sahada öğrencilerin eğitimsel sonuçları üzerinde hem evin hem de okulun etkilerini incelemek üzere tasarlandığından, başarı ve uyum üzerine ev zeminindeki etkenlerin katkısını okul kaynaklı olanlardan ayırt etmek ve tanımlamak mümkün olmuştur. Proje için 4 temel amaç belirlenmiştir. Bunlar :

- 1- İç bölgedeki okullardaki öğrenci ve öğretmenler ile örgütlenme ve müfredat programı üzerine ayrıntılı bir tanım yapmak.
- 2- Belirli bir yaş grubundaki yaklaşık 2000 öğrencinin üç buçuk yıllık bir öğrenim süresince ilerleme ve gelişimlerini ortaya koymak.
- 3- Bazı okulların öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemekte diğerlerinden daha etkili olup olmadıklarını saptamak.
- 4- Farklı öğrenci gruplarının eğitimsel sonuçlarındaki ortalama farklılıkları araştırmaktır.

Araştırma verileri üç ana kategori içinde incelenmiştir. Bunlar:

- 1- Okullara ve sınıflara öğrenci girdilerinin ölçütleri
- 2- Öğrencilerin eğitimsel sonuçlarının ölçütleri
- 3- Sınıf içi öğrenme ortamı ve okul süreçlerinin ölçütleri

Yaşa, sosyal sınıfa, cinsiyete ya da ırka göre farklılıklar bilişsel (okuma, matematik, yazma gibi) ve bilişsel olmayan (davranış, tutum, benlik kavramı, okula devam, anaokul deneyiminin uzunluğu gibi) başlıklar altında incelenmiştir.

Aynı yaş grubunda öğrencilerle çalışıldığı için yaşa göre değerlendirme öğrencilerin doğdukları mevsimlere göre yapılmıştır.

Sonuçlara göre yaş, sosyal sınıf, cinsiyet ve ırkın bilişsel sonuçlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bilişsel olmayan sonuçlar da yaşa, sosyal sınıfa, cinsiyete ve ırka göre çeşitlilik gösterdiği ancak bunun her zaman bilişsel sonuçlarla aynı doğrultularda olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca davranış ile bilişsel kazanımın birbiriyle güçlü bir şekilde alakalı olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır.

Trusty ve Dooley-Dickey (1993)'in, çalışmasının verileri Mississippi Üniversitesi'nin Kamu Okulları İçin Araştırma ve Değerlendirme Programı (PREPS) tarafından toplanmıştır. Veriler 1991 baharında Mississippi'deki 19 okulda 1636 öğrenciden alınmıştır. Bu çalışmanın amacı 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin okula karşı yabancılaşma hislerini hangi değişkenlerin etkilemiş olduğunu saptamaktır.

Çalışmanın iki temel sorusu vardır. Bunlar :

1- a) Cinsiyet, (b) ırk, (c) cinsiyet ve ırk birlikte, (d) sosyo-ekonomik durum, (e) ailenin eğitim düzeyi, (f) okuma başarısı (g) matematik başarısı, (h) notlardaki başarısızlık, (i) devam edilen okul, (j) öğrencinin ırkının devam ettiği okuldaki irksal oluşumla olan benzerliği ya da farklılığı, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin okula karşı yabancılaşma hislerini hangi boyutta etkilemektedir?

2- Öğrencilerin sınıf düzeylerindeki farklılık okula karşı yabancılaşma düzeylerinde farklılık gösteriyor mu?

Araştırmanın sonuçları :

- Cinsiyetin önemli rol oynadığı saptanmış ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.
- Irk değişkenleri beklenmeyen sonuçlar vermiştir. Beyaz öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, Afro-Amerikan öğrencilerden daha yüksek çıkmış.
- Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların daha az yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.
- İncelenen okullarda sosyo-ekonomik düzey ile ırkın, yakın bir şekilde birbirleri ile bağlantılı olduğu ve ikisinin de yabancılaşma ile olan ilişkileri benzerlik gösterdiği saptanmıştır.
- Ailenin eğitim düzeyinin bu çalışmada yabancılaşma ile ilgisinin zayıf olduğu saptanmış. Bu bulgular da bir şekilde okulu bırakma üzerine olan bulgularla (c.f., Barrington & Hendricks, 1989; Lloyd, 1976, 1978; Rumberger et. al., 1990) zıtlık göstermektedir.
- Okuma ve matematik başarısının şaşırtıcı bir şekilde yabancılaşma ile güçlü bir bağı olduğu saptanmış.
- Notlardaki başarısızlık değişkeni ile okulu bırakma ve okula karşı yabancılaşma arasında paralellik saptanmış. Eğer okulu bırakma, okula karşı sürekli gelişen yabancılaşmanın bir sonucu ise, bu başarısızlıklar ile öğrencilerin okula karşı yabancılaşma düzeylerinin bir ilgisi olması beklenmektedir.
- Okul değişkeninde de homojen toplulukları temsil eden küçük okullarda okula bağlılık puanları yüksek, dolayısıyla yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmıştır.
- Irksal benzerlik düzeyinin yüksekliği okula bağlılık puanlarının yüksekliği ile ilişkili olduğu görülmüş.

Abdallah (1997), Mau (1992)'nin, geliştirmiş olduğu öğrenci yabancılaşma ölçeğinin Arap versiyonunu geliştirmiştir. Mau'nun ölçeğini iki farklı kişi çevirerek sonuçları karşılaştırmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu 14 ile 21 yaşları arasındaki 524 öğrenci oluşturmaktadır. Daha sonra ölçeğin benzer ölçek geçerliğini test etmek

için Beck Umutsuzluk Ölçeğini (Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh, 1961), ayırdedici ölçek geçerliğini test etmek için ise Yaşam Doyum Ölçeğini (Diener, 1985) kullanılmıştır. Buna göre yabancılaşma ile Beck Umutsuzluk Ölçeği arasındaki korelasyon .68 ($p < .001$), Yaşam doyum ölçeği ile -.34 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin veriler üçer haftalık zaman aralığında yabancılaşma ölçeğinin uygulandığı 29 kişilik örneklem grubu üzerinden elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda test-tekrar test korelasyon katsayısı .52 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Arap versiyonunun Filistinli gençlerle klinik araştırmalar ve incelemelerde kullanılabilir uygun bir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Oerlemans ve Jenkins (1998), bu çalışmada ısrarla devamsızlık yapan öğrencilere okuldaki yabancılaşmanın kaynağı konusundaki algılarının ne olduğunu sorarak varoşlardaki bir liseye giden öğrencilerin devamsızlıkları için verdikleri nedenleri incelemiştir. Okulun hangi özelliklerinin ve prosedürlerinin yabancılaşmaya neden olduğunu bulmak, okulun onlara nasıl daha iyi hizmet verebileceğini ve öğrenme ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceği konusunda öğrencilerin neler düşündüğünü ortaya koymaya çalışmıştır.

Çalışma, devamsızlık yapan öğrencilerin sayıları ile bunların devamsızlık oranlarını göz önüne alarak devamsızlığı yabancılaşmanın bir belirtisi olarak ele almıştır.

Çalışmanın nitel olması nedeniyle veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini devamsızlık oranlarına ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşmeler sonucu seçilen 13 öğrenci oluşturmuştur. Görüşmeler birebir yapılmış ve izin alınarak kaydedilmiştir. Tüm öğrencilere aynı soru setleri verilmiştir. Ailesel faktörler çalışmanın dışında tutularak yabancılaşmanın sadece okulla ilgili yönleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, Mau'nun (1992) belirlediği yabancılaşmanın dört boyutu esas alınarak tartışılmıştır.

Görüşmelerin analizleri incelendiğinde 13 öğrenciden 12'sinin okula karşı yabancılaştığı görülmüştür. Bu öğrencilerin okulu sevmedikleri, kendilerini güçsüz

hissettikleri, okulda sadece zaman kaybettikleri ve okulu arkadaşça olmayan bir yer olarak gördükleri saptanmıştır.

Leonard ve diğerleri (2000), tarafından “Okul Yaşamının Niteliği ve İlkokullarda Yabancılaşma” adlı çalışmada araştırmacılar verileri 5. ve 6. sınıfta okuyan 19 sınıftaki toplam 254 öğrenciye Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğini uygulayarak elde etmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada iki soruya cevap aramışlardır. Birincisi öğrencilerin okul yaşamının niteliği görüşleri ile öğrenci değişkeni arasında nasıl bir ilişki vardır? İkincisi ise, öğrencilerin bulunduğu okulun çevresi, öğrencilerin stres, yabancılaşmanın derecesi ve okul yaşamının niteliği görüşlerini nasıl etkilemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yaşamının niteliği skalasının ölçtüğü yönlerden birisi ile fazla memnuniyet duymaktadırlar. Ancak öğrencilerin algılarına göre okul mutsuz olunan ve davet edilmeden insanların gelmek zorunda oldukları bir yerdir. Çalışmanın bulgularına göre, okul yaşamının niteliği ölçeğinin bütünüyle ilgili kayda değer bir anlam elde edilememiştir (Akt. Yılmaz,2002,s.48).

Levinson (2001), öğrenci yabancılaşmasını azaltmak için genel semantik (=anlambilim) yaklaşımı isimli çalışmada yabancılaşma yaşayan madde bağımlısı öğrencilerin anlambilim yoluyla bu problemin ortadan kaldırılabileceğine ilişkin deneysel bir çalışma yapılmıştır.

Çalışmanın örneklemini 8. ve 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Buna göre üç 9. sınıf ve iki 8. sınıf deney grubunu oluştururken üç 9. sınıf ve iki 8. sınıf kontrol grubunu oluşturmuştur. Böylelikle toplam 10 grupta çalışma yapılmıştır ve her grupta 7 öğrenci yer almıştır.

Yabancılaşmaya yol açan sebepler ne olursa olsun, öğrencilerin kendilerini güçsüz hissetmek, okulda asi davranmak zorunda olmadıklarını ama daha olgun bir şekilde düşünme ve davranmayı öğretebileceklerini gösterir. Anlambilimin yabancılaşan ve uyuşturucu bağımlısı olan öğrencilerin bu probleminden kurtulmaları konusunda umut verici bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmada yer alan geleneksel yardım uygulanan kontrol grubunun fark edilir derecede öğrenci yabancılaşmasını azaltmadığı, genel anlambilim yaklaşımının uygulandığı deney grubunda öğrenci yabancılaşmasının azaldığı da ortaya konmuştur.

Yoon (2002), öğretmen öğrenci ilişkisi açısından öğretmen özellikleri : stres, olumsuz etki ve etkililik konulu çalışmasında öğretmen öğrenci arasındaki ilişkide öğretmen niteliklerinin öğrenci davranışına etkisi araştırılmaktadır.

Sınıfta yüksek seviyede strese sahip bir öğretmen öğrenci ile iletişimde sınırlı ve düşmanca tavırlar sergilemesi durumunda öğrenciden de benzer tepkiler alacağı açıklanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerle olan empatisi, özel etkileşim ve iletişim becerileri öğretmenin öğrenciyle daha olumlu ilişkiler kurmasını sağlayacağı ortaya konmuştur .

Brown, Higgins ve Paulsen (2003), ergen yabancılaşması nedir ve eğitimciler bu konuda ne yapar isimli çalışmada yabancılaşma kavramı tanımlanmış ve alt boyutları teker teker açıklanmıştır. Ayrıca yabancılaşmanın alt boyutlarıyla ilgili her boyut için öğrencilere sorulacak sorular belirlenmiştir.

Araştırmada öğrenci yabancılaşmasını engelleyici bazı önerilerde yer almaktadır. Okulların atmosferini değiştirmek için basit bir reçetenin bulunmadığı belirtilmiştir. Okulun sosyal iklimini ve öğrenci yabancılaşması ile diğer sistemlerin özellikleri arasındaki ilişkileri değiştirmek amacıyla yöntemler keşfetmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiği de ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin saptanmasını belirlemek olan araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları; veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre planlanmış betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar,2003,s.81). Araştırmada “Okula Yabancılaşmayı” ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme amacıyla ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Çalışma iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada öğrenci okula yabancılaşma ölçeği geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada evrenden oranlı küme örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Birinci aşama için ön çalışma örneklemini üç farklı okulda öğrenim gören 310 5. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere 96 maddeden oluşan yabancılaşma ölçeğinin ilk formu uygulanmıştır. Yapı geçerliği örneklemini için iki farklı okulda öğrenim gören 132 5. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Benzer ölçek geçerliği için 83, test-tekrar

test güvenilirlik çalışması için ise öğrenci yabancılaşma ölçeğinin 51 5. sınıf öğrencisine dört hafta arayla iki kez uygulanmasıyla veriler toplanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında 2004-2005 öğretim yılı Adana ili merkez ilçelerine bağlı okullarda bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri, oranlı küme örneklem yoluyla örnekleme dahil edilmiştir. Okulların seçiminde ve bu okullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin sayılarının belirlenmesinde, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'nun 2004-2005 öğretim yılına ait verilerden yararlanılmıştır. Bu verilere göre Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 30.000 5. sınıf öğrencisi olduğu saptanmıştır. Orta büyüklükteki örneklemlerde %1'in üzerine çıkılması amaçlanmakta olup bu çalışmada örneklem sayısı %3'e ulaşmıştır. Böylece 982 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Okullar Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'nun yaptığı sınıflama esas alınarak alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye (SED) ayrılmıştır.

Demografik özelliklere göre yabancılaşmayı ölçmek için ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ÖYÖ'den aldıkları puanlar ile cinsiyet, ailenin algılanan ekonomik durumu, okul SED, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna, dördü özel, dokuzu devlet okulu olan toplam on üç ilköğretim okulundan toplanan verilerle yanıt aranmıştır. Bu okullarda 493 kız (% 50.2), 489 erkek (% 49.8) olmak üzere toplam 982 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu verilere benzer ölçek geçerliği ve test-tekrar test güvenilirlik örnekleminde toplanan veriler de dahil edilmiştir.

Son uygulama örneklemine giren öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, ailenin algılanan ekonomik durumu, okul SED, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu) göre dağılımı Tablo 3.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.1. Son Uygulama Örneklemine Giren Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| | | n | % |
|------------------------------|-----------------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kız | 493 | 50.2 |
| | Erkek | 489 | 49.8 |
| Ailenin Algılanan SED | Üst | 428 | 43.5 |
| | Orta | 463 | 47.1 |
| | Alt | 92 | 9.4 |
| Anne Eğitim Düzeyi | Okuma Yazma Bilmiyor | 99 | 10.1 |
| | İlkokul Mezunu | 288 | 29.3 |
| | Orta Okul Mezunu | 147 | 15.0 |
| | Lise Mezunu | 247 | 25.2 |
| | Üniversite Mezunu | 201 | 20.5 |
| Baba Eğitim Düzeyi | Okuma Yazma Bilmiyor | 51 | 5.2 |
| | İlkokul Mezunu | 197 | 20.1 |
| | Orta Okul Mezunu | 191 | 19.5 |
| | Lise Mezunu | 264 | 26.9 |
| | Üniversite Mezunu | 279 | 28.4 |
| Sınıf Mevcudu | 24 ve altı | 88 | 9.0 |
| | 25-34 | 315 | 32.1 |
| | 35-44 | 295 | 30.0 |
| | 45-54 | 284 | 28.9 |
| Okul SED | Üst | 264 | 26.9 |
| | Orta | 328 | 33.4 |
| | Alt | 390 | 39.7 |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %50.2’sinin kız, %49.8’inin erkek olduğu belirlenmiştir.

Ailenin algılanan sosyo ekonomik düzeyine bakıldığında üst SED'deki ailelerin %43.5, orta SED'deki ailelerin % 47.1, alt SED'deki ailelerin ise % 9.4 ile düşük oranda olduğu gözlenmektedir.

Anne eğitim düzeyine bakıldığında en yüksek oranı % 29.3 ilkokul mezunu anneler ve % 25.2 lise mezunu annelerin oluşturduğu belirlenmiştir. Okuma yazma bilmeyen annelerin ise % 10.1 oranında olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında % 28.4'ünü üniversite mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Okuma yazma bilmeyen babaların oranının ise % 5.2 olduğu belirlenmiştir.

Sınıf mevcuduna bakıldığında en yüksek oranı % 32.1 ile 25-34 kişilik sınıfların oluşturduğu görülmektedir. 24 ve altı sayıdaki öğrencilerin oluşturduğu sınıfların oranının ise % 9.0 olduğu gözlenmektedir.

Son olarak okul SED'ine bakıldığında çoğunluğu % 39.7 ile alt SED ve %33.4 ile orta SED okulların oluşturduğu görülmektedir. Üst SED okulların oranının ise % 26.9 olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, benzer ölçek geçerliği için Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” 9'u olumsuz 5'i olumlu ifadeden oluşan toplam 14 maddeden oluşmaktadır. ÖYÖ 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 1) Kesinlikle Katılıyorum ile (5) Kesinlikle Katılmıyorum arasında değişen 5'li Likert tipinde kendini değerlendirme ölçeğidir.

Ölçek güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar güçsüzlük için 2., 4., 6., 9., 11., 13., 14., anlamsızlık için 3., 8., 10., sosyal soyutlanma için 5., 7., kuralsızlık ise 1., 12. maddeleri

içermektedir. Faktör analizi sonrasında kalan 14 maddeden alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Ölçekte toplam puanın yanı sıra her bir alt ölçekten alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanabilmektedir. Güçsüzlük alt ölçeğinde 7 maddeden alınabilecek puan 7-35 arasındadır. Anlamsızlık alt ölçeğinde 3 madde vardır ve bu maddeler tersine çevrilerek hesaplanmıştır, bu durumda alınabilecek puan 3-15 arasındadır. Sosyal soyutlanma alt ölçeğinde 2 maddeden alınabilecek puan 2-10 arasındadır. Son olarak kuralsız alt ölçeğinde tersine çevrilerek hesaplanan 2 madde vardır ve bu maddelerden alınabilecek puan 2-10 arasındadır. Alınan yüksek puanlar öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin yoğun olduğunu işaret etmektedir.

3.3.2. Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (QSL Scale)

Benzer ölçek geçerliği (ölçüt geçerliği) için kullanılan bu ölçek örgüt iklimini tamamlama çalışmalarında kullanılan ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi sağlayan bir ölçme aracıdır (Yılmaz,2002,s.33). Bir uyarılma çalışması olan bu ölçeğin cevap skalasında evet cevabı 3, emin değilim cevabı 2, hayır cevabı 1 puan olarak kodlanmıştır. Buna göre evet cevabı pozitif okul yaşamı niteliğini belirtir. Ölçeğin soruları alfa güvenilirlik katsayısı işlemine tabi tutulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda orijinal ölçekte yer alan 8 madde elenerek 19 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Kalan maddeler temel bileşenler analizine tabii tutularak ölçekte üç boyut oluştuğu saptanmıştır. Bu üç boyutun toplam varyansın % 38'ini açıkladığı görülmüştür. Birinci boyuta "Öğretmen İlgisi Boyutu" adı verilmiştir bu boyutta 6 madde yer almaktadır ve alfa güvenilirlik katsayısı .62 olarak saptanmıştır. İkinci boyuta "Okuldan Memnuniyet" adı verilmiştir bu boyutta 7 madde yer almaktadır ve alfa güvenilirlik katsayısı .69'dur. Üçüncü boyuta ise "Öğrencinin Öğretmen Algısı Boyutu" adı verilmiştir bu boyut 6 maddeden oluşmaktadır ve alfa güvenilirlik katsayısı .64 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda çalışmada kullanılmak üzere 6 soru sorulmuştur. Sorular öğrencilerin cinsiyet, ailenin algılanan SED, okul SED, ailenin (anne-baba) eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu ile ilgilidir.

3.3.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin (ÖYÖ) Geliştirilme Aşamaları

3.3.3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması çalışmalarında, Bayhan'ın üniversite öğrencileriyle ve Sanberk'in lise öğrencileriyle yaptığı yabancılaşma çalışmaları incelenmiş olmakla birlikte daha önce ilköğretim I. kademe öğrencileriyle bu konuda yapılmış herhangi bir yurt içi ve yurt dışı çalışmaya rastlanmadığından ölçek maddeleri araştırmacı tarafından yazılmaya çalışılmıştır. Ölçek maddeleri ; Mau 'nun (1992), yabancılaşmayı “güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk ve sosyal uzaklık” olmak üzere dört boyutta okul bağlamına uygulamış olması ve bu konuda daha önce yapılmış ölçek geliştirme çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da bu dört boyut esas alınarak yazılmıştır. Maddelerin oluşturulması sırasında öğretmenlerin, öğrencilerin, ilköğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların da görüşleri alınmış, ayrıca araştırmacı kendi gözlem ve deneyimlerini de kullanmaya çalışmıştır.

Alt boyutlar için hazırlanan maddelerin sadece o alt boyuta uygun olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca her bir maddenin tek bir davranışı yansıtmasına ve anlaşılır olmasına da dikkat edilmiştir.

3.3.3.3. Geçerlik Çalışmaları

“Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”nin geliştirilmesi kapsamında yapılan geçerlik çalışmaları aşağıda sırasıyla sunulmaktadır.

3.3.3.3.1. Kapsam Geçerliği Çalışması

Hazırlanan 154 maddelik taslağın güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık ve kurlsuzluk alt boyutlarını temsil edip etmediğini belirlenmesi, uygun olmayan maddelerin çıkarılması, anlatım bozukluğu olanların düzeltilmesi ve kapsam geçerliği çalışması yapmak amacıyla Çukurova Üniversitesi'nde görevli 18 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin ölçebilme gücünü ‘1-hiç uygun değil, 2-uygun değil, 3-uygun, 4-çok uygun ‘olmak üzere derecelendirerek değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca her madde altında boşluk bırakılarak varsa kendi uygun gördükleri maddeyi yazmaları da istenmiştir.

Hazırlanan taslak maddelerin hedef kitleye uygunluğunu sınamak için 22 ilköğretim 5. sınıf öğrencisine ve 3 sınıf öğretmenine de incelenilerek gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek yeniden düzeltilmiştir. Yeni düzenleme sonucunda madde havuzundaki maddeler 90'a düşürülmüştür.

3.3.3.3.2. Yapı Geçerliği

Kapsam geçerliği sonucunda dört boyutla sınırlandırılmış olan maddeler, ön çalışma için seçkisiz yöntemle karıştırılmış ve yeniden numaralandırılmıştır. Ayrıca öğrencileri bilgilendirmek amacıyla açıklama yazısı yazılıp uygulama yönergesi eklenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Adana merkez ilçelerinden 5 ilköğretim okulunda 310 5. sınıf öğrencisinden toplanan veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak maddelerin dağılım özellikleri incelenmiştir. Basit ve kararlı bir ölçek yapısının elde edilmesi için yapı geçerliği analizinde şu ölçütler dikkate alınmıştır :

1. Her bir faktörün özdeğerinin en az 1.00 olması,
2. Her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .40 değerine sahip olması,
3. Bir maddeye ilişkin birden fazla faktör yükleri arasında en az .20 farkın olması.

Basit ve kararlı bir faktör yapısına ulaşmak amacıyla, maddelerin dağılımlarını ve faktörlerin yüklerini görmek için temel bileşenler faktör analizi uygulanarak varimax dönüştürme yönteminden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda çok sayıda bileşen (33) olduğu görülmüştür. Faktör yükleri .40'ın altında olan ve aynı anda birden çok faktöre yüklenen maddeler arasındaki .20'den büyük bir farkın olması durumu gözetildiğinden madde indirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak yapılan tüm analizler sonucunda 58 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte daha önce belirlenen ölçütlere uygun 37 madde ve 4 faktör bulunmuştur. Ölçekteki güçsüzlük boyutunda 17, anlamsızlık boyutunda 8, sosyal soyutlanma boyutunda 9 ve kuralsızlık boyutunda 3 madde bulunmuştur. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .47 ile .66 arasında olduğu ve alfa değerinin .83 olduğu görülmüştür. İkinci faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .54 ile .70

arasında olduğu ve alfa değerinin .76 olduğu görülmüştür. Üçüncü faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .41 ile .70 arasında olduğu ve alfa değerinin .78 olduğu görülmüştür. Dördüncü faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .48 ile .70 arasında olduğu ve alfa değerinin .49 olduğu görülmüştür.

Yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin faktör yapısının kararlılık gösterip göstermediğini, belirlemek, maddelerin faktör yüklerini ve toplam varyansın yüzdesini artırmak amacıyla bu çalışma farklı bir örneklem grubu üzerinde tekrarlanmıştır. İkinci uygulama öncesinde 4 faktörlü, 37 maddelik ölçeğe 5 madde (5 madde kuralsızlık boyutuna) eklenmiştir. Toplam 42 maddelik yeni bir madde havuzu oluşturulmuştur ve 132 öğrenciye uygulanmıştır. Son taslak ölçekteki 42 maddenin 30'u olumsuz, 12'si olumlu olarak ifade edilmiştir.

3.3.3.3. Faktör Analizi

Araştırmada ön çalışma sonrasında kalan 42 madde üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu işlem için temel bileşenler faktör analizi tekniği kullanılarak maddelerin toplam varyansı açıklama yüzdesi hesaplanmıştır. Varolan çözümde 1.00 üzerindeki özdeğerlere sahip bileşenler incelenmiştir. Herhangi bir dönüştürme yöntemi kullanılmadan üç turda serbest bırakılarak faktör analizi yapılmıştır ve birbirleriyle karışan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

İkinci aşamada tüm olası yapıların ortaya çıkarılması amacıyla 'principal component' analizi kullanılmış ve sonuca 6 iterasyonda ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada dörtlü faktör yapısına ulaşabilmek için temel bileşenler faktör analizi tekniğinden, varimax dönüştürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Varimax dönüştürme yöntemiyle 4 faktör ile sıkıştırılmıştır. Bu çözüme ulaşabilmek için de iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlar; en düşük bileşen yükünün .40 olması ve birden fazla bileşene yüklenen maddelerin faktör yükleri arasında en az .20 farkın bulunması gerektiği şeklinde olmuştur.

Bu yapılan işlemler sonucunda ölçekten 28 madde çıkarılmıştır ve geriye kalan 14 maddenin geliştirilen ölçeği temsil edebileceği görülmüştür. Bu maddelerden 7' si (2,22,31,27,25,36,15. maddeler) güçsüzlük alt boyutunda birinci faktöre, 2'si (23 ve 16.

maddeler) sosyal soyutlanma alt boyutunda ikinci faktöre 3'ü (9,5,34. maddeler) anlamsızlık alt boyutunda üçüncü faktöre, 2'sinin ise (7 ve 10. maddeler) kuralsızlık alt boyutunda dördüncü faktöre yerleştikleri görülmüştür. Tüm bu maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .87 arasında olduğu gözlenmiştir. KMO örneklem yeterliliği değeri de .77 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.2. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Madde Numaraları, Faktör Yükleri Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans Açıklama Oranları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjları

| Madde No | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | \bar{X} | Ss | r |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|---------------|----------|-------|
| 31 | .79 | | | | 2.34 | 1.24 | 80 |
| 27 | .78 | | | | 2.29 | 1.25 | 76 |
| 25 | .72 | | | | 2.41 | 1.24 | 76 |
| 36 | .70 | | | .21 | 2.20 | 1.25 | 72 |
| 02 | .69 | .18 | | .18 | 2.29 | 1.18 | 71 |
| 22 | .68 | | | | 1.96 | 1.13 | 67 |
| 15 | .62 | .33 | | | 2.07 | 1.08 | 64 |
| 23 | | .85 | | .16 | 1.89 | 1.18 | 90 |
| 16 | .25 | .85 | | | 1.82 | 1.21 | 90 |
| 9 | | | .80 | | 1.62 | 0.98 | 72 |
| 5 | | | .75 | | 1.76 | 1.04 | 70 |
| 34 | | .27 | .56 | | 1.76 | 1.12 | 72 |
| 10 | | | | .87 | 1.33 | 0.68 | 74 |
| 7 | .23 | | .24 | .73 | 1.66 | 1.07 | 90 |
| Ranj | 62-79 | 85 | 56-80 | 73-87 | 1.33-2.41 | .68-1.25 | 64-90 |
| Açıklanan Varyans | %30.75 | %11.69 | %10.45 | %8.27 | Toplam %61 | | |
| Alfa | .85 | .76 | .53 | .53 | Toplam .80 | | |
| Madde Sayısı | 7 | 2 | 3 | 2 | | | |
| Özdeğer | 4.2 | 1.6 | 1.4 | 1.1 | | | |

Not : Maddeler faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Ayrıca tablonun okunmasında kolaylık sağlamak amacıyla .10 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır. KMO örneklem yeterliliği değeri .77'dir.

3.3.3.3.4. ÖYÖ Alt Ölçeklerinin Birbirleriyle Korelasyonları

Temel bileşenler analizi sonrasında ölçeğin alt ölçeklerinin birbiriyle ve alt ölçeklerin toplamla olan korelasyonlarına bakılmıştır. Buna yönelik bulgular Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. ÖYÖ'nün Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Matrisi

| | Güçsüzlük | Anlamsızlık | Sosyal Soyutlanma | Kuralsızlık | ÖYÖ |
|-------------------|-----------|-------------|-------------------|-------------|-------|
| Güçsüzlük | - | - | - | - | .91** |
| Anlamsızlık | .24** | - | - | - | .53** |
| Sosyal Soyutlanma | .52** | .26** | - | - | .70** |
| Kuralsızlık | .25** | .37** | .20** | - | .42** |
| X | 14.03 | 4.86 | 2.8 | 3.25 | 29.65 |
| Ss | 6.03 | 2.26 | 1.3 | 2.11 | 8.57 |

N=982; **p<0.01

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi ÖYÖ'nün alt ölçeklerle korelasyonu sırasıyla .91, .53, .70, .42'dir. Güçsüzlük alt ölçeğinin Anlamsızlık alt ölçeğiyle .24, Sosyal Soyutlanma alt ölçeği ile .52, Kuralsızlık alt ölçeği ile .25 korelasyon göstermiştir (p<0.01). Anlamsızlık alt ölçeği Sosyal Soyutlanma alt ölçeği ile .26 ve Kuralsızlık alt ölçeği ile .37 korelasyon göstermiştir (p<0.01). Sosyal Soyutlanma alt ölçeği, kuralsızlık alt ölçeği ile .20 korelasyon göstermiştir (p<0.01).

3.3.3.3.5. ÖYÖ'nün Benze Ölçek (Ölçüt Bağıntılı Geçerliliği) Geçerliliği

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarından olan benzer ölçek geçerliliği için Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği (Yılmaz, 2002) kullanılmıştır. ÖYÖ'nün toplam ve alt ölçek puanları için Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği puanlarıyla olan korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Benzer ölçek geçerliği için 83 kişilik bir örnekleme Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği ve ÖYÖ aynı anda uygulanmıştır. Öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanların korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 3.4. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Okul Yaşamı Niteliği Ölçeğiyle Korelasyonu

| | N | ÖYÖ | Güçsüzlük | Anlamsızlık | Sosyal Soyutlanma | Kuralsızlık |
|------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-------------------|-------------|
| Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği | 83 | -.76 | -.76 | -.23 | -.71 | -.12 |

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi ÖYÖ toplam puanları ile Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği arasında $-.76$ ($p < .01$) düzeyinde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği ile ÖYÖ güçsüzlük alt ölçeği arasında $-.76$ ve sosyal soyutlanma alt ölçeği ile $-.71$ ($p < .01$) düzeyinde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan ÖYÖ anlamsızlık ve kuralsızlık alt ölçeği ile Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (korelasyon değerleri; $-.23$, $-.12$; $p > .05$).

3.3.3.4. Güvenirlik Çalışmaları

“Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”nin geliştirilmesi kapsamında yapılan güvenilirlik çalışmaları ile ilgili olarak iç tutarlık katsayıları, madde toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır.

3.3.3.4.1. İç Tutarlık Güvenirliği

Madde toplam puan korelasyonları, alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonları güçsüzlük alt ölçeği için $.64$ - $.80$ arasında, anlamsızlık alt ölçeği için $.70$ - $.72$ arasında, sosyal soyutlanma alt ölçeği için $.90$ ve kuralsızlık alt ölçeği için $.74$ - $.90$ arasında bulunmuştur.

İç tutarlık katsayıları ÖYÖ için .80, güçsüzlük alt ölçeği için .85, anlamsızlık alt ölçeği için .53, sosyal soyutlanma alt ölçeği için .76 ve kuralsızlık alt ölçeği için .53 değerindedir.

Tablo 3.5. ÖYÖ'nün Madde Toplam Puan Korelasyo Ranjları ve İç Tutarlık Katsayıları

| | N | ÖYÖ | Güçsüzlük | Anlamsızlık | Sosyal Soyutlanma | Kuralsızlık |
|--------------------------------|------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|
| Madde Toplam r Ranjı | 982 | .64-.90 | .64-.80 | .70-.72 | .90 | .74-.90 |
| İç Tutarlık Katsayıları | 982 | .80 | .85 | .53 | .76 | .53 |

3.3.3.4.2. Test – Tekrar Test Güvenirliği

Test- tekrar test güvenirlğine ilişkin bulgular Adana İli Merkez İlçelerinden Yüreğir'de bulunan Töbank İ.Ö.O.'na devam etmekte olan 30 kız ve 21 erkek toplam 51 öğrenciden belli aralıklarla elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma temel bileşenler analizinden sonra kalan 14 maddeden oluşan ölçek üzerinde yapılmıştır.

ÖYÖ için test-tekrar test korelasyon katsayısı .81 olarak bulunmuştur. ÖYÖ güçsüzlük için .80, anlamsızlık için .57, sosyal soyutlanma için .62, kuralsızlık için .45 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında ÖYÖ ve ÖYÖ'nün alt ölçekleri için kararlılık katsayıları $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3.6. Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

| | n | ÖYÖ | Güçsüzlük | Anlamsızlık | Sosyal Soyutlanma | Kuralsızlık |
|-------------------------------------|----|-------|-----------|-------------|-------------------|-------------|
| Test-Tekrar Test Katsayıları | 51 | .81** | .80** | .57** | .62** | .45** |

** $p < 0.01$

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamalardan önce ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönerge sözlü olarak tekrarlanmıştır. Ölçek sadece istekli öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçeğin yanıtlanması 20 dakika sürmüştür. Veri toplama işlemi 5 aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada ön çalışma için 310, 5. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. İkinci aşamada madde havuzundan çıkartılan maddeler sonucunda oluşan ikinci taslak ölçek, 132 öğrencisine uygulanmıştır. Üçüncü aşamada benzer ölçek geçerliği için tercih edilen ölçek ÖYO ile birlikte 83 öğrenciye uygulanmış. Test-tekrar test için bir okuldan 4 hafta arayla 51 öğrenciden veri toplanmıştır ve son olarak ölçüt geçerliği için 848 öğrenciden veri toplanmıştır. Ayrıca benzer ölçek geçerliği ve test-tekrar test güvenirliği için toplanan veriler aynı zamanda ölçüt bağıntılı geçerlik için toplanan verilere dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS 11.05 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte varolan yapıları ortaya çıkarmak amacıyla açıklayıcı faktör analizi varimaks dönüştürme yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlılık katsayılarını belirlemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi, test-tekrar test güvenirliğine bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ölçeğinden alınan puanlarla, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi, aileni algılanan sosyo-ekonomik durumu, okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıf mevcudu ve ailenin eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıklarını anlamak için tek yönlü varyans analizi ve cinsiyet için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular literatürle bağlantılı bir şekilde yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, ailenin algılanan SED, okul SED, ailenin eğitim düzeyi, ve sınıf mevcudu değişkenleri ile ÖYÖ'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Yapı Geçerliği Çalışmalarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda daha önce belirlenen ölçütlere uygun 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir (n=132). Bu dört faktörlü yapının açıklanan toplam varyans yüzdesinin %61.01 olduğu görülmektedir. Bu oran kabul edilebilir miktar olan % 41'in üzerindedir (Akt:Ünlü,2004, Ekici,2002, s.139). Bu faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan toplam varyans yüzdesine bakıldığında; birinci faktörün özdeğeri 4.2 ve açıklanan toplam varyans yüzdesi %30.57, ikinci faktörün özdeğeri 1.6 ve açıklanan toplam varyans yüzdesi %11.69, üçüncü faktörün özdeğeri 1.4 ve açıklanan toplam varyans yüzdesi %10.45, dördüncü faktörün özdeğeri 1.1 ve açıklanan toplam varyans yüzdesi %8.27'dir.

Birinci faktör 7 madde ile temsil edilmekte ve bu maddelerin faktör yükü .62 ile .79 arasında değişmektedir. İkinci faktör 2 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .85'dir. Üçüncü faktör 3 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .56 ile .80 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör ise 2 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .73 ile .87 arasında olduğu görülmüştür.

Bu faktörler madde içeriklerine göre, birinci faktör güçsüzlük, ikinci faktör sosyal soyutlanma, üçüncü faktör anlamsızlık ve dördüncü faktör kuralsızlık olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamalarının 1.33 ile 2.41; standart sapmalarının 0.68 ile 1.25 arasında değiştiği görülmüştür.

Dean'in (1961) ölçeği en yaygın kullanılan yabancılaşma ölçeğidir ve bu ölçek güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal izolasyon boyutlarından oluşmaktadır. Mau (1992), Seeman'ın yabancılaşmayı kavramlaştırdığı beş boyutu 24 maddeden oluşan bir öğrenci yabancılaşma ölçeği ile yabancılaşmanın dört boyutunun "güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosoyal uzaklık" okul bağlamına uygulanabilirliğini göstermiştir. Carlson (1995), Avustralya'da lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal izolasyondan oluşan üç boyutuna odaklanmıştır. Bu çalışmalara paralel olarak, geliştirilen ÖYÖ de güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Ayrıca Sanberk (2003)'in geliştirmiş olduğu öğrenci yabancılaşma ölçeği ile de paralellik gösterdiği görülmektedir. Sanberk' in geliştirmiş olduğu ölçekte en düşük faktör yükü .45 olarak görülmektedir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin en düşük faktör yükü değerinin ise .53 olduğu görülmüştür. Sanberk'in ölçeği toplam varyansın % 50'sini, araştırmada geliştirilen ölçek ise %61'ini açıklamaktadır.

4.1.2. ÖYÖ ve Alt Ölçeklerinin Birbirleriyle Korelasyonlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Geliştirilen ölçek, alt ölçekler şeklinde de kullanılacağı için her bir alt ölçeğin birbirleriyle korelasyonlarına bakılmıştır ve ÖYÖ'nün alt ölçekleriyle korelasyonları güçsüzlük ile .91, anlamsızlık ile .53, sosyal soyutlanma ile .70 ve kuralsızlık ile .42 'dir. Güçsüzlük alt ölçeği anlamsızlık alt ölçeği ile .24, sosyal soyutlanma ile .52 ve kuralsızlık ile .25 düzeyinde korelasyon göstermiştir ($p<0.01$). Anlamsızlık alt ölçeği sosyal soyutlanma alt ölçeği ile .26 ve kuralsızlık alt ölçeğiyle .37 düzeyinde korelasyon göstermiştir ($p<0.01$). Kuralsızlık alt ölçeği ise sosyal soyutlanma alt ölçeği ile .20 düzeyinde korelasyon göstermiştir ($p<0.01$) (n=982).

Yurtdışında geliştirilmiş olan yabancılaşma ölçeklerinde, alt ölçeklerin hem yabancılaşma ölçeği ile hem de kendi aralarında anlamlı ilişkiler olduğu kaydedilmiştir (Akt. Sanberk, 2002, Clark, 1959; Burbach, 1970; Mackey, 1974; Skerl, 1976). ÖYÖ'nin de alt ölçekleriyle korelasyonu anlamlı bulunmuştur. Ayrıca alt ölçeklerin de kendi aralarında anlamlı düzeyde korelasyon gösterdikleri görülmüştür.

ÖYÖ’nde aynı anda iki bileşende yer alan maddeler arası en az .36’lık bir faktör yükü farkının olduğu görülmektedir. Böylelikle ÖYÖ alt ölçeklerinin birbirinden ayrılarak farklı alt boyutları ölçtüğü söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak ÖYÖ’nin beklentilere uygun, basit ve kararlı bir faktör yapısı gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca bulgular Sanberk (2003)’in geliştirmiş olduğu öğrenci yabancılaşma ölçeğinin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

4.1.3. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Benzer Ölçek Geçerliği: Geliştirilen ÖYÖ ile Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği beraber kullanılmıştır. Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği toplam puanları güçsüzlük ve sosyal soyutlanma alt ölçekleriyle sırasıyla düzeyinde -.76 ve -.71 ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlı yönde korelasyon göstermiştir. Diğer yandan kuralsızlık ve anlamsızlık alt ölçekleriyle sırasıyla -.12 ve -.23 düzeyinde anlamlı bir korelasyon göstermediği gözlenmiştir.

Geliştirilen ölçek ile Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon olması beklenmekteydi. Elde edilen bulgular incelendiğinde korelasyon değerlerinin beklendiği gibi negatif yönde olduğu gözlenmiştir.

4.2. Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖYÖ’nün iç tutarlık katsayıları incelendiğinde; ÖYÖ toplam için .80, güçsüzlük alt ölçeği için .85, anlamsızlık alt ölçeği için .53, sosyal soyutlanma alt ölçeği için .76 ve kuralsızlık alt ölçeği için .53 olarak görülmektedir. ÖYÖ toplam, güçsüzlük ve sosyal soyutlanma alt ölçekleri hariç diğer iki alt ölçeğin iç tutarlık katsayılarının nispeten düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum kuralsızlık ve anlamsızlık alt ölçeklerinde yer alan maddelerin birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü ve bu maddelerin yapısının homojen olmadığını diğer yandan bu durumun adı geçen alt ölçeklerin bağımsız olarak kullanılmasını engellemediğini söyleyebiliriz.

Ayrıca madde-toplam korelasyonları ranjına bakıldığında, Güçsüzlüğün .64-.80, Sosyal Soyutlanmanın .90, Anlamsızlığın .70-72 ve Kuralsızlığın .74-.90 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu bize tüm alt ölçeklerde yer alan maddelerin doğrudan ölçülen yapıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlayabilir.

Test-tekrar test korelasyon katsayısı ÖYÖ için .81, güçsüzlük için .80, anlamsızlık için .57, sosyal soyutlanma için .62 ve kuralsızlık için .45 olarak bulunmuştur. ÖYÖ'nün ve alt ölçeklerin korelasyon katsayıları $p>0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin belirli zaman dilimi içerisinde tekrar uygulanması durumunda kararlılık göstereceği anlamına gelmektedir.

4.3. Bazı Değişkenler ile ÖYÖ'nden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini etkilediği varsayılan cinsiyet, ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi, aile (anne-baba) eğitim düzeyi, sınıf mevcudu ve okul sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri ile öğrencilerin ÖYÖ'nden ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla arasındaki farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri

Öğrencilerin, yabancılaşma ölçeğinden ve alt ölçeklerden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları aşağıda Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi ÖYÖ' nin toplam puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t:4.128$, $p<0.05$). ÖYÖ'nde ortalamalar kızlar için $\bar{X}=28.54$, erkekler için $\bar{X}=30.78$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığını göstermektedir.

Öğrencilerin, anlamsızlık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin cinsiyetleri güçsüzlük sosyal soyutlanma ve kuralsızlık alt ölçekleri ile anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre erkek öğrenciler ($\bar{X}=14.89$), kız öğrencilere ($\bar{X}=13.26$) göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük ve yine erkek öğrenciler ($\bar{X}=2.93$), kız öğrencilere ($\bar{X}=2.68$) göre daha

yüksek düzeyde kuralsızlık, erkek öğrenciler ($\bar{X} = 3.39$) kız öğrencilere ($\bar{X} = 3.11$) göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma göstermiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların \bar{X} , Ss ve t Değerleri

| Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Düzeyi(P) |
|--------------------------|-----|-----------|------|-------|----------------|
| YABANCILAŞMA | | | | | |
| Kız | 493 | 28.54 | 8.29 | 4.128 | .000 |
| Erkek | 489 | 30.78 | 8.70 | | |
| GÜÇSÜZLÜK | | | | | |
| Kız | 493 | 13.26 | 5.73 | 4.28 | .000 |
| Erkek | 489 | 14.89 | 6.21 | | |
| ANLAMSIZLIK | | | | | |
| Kız | 493 | 4.74 | 2.23 | 1.657 | .098 |
| Erkek | 489 | 4.98 | 2.28 | | |
| SOSYAL SOYUTLANMA | | | | | |
| Kız | 493 | 3.11 | 2.05 | 2.08 | .037 |
| Erkek | 489 | 3.39 | 2.18 | | |
| KURALSIZLIK | | | | | |
| Kız | 493 | 2.68 | 1.24 | 2.89 | .004 |
| Erkek | 489 | 2.93 | 1.38 | | |

Sd. 982, P<.05

Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sanberk'in (2003) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da aynı bulgular elde edilmiştir ve sonucun böyle çıkmasındaki önemli faktörlerden biri olarak, ergenlerin tutumsal gelişimlerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği belirtilmiştir. Diğer yandan ilkökul çağındaki çocuklar, cinsiyet rol kimliğine güçlü bir ilgi duymaya başlarlar. Bu yaştaki çocuklar oyun gruplarını dahi aynı cinsteki çocuklardan oluştururlar (Senemoğlu, 2002,s.80). Dolayısıyla ilkökul çağındaki çocukların tutumsal gelişimlerine cinsiyetin etkisi

olduğunu söyleyebiliriz. Tursty'in (1992), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdiği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar ilkököl çağındaki çocuklarla yapılan bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

4.3.2. Ailenin Algılanan SED'ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 89 | 31.22 | 9.72 |
| Orta | 464 | 29.83 | 8.29 |
| Üst | 429 | 29.14 | 8.58 |
| Toplam | 982 | 29.65 | 8.57 |

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 31.22, orta SED için 29.83, üst SED için 29.14'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Olan Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 348.781 | 174.391 | 2.381 | 0.93 |
| Gruplar İçi | 979 | 71711.212 | 73.249 | | |
| Toplam | 981 | 72059.993 | | | |

Tablo 4.3. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin ÖYÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F[2,982] = 2.381$; $P < .05$). Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.4.'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 89 | 15.04 | 6.65 |
| Orta | 464 | 14.52 | 5.98 |
| Üst | 429 | 13.38 | 5.88 |
| Toplam | 982 | 14.07 | 6.03 |

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 15.04, orta SED için 14.52, üst SED için 13.38'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 380.754 | 190.377 | 5.279 | .005 |
| Gruplar İçi | 979 | 35304.661 | 36.062 | | |
| Toplam | 981 | 35685.415 | | | |

Tablo 4.5. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 5.279$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre $p < .05$

düzeyinde orta ile üst SED arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın orta SED lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre orta SED’deki öğrenciler üst SED’deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadır. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6.’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 89 | 4.98 | 2.83 |
| Orta | 464 | 4.67 | 2.00 |
| Üst | 429 | 5.04 | 2.37 |
| Toplam | 982 | 4.86 | 2.26 |

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 4.98, orta SED için 4.67, üst SED için 5.04’dır. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 31.801 | 15.900 | 3.126 | .044 |
| Gruplar İçi | 979 | 4979.339 | 5.086 | | |
| Toplam | 981 | 5011.140 | | | |

Tablo 4.7. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 3.126; p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Ancak farklılık istatistiksel

açından dikkate alınmayacak küçük olduğundan çoklu karşılaştırmada hangi grubun lehine olduğu hesaplanamamıştır. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.8.'te yer almaktadır.

Tablo 4.8. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 89 | 2.51 | .266 |
| Orta | 464 | 1.91 | .088 |
| Üst | 429 | 2.22 | .107 |
| Toplam | 982 | 2.11 | .067 |

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 2.51, orta SED için 1.91, üst SED için 2.22'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 24.148 | 12.074 | 2.713 | .067 |
| Gruplar İçi | 979 | 4357.260 | 4.451 | | |
| Toplam | 981 | 4381.408 | | | |

Tablo 4.9. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 2.713; p < .05$) olmadığı görülmektedir. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların

aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.10.'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 89 | 3.00 | 1.76 |
| Orta | 464 | 2.87 | 1.28 |
| Üst | 429 | 2.69 | 1.24 |
| Toplam | 982 | 2.80 | 1.32 |

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 3.00, orta SED için 2.87, üst SED için 2.69'dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|----------|-------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 10.660 | 5.330 | 3.061 | .047 |
| Gruplar İçi | 979 | 1704.462 | 1.741 | | |
| Toplam | 981 | 1715.121 | | | |

Tablo 4.11. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 3.061$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçlarına göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır ancak bu farklılık istatistiksel açıdan dikkate alınmayacak kadar düşüktür.

Aşağıda ailenin algılanan SED ile ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırmalar yüksek SED'e sahip ailelerin çocuklarını ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kararlar almalarına destek verirken Orta SED'deki ailelerin, çocuklarının kararlarından çok kendi beklentilerini karşılayacak durumlar karşısında çocuğa destek oldukları görülmüştür. Daha önce güçsüzlüğü, bireyin kendi yaşamını kontrol edebilme yoksunluğu olarak tanımlamıştık. Bu sonuçlardan yola çıkarak orta SED'deki öğrencilerin üst SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşıyor olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Diğer yandan Sanberk (2003)'in lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında orta ve üst SED'deki öğrencilerin alt SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Diğer yandan Bayhan (1997)'in, alt ve üst SED üniversite öğrencilerinin orta SED öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma ve anomi davranışı gösterdikleri belirtilmiştir. Bu sonuçlardan ve araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ailenin öğrenci yabancılaşma düzeyini etkilediğini ancak bu etkinin yaş grubuna göre farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

4.3.3. Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Annelerin Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|-------------------------|------------|--------------|-------------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 99 | 32.76 | 10.50 |
| İlkokul Mezunu | 288 | 30.29 | 8.04 |
| Ortaokul Mezunu | 147 | 28.18 | 7.27 |
| Lise Mezunu | 247 | 28.10 | 7.32 |
| Üniversite Mezunu | 201 | 30.19 | 9.92 |
| Toplam | 982 | 29.65 | 8.57 |

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğrencilerin ÖYÖ’den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyen annelere sahip öğrenciler için 32.76, ilkokul mezunu anneye sahip olanlar için 30.29, ortaokul mezunu anneye sahip olanlar için 28.18, lise mezunu anneye sahip olanlar için 28.10, üniversite mezunu anneye sahip olanlar için ise 30.19’dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ’ den Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 2049.354 | 512.339 | 7.150 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 70010.639 | 71.659 | | |
| Toplam | 981 | 72059.993 | | | |

Tablo 4.13. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin ÖYÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 7.150$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre farklılığın okuma yazma bilmeyen annelere sahip öğrenciler ile ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.14.’te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Annelerin Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------|-----|-----------|------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 99 | 16.00 | 7.08 |
| İlkokul Mezunu | 288 | 14.90 | 5.92 |
| Ortaokul Mezunu | 147 | 13.36 | 5.61 |
| Lise Mezunu | 247 | 13.15 | 5.48 |
| Üniversite Mezunu | 201 | 13.60 | 6.24 |
| Toplam | 982 | 14.07 | 6.03 |

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları anneleri okuma yazma bilmeyenler için 16.00, ilkokul mezunu olanlar için 14.90, ortaokul mezunları için 13.36, lise mezunları için 13.15, üniversite mezunları için 13.60'dır. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 892.906 | 223.226 | 6.268 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 34792.509 | 35.612 | | |
| Toplam | 981 | 35685.415 | | | |

Tablo 4.15. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin ÖYÖ' den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 6.268; p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre farklılığın annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca annesi ilkokul mezunu öğrencilerle, annesi lise mezunu öğrenciler arasında da farklılık olduğu görülmüştür.

Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.16.'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Annelerin Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|-------------------------|-----|-----------|------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 99 | 5.30 | 2.71 |
| İlkokul Mezunu | 288 | 4.61 | 1.94 |
| Ortaokul Mezunu | 147 | 4.49 | 1.92 |
| Lise Mezunu | 247 | 4.70 | 1.95 |
| Üniversite Mezunu | 201 | 5.48 | 2.80 |
| Toplam | 982 | 4.86 | 2.26 |

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 5.30, ilkokul mezunları için 4.61, ortaokul mezunları için 4.49, lise mezunları için 4.70, üniversite mezunları için 5.48’dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 142.103 | 35.526 | 7.128 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 4869.037 | 4.984 | | |
| Toplam | 981 | 5011.140 | | | |

Tablo 4.17. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 7.128$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın annesi üniversite mezunu öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin

sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldığı Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Annelerin Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|--------------------------------|------------|-----------------------------|-------------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 99 | 3.87 | 2.75 |
| İlkokul Mezunu | 288 | 3.20 | 1.92 |
| Ortaokul Mezunu | 147 | 2.83 | 1.53 |
| Lise Mezunu | 247 | 2.96 | 1.83 |
| Üniversite Mezunu | 201 | 3.68 | 2.52 |
| Toplam | 982 | 3.25 | 2.11 |

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 3.87, ilkokul mezunları için 3.20, ortaokul mezunları için 2.83, lise mezunları için 2.96, üniversite mezunları için 3.68'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Gruplar Arası | 4 | 122.658 | 30.665 | 7.035 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 4258.750 | 4.359 | | |
| Toplam | 981 | 4381.408 | | | |

Tablo 4.19. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın (F[4,981] = 7.035; p<.05) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın okuma

yazma bilmeyen ve üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler ile ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.20.'de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Annelerin Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|--------------------------------|------------|-----------------------------|-------------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 99 | 3.09 | 1.73 |
| İlkokul Mezunu | 288 | 2.89 | 1.32 |
| Ortaokul Mezunu | 147 | 2.81 | 1.19 |
| Lise Mezunu | 247 | 2.55 | .92 |
| Üniversite Mezunu | 201 | 2.85 | 1.52 |
| Toplam | 982 | 2.80 | 1.32 |

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 3.09, ilkokul mezunları için 2.89, ortaokul mezunları için 2.81, lise mezunları için 2.55, üniversite mezunları için 2.85'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Gruplar Arası | 4 | 26.394 | 6.599 | 3.818 | .004 |
| Gruplar İçi | 977 | 1688.727 | 1.728 | | |
| Toplam | 981 | 1715.121 | | | |

Tablo 4.21. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 3.818$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrencilerle lise mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Aşağıda ailenin eğitim düzeyi ile ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirilmiştir.

Hortaçsu (1995)'ya göre, anne-babanın eğitim düzeyi çocuklarının derslerdeki başarısının/başarısızlığının işaretçisi konumundadır. Özellikle de, annenin eğitim düzeyinin yüksekliği bu beklentinin gerçekleşmesinde daha etkin rol oynamaktadır. Çünkü, çocuğun yetişmesinde ve akademik başarısında annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyine göre daha belirleyici bir rol üstlenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan bir anne, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabilmektedir (Akt.Dursun ve Dede, 2004). Bu çalışmalar araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eğitim düzeyi düşük anneye sahip çocukların okulla ve kendisiyle ilgili problemlere çözüm bulmada eğitim düzeyi yüksek anneye sahip çocuklara göre dezavantajlı olduğu düşünülecek olursa okula karşı daha yüksek oranda yabancılaşma yaşıyor olması beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin ÖYÖ ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.22.'de yer almaktadır.

Tablo 4.22. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Babanın Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 51 | 33.19 | 10.43 |
| İlkokul Mezunu | 197 | 31.07 | 8.45 |
| Ortaokul Mezunu | 191 | 29.34 | 8.17 |
| Lise Mezunu | 264 | 28.23 | 7.53 |
| Üniversite Mezunu | 279 | 29.56 | 9.16 |
| Toplam | 982 | 29.65 | 8.57 |

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi öğrencilerin ÖYÖ’ den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 33.19, ilkokul mezunları için 31.07, ortaokul mezunları için 29.34, lise mezunları için 28.23, üniversite mezunları için 29.56’dır. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 1591.765 | 397.941 | 5.512 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 70468.228 | 72.127 | | |
| Toplam | 981 | 72059.993 | | | |

Tablo 4.23. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin ÖYÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 5.512$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu anneye sahip öğrenciler ile lise mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.24.’te yer almaktadır.

Tablo 4.24. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Babanın Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|-----------------------|-----|-----------|------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 51 | 15.92 | 6.94 |
| İlkokul Mezunu | 197 | 15.43 | 6.14 |
| Ortaokul Mezunu | 191 | 14.38 | 6.17 |
| Lise Mezunu | 264 | 13.34 | 5.55 |
| Üniversite Mezunu | 279 | 13.26 | 5.88 |
| Toplam | 982 | 14.07 | 6.03 |

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 15.92, ilkokul mezunları için 15.43, ortaokul mezunları için 14.38, lise mezunları için 13.34, üniversite mezunları için 13.26'dır. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.25'de verilmiştir.

Tablo 4.25. Babalarının Eğitim Düzeyi'ne Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 882.225 | 220.556 | 6.191 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 34803.190 | 35.623 | | |
| Toplam | 981 | 35685.415 | | | |

Tablo 4.25. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 6.191$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın ilkokul mezunu anneye sahip öğrenciler ile lise ve üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.26.'da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Babanın Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|-----------------------|-----|-----------|------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 51 | 5.82 | 2.87 |
| İlkokul Mezunu | 197 | 4.63 | 2.07 |
| Ortaokul Mezunu | 191 | 4.46 | 2.00 |
| Lise Mezunu | 264 | 4.70 | 1.95 |
| Üniversite Mezunu | 279 | 4.28 | 2.57 |
| Toplam | 982 | 4.86 | 2.26 |

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 5.82, ilkokul mezunları için 4.63, ortaokul mezunları için 4.46, lise mezunları için 4.70, üniversite mezunları için 4.28’dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 143.394 | 35.848 | 7.195 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 4867.746 | 4.982 | | |
| Toplam | 981 | 5011.140 | | | |

Tablo 4.27. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 7.195$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrenciler ile ilkokul, ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca ilkokul mezunu anneye sahip öğrenciler ile ortaokul ve üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler arasında da farkın olduğu görülmüştür. Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.28.’de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Babanın Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|-----------------------|-----|-----------|------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 51 | 3.77 | 2.65 |
| İlkokul Mezunu | 197 | 3.44 | 2.17 |
| Ortaokul Mezunu | 191 | 3.00 | 1.76 |
| Lise Mezunu | 264 | 2.84 | 1.68 |
| Üniversite Mezunu | 279 | 3.59 | 2.43 |
| Toplam | 982 | 3.25 | 2.11 |

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 3.77, ilkokul mezunları için 3.44, ortaokul mezunları için 3.00, lise mezunları için 2.84, üniversite mezunları için 3.59’dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 109.166 | 27.279 | 6.238 | .000 |
| Gruplar İçi | 977 | 4272.292 | 4.373 | | |
| Toplam | 981 | 4381.408 | | | |

Tablo 4.29. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 6.238$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler ile lise mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin kuralsızlık alt

ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.30.'da yer almaktadır.

Tablo 4.30. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kurlsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Babanın Eğitim Düzeyi | n | \bar{X} | Ss |
|-----------------------|-----|-----------|------|
| Okuma-Yazma Bilmiyor | 51 | 3.15 | 1.84 |
| İlkokul Mezunu | 197 | 2.94 | 1.33 |
| Ortaokul Mezunu | 191 | 2.81 | 1.31 |
| Lise Mezunu | 264 | 2.64 | 1.02 |
| Üniversite Mezunu | 279 | 2.80 | 1.43 |
| Toplam | 982 | 2.80 | 1.32 |

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi öğrencilerin kurlsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları okuma yazma bilmeyenler için 3.15, ilkokul mezunları için 2.94, ortaokul mezunları için 2.81, lise mezunları için 2.64, üniversite mezunları için 2.80'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kurlsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|-------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4 | 17.450 | 4.362 | 2.511 | .040 |
| Gruplar İçi | 977 | 1697.672 | 1.738 | | |
| Toplam | 981 | 1715.121 | | | |

Tablo 4.31. incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Kurlsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 2.511$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Ancak farklılık istatistiksel açıdan

dikkate alınmayacak kadar küçük olduğundan çoklu karşılaştırmada hangi grubun lehine olduğu hesaplanamamıştır.

Aşağıda babanın eğitim düzeyi ile ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirilmiştir.

Yavuzer (1998)'e göre anne ve babanın ilgileri ve çocuğun öğrenim yaşamı için sağlıklı bir model oluşturması, okul başarısını büyük ölçüde etkiler. Örneğin anne babanın kitap okuyan kişiler olması, çocukta kitap okuma ilgisini geliştirir. Kitap okuma okul başarısını dolaylı olarak etkileyen önemli bir uğraştır. Yavuzer, bu konu ile ilgili yaptığı çalışmayı şu şekilde açıklamıştır (Yavuzer, 1998,s.164);

“Okulda çocuğu başarısız kılan etkenleri konu alan, başarısız (deney) ve başarılı (kontrol) gruplarından oluşan 335 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde bir pilot çalışma gerçekleştirdik. Araştırmalarımıza göre, çoğunluğunu 11 yaşın oluşturduğu deneklerin ailelerinin öğrenim durumuna bakıldığında başarısız deney grubunu % 45'inin annesi, %21'inin babasının hiç eğitim görmediği, buna karşılık, bu oranın başarılı grupta anne için %19, baba için % 8 olduğu belirlenmiştir. Yine başarısız grup deneklerinin yüksek öğrenimli baba oranı % 4 iken, bu oran başarılı kontrol grubunda % 24'e ulaşmaktadır.”

Öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir. Aile-okul işbirliğinin iki avantajı vardır: Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, öğrencinin okula karşı motivasyonunun artmasını sağlar. İkincisi ise, okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler. Tüm bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak ailenin eğitim düzeyinin çocuğun okula karşı duygularını etkilediğini söyleyebiliriz.

4.3.4. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.32. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Sınıf Mevcudu | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| 24 ve Altı | 88 | 30.69 | 9.25 |
| 25-34 | 315 | 30.79 | 9.25 |
| 35-44 | 295 | 29.67 | 8.35 |
| 45-54 | 284 | 28.05 | 7.51 |
| Toplam | 982 | 29.65 | 8.57 |

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi öğrencilerin ÖYÖ’ den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sınıf mevcudu 24 ve altı olanlar için 30.69, 25-34 arasında olanlar için 30.79, 35-44 arasında olanlar için 29.67, 45-54 arasında olanlar için 28.05’dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin ÖYÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|---------|-------|------|
| Gruplar Arası | 3 | 1235.137 | 411.712 | 5.685 | .001 |
| Gruplar İçi | 978 | 70824.856 | 72.418 | | |
| Toplam | 981 | 72059.993 | | | |

Tablo 4.33. incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin ÖYÖ’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[4,981] = 5.685$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Sınıf mevcuduna göre öğrencilerin güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.34.'de yer almaktadır.

Tablo 4.34. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Sınıf Mevcudu | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| 24 ve Altı | 88 | 14.38 | 6.48 |
| 25-34 | 315 | 14.28 | 6.27 |
| 35-44 | 295 | 14.51 | 5.94 |
| 45-54 | 284 | 13.29 | 5.64 |
| Toplam | 982 | 14.07 | 6.03 |

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Sınıf mevcudu 24 ve altı olanlar için 14.38, 25-34 arasında olanlar için 14.28, 35-44 arasında olanlar için 14.51, 45-54 arasında olanlar için 13.29'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.35'de verilmiştir.

Tablo 4.35. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 3 | 251.513 | 83.838 | 2.314 | .074 |
| Gruplar İçi | 978 | 35433.902 | 36.231 | | |
| Toplam | 981 | 35685.415 | | | |

Tablo 4.35. incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[3,981] = 2.314; p > .05$) olmadığı görülmektedir. Sınıf mevcuduna göre öğrencilerin

anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.36.'da yer almaktadır.

Tablo 4.36. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Sınıf Mevcudu | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| 24 ve Altı | 88 | 5.27 | 2.60 |
| 25-34 | 315 | 5.30 | 2.44 |
| 35-44 | 295 | 4.49 | 1.95 |
| 45-54 | 284 | 4.63 | 2.13 |
| Toplam | 982 | 4.86 | 2.26 |

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Sınıf mevcudu 24 ve altı olanlar için 5.27, 25-34 arasında olanlar için 5.30, 35-44 arasında olanlar için 4.49, 45-54 arasında olanlar için 4.63'dür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4.37. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 3 | 131.033 | 43.678 | 8.753 | .000 |
| Gruplar İçi | 978 | 4880.107 | 4.990 | | |
| Toplam | 981 | 5011.140 | | | |

Tablo 4.37. incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[3,981] = 8.753$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile 24 ve altı, 35-44 ve 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Sınıf mevcuduna göre

öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.38.'de yer almaktadır.

Tablo 4.38. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Sınıf Mevcudu | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| 24 ve Altı | 88 | 3.80 | 2.68 |
| 25-34 | 315 | 3.63 | 2.40 |
| 35-44 | 295 | 3.18 | 2.00 |
| 45-54 | 284 | 2.74 | 1.45 |
| Toplam | 982 | 3.25 | 2.11 |

Tablo 4.38'de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Sınıf mevcudu 24 ve altı olanlar için 3.80, 25-34 arasında olanlar için 3.63, 35-44 arasında olanlar için 3.18, 45-54 arasında olanlar için 2.74'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|--------|------|
| Gruplar Arası | 3 | 149.294 | 49.765 | 11.500 | .000 |
| Gruplar İçi | 978 | 4232.113 | 4.327 | | |
| Toplam | 981 | 4381.408 | | | |

Tablo 4.39. incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık ($F[3,981] = 11.500; p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın 24 ve altı mevcutlu sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile 25-34 ve 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Sınıf mevcuduna göre

öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.40.'da yer almaktadır.

Tablo 4.40. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| Sınıf Mevcudu | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| 24 ve Altı | 88 | 2.55 | .86 |
| 25-34 | 315 | 3.01 | 1.60 |
| 35-44 | 295 | 2.72 | 1.14 |
| 45-54 | 284 | 2.75 | 1.23 |
| Toplam | 982 | 2.80 | 1.32 |

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Sınıf mevcudu 24 ve altı olanlar için 2.55, 25-34 arasında olanlar için 3.01, 35-44 arasında olanlar için 2.72, 45-54 arasında olanlar için 2.75'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.41. Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|----------|-------|-------|------|
| Gruplar Arası | 3 | 22.125 | 7.375 | 4.260 | .005 |
| Gruplar İçi | 978 | 1692.996 | 1.731 | | |
| Toplam | 981 | 1715.121 | | | |

Tablo 4.41. incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[3,981] = 4.260$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile 24 ve altı mevcutlu sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Aşağıda sınıf mevcudu ile ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirilmiştir.

Loken (1973), soyutlanma ve yalnızlık hissini genellikle büyük, bürokratik devlet okullarına devam eden öğrenciler arasında daha çok görüldüğünü belirtmiştir. Eğer kendimizi büyük bir okula ilk defa giren birinci sınıf öğrencisinin yerine koyarsak öğrencinin kendi ismini saklama hissini anlayabileceğimizi ifade etmiştir. Araştırmanın örneklemine bakıldığında 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilerin Adana ilinin Yüreğir ilçesinde bulunan göç almış bölgelerdeki alt SED'e ait okullardır. Diğer yandan 24 ve altı kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilerin Adana ilinde bulunan özel okullardır. Bu sonuçlar okul SED'ne göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinden aldıkları puanlarla paralellik göstermektedir. Kısaca 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören alt SED'e ait okullardaki öğrenciler daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşarken, 24 ve altı kişilik sınıflarda eğitim gören üst SED'e ait okullardaki öğrenciler daha yüksek düzeyde *anlamsızlık ve sosyal soyutlanma* yaşamaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul SED'inin yani okulun büyüklüğü ve sahip olduğu donanımın öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Son olarak bireysel paylaşımın olmadığı, ortak bağların kurulamadığı büyük ve ilişkilerin kopuk olduğu okullarda öğrencilerin yabancılaşma duygusunu daha yoğun yaşadığını belirtebiliriz.

4.3.5. Okul SED'ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeyleri

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.42. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 390 | 31.11 | 8.97 |
| Orta | 328 | 27.59 | 7.08 |
| Üst | 264 | 30.05 | 9.14 |
| Toplam | 982 | 29.65 | 8.57 |

Tablo 4.42'de görüldüğü gibi öğrencilerin ÖYÖ' den aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 31.11, orta SED için 27.59, üst SED için 30.05'dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.43'de verilmiştir.

Tablo 4.43. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin ÖYÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|----------------------|-----|-----------|----------|--------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 2268.658 | 1134.329 | 15.912 | .000 |
| Gruplar İçi | 979 | 69791.335 | 71.288 | | |
| Toplam | 981 | 72059.993 | | | |

Tablo 4.43. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrencilerin ÖYÖ' den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 15.912$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın alt SED'ki okullarda eğitim gören öğrenciler ile orta ve üst SED'deki okullarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.44.'te yer almaktadır.

Tablo 4.44. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 390 | 15.40 | 6.42 |
| Orta | 328 | 12.90 | 5.23 |
| Üst | 264 | 13.58 | 6.00 |
| Toplam | 982 | 14.07 | 6.03 |

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 15.40, orta SED için 12.90, üst SED için 13.58'dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.45'de verilmiştir.

Tablo 4.45. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|-----------|---------|--------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 1201.673 | 600.836 | 17.058 | .000 |
| Gruplar İçi | 979 | 34483.742 | 35.223 | | |
| Toplam | 981 | 35685.415 | | | |

Tablo 4.45. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 17.058; p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın alt SED'ki okullarda eğitim gören öğrenciler ile orta ve üst SED'deki okullarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.46.'da yer almaktadır.

Tablo 4.46. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 390 | 4.75 | 2.19 |
| Orta | 328 | 4.57 | 1.98 |
| Üst | 264 | 5.39 | 2.58 |
| Toplam | 982 | 4.86 | 2.26 |

Tablo 4.46’de görüldüğü gibi öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 4.75, orta SED için 4.57, üst SED için 5.39’dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|--------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 105.340 | 52.670 | 10.511 | .000 |
| Gruplar İçi | 979 | 4905.800 | 5.011 | | |
| Toplam | 981 | 5011.140 | | | |

Tablo 4.47. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 10.511$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın üst SED’ki okullarda eğitim gören öğrenciler ile alt ve üst SED’deki okullarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.48.’de yer almaktadır.

Tablo 4.48. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 390 | 3.41 | 2.22 |
| Orta | 328 | 2.70 | 1.38 |
| Üst | 264 | 3.71 | 2.52 |
| Toplam | 982 | 3.25 | 2.11 |

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 3.41, orta SED için 2.70, üst SED için 3.71’dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|--------|--------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 166.674 | 83.337 | 19.358 | .000 |
| Gruplar İçi | 979 | 4214.734 | 4.305 | | |
| Toplam | 981 | 4381.408 | | | |

Tablo 4.49. incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[2,981] = 19.358$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi yapılmıştır. Buna göre farkın üst SED’ki okullarda eğitim gören öğrenciler ile alt ve üst SED’deki okullarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin kuralızsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.50.’de yer almaktadır.

Tablo 4.50. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri ve n Sayıları

| SED | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|-----------|------|
| Alt | 390 | 2.92 | 1.42 |
| Orta | 328 | 2.72 | 1.17 |
| Üst | 264 | 2.73 | 1.33 |
| Toplam | 982 | 2.80 | 1.32 |

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alt SED için 2.92, orta SED için 2.72, üst SED için 2.73’dür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Sd | KT | KO | F | P |
|-------------------|-----|----------|-------|-------|------|
| Gruplar Arası | 2 | 9.077 | 4.538 | 2.604 | .074 |
| Gruplar İçi | 979 | 1706.045 | 1.743 | | |
| Toplam | 981 | 1715.121 | | | |

Tablo 4.51. incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F[3,981] = 2.604; p > .05$) olmadığı görülmektedir.

Aşağıda öğrencilerin devam ettikleri okulun SED’i ile ÖYÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirilmiştir.

Alt SED’ki okullarda eğitim gören öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşıyor olmasına, okulun çocuğun beklentilerini yeteri ölçüde

karşılayamıyor olması neden gösterilebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında alt SED'e ait okullardaki çocukların güçsüzlük duygusunu daha yoğun yaşadığı görülmektedir. Okulun, çocuğun ilgi ve seçimlerine aldırması durumunda yaşanan güçsüzlük duygusuna sebep olan etkilerin alt SED okullarında daha fazla yaşanıyor olması beklenen bir sonuçtur. Kemiksiz (2002)'in, "Öğrenciler Tarafından Daha Çok Sevilecek Bir Okulun Özellikleri" isimli çalışmasında ülkemizdeki okulların fiziki koşulları ortaya konmaya çalışılmış bu çalışmada okulun fiziki yapı ve donanımı ile sahip olduğu özelliklerin öğrencinin okulu sevmesine katkısı olduğu ortaya konmuştur. Ülkemizdeki okullarda uygun koşulların büyük oranda veli desteğiyle sağlandığını düşünecek olursak alt SED okullarının içinde buldukları fiziki yapı ve donanım yetersizliğinin boyutlarının ne ölçüde olduğunu tahmin edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da üst SED okullarına ait öğrencilerin anlamsızlık ve hiç kimsenin onların duygu ve düşünceleriyle ilgilenmediğini düşündükleri sosyal soyutlanma duygusunu daha yoğun yaşamalarıdır. Ne tür bir eğitimin öğrenciyi gündelik hayatta karşılaştığı sorunları çözmeye ve üstesinden gelmeye hazırladığı sorusuna yanıt aradığımızda, öğrencilerin yaptıkları şeylerin toplumun daha geniş amaçlarına göre önemsiz şeyler olduğunu hissetmeye başladıkları zaman bir anlamsızlık hissi ortaya çıkıyor olabilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrencilerin yukarıda belirtilen ihtiyaçlarını karşılamada üst SED okullarının yeterli olmadığını ifade edebiliriz. Trusty ve Dooley-Dickey'in (1993), 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucunda da üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak çalışmanın SED'e ilişkin bulguları literatürdeki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır ve bu bulgulara dayalı olarak öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde okula yabancılaşma kavramının ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle çalışılmasının alana farklı bir bakış açısı getirdiği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma çerçevesinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula karşı yabancılaşma düzeylerini değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmiş olması, öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili farklı çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmada ÖYÖ ve alt ölçekleri ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkileri şu şekilde özetlenebilir:

Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÖYÖ ile güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal soyutlanma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Diğer yandan anlamsızlık alt ölçeği için cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın çıkmadığı gözlenmiştir.

Ailenin algılanan SED'ne göre, yabancılaşmanın ÖYÖ ile anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, aile SED ile güçsüzlük alt ölçeği arasında iyi ve orta SED'deki ailelere sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara göre orta SED'deki öğrenciler üst SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farka göre okuma yazma bilmeyen grup, ortaokul ve lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir.

Alt ölçekler açısından bakıldığında bu sonuç; okuma yazma bilmeyen grup ortaokul, lise ve üniversite mezunu gruba göre, ilkokul mezunu grup, lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük, üniversite mezunu grup, okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık, okuma yazma bilmeyen ve üniversite mezunu grup ortaokul ve lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma, okuma yazma bilmeyen grup lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde kuralsızlık göstermiştir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farka göre, okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu grup lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile kuralsızlık alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken bu sonuçlar diğer alt ölçekler açısından şu şekilde görülmüştür; ilkokul mezunu grup lise ve üniversite mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük, okuma yazma bilmeyen grup ilkokul, ortaokul ve lise mezunu gruba göre, ilkokul mezunu grup ortaokul ve üniversite mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık, bu farka göre, üniversite mezunu grup lise mezunu gruba göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma göstermiştir.

Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farka göre; 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler 45-54 kişilik sınıflara göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir.

Alt boyutlara bakıldığında; 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören çocuklar 24 ve altı, 35-44 ve 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören çocuklara göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık ve kuralsızlık, 24 ve altı mevcutlu sınıflarda eğitim gören çocuklar, 25-34 ve 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören çocuklara göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma göstermiştir.

Öğrencilerin okul SED'i ile yabancılaşma düzeyleri kuralsızlık alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Alt SED'ki okullarda eğitim gören öğrenciler, orta ve üst SED'deki

okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir.

Alt boyutlara bakıldığında; Alt SED’ki okullarda eğitim gören öğrenciler, orta ve üst SED’deki okullarda eğitim gören öğrencilere göre sadece daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşarken, üst SED’ki okullarda eğitim gören öğrenciler, alt ve üst SED’deki okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık ve sosyal soyutlanma yaşadığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda uygulamalar ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

5.2.1. Uygulamalara İlişin Öneriler

1. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak erkek öğrencilerin okula karşı yaşadığı yabancılaşma duygusunu azaltmak amacıyla öğrencilerin okulla ilgili alınacak kararlara katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
2. Aile eğitiminin çocuğun okulla karşı geliştireceği tutumda belirleyici rol oynaması nedeniyle okul aile işbirliğini kuvvetlendirici faaliyetlere yer verilmesi çocukların okula yabancılaşmalarını azaltıcı bir etkiye sahip olabilir.
3. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olumsuz koşulları asgari düzeye indirerek öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre kendilerini ders dışında ifade edebilecekleri etkinliklere yer verilmesi ile okula karşı ilgi ve aidiyet duygusunun artması sağlanabilir.
4. ÖYÖ’nin kuralsızlık alt boyutunda yer alan maddelerin standart sapmalarının yükseltilmesi gerekmektedir.

5.2.3. Gelecekteki Araştırmalara İlişin Öneriler

1. Yabancılaşma kavramının ilköğretim I. kademe öğrencilerinin okula karşı ilgi ve beklentilerini etkilediğini düşünürsek okul yaşamının ilk

yıllarında bu problemin çözülebilmesi için bu konu ile ilgili başka araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

2. Bu çalışma ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Başka araştırmalarda çalışma tüm I. kademe öğrencileri ile yapılabilir.
3. Okula karşı yabancılaşma duygusu yaşayan öğrencilerle nitel bir çalışmanın yapılması, problemin nedenlerini daha net ortaya koyacağı düşünüldüğünden yararlı olabilir.
4. Öğrenci yabancılaşmasının yanı sıra öğrencinin okul yaşamını bire bir etkileyen öğretmenlerin de okula yabancılaşma duyguları ile ilgili bir çalışma yapılabilir.
5. Okullarda yabancılaşma yaşayan öğrencilere karşı konunun uzmanları tarafından yabancılaşmayı önleyici faaliyetler hazırlanarak okulların bu konuda ortak bir politika belirlemesi ve sistematik bir şekilde mücadele verilmesi yabancılaşma probleminin azalmasına katkı sağlayabilir.
6. Ders içeriği, okulun fiziksel yeterliliği ve köyden kente göç gibi diğer faktörlerin de yabancılaşma üzerindeki etkileri incelenebilir.
7. Yabancılaşma yaşayan çocuklarla psikolojik danışman rehberliğinde grup oturumları düzenlenebilir. Bu oturumlara gerektiğinde etkileşimi kuvvetlendirmek amacıyla okul müdürü, öğretmen ve velilerin de iştirak etmesi sağlanabilir.
8. ÖYÖ'nün ve alt ölçeklerin benzer ve ayırt edici geçerlik için diğer bazı ölçeklerle ilişkisinin incelenmesine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdallah, T. (1997). "Reliability and Validity of Palestinian Student Alienation Scale." *Adolescence*, Vol.32 Issue 126, P 367-71.
- Arslantaş, Y. (1998). "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Biçimlerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara: Filiz Matbaası.
- Bronfenbrenner, U. (1974). The Origins of Alienation. *Scientific American*, 231, 53-61.
- Bronfenbrenner, U.(1986). Alienation and The Four Worlds of Childhood_ *Phi Delta Kapan*, 67, 430-436.
- Brown, R. M., Higgins, K., Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation ;What is it and what can educators do about it? , *Intervention in School and Clinic*, Austin : Sep vol.39.
- Calabrese, R. ve Adams, J. (1990). "Alienation: A Cause Of Juvenile Delinquency." *Adolescence*, Vol 25 Issue 98, P 435-40.
- Dean, D. (1961). "Alienation: Its Meaning and Measurement." *American Sociological Review*, 26, 753-758.
- Demirer, T ve Özbudun S. (1999). *Yabancılaşma. (2. Basım)*, Ankara: Öteki Yayınevi.
- Doğan, İ. (1998). *İletişim ve Yabancılaşma, (3.Basım)*, Ankara: Sistem Yayıncılık.

- Duhm, D. (1996). *Kapitalizmde Korku (2. Baskı)*, (Çev.Sorgut Sölçün), Ankara: Ayraç Yayınevi, Psikolojik Kitaplar Dizisi.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 24, Sayı2 (2004) 217-230.
- Duygulu, E. (1999). “Yabancılaşma Olgusuna Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme.” *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 1, Sayı:3, 1999.
- Erjem, Y (2005). “Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen : Lise Öğretmenleri Üzerinde Sosyolojik Bir Araştırma.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, cilt 3, sayı 4.
- Fisher, E. (1995) *Sanatın Gerekliliği (8. Basım)*, (çev. : Cevat Çapan), İstanbul Payel Yayıncılık,
- Freire,P (1998). *Ezilenlerin Pedagojisi (Üçüncü Basım)*, (Çev.D. Hattatoğlu-E.Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı Toplum (3. Basım)*, (çev.:Yurdanur Salman- Zeynep Tanrısever), İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Gordon, T. (2002). *Çocuklarda Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi ? (5.Basım)*, (çev.: Emel Aksoy), İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Holt, J. (1997). *Çocuklar Neden Başarısız Olur ? (Birinci Basım)*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. Basım)*, Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kasatura, İ. (1998). *Okul Başarısı'ndan Hayat Başarısı'na* (Üçüncü Basım), İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kemiksiz, Z. (2002), "Öğrenciler Tarafından Daha Çok Sevilecek Bir Okulun Özellikleri." *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1993).*Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)*, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Levinson, H. M. (2001). A general semantics approach to reducing student alienation et Cetera. vol.58.
- Loken, J.O. (1973). *Student Alienation and Dissent. Critical Issues In Canadian Education Series*.
- Mau, R. Y. (1992). "The Validity And Devolution of Concept: Student Alienation." *Adolescence*, vol 27 Issue 107, p 731-741.
- Mcelhinney, J.H., Kunkel, C. R. ve Lucas, A. L.(1970). *Evidences of School Related Alienation in Elementary School Pupils*, Paper presented at American Educational Research Association 54th Annual Meeting, March 2-6.
- Oerlemans, K ve Jenkins, H. (1998). "There are aliens in our school." *Issues in Educational Research*, 8(2), 117-129.
- Oerlemans, K ve Jenkins, H. (1998). Their voice: Student perceptions of the sources of alienation in secondary school. Proceeding Western Australian Institute for Educational Research Forum 1998.
- Ray, J.J. (1982). "Toward a Definitive Alienation Scale." *The Journal of Psychology*, 111, 67-70.

- Sammons, P. ve Mortimore, P. (1990) 'Pupil achievement and pupil alienation in the junior school', in Docking, J. (Ed.) *Education and alienation in the junior school*, London, The Falmer Pres.
- Sanberk, İ. (2002). "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" : *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seeman, M. (1959). "On the Meaning of Alienation." *American Sociological Review*, 24, 783-791.
- Seeman, M. (1975). "Alienation Studies." *Annual Review of Sociology*, v1-93-112.
- Seeman, M. (1983). "Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of the Classic Themes." *Social Psychological Quarterly*, 46, 171-184.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Spock, B. (1998). *Çocuk Bakımı ve Eğitimi (Birinci Basım)*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Trusty, J. (1992). "An Examination of Possible Predictors of Alienation From School in Elementary and Middle School Students." *Dissertation Abstracts International*, 53/7, p. 2242, pup. Number AAT 9237070.
- Trusty, J. ve Dooley-Dickey, K. (1993). "Alienation from School: An Exploratory Analysis of Elementary and Middle School Students Preceptions." *Journal of Research and Development in Education*, v26 n4 p232-42.
- Ünlü, V. (2004). "Karşı Cinsle İlişkide Sosyal Beklenti Ölçeği" : *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yapıcı, M. (2004). "Eğitim ve Yabancılaşma." *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi (15. Basım)*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A.ve Şimşek H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, (3. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2002). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler":*Yüksek Lisans Tezi*, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yoon, S., (2002). "Teacher Characteristics as predictors of teacher- student relationships : stres, negative affect and self-efficacy." *Social Behavior and Personality*, vol.

Weisskopf, W.A.(1996). *Yabancılaşma ve İktisat (Birinci Baskı)*, İstanbul: Anahtar Kitapları.

_____ (2005), Meslek Seçimi, *Yozgat Rehberlik ve Araştırma Merkezi*, 2005, 10 Nisan

EK 1 : Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği İlk Madde Havuzu

| GÜÇSÜZLÜK | | Hiç Uygun Değil | Uygun Değil | Uygun | Çok Uygun |
|-----------|---|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 1. | Ben çalışsam bile okulda başarılı olamam. | | | | |
| 2. | Ben ne yaparsam yapayım öğretmenim benim yaptıklarımı beğenmez. | | | | |
| 3. | Arkadaşlarımın yardımı olmazsa ben ödevlerimi yapamam. | | | | |
| 4. | Arkadaşlarımın yardımı olmazsa okulda başarılı olamam. | | | | |
| 5. | Çok iyi çalışsam da yazılılardan en yüksek notu ben alamam. | | | | |
| 6. | Çok çalışsam da başarılı olamam. | | | | |
| 7. | Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım beğenilmez. | | | | |
| 8. | Ben şanssız bir öğrenciyim. | | | | |
| 9. | Okuldaki tüm çabalarımın boşa gittiğini düşünüyorum. | | | | |
| 10. | Okuldaki çabalarım boşa gitmez. | | | | |
| 11. | Öğretmenim bana her zaman destek olur. | | | | |
| 12. | Okulda kendi başıma bir şeyler yapmaktan hoşlanırım. | | | | |
| 13. | Okulda her şeyi kendi başıma yaparım. | | | | |
| 14. | Okulda ihtiyaç duyduğum her şeye sahibim. | | | | |
| 15. | Ben şanslı bir öğrenciyim. | | | | |
| 16. | Okulda öğretmenlerim tarafından desteklenirim. | | | | |
| 17. | Hata yaptığım zamanlarda da öğretmenlerim bana destek olur. | | | | |
| 18. | Ne yaparsam yapayım arkadaşlarım beni sevmez. | | | | |
| 19. | Ne yaparsam yapayım öğretmenim beni sevmez. | | | | |
| 20. | Öğretmenimin söylediği her şeyi yapmak zorundayım. | | | | |
| 21. | Okulda başarılı olabileceğime inanıyorum. | | | | |
| 22. | Okulda genelde olumsuz şeyler yaşarım. | | | | |
| 23. | Okulda sürekli hata yaparım. | | | | |
| 24. | Öğretmenlerimiz okulda her konuda fikrimizi alır. | | | | |
| 25. | Okulla ilgili verilecek kararlara biz de katılırız. | | | | |
| 26. | Okulda benim ne düşündüğüm hiç kimsenin umurunda değil. | | | | |
| 27. | Okulda tüm öğretmenlerime güvenirim. | | | | |
| 28. | Okulda benim için iyi şeyler düşünülür. | | | | |
| 29. | Ben okulda hiçbir şeyi değiştiremem. | | | | |

| | | Hiç Uygun Değil | Uygun Değil | Uygun | Çok Uygun |
|-----|---|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 30. | Yaşadığım sorunları öğretmenime anlatmam hiçbir şeyi değiştirmez. | | | | |
| 31. | Okul bir hapisane kadar sıkıcı. | | | | |
| 32. | Okulda kendimi mutsuz hissediyorum. | | | | |
| 33. | Okulda çıkış zilini heyecanla beklerim. | | | | |
| 34. | Öğretmenim bana sert davranır. | | | | |
| 35. | Öğretmenim genellikle sinirlidir. | | | | |
| 36. | Öğretmenim çok güler yüzlüdür. | | | | |
| 37. | Öğretmenimden hiç korkmam. | | | | |
| 38. | Okulda benim fikirlerim önemsenir. | | | | |
| 39. | Okuldaki tüm kararları öğretmenlerimiz verir. | | | | |
| 40. | Öğretmenim beni genelde dinlemez. | | | | |
| 41. | Öğretmenim genelde zor sorular sorar. | | | | |
| 42. | Okulda bir çok zorlukla karşılaşırım. | | | | |
| 43. | Okuldaki zorlukları yenebilirim. | | | | |
| 44. | Okulda anlamadığım şeyleri öğretmenlerime sormaktan çekinmem. | | | | |
| 45. | Okulda her şey çok hızlı değişiyor. | | | | |
| 46. | Okuldaki değişikliklere uyum sağlayamıyorum. | | | | |
| 47. | Derste anlatılanların bir çoğunu anlayamıyorum. | | | | |
| 48. | Derslerimiz çok zor. | | | | |
| 49. | Okula gelmek beni korkutuyor. | | | | |
| 50. | Okulda öğrendiklerim benim için çok önemli. | | | | |
| 51. | Okul bana güzel bir gelecek sağlar. | | | | |
| 52. | Öğretmenim bana yardımcı olur. | | | | |
| 53. | Anlamadığım şeyleri öğretmenlerime sormaktan korkmam. | | | | |
| 54. | Okulda haksızlığa uğradığımda itiraz ederim. | | | | |
| 55. | Okulda kendimi önemli biri olarak hissediyorum. | | | | |
| 56. | Okulda hoşlanmadığım şeyleri değiştirme şansına sahibim. | | | | |

| ANLAMSIZLIK | | Hiç Uygun Değil | Uygun Değil | Uygun | Çok Uygun |
|-------------|---|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 57. | Neden okula gitmek zorunda olduğumu anlamıyorum. | | | | |
| 58. | Okulda öğrendiklerimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. | | | | |
| 59. | Okulda işime yaramayacak bir çok şeyi öğrenmek zorunda kalıyorum. | | | | |
| 60. | Okulda vaktimizin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyoruz. | | | | |
| 61. | Öğretmenlerin bize sürekli öğütler vermelerini anlayamıyorum. | | | | |
| 62. | Yazılılardan yüksek not almanın önemini anlayamıyorum. | | | | |
| 63. | Okula gelmenin çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. | | | | |
| 64. | Okul kurallarının neden konduğunu anlamıyorum. | | | | |
| 65. | Okulda öğrendiklerim hiçbir işime yaramıyor. | | | | |
| 66. | Okul etkinliklerini çok sıkıcı buluyorum. | | | | |
| 67. | Bayramların neden kutlandığını anlamıyorum. | | | | |
| 68. | Her gün boşuna tören yapıldığını düşünüyorum. | | | | |
| 69. | Çocuklar için okulun neden önemli olduğunu anlamıyorum. | | | | |
| 70. | Okul benim hayatımı değiştiremez. | | | | |
| 71. | Okul benim geleceğimi değiştiremez. | | | | |
| 72. | Okulda aldığım eğitim benim başarılı olmamı sağlar. | | | | |
| 73. | Okulda aldığım eğitim çok önemlidir. | | | | |
| 74. | Gelecek yıl daha başarılı bir öğrenci olacağım. | | | | |
| 75. | 23 Nisanda görev almak isterim. | | | | |
| 76. | Bayramlarda sınıfı süslemekten çok hoşlanırım. | | | | |
| 77. | Yeni bir üniteye geçerken çok heyecanlanırım. | | | | |
| 78. | Gelecek yıl okulda neler öğreneceğimi hiç düşünmedim. | | | | |
| 79. | Gelecekte ne olmak istediğimi düşünmeme. | | | | |
| 80. | Okula gelmem, büyüyünce iyi bir işimin olmasını sağlar. | | | | |
| 81. | Öğretmenimin benim hakkında ne düşündüğünü bilmiyorum. | | | | |
| 82. | Nasıl bir öğrenci olduğumu bilmiyorum. | | | | |
| 83. | Okul karışık bir yer. | | | | |
| 84. | Nasıl daha başarılı bir öğrenci olunur bilmiyorum. | | | | |
| 85. | Ders dinlerken zamanın nasıl geçtiğini anlamadım. | | | | |

| | | Hiç Uygun Değil | Uygun Değil | Uygun | Çok Uygun |
|--------------------|--|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 86. | Okulda kutlanan bayramların önemli olduğunu düşünüyorum. | | | | |
| 87. | Eğitsel kolların bana çok şey öğrettiğini düşünüyorum. | | | | |
| 88. | Okul bize iyi bir gelecek sağlar. | | | | |
| 89. | Okulda işlenen konular ilgimi çeker. | | | | |
| 90. | Okulda görev almaktan çok hoşlanıyorum. | | | | |
| 91. | Aldığım notları hak ettiğimi düşünüyorum. | | | | |
| 92. | Okul etkinliklerine istekli olarak katılmam. | | | | |
| KURALSIZLIK | | | | | |
| 93. | Yazılıda sorular zorsa kopya çekerim. | | | | |
| 94. | Okul kurallarının sıkıcı olduğunu düşünüyorum. | | | | |
| 95. | Bazen okul eşyalarına zarar vermek istiyorum. | | | | |
| 96. | Başarılı olmak için her şeyi yaparım. | | | | |
| 97. | Zayıf not almamak için kopya çekerim. | | | | |
| 98. | Öğretmenimin söylediği her şeyi yapmaktan hoşlanırım. | | | | |
| 99. | Sınıf kurallarına uymaktan hoşlanırım. | | | | |
| 100. | Okulda sıramı çizmekten hoşlanırım. | | | | |
| 101. | Okulun camlarını kırmak istiyorum. | | | | |
| 102. | Panolarda asılan yazıları yırtmaktan hoşlanırım. | | | | |
| 103. | Gücüm yetseydi öğretmenime vurmak isterdim. | | | | |
| 104. | Öğretmenim sınıfta yokken daha rahatım. | | | | |
| 105. | Öğretmenim okula gelmeyince mutlu oluyorum. | | | | |
| 106. | Öğretmenim arkası dönükken daha farklı davranırım. | | | | |
| 107. | Bir yeri yıkma şansım olsa okulumu yıkardım. | | | | |
| 108. | Önlük giymek istemiyorum. | | | | |
| 109. | Sınıfta sessizce oturmaktan hoşlanmıyorum. | | | | |
| 110. | Okul kurallarına uymamak hoşuma gider. | | | | |
| 111. | Okul kurallarına uyan arkadaşlarımdan hoşlanmıyorum. | | | | |
| 112. | Okul duvarına yazı yazmak bana zevk verir. | | | | |
| 113. | Okul duvarına yazı yazmak çevreme zarar verir. | | | | |

| | | Hiç Uygun Değil | Uygun Değil | Uygun | Çok Uygun |
|--------------------------|---|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 114. | Önlük giymekten hoşlanırım. | | | | |
| 115. | Okulda yerlere çöp atmam. | | | | |
| 116. | Her gün andımızı okumaktan hoşlanırım. | | | | |
| 117. | Benim yerime karar verilmesinden hoşlanmıyorum. | | | | |
| 118. | Okul eşyalarından bazılarına dokunmamak beni üzüyor. | | | | |
| 119. | Her gün ödev yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum. | | | | |
| 120. | Öğretmenimin koyduğu kurallardan sıkıldım. | | | | |
| 121. | Okul kurallarının çok gerekli olduğunu düşünüyorum. | | | | |
| 122. | Öğretmenime karşı gelen arkadaşlarımdan hoşlanırım. | | | | |
| 123. | Öğretmenlerim görmediği sürece okulda istediğim her şeyi yapabilirim. | | | | |
| 124. | Öğrenciler öğretmenlerinin gösterdiği yerlere oturmalılar. | | | | |
| 125. | Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır. | | | | |
| SOSYAL SOYUTLANMA | | | | | |
| 126. | Okula gelmekten bıktım. | | | | |
| 127. | Okuldan kurtulmak istiyorum. | | | | |
| 128. | Okulu bırakmak istiyorum. | | | | |
| 129. | Okulu bitirmek benim için önemlidir. | | | | |
| 130. | Okulda başarılı olmak benim için çok önemlidir. | | | | |
| 131. | Okulda hiç iyi arkadaşım yok. | | | | |
| 132. | Okulda kendimi çok yalnız hissediyorum. | | | | |
| 133. | Her gün okula gelmeyi istiyorum. | | | | |
| 134. | İşim olduğu zaman okula gelemem. | | | | |
| 135. | Gezmeye gitmek için bazen okula gelmem. | | | | |
| 136. | Okulda çok mutluyum. | | | | |
| 137. | Kendimi okulda çok rahat hissediyorum. | | | | |
| 138. | Tatil biteceği zaman mutsuz oluyorum. | | | | |
| 139. | Okula geleceğim zaman karnım ağrıyor. | | | | |

| | | Hiç Uygun Değil | Uygun Değil | Uygun | Çok Uygun |
|------|---|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 140. | Benim ailem okuldaki arkadaşlarımın ailelerinden farklıdır. | | | | |
| 141. | Okulda hiç arkadaşım yok. | | | | |
| 142. | Arkadaşlarım beni çok sever. | | | | |
| 143. | Okul çıkışında arkadaşlarımın evlerine giderim. | | | | |
| 144. | Yıl sonu partilerinden çok hoşlanırım. | | | | |
| 145. | Okulda arkadaşım olması gerekmiyor. | | | | |
| 146. | Okulda yapılan etkinliklere katılmak istemem. | | | | |
| 147. | Törenlerde şiir ya da yazı okumak beni korkutur. | | | | |
| 148. | Sınıflar arasında yapılan yarışmalardan hoşlanırım. | | | | |
| 149. | Sınıfımızdan ayrılmak beni çok üzer. | | | | |
| 150. | Okuldan ayrılırsam arkadaşlarımın üzüleceğini düşünüyorum. | | | | |
| 151. | Okuldan ayrılırsam öğretmenimin üzüleceğini düşünüyorum. | | | | |
| 152. | Sınıfta beni herkes önemser. | | | | |
| 153. | Okula gelmediğim günlerde kimse beni merak etmez. | | | | |
| 154. | Bu okulda iyi arkadaşlıklar kurabilirim. | | | | |

EK 2: Kapsam Geçerliği Çalışmasından Sonra Kalan Maddeler

| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|-----|--|------------------------|-------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| 1. | Okulda başarılı olamayacağımı bildiğim için çalışmam. | | | | | |
| 2. | Okulda aldığım eğitim çok önemli. | | | | | |
| 3. | Okulda kendi başıma bir şeyler yapmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 4. | Okul benim geleceğimi değiştiremez. | | | | | |
| 5. | Arkadaşlarımın yardımı olmazsa okulda başarılı olamam. | | | | | |
| 6. | Okulda yapılan törenlerin hepsi gereksiz. | | | | | |
| 7. | Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım beğenilmez. | | | | | |
| 8. | Okulda bir çok şeyi kendi başıma yapabilirim. | | | | | |
| 9. | Okulda öğrendiklerimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 10. | Okulda ihtiyaç duyduğum zamanlarda istediğim yardımı aldığımı düşünüyorum. | | | | | |
| 11. | Okulda işlenen konular ilgimi çeker. | | | | | |
| 12. | Okulda genelde olumsuz şeyler yaşarım. | | | | | |
| 13. | Okuldaki çabalarımın şimdiye kadar hiç olumlu sonuç alamadım. | | | | | |
| 14. | Okulda işime yaramayacak bir çok şeyi öğrenmek zorunda kalıyorum. | | | | | |
| 15. | Okulda bir şeyler yapmak için uğraşmam işe yaramaz. | | | | | |
| 16. | Okulda benim ne düşündüğümü kimse önemsemez. | | | | | |
| 17. | Okulda fikirlerim önemsenmez. | | | | | |
| 18. | Okula gelmek bana heyecan verir. | | | | | |
| 19. | Eğitsel kol seçimlerine katılmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 20. | Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmez. | | | | | |
| 21. | Okulda kutlanan bayram törenlerinde görev almak isterim. | | | | | |
| 22. | Okulda bir çok zorlukla karşılaşırım. | | | | | |
| 23. | Gelecekte ne olmak istediğimi pek düşünmem. | | | | | |
| 24. | Okuldaki değişikliklere uyum sağlayamıyorum. | | | | | |
| 25. | Okulda aynı anda bir çok şeyi yapmak zorunda olmak beni sıkıyor. | | | | | |
| 26. | Okulda haksızlığa uğradığımı düşündüğümde, itiraz ederim. | | | | | |
| 27. | Okul etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım. | | | | | |

| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|------------------------|-------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| 28 | Okulda kendimi önemli biri olarak hissediyorum. | | | | | |
| 29 | Neden okula gitmek zorunda olduğumu anlamıyorum. | | | | | |
| 30 | Okulda ihtiyaç duyduğum bir çok şeye sahibim. | | | | | |
| 31 | Okulda düşüncelerim pek dinlenmez. | | | | | |
| 32 | Okulda vaktimizin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyoruz. | | | | | |
| 33 | Yazılılardan yüksek not almanın önemini anlayamıyorum. | | | | | |
| 34 | Okula gelmenin çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. | | | | | |
| 35 | Başarılı olmak iyi bir şey ama ben başarılı olamam. | | | | | |
| 36 | Okul kurallarının neden konduğunu bilmiyorum. | | | | | |
| 37 | Ben şanssız bir öğrenciyim. | | | | | |
| 38 | Okul etkinliklerini çok sıkıcı buluyorum. | | | | | |
| 39 | Okulda yapılan törenlerin gereksiz olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 40 | Okulda hakettiğim notları alırım. | | | | | |
| 41 | Çocuklar için okulun neden önemli olduğunu bilemiyorum. | | | | | |
| 42 | Okul benim hayatımı değiştiremez. | | | | | |
| 43 | Okuldaki çabalarımın genellikle boşa gittiğini düşünüyorum | | | | | |
| 44 | Okulda önemsenmediğimi düşünüyorum. | | | | | |
| 45 | Bayramlarda okullar süslenmeli. | | | | | |
| 46 | Okulda benimle ilgili iyi şeyler düşünülür. | | | | | |
| 47 | Okulda karşılaştığım sorunları çözebileceğimi düşünüyorum. | | | | | |
| 48 | Nasıl bir öğrenci olduğumu bilmiyorum. | | | | | |
| 49 | Okulda anlayamadığım şeylerle ilgili sorular sormaktan çekinmeme. | | | | | |
| 50 | Nasıl daha başarılı bir öğrenci olunur bilmiyorum. | | | | | |
| 51 | Okulda hiçbir şeyi değiştiremem. | | | | | |
| 52 | Okulda sürekli hata yaparım. | | | | | |
| 53 | Okulda görev almaktan çok hoşlanırım. | | | | | |
| 54 | Okula gelmem büyüyünce iyi bir işimin olmasını sağlar. | | | | | |
| 55 | Okulda hoşlanmadığım şeyleri değiştirmeye çalışırım. | | | | | |
| 56 | Öğretmenlerin bize sürekli öğütler vermelerini anlamıyorum | | | | | |

| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|-------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------------|
| 57 | Okulda pek arkadaşım yok. | | | | | |
| 58 | Okul çıkışında arkadaşlarıma gitmek isterim. | | | | | |
| 59 | Bazen okul eşyalarına zarar vermek istiyorum. | | | | | |
| 60 | Okula gelmemek için bahaneler uydururum. | | | | | |
| 61 | Okul kurallarına uymaya çalışırım. | | | | | |
| 62 | Her gün okula gelmeyi istiyorum. | | | | | |
| 63 | Okulun camlarını kırmak istiyorum. | | | | | |
| 64 | Okulda arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yapmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 65 | Okulda kimse görmediği sürece yerlere çöp atmaktan çekinmem. | | | | | |
| 66 | Tatil biteceği zaman mutsuz oluyorum. | | | | | |
| 67 | Okulda arkadaşım olması gerekmiyor. | | | | | |
| 68 | Önlük giymek beni çok rahatsız etmiyor. | | | | | |
| 69 | Okulumdan ayrılmak beni üzer. | | | | | |
| 70 | Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır. | | | | | |
| 71 | Bu okulda iyi arkadaşlıklar kurabilirim. | | | | | |
| 72 | Okula gelmekten bıktım. | | | | | |

| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|------------------------|-------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| 73 | Okuldan kurtulmak istiyorum. | | | | | |
| 74 | Okul benim için önemli. | | | | | |
| 75 | Başarılı olmak için her şeyi yaparım. | | | | | |
| 76 | Herhangi bir yarışmada okulumu temsil etmekten hoşlanırım. | | | | | |
| 77 | Okuldaki en iyi şeylerden biri de arkadaşlıklardır. | | | | | |
| 78 | Okulda kendimi çok yalnız hissediyorum. | | | | | |
| 79 | Okulda sıramı çizmekten hoşlanırım. | | | | | |
| 80 | Okulda çok mutluyum. | | | | | |
| 81 | Panolarla asılı yazıları yada resimleri koparmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 82 | Okula gelmemek için her türlü yolu denerim. | | | | | |
| 83 | Kendimi okulda çok rahat hissediyorum. | | | | | |
| 84 | Öğretmenimin arkası dönükken daha farklı davranmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 85 | Okula geleceğim zaman karnımda ağrı hissediyorum. | | | | | |
| 86 | Benim ailemin, okuldaki arkadaşlarımla ailelerinden farklı olması, beni üzüyor. | | | | | |
| 87 | Zayıf not almamak için kopya çekerim. | | | | | |
| 88 | Arkadaşlarım beni çok sever. | | | | | |
| 89 | Okul kurallarının tümünün sıkıcı olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 90 | Yıl sonu partilerine katılmaktan çok hoşlanırım. | | | | | |
| 91 | Okul kurallarına uymaya çalışırım. | | | | | |
| 92 | Okuldaki etkinliklere katılmak istemem. | | | | | |
| 93 | Törenlerde görev almaktan çekinirim. | | | | | |
| 94 | Okul kurallarının hiç birine uymak istemiyorum. | | | | | |
| 95 | Okulda kendimi değerli hissedirim. | | | | | |
| 96 | Okul kurallarına uymakta zorlanıyorum. | | | | | |

Teşekkürler

EK 3 : Deneysel Formun Yapı Geçerliğinin Sınındığı Maddeler

| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|------|--|------------------------|-------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| 1. | Okulda aldığım eğitim çok önemli. | | | | | |
| 2. | Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım değişmez. | | | | | |
| 3. | Okula gelmek bana heyecan verir. | | | | | |
| 4. | Okuldaki çabalarımın şimdiye kadar hiç olumlu sonuç alamadım. | | | | | |
| 5. | Okulda kutlanan bayram törenlerinde görev almak isterim. | | | | | |
| 6.* | Okulda yeterli yardımı alamadığım halde, her zaman başarılı olmamı beklemelerimden bıktım. | | | | | |
| 7. | Okul kurallarına uymaya çalışırım. | | | | | |
| 8. | Okuldaki değişikliklere uyum sağlayamıyorum. | | | | | |
| 9. | Okulda görev almaktan çok hoşlanırım. | | | | | |
| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| 10. | Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır. | | | | | |
| 11. | Ben şanssız bir öğrenciyim. | | | | | |
| 12. | Okula gelmemek için bahaneler uydururum. | | | | | |
| 13. | Okulda önemsendiğimi düşünüyorum. | | | | | |
| 14.* | Okulun koyduğu kurallara uymakta bazen zorlanıyorum. | | | | | |
| 15. | Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmez. | | | | | |
| 16. | Okula gelmekten bıktım. | | | | | |
| 17. | Okulda karşılaştığım zorluklarla mücadele edemem. | | | | | |
| 18. | Okulda başarılı olamayacağımı bildiğim için çalışmam. | | | | | |
| 19. | Okulda arkadaşlarım olması gerekmiyor. | | | | | |
| 20. | Okulda genelde olumsuz şeyler yaşarım. | | | | | |
| 21.* | Yazılılardan zayıf not almamak için bazen kopya çekerim. | | | | | |
| 22. | Okulda bir şeyler yapmak için uğraşmam işe yaramaz. | | | | | |
| 23. | Okuldan kurtulmak istiyorum. | | | | | |

| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|------|---|------------------------|-------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| 24. | Önlük giymek beni çok rahatsız etmiyor. | | | | | |
| 25. | Okulda düşüncelerim pek dinlenmez. | | | | | |
| 26. | Başarılı olmak için, okul kurallarını çiğneyebilirim. | | | | | |
| 27. | Okulda fikirlerim önemsenmez. | | | | | |
| 28. | Bayramlarda okulların süslenmesi hoşuma gider. | | | | | |
| 29. | Başarılı olmak iyi bir şey ama ben başarılı olamam. | | | | | |
| 30. | Benim ailemin, okuldaki arkadaşlarımın ailesinden farklı olması, beni üzüyor. | | | | | |
| 31. | Okulda benim ne düşündüğümü kimse önemsemez. | | | | | |
| 32. | Okula gelmemek için her türlü yolu denerim. | | | | | |
| | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| 33. | Okulda sürekli hata yaparım. | | | | | |
| 34. | Eğitsel kol seçimlerine katılmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 35. | Okulda pek arkadaşım yok. | | | | | |
| 36. | Okuldaki çabalarımın genellikle boşa gittiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 37. | Okulda işlenen konular ilgimi çeker. | | | | | |
| 38. | Çabalarsam başarılı bir öğrenci olabilirim. | | | | | |
| 39. | Okulda hak ettiğim notları alırım. | | | | | |
| 40.* | Okulda, yapmak zorunda olduğum görevlerimden kurtulmak istiyorum. | | | | | |
| 41. | Okula geleceğim zaman karnımda ağır hissediyorum. | | | | | |
| 42.* | Okuldaki etkinliklere katılmak istemem. | | | | | |

*Maddeler 1. ön çalışmadaki madde havuzunda yer almayan; yapılan 2. çalışmadaki 42 maddelik havuza yeni eklenmiş olan maddelerdir.

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğe (X) koyarak işaretleyiniz.

Okulun Adı

1. Cinsiyetiniz ?
 Kız
 Erkek
2. Ailenizin ekonomik durumu nasıl ?
 İyi
 Orta
 Kötü
3. Annenizin eğitim düzeyi nedir ?
 Okuma yazma bilmiyor.
 İlkokul mezunu
 Orta okul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
4. Babanızın eğitim düzeyi nedir ?
 Okuma yazma bilmiyor.
 İlkokul mezunu
 Orta okul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
5. Sınıf mevcudunuz kaç kişi ?
 24 ve altı
 25-34
 35-44
 45-54
 55-64

EK 5 : Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinde Yer Alan Ölçek Maddeleri, Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu

| Güçsüzlük | Faktör Yükleri | Madde Toplam |
|--|-----------------------|---------------------|
| 2. Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım beğenilmez. | .69 | .71 |
| 22. Okulda bir şeyler yapmak için uğraşmam işe yaramaz. | .68 | .67 |
| 31. Okulda benim ne düşündüğümü kimse önemsemez. | .79 | .80 |
| 36. Okuldaki çabalarımın genellikle boşa gittiğini düşünüyorum. | .70 | .72 |
| 27. Okulda fikirlerim önemsenmez. | .78 | .76 |
| 15. Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmez. | .62 | .64 |
| 25. Okulda düşüncelerim pek dinlenmez. | .72 | .76 |
| Anlamsızlık | | |
| 9. Okulda görev almaktan çok hoşlanırım. | .80 | .72 |
| 34. Eğitsel kol seçimlerine katılmaktan hoşlanırım. | .56 | .72 |
| 5. Okulda kutlanan bayram törenlerinde görev almak isterim. | .75 | .70 |
| Sosyal Soyutlanma | | |
| 23. Okuldan kurtulmak istiyorum. | .85 | .90 |
| 16. Okula gelmekten bıktım. | .85 | .90 |
| Kuralsızlık | | |
| 7. Okul kurallarına uymaya çalışırım. | .73 | .90 |
| 10. Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır. | .87 | .74 |

EK 6: Öğrenci Okula Yabancılaşma Ölçeği

Adı-Soyadı :

Cinsiyet : () Erkek Kız ()

Okulu :

Açıklama: Sevgili arkadaşlar,

Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, **(5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum** seçeneklerinden size en uygun olanı **(X)** koyarak işaretleyiniz.

Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Özlem UZUN

EK 7: Okul Yaşamının Niteliği Anketi (Benzer Ölçek Geçerliği)

| | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|--|------------------------|-------------|-------------------|--------------|-------------------------|
| 1.Okul kurallarına uymaya çalışırım. | | | | | |
| 2. Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım beğenilmez. | | | | | |
| 3.Eğitsel kol seçimlerine katılmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 4. Okulda fikirlerim önemsizdir. | | | | | |
| 5. Okulda gelmekten bıktım. | | | | | |
| 6. Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmez. | | | | | |
| 7. Okuldan kurtulmak istiyorum. | | | | | |
| | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Biraz Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| 8. Okulda görev almaktan çok hoşlanırım. | | | | | |
| 9. Okulda benim ne düşündüğümü kimse önemsemmez. | | | | | |
| 10. Okulda kutlanan bayram törenlerinde görev almak isterim. | | | | | |
| 11. Okulda düşüncelerim pek dinlenmez. | | | | | |
| 12. Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır. | | | | | |
| 13. Okuldaki çabalarımın genellikle boşa gittiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 14. Okulda bir şeyler yapmak için uğraşmam işe yaramaz. | | | | | |

Sevgili öğrenci ;

Aşağıdaki her bir cümleyi dikkatlice okuyup sizin duygu ve düşüncelerinizi en iyi tanımlayan yanıtı seçip (X) işareti koyunuz. Buradaki bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Teşekkür ederim.

| | Evet | Hayır | Emin Değilim |
|--|-------------|--------------|---------------------|
| 1. Okuldan hoşlanırım.. | | | |
| 2. Öğretmenlerim bireysel olarak benimle ilgileniyor. | | | |
| 3. Öğretmenlerim, öğretmekten zevk alırlar. | | | |
| 4. Öğretmenlerimi severim. | | | |
| 5. Öğretmenlerim, okulda ilgi duyduğum çalışmalarda beni destekliyor. | | | |
| 6. Öğretmenlerim sınıf dışında da bana yardım ederler. | | | |
| 7. Öğretmenlerim ders konularına hakimdirler. | | | |
| 8. Öğretmenlerim öğretme konusunda isteklidirler. | | | |
| 9. Öğretmenlerim derslerin öğretiminde değişik yöntemler kullanır. | | | |
| 10. Öğretmenlerim sınıfa zamanında gelir. | | | |
| 11. Öğretmenlerim ödevlerimi düzelterek geri verirler. | | | |
| | Evet | Hayır | Emin Değilim |
| 12. Öğretmenlerim, ödevlerimi yaparken bütün yeteneklerimi kullanmamı beklerler. | | | |
| 13. Okul kuralları ve yönetmelikleri herkese adil olarak uygulanır. | | | |
| 14. Okulumuzda iyi bir okul ruhu vardır. | | | |
| 15. Bu okul iyi arkadaşlıklar kurmak için iyi bir yerler. | | | |
| 16. Buradaki insanlar birbirine dostça ve yardım sever davranırlar. | | | |
| 17. Öğrenciler gönüllü olarak okul etkinliklerine katılır. | | | |
| 18. Okulda disiplin konusunda düzenli ve istikrarlı bir tutum vardır. | | | |
| 19. Okulda iyi bir öğrenci öğretmen işbirliği vardır. | | | |

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Özlem UZUN

Doğum Yeri ve Yılı : Adana, 1979

Medeni Durumu : Bekar

e-posta : zlemuzun2002@yahoo.com.tr.

Öğrenim Durumu

2001-2006 Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

1997-2001 Lisans: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf
Öğretmenliği Anabilim Dalı

1992-1996 Lise: Adana Kız Lisesi

İş Denevimi:

2002- : Solaklı Atatürk İlköğretim Okulu Yüreğir/Adana

2001-2002: Altunelma İlköğretim Okulu Afşin/K.Maraş

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/136
KONU :Tez

01.03.2005* 10893

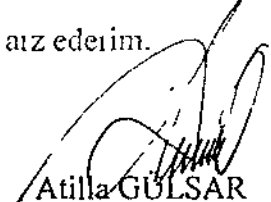
VALİLİK MAKAMINA
ADANA

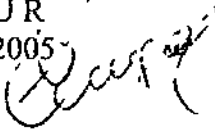
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 14.02 2005 tarih ve 169/2005 sayılı yazılarında;

Enstitünün, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem UZUN'nun hazırlamakta olduğu "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo - Demografik Değişkenlerin Saptanması" başlıklı tez çalışmasını İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı İlköğretim Okullarında uygulama yapmak için izin talep etmektedirler.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem UZUN'nun hazırlamakta olduğu "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo - Demografik Değişkenlerin Saptanması" başlıklı tez çalışmasını İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı İlköğretim Okullarında Eğitim - Öğretim aksatılmadan uygulaması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde olurlarınıza arz ederim.


Atilla GÜLSAR
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
.../02/ 2005


Ayhan BOYACI
Vali a.
Vali Yardımcısı