



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SERMAYE, SINIF
BAĞLILIĞI VE OKULA YABANCILAŞMA ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Fulya ATİLA

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SERMAYE, SINIF
BAĞLILIĞI VE OKULA YABANCILAŞMA ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Fulya ATILA

Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Fulya ATİLA tarafından hazırlanan **Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Alguları Arasındaki İlişkinin Analizi** başlıklı bu çalışma, 18.04.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda Oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye: Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Üye: Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Üye: Doç. Dr. Betül BALKAR

Üye: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

ONAY

18/04/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ENSTİTÜ

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Fulya ATİLA

Sevgili anneme ve babama...



ÖNSÖZ

Üniversiteler, bireylerin eğitim ve öğretim hayatlarında oldukça büyük öneme sahiptirler. Diğer kademelerde olduğu gibi yükseköğretim kademelerinde de öğrencilerin okul yaşantılarının olumlu olması ve kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri onları akademik başarı açısından olumlu olarak etkileyebileceği gibi okula devam etme noktasında da motive edebilir. Buradan hareketle, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları arttıkça sınıf bağlılıklarının artabileceği ve bu yolla da okula yabancılaşma davranışlarının azalabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmamı tamamlayabilmek için birçok kişinin önemli desteği ve katkısından yararlandım. Bu nedenle; doktora sürecim boyunca bilgisini ve desteğini esirgemeyen, başarılı olmam için özen gösteren, eğitim yönetimi alanında bakış açımın ve araştırma becerilerimin gelişmesine katkıda bulunan değerli danışman hocam Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerimde bulunarak, tezimin daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan ve beni süreçte yönlendiren Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a ve Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e şükranlarımı sunarım.

Doktora süreci boyunca beni hep motive eden, desteğini esirgemeyen, bana her zaman inanan, güvenen ve seven sevgili eşim Hazar Murat ATİLA'ya kalpten teşekkür ederim.

Bir ömür boyu beni karşılıksız seven; ilgi, destek ve duasını benden eksik etmeyen, üzerimdeki haklarını ödeyemeyeceğim annem Salihe ÖZER'e, babam Ahmet Doğan ÖZER'e ve abim Fatih ÖZER'e teşekkür eder, saygı ve hürmetlerimi sunarım.

Tez sürecinde karşılaştığım sorunların çözümünde bana destek olan, dönemi birlikte paylaştığımız arkadaşlarım Arş. Gör. Metin KIRBAÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi Turgut USLU'ya, Öğr. Gör. Dr. Nesip DEMİRBİLEK'e ve Ferhat HAN'a; ayrıca lisansüstü öğrenimim boyunca emeği geçen bütün hocalarıma, öğretmenlik mesleğini sevmemde etkili olan öğrencilerime, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma, buraya

isimlerini tek tek yazamadığım yanımda olan tüm dostlarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Fulya ATİLA

Malatya, 2019



ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SERMAYE, SINIF BAĞLILIĞI VE OKULA YABANCILAŞMA ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

ATİLA, Fulya

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Nisan-2019, xix + 218 sayfa

Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının yaygın ve oldukça önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının ve sınıf bağlılıklarının okula yabancılaşma sorunuyla bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları arttıkça sınıf bağlılıklarının artabileceği, okula yabancılaşma davranışlarının azalabileceği öngörülebilir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırmanın üç alt problemi vardır. Birinci alt problemde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerinin, sınıf bağlılıklarının ve okula yabancılaşmalarının düzeyi; ikinci alt problemde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerinin, sınıf bağlılıklarının ve okula yabancılaşmalarının bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı; üçüncü alt problemde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntem ile yapılan bu çalışma tarama modeliyle desenlenmiştir. Birinci alt problemde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem; ikinci alt problemde nedensel karşılaştırmalı desen; üçüncü alt problemde ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 17.250 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 1.278 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Sınıf Bağlılık Ölçeği” ve araştırma kapsamında geliştirilen “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ)” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-

testi, tek yönlü varyans analizi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini analiz etmek ve modelleri sınavabilmek için AMOS ve SPSS programları kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularında üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde psikolojik sermaye algısına; orta düzeyde sınıf bağlılığı ve orta düzeyde okula yabancılaşma algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algıları; cinsiyet ve aileyle birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken; fakülte, sınıf düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılıkları; cinsiyet, aile gelir düzeyi ve aileyle birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken; fakülte ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algılarının; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve aileyle birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Son olarak öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin sınıf bağlılıkları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca sınıf bağlılığının, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak psikolojik sermayenin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği tespit edilmiştir. Psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermayelerini ve sınıf bağlılıklarını artırmanın onların okula yabancılaşmalarının azalmasına katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı, okula yabancılaşma

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP AMONG PSYCHOLOGICAL CAPITAL,
CLASSROOM CONNECTEDNESS AND SCHOOL ALIENATION OF
UNIVERSITY STUDENTS**

ATILA, Fulya

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences Department of Educational
ManagementAdvisor: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
April-2019, xix + 218 pages

Research studies show that school alienation of university students is widespread and extremely important problem. It is thought that the perception of psychological capital and classroom connectedness can be related to school alienation. It is predicted that classroom connectedness may increase as their perception of psychological capital heighten and behaviors originated from school alienation decrease. Concordantly the aim of this study is the analysis of relationship among psychological capital, classroom connectedness and school alienation of university students.

The research has three sub problems. Student's level of psychological capital, classroom connectedness and school alienation in the first sub problem; whether it changes in terms of certain variables or not in the second sub problem; the relationships among psychological capital, classroom connectedness and school alienation of university students in the third sub problem are studied. This quantitative study was designed as a survey model. The descriptive method based on the general survey model is used in the first sub problem. The causal comparative design is used in the second sub problem. The relational survey model is used in the third sub problem. The target population of the study defines to include 17.250 students who had studied at Inonu University in the 2016-2017 academic year. The data are collected from 1.278 university students by using the stratified random sampling method in the study. "Student Alienation Scale", "Classroom Connectedness Scale" and "Psychological Capital Perception Scale (PCPS)" developed within the scope of research are used as data collection tools. In consideration of the acquired data; descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance, and structural equation

modeling are used. In order to analyze the data of the study and test models, AMOS and SPSS are used.

It is stated that university students have a high level of psychological capital, medium level of classroom connectedness and school alienation in view of findings of the research. While the perception of psychological capital of university students is seen not to considerably change in relation to variables such as gender, living with parents, it considerably changes in relationship to variables such as faculty, class level, level of household income in the light of statistical data. While the classroom connectedness of university students is not seen to considerably change in relation to variables such as gender, level of household income, living with parents, it considerably changes in relationship to variables such as faculty, class level. On the other hand, the perception of school alienation of university students is seen to considerably change in relation to variables such as gender, faculty, class level, level of household income, living with parents. Lastly, it is stated that there is a negative relationship between the perception of psychological capital and school alienation of university students and also between the perception of psychological capital and classroom connectedness of university students and there is a positive relationship between the perception of psychological capital and classroom connectedness of university students. Furthermore, classroom connectedness is stated to have a partial intermediary role in the relationship between psychological capital and school alienation. Consequently, psychological capital is determined to affect the perception of school alienation both explicitly and implicitly via classroom connectedness. It is stated that psychological capital and classroom connectedness variables altogether explains nearly 14% of the variance of school alienation. Fostering the perception of psychological capital and classroom connectedness of university students is concluded to contribute to students reducing school alienation.

Key words: University students, psychological capital, classroom connectedness, school alienation

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi	9
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	13
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.8. Tanımlar.....	13
1.9. Kısaltmalar	14
BÖLÜM II.....	15
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Psikolojik Sermaye.....	15
2.1.1. Sermaye ve Sermaye Türleri.....	15
2.1.2. Pozitif Psikoloji.....	17
2.1.3. Pozitif Psikolojinin Örgütsel Boyutu: Pozitif Örgütsel Davranış	19
2.1.4. Pozitif Psikolojik Sermaye	20

2.1.5. Psikolojik Sermaye Boyutları	25
2.1.5.1. Özyeterlilik	25
2.1.5.2. Umut.....	27
2.1.5.3. İyimserlik	29
2.1.5.4. Psikolojik Dayanıklılık.....	31
2.2. Sınıf Bağlılığı.....	33
2.2.1. Okul/Sınıf İklimi.....	34
2.2.2. Okula Bağlılık	36
2.2.3. Sınıf Bağlılığı Kavramı	40
2.3. Yabancılaşma.....	46
2.3.1. Yabancılaşmanın Boyutları.....	48
2.3.1.1. Güçsüzlük	48
2.3.1.2. Anlamsızlık	49
2.3.1.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)	50
2.3.1.4. İzolasyon (Sosyal Uzaklık, Soyutlanma)	50
2.3.1.5. Öz yabancılaşma (Kendine Yabancılaşma)	50
2.3.2. Eğitimde Yabancılaşma.....	51
2.3.3. Okula Yabancılaşma	52
2.3.4. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları	54
2.3.5. Okula Yabancılaşma Nedenleri	56
2.4. İlgili Araştırmalar.....	59
2.4.1. Psikolojik Sermaye İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	59
2.4.2. Psikolojik Sermaye İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	65
2.4.3. Sınıf Bağlılığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	70
2.4.4. Sınıf Bağlılığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
2.4.5. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	78

2.4.6. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	86
BÖLÜM III	90
YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli	90
3.2. Evren ve Örneklem.....	91
3.3. Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1. Sınıf Bağlılık Ölçeği.....	95
3.3.2. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	96
3.3.3. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ).....	97
3.3.3.1. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Geliştirme Süreci.....	98
3.3.3.2. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	99
3.3.3.3. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular	109
3.4. Verilerin Analizi	112
BÖLÜM IV	117
BULGULAR VE YORUM.....	117
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	117
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	120
4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	120
4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından İncelenmesi	122
4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	130
4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	134

4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aileyle Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	137
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	139
4.3.1. Model Belirleme	139
4.3.2. Model Tanımlama	141
4.3.3. Model Tahmini.....	145
4.3.4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri	148
4.3.5. Aracılık Etkisinin İncelenmesi.....	151
BÖLÜM V.....	162
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	162
5.1. Sonuçlar	162
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	162
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	163
5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	163
5.1.2.2. Fakülte Değişkenine İlişkin Sonuçlar	163
5.1.2.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	164
5.1.2.4. Aile Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	164
5.1.2.5. Aileyle Birlikte Yaşama Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	165
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	165
5.2. Öneriler	166
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler.....	166
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	169
KAYNAKÇA	170
EKLER.....	191
Ek 1: Veri Toplama Formu	191

Ek 2: Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizinin Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi	195
Ek 3: Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizinin Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi	197
Ek 4: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi	201
Ek 5: Sınıf Bağlılık Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi	207
Ek 6: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi.....	207
Ek 7: İnönü Üniversitesinden Alınan Araştırma İzin Belgeleri.....	208
Ek 8: ÖZGEÇMİŞ.....	218

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi	93
Tablo 2. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri.....	105
Tablo 4. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nde Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar.....	110
Tablo 5. Öğrencilerin Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması	112
Tablo 6. Ölçeklere Ait Gözlenme Sıklığı, Sınır Değerleri ve Aritmetik Ortalama Değerlendirmesine İlişkin Puan Aralıkları	113
Tablo 7. Yapısal Eşitlik Modellemesinde Uyum İndekslerinin Kriterleri	116
Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algı Düzeyleri	117
Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	120
Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından Dağılımı.....	122
Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	125
Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Bağlılığı Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından Karşılaştırılması İçin Yapılan Brown-Forsythe Testi Sonucu	126
Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Dağılımı	130
Tablo 14. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	131

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Dağılımı.....	135
Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ..	136
Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aileyle Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	138
Tablo 18. Modelde Yer Alan Örtük Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlerin Sayı ve İsimleri	140
Tablo 19. Örtük Değişkenlerin İkili Korelasyonları	142
Tablo 20. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları	144
Tablo 21. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	145
Tablo 22. Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin t- değerleri.....	150
Tablo 23. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	151
Tablo 24. Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	153
Tablo 25. Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Yapısal Modele İlişkin Tahmin Değerleri	154
Tablo 26. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	157
Tablo 27. Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Tahmin Değerleri	158
Tablo 28. Araştırma Modeli İçin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları	159
Tablo 29. Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı ve Sınıf Bağlılığı İle Okula Yabancılaşma Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 30. Çok Değişkenli Normallik Analizleri.....	205

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1 Psikolojik Sermaye ve Bileşenleri.....	33
Şekil 2 Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği	103
Şekil 3 Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	107
Şekil 4 Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	108
Şekil 5 Araştırmanın Yapısal Modeli.....	141
Şekil 6 Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar	143
Şekil 7 Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi ...	146
Şekil 8 Psikolojik Sermaye ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi	147
Şekil 9 Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi	148
Şekil 10 Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar	149
Şekil 11 Psikolojik Sermaye ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Model.....	153
Şekil 12 Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar	155
Şekil 13 Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı, Etki Düzeyinin de Belirtildiği Standardize Edilmiş Sonuçlar	156
Şekil 14 AFA Örneğine Ait Box Plot Tablosu.....	195
Şekil 15 AFA Örneğine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu	196
Şekil 16 AFA Örneğine Ait Histogram Grafiği	197
Şekil 17 DFA Örneğine Ait Box Plot Tablosu.....	198

Şekil 18 DFA örneğine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu	199
Şekil 19 DFA Örneğine Ait Histogram Grafiğı	200
Şekil 20 Çalışma Veri Setine Ait Box Plot Tablosu	202
Şekil 21 Çalışma Veri Setine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu	203
Şekil 22 Çalışma Veri Setine Ait Histogram Grafiğı	204



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, problem ve alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, konuya ilişkin bazı kavramların tanımlamaları ile kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin kalkınmaları, gelişmeleri ve ilerlemeleri, önemli ölçüde eğitimdeki başarılarına bağlıdır. Buna bağlı olarak da toplumların eğitim sisteminden beklentileri yüksektir. Sürekli değişen ve gelişen koşullarda insanların kişisel gelişimlerini ve öğrenimlerini gerçekleştirebileceği örgütler olan eğitim kurumları daha da önem kazanmaktadır. Toplum ve devlet bağlamında temel değerler ve kültürel birikim eğitim sayesinde sonraki kuşaklara aktarılır. Eğitim bireyin ve toplumun sosyal, kültürel, bilimsel alanlarda milli ve evrensel hedeflerine ulaşmasında en önemli araçtır. Eğitim düzeyinin yükselmesi, toplumun ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmesini hızlandırır. Eğitim ve öğretim etkinlikleri yapılması için tahsis edilmiş olan okulların bireylere gerekli olan bilgi, beceri, tecrübe ve davranışları kazandırması beklenir. Yaşamın önemli bir kısmı okullarda geçmekte olduğundan bireyin toplumsallaşmasında aile kurumundan sonra en etkili kurum okuldur. Bu nedenle okulda geçirilen zamanın kalitesi bireysel ve toplumsal gelişim üzerinde etkilidir. Toplumla uyumlu, iyimser, mutlu, gelecekte umutlu ve üretken bireyler yetiştirmenin yolu eğitim kurumlarından geçmektedir. 21. yüzyılda değişimin vazgeçilmezliği yalnızca diğer örgütler için değil, eğitim kurumları için de hissedilir duruma gelmiştir. Küreselleşen değişen ve gelişen dünyada eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, okulların da kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmaktadır.

Okullarda etkili iletişimin temel alınacağı, duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edebilen, yaşadığı problemlere mantıklı çözümler getirilebilen, çevresiyle etkili iletişim kurabilecek bireyler yetiştirmek için uygun ortamların hazırlanması gerekmektedir (Künkül, 2008). Yükseköğretim kademesinde bireylerin soysal, kültürel ve bilimsel alanda donanımlı hale getirilmesi, bir meslek alanında ihtisas sahibi olması sağlanarak insan gücü yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle üniversiteler bireylerin eğitim öğretim hayatında büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin üniversite yaşantısının olumlu olması onların akademik başarılarını etkileyeceği gibi gelecek hayatlarında da başarılı olmalarını sağlar.

Türkiye’de, yükseköğretimdeki eğitim-öğretim hizmeti devlet ile vakıf üniversiteleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim Kurulu verilerine göre 2017-2018 öğretim yılında Türkiye’deki toplam yükseköğretim öğrenci sayısı 7.500.000’i aşmıştır (www.yok.gov.tr). Yükseköğretime girme oranı, Türkiye gibi hem genç nüfusu fazla hem de gelişmekte olan ülkelerde gençler arasında hızla artmaktadır: OECD ülkeleri arasındaki ortalama %17 iken Türkiye’de 25-34 yaş arası yükseköğretim derecesine sahip gençlerin oranı 2000-2016 yılları arasında %22 artmıştır (OECD, 2017). Son yıllarda artan bu orana rağmen mezuniyet oranları oldukça düşüktür. Türkiye’de 1996 yılında yükseköğretimden mezun olan öğrenci sayısı 175 bin iken 2017 yılında 804 bine çıkmıştır. Ancak, hala Türkiye’nin 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretimden mezun olma oranı (%18), OECD ülkeleri ortalamasından (%36) geridedir (Gür, Çelik, Kurt ve Yurdakul, 2017). Bu oranlar Türkiye’de yükseköğretim alanındaki önemli sorunlardan birinin sadece öğrencilerin üniversiteye erişimlerinin olmadığı, üniversiteden mezun olabilmelerinin de sorun olduğunu göstermektedir (Aypay, Aypay ve Demirhan, 2009). Eğitim alanındaki yatırımlar bir ülkenin geleceğini şekillendiren en önemli araçlardandır. Bu bağlamda değişik sebeplerle üniversite eğitimini yarıda bırakan bireyler ülke ekonomisi için kaynakların boşa harcanmasına yol açmaktadır. Üniversiteye devam etmeyen ya da üniversitelerini değiştirmek isteyen bireylerin bu tutumları, küreselleşen, rekabetle mücadele eden üniversiteleri, amaçları, yapıları, süreç ve çıktıları açısından hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde diğer üniversiteler ile yarışır duruma gelmeleri ve kurumsal performanslarını artırmaları yönünde zorlamaktadır (Popli, 2005; Akt: Çalık Var, 2013).

Bu durumlar göz önüne alındığında üniversiteler hizmet anlayışını bazı değişkenler bağlamında düzenlemelidir. Bunlar; hali hazırdaki ve gelecekteki

öğrencilerin üniversiteye uyum sağlayabilmeleri için nelere ihtiyaç duydukları, onların gelişimsel özellikleri, üniversitedeki yapı ve süreçlerin öğrenciyi nasıl etkilediği, üniversiteyi nasıl algıladıkları, üniversitenin bir üyesi olmaktan mutlu olup olmadıkları, üniversiteye yönelik nasıl bir tutum geliştirdikleri ve başarılarının bundan nasıl etkilendiği, üniversite hizmetlerinden memnun olup olmadıkları, mezuniyet sonrası iş bulup bulamayacaklarına ilişkin görüşleri, üniversiteye bağlılıkları ve sadakatleri gibi konulardır (Akt: Çalık Var, 2013).

Öğrenciler üniversitelere, performansları üzerinde etkili olan değişik özellikleriyle, değer yargılarıyla, beklentileriyle, tecrübeleriyle, geçmişleriyle gelmektedirler. Bu farklılıklarla üniversite ortamına adapte olup olmamaları, üniversiteyle etkileşim durumlarının niteliği öğrencilerin üniversiteye devam edip etmeyeceğini belirlemektedir. Üniversiteler bu noktalarda önlem almazlarsa öğrenciler üniversitelere kayıt yaptırmayacak böylelikle kontenjanlar boş kalacak, ya üniversiteyi yarıda bırakacak veya terk etmenin eyleme dönüşmemiş hali olan okula yabancılaşacak (Tezcan, 1997a), ya da eğitim-öğretim sürecinden etkili bir biçimde yararlanamadan üniversite eğitimini bir şekilde tamamlayacaklardır. Bu durum hem üniversitelerin performansını düşürecek hem de kaynakların boşa harcanmasına yol açacaktır (Aypay vd., 2009).

Öğrencilerde sıkça gözlemlenen; okula karşı isteksizlik, okulu sevmeme, okuldan kaçma, uzaklaşma gibi eğilimlerin eğitimciler için önemli bir problem haline geldiği bilinmektedir. Öğrencilerin eğitim yaşantılarında hissettikleri isteksizlik, bıkkınlık, anlamsızlık vb. duygular bizi öğrenci yabancılaşmasına götürmektedir. Tezcan (1998) yabancılaşmayı özellikle gençler için kuşaklar arası çatışmaya sebep olabilecek düzeyde ciddi bir problem olarak nitelendirir. Burbach ve Thompson (1973; Akt: Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015) öğrencilerin artan bir şekilde yabancılaşma hissi yaşadıklarını bu durumun özellikle üniversitelerde yaşandığını vurgulamıştır. Üniversite öğrencileri, toplumsal normlara, kurallara uyma ile uymama arasında kararsız kalmakta, uyum güçlükleri yaşamakta, aynı zamanda farklı birtakım ideallerin peşinde olabilmektedir. Sabit kural ve alışkanlıklardan ötede bir arayış içinde olan üniversite gençlerinin toplumla bütünleşememesi, yabancılaşma kavramını gündeme taşımaktadır (Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015). Okula yabancılaşan öğrenciler, okulun kıymetini bilememekte ve okulu sıkıcı, sıradan ve daha sonraki yaşamlarında herhangi bir işe yaramayacak bir kurum olarak algılamaktadırlar. Bu durumda okula yabancılaşan

öğrenci, sahip olduğu potansiyeli gerçekleştirmeye hevesli olmamakta ve başarılı olmak için herhangi bir çaba sarf etmemektedir (Tucker, 1989; Akt: Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015). Nitekim okula yabancılaşma eğitsel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde okul terki olarak da nitelendirilen okuldan ayrılma düşüncesi yabancılaşmanın öğrenciler üzerinde yarattığı en önemli baskıdır (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Okula karşı yabancılaşan bireyler, okulu sevmediklerini düşündüklerinden okuldan kaçmaya veya okulu terk etmeye başlamaktadırlar. Bununla birlikte, eğitimciler için sorun teşkil eden okula yabancılaşma sorunu akademik başarının düşmesi (Johnson, 2005), okula devamsızlığın artması, okul terki (Hascher ve Hagenauer 2010), okulda şiddetin artması, öfke duygusunun yoğun yaşanması (Çivitci, 2011), okula aidiyetliğin azalması (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004) gibi birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına (Sular, 2017) neden olabilmektedir. Bireyin yaşadığı yabancılaşmanın topluma da olumsuz etkileri olmaktadır.

Diğer yandan günümüz koşullarında yoğun stres içerisinde yaşanması hem bireyler üzerinde hem de aile, okul, iş yaşamında birtakım olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır (Ocak ve Güler, 2013). Son zamanlarda ise bu olumsuz sonuçların giderilmesinde bireyin mutluluğunu ve kişisel gelişimini temel alan “Pozitif Psikoloji” bir hayli önem kazanmıştır (Ocak, Güler ve Basım, 2016). Şimdilerde çokça araştırmaya konu olan pozitif psikoloji hareketi, örgütsel davranış ve yönetim alanını da etkilemeye başlamıştır. Bu kapsamda gelişen pozitif örgütsel davranışla birlikte bireylerin güçlü yönleri ile psikolojik sermaye kapsamında değerlendirilen psikolojik kapasitelerinin gelişimine önem verilmekte ayrıca umutlu ve iyimser olmaları halinde topluma daha fazla katkı sağlayacakları düşünülmektedir (Ocak vd., 2016). Böylelikle pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış olarak bahsi geçen, bireylerin zayıf yönlerine odaklanmak yerine güçlü özelliklerini açığa çıkaran, bu güçlü özelliklerin ardındaki psikolojik unsurları ölçerek, geliştirerek ve yöneterek performans iyileşmeleri hedefleyen bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir (Akçay, 2011). Pozitif psikoloji, odak noktası olan bireyin, olumlu özellikleriyle ilgilenmektedir.

İlk olarak ekonomi ve işletme alanında yer bulan psikolojik sermaye daha sonraları diğer örgütlere de yayılarak etki alanını genişletmiştir. Bu alanlardan biri de eğitim örgütleri olmuştur. Bu anlamda değişen dünyaya ayak uydurmakta olan okullarda psikolojik sermaye kavramı giderek önem kazanmıştır (Keser ve Kocabaş, 2014). Dolayısıyla eğitim kurumlarında öğrencilerin pozitif özelliklerine odaklanmak ve

bu bakış açısıyla araştırmalarda bulunmak psikolojik sermaye çalışmalarının kaynağıdır. Temellerini pozitif psikolojiden ve pozitif örgütsel davranış yaklaşımından alan psikolojik sermaye algısının ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir olduğu tespit edildiğinden eğitim alanındaki problemlere ve bu problemlerden biri olan yabancılaşma sorununa bireylerin psikolojik sermaye kapasitelerini artırarak daha az yabancılaşma yaşamasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Nitekim Tokmak (2014) ve Aslan (2018) da yapmış oldukları çalışmalarda psikolojik sermaye ile yabancılaşma arasında bir ilişki tespit etmişlerdir.

Diğer taraftan da okul farklı sosyal rollerin olduğu bir ortamdır. Öğrenci bir yandan arkadaşlarıyla etkileşim halinde bulunurken diğer yandan öğretmenleriyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Buradaki ilişkilerin niteliği öğrencinin okula bakışını, algısını, ilgisini, yaklaşmasını etkilemektedir. Okul ortamından memnun olmayan öğrenci sağlıklı bir akran ilişkisi de kuramamışsa okula aidiyet, bağlılık duyguları beslemez.

Okula bağlılığın yitirilmesi neticesinde ortaya çıkabilen ve bulunduğu ortamdan uzaklaşma şeklinde görülen yabancılaşma kaliteli bir eğitim ortamında olması gereken aidiyet duygusunun yitirilmesini beraberinde getirerek öğrencilerin eğitim sisteminin dışına itilmesine sebep olabilmektedir. Bu bakımdan bağlılığın yitirilmesi yabancılaşmayı artırabilmektedir (Yanık, 2018). Bu durum onun akademik hayatını olumsuz olarak etkiler, birey okula yabancılaşabilir, okulu terk edebilir. Okula bağlılık, öğrencilerin gelişim ve uyum sorunlarını önleyici bir etkiye sahiptir ve riskli davranışların sayısının azaltılmasında önemli bir faktördür (Can, 2008). Öğrencinin eğitim kurumuna bağlılığı ile ilgili alanyazında ilk çalışmaları yapan Tinto (1975; Akt: Çalık Var, 2013) üniversite ortamına uyum sağlamayı, üniversiteye bağlanmanın önemli bir göstergesi olarak kabul etmektedir. Bu açıdan, eğitim yöneticilerinin ve politika belirleyicilerinin önündeki en önemli sorunlardan birisi öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini artıracak okul çevreleri yaratmaktır. Bu nedenle öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini artırmak gerek öğrencinin gerekse de toplumun geleceği açısından önemli olmaktadır.

Sınıf ortamının da öğrencilerin okul yaşamını nasıl algılayacakları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Allen (2000; Akt: Huang, 2012) sınıfı, öğrencilerin sadece öğretmenlerinden değil arkadaşlarından da kabul gördükleri bir ortam olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin, zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri sınıf

ortamında öğretmenleri ve arkadaşları için kıymetli olduklarını düşünmeleri kendilerine güvenmelerini sağlamaktadır. Cüceloğlu'na (1999) göre güven duyguları öğrencilerin sınıfla pozitif etkileşim kurmasına neden olur. Akranlarıyla pozitif bir iletişim kuramayan öğrenci sınıfta kendini yalnız hisseder ve huzurlu olmaz. Dolayısıyla öğrenci-öğrenci ilişkisi, akranlar arası etkileşim ve iletişim, öğrenci başarısı gibi sınıf ortamı ile alakalı etkenlerin öğrencilerin davranışına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar önem arz etmektedir. Eğitimde sınıf atmosferi olarak isimlendirilen psikolojik ortamda kişilerin fikirlerine değer verilmemesine, aşağılanmasına ve cezalandırılmasına yer yoktur. Öğrenciler arasında meydana gelen bağlılık, öğrencinin başarısını ve güdülenmesini olumlu olarak etkiler ve onların okula karşı pozitif düşünceler oluşturmalarını sağlar (Sarı, 2012).

Okulda oluşturulan olumlu ilişkiler, hem üyesi olunan bir topluluk duygusu oluşturmakta hem de bağlılık ile aidiyet duygularını geliştirmektedir (Smith ve Sandhu, 2004). Ailesinde, akranları arasında veya okulda kendini dışlanmış hisseden birey pek çok negatif davranışsal ve sosyal risk altındadır. Uygun akran ilişkileri oluşturamayan öğrenciler çeşitli suçlar işlemeye, mutsuz bir yaşantı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya hatta intihara yönelimlidirler (Leonard, 2002; Akt: Sarı, 2012). Yapılan araştırmalarda, okuldan tatmin olmamanın ve okula aidiyet duymamanın davranışsal problemlerle ve akademik başarı düşüklüğüyle pozitif yönde ilişkili olduğu ayrıca okula yabancılaşma gibi sorunlara neden olabileceği görülmektedir (Goodenow, 1992; Akt: Sarı, 2012). Okula bağlılık, akademik başarıyı ve pozitif öğrenci çıktılarını artırmaya ve okul terkini tahmin etmeye ve önlemeye katkı sağlamaktadır (Hirschfield ve Gasper, 2011; Akt: Erol, 2016). Nitekim okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riski yüksektir (Tschannen-Moran vd., 2013; Akt: Erol, 2016). Arastaman'a (2009) göre de öğrencilerin okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin yalıtılmasına, okula yabancılaşmasına ve okul terkine neden olmaktadır. Yüksek bağlılığa sahip öğrencilerin, okuldan ayrılmaları, okula gitmemeleri ya da çeşitli davranış problemleri göstermeleri ihtimali daha azdır. Nitekim Tezcan'a (1997a) göre okulda geliştirilen arkadaşlık ilişkisi, öğrencilerin toplumda yalnız kalma, yabancılaşma, toplumla bütünleşememe gibi sorunlarını kuşkusuz azaltmaktadır.

Bu nedenlerle bu araştırma kapsamında ele alınacak diğer bir yön ise sınıf bağlılığıdır. Öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edildiklerini hissetmemektedirler. Bu durumda da okul yaşantısından kendilerini soyutlamakta okul

onlar için anlamsızlaşmakta ve okuldan uzaklaşmaktadırlar. Sınıf içi iletişimi ve bağlılığı yüksek olan öğrenciler hem akademik hem de ders dışı aktivitelerde başarılı olmaktadır. Kendilerini okulun ve sınıfın ayrılmaz bir parçası olarak algılayan bireyler şiddete daha az meyilli olmaktadır. Yüksek bağlılığa sahip öğrencilerin, okulu terk etmeleri, şiddete meyilli ve zarar verici davranışlarda bulunmaları daha az olasıdır. Öğrencilerin bağlılık düzeylerinin yüksek olması, okul verimini artırır, aksi durumda öğrencilerin kendini okula ait hissetmemesi halinde, akademik hayatları olumsuz etkilenmektedir (Mengi, 2011). Bu bakımdan öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlayacak tatmin edici, anlamlı, etkileyici zihinsel etkinlikler ve aktiviteler sunmak, okulların gerekli görevlerinden biridir. Bu açıdan sınıf bağlılığını artırıcı aktiviteler önemlidir.

Okullar, arkadaşlık ilişkilerinin meydana gelebileceği bir çevre oluşturmaktadır (Vaquera ve Kao, 2008). Öğrenciler, okulda arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçirebilirler. Okulda oluşan nitelikli arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin sosyal ve psikolojik iyi olma durumunu olumlu etkileyebilir (Berndt, 1999) ve akran grubundan kabul gören bir öğrenci, sınıfını dolayısıyla okulunu daha da sevebilir (Verkuyten ve Thijs, 2002; Akt: Gedik, 2014). Ancak akranlarıyla sağlıklı ilişki kuramayan öğrenci, grup etkinliklerine katılma noktasında çekingenlik yaşayıp sosyal becerilerini geliştiremeyebilir, bunun sonucunda öğrenci içine kapanarak okula, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutum ve tavırlar geliştirebilir (Bilgiç, 2009). Bu durum öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin, okula yönelik algılarını etkileyebileceğinin göstergesidir (Gedik, 2014). Ayrıca Luthans ve Youssef (2004) ile Çınar (2011) psikolojik sermayeyle bağlılık arasında bir ilişki olduğunu belirtirlerken, Larson ve Luthans (2006) yapmış oldukları çalışmada psikolojik sermayeyle örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır (Ocak vd., 2016). Mengi (2011) yaptığı çalışmada psikolojik sermaye boyutlarından özyeterlilik inancı ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ocak ve diğerleri (2016) de örgütsel bağlılık düzeyinin kısmi olarak psikolojik sermayelerinden kaynaklı olduğu ve örgütsel bağlılık düzeyinin artırılması amacıyla psikolojik sermayeden yararlanılmasının faydalı olacağı görüşündedirler. Bu bağlamda araştırmalar da psikolojik sermaye ile öğrenci-öğrenci bağlılığı diğer bir deyişle sınıf bağlılığı arasında bir ilişki olduğunu da göstermektedir.

Bu açıklamalardan hareketle, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları arttıkça sınıf bağlılıklarının artabileceği ve bu yolla da okula yabancılaşma davranışlarının azalabileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın temel sorunsalı, üniversitenin başarısını ve kalitesini etkileyen konulardan psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma arasında bir ilişki olup olmadığının; ilişki varsa bu ilişkinin boyutlarının, etki düzeyinin ve doğrultusunun tespit edilmesidir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarına ve kuramsal anlamda bağlantılara dayanarak, bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, "Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki nasıldır?" şeklindedir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve aile ile birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi de literatürde yabancılaşma kavramı ile ifade edilmiş olan okuldan soğuma ve kaçma; öğrenci ve öğretmenlere karşı kural dışı ve istenmeyen davranışların (Avcı, 2012) baş göstermesiyle öğrencilerin okula olan olumlu tutum, davranış ve düşüncelerinin azalmasıdır. Bu durumun sebebi farklı etkenler olabilir ancak bu çalışmada okula yabancılaşmaya neden olabilecek olan etkenlerden psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı üzerinde durulmaktadır. Yabancılaşma kavramına yeni ve güncel bir yaklaşım olan pozitif örgütsel davranış penceresinden bakarak alanda ayrı ayrı araştırma konuları olmuş psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma konularını bir arada araştırmak, aralarındaki ilişkileri açıklamak ve değerlendirmek bakımından araştırmanın eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu arayışlarda yol gösterici olacak bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulacağı açıktır. Bilimsel araştırmalar sonucu elde edilecek bilgiler ışığında yapılacak etkinliklerin genel ve akademik amaçlara ulaşmada eğitim sistemine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda yurt dışında yapılan çalışmalar gibi genellikle istenmeyen davranışların nedenleri üzerine odaklanıldığı, istenmeyen davranışları azaltmaya ya da engel olmaya yönelik çalışmalara yeterince önem verilmediği düşünülmektedir (Can, 2008). Bu bağlamda, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı kavramlarının incelenmesinin hem öğrencilerin çeşitli gelişimsel ve uyum sorunlarının çözümüne hem de okuldan uzaklaşmalarını, okula yabancılaşmalarını, okulu terk etmelerini önleyicilik rolüne önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu anlamda, eğitim yöneticilerinin söz konusu kavramlardan haberdar olmaları, öğrencilerin sorunlarını tanımlama ve engelleme aşamasında kendilerine önemli bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle okula yabancılaşma kavramının eğitim sistemindeki durumunun ve etkilerinin bilinmesi öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemlerin daha iyi anlaşılması noktasında önemlidir (Çağlar, 2012). Verilen bilgiler ışığında, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının çeşitli değişkenlerce

incelenmesinin; psikolojik sermaye ve sınıf bağıllığı rollerinin ortaya konmasının faydalı olacağı öngörülmüştür.

Dolayısıyla, bu araştırmanın ve araştırma kapsamında ulaşılabilecek sonuçların, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayeleri, sınıf bağıllıkları ve okula yabancılaşmaları ilişkisi temelinde, eğitim örgütlerinde pozitif psikolojinin ve pozitif örgütsel davranışların öneminin vurgulanmasına ayrıca yöneticilerin bu konularda farkındalıklarının artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak da eğitim örgütü unsurlarından üniversite öğrencilerinin niteliğinin ve verimliliğinin artırılması bakımından alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yabancılaşmalarını etkileyen değişkenlerin ortaya konulması, öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması için de önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bakımdan eğitim alanındaki problemlere yeni bir paradigma ile yaklaşarak sorunlara bireylerin psikolojik sermaye kapasitelerini ve sınıf bağıllıklarını artırarak çözüm getirilebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bu araştırma ile Türkçe literatürdeki bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, eğitimcilerin, eğitim yöneticilerinin, okula yabancılaşma gibi sıkıntı yaşadıkları alanların birinde özellikle bireylerin psikolojik sermayeleri ve okul ortamlarının akran ilişkileri bağlamında nasıl algılandığı ile ilgili bilimsel veriler sunması açısından önem taşımaktadır. Bu ilişkilerin ortaya konulması okula yabancılaşmaya neden olan değişkenlerin belirlenmesinde önemli bilgiler sunabilir. Ayrıca bu çalışma; psikolojik sermayenin ve sınıf bağıllığının öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ne kadar etki ettiğini belirlemeyi; elde edilen bulgulara göre nasıl önlemler alınacağı konusunda bilgiler vermeyi, öneriler getirmeyi amaçlamaktadır.

Okulun sosyal bir sistem olması, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin eğitimde yerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bunun için; öğrencilerin psikolojik sermayelerinin ve sınıf bağıllıklarının tespit edilip yabancılaşma sorununun çözümlenmesine katkıda bulunulması ve ülkemizin geleceği, eğitim örgütlerinin işleyişi açısından bu konunun bilimsel bir araştırma ile incelenmesinin yararlı olacağı düşünüldüğünde, bu araştırmanın önemli sonuçlar ortaya koyması umulmaktadır. Bu araştırmanın örgütsel davranış alanına olan katkılarından biri de birbirlerinden farklı fakat bağlantısı olan olguların beraber konu edilmesiyle hali hazırdaki kavramsal ilişkilere farklı açıklamalar getirmiş olmasıdır. Örgütler açısından durmadan gelişen ve

değişen şartlar altında çok boyutlu analiz sonuçları oldukça önem arz etmekte ve uygulama açısından değişik bakış açıları kazandırmaktadır.

Diğer taraftan Türkiye’de psikolojik sermaye çalışmalarının tarihçesi oldukça yenidir. Dolayısıyla pozitif psikolojik sermaye üzerine hazırlanmış çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Tösten, 2015). Uluslararası literatürde son zamanlarda daha fazla araştırmaya konu olan psikolojik sermayeyi araştırmaya değer kılan noktalar ölçülebilir, geliştirilebilir, değiştirilebilir ve yönetilebilir (Luthans, 2002a) olmasıdır. Pozitif psikolojik sermaye örgütlerde performansı artırmak amacı ile bir iskelet olarak da kullanılmaktadır. Eğitim alanındaki psikolojik sermaye araştırmaları kısıtlı olsa da giderek ilgi çeken bir konu niteliğindedir ve birçok araştırmacı psikolojik sermayenin eğitim örgütlerindeki etkisi ile ilgilenmeye başlamıştır. Bu açıdan eğitimde bilhassa üniversitelerde psikolojik sermaye çalışmaları yapılmasının önemi büyüktür. Psikolojik sermaye ile örgütsel davranış alanındaki kavramlar arasında bulunan ilişkileri inceleyen araştırma sayısının fazla olmasıyla birlikte ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş performansı, iş tatmini gibi örgütsel davranış değişkenleri üzerinde bulunan olumlu etkilerinden dolayı araştırılmaya ve üzerinde çalışılmaya değer bir konu olduğu anlaşılmaktadır (Keleş, 2011). Bu araştırmanın temel katkılarından biri de alanyazına yeni bir psikolojik sermaye ölçeği kazandırmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Tösten (2015) doktora tez çalışması kapsamında öğretmenler için psikolojik sermaye ölçeği geliştirirken diğer çalışmalar Luthans, Youseff ve Avolio’nun (2007) geliştirdikleri ölçeğin Türkçeye çevirileri üzerinden yapılmıştır. Bu durumdan hareketle, ulusal alanyazında Türk kültürü ile uyumlu, yeni ve genel bir psikolojik sermaye algıları ölçeği geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada geliştirilen psikolojik sermaye algıları ölçeği, anılan gereksinimi karşılama bakımından önemlidir.

Örgütsel araştırmalar kapsamında psikolojik sermayeye verilen önemin artması ile araştırmacılar psikolojik sermayenin, kişilerin sonuç davranışları anlamında oynadığı rolü keşfetmek için de dikkatle çalışmaya başlamışlardır; söz konusu davranışlara örneklerden biri de bağlılıktır (Lifeng, 2007). Öğrencilerin, topluma sağlıklı bir şekilde katılımını sağlama, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasıyla başlamaktadır (Sinclair, Christenson, Lehr ve Reschly Anderson, 2003). Okul bağlılığı düzeylerinin de

kolay işlenebilir olması dolayısıyla, okula bağlılık düzeyleriyle ilgili olan etmenleri incelemek büyük önem taşımaktadır (Fredricks vd., 2004).

İletişim bilimleri, iklim çalışmalarına kayda değer katkılarda bulunmuştur. İletişim araştırmacıları kırk yılı aşkın bir süredir iletişim ortamlarını incelemiştir. Çoğu zaman üniversitedeki öğretmen-öğrenci etkileşimlerine, öğretmenlerin iletişim davranışlarına odaklanmışlardır (Dwyer, Bingham, Carlson, Prisbell, Cruz ve Fus, 2004). Öğrencilerin etraflarındaki dünyaya, dış çevreye bağlı olma duygularıyla da ilgilenmişlerdir. Ancak eğitim bilimciler üniversitede öğrenciler arasındaki bağlılık hissine nadiren odaklanmışlardır (Dwyer vd., 2004). Bununla birlikte öğretmenin iklim üzerindeki etkisine odaklanmış, öğrencilerin birbirine desteği güçlü olan bir sınıf iklimi ile öğrenmeyi teşvik eden öğrenci davranışları nadiren araştırılmıştır (Prisbell, Dwyer, Carlson, Bingham ve Cruz, 2009). Bu noktada öğrenciler arasında kuvvetli iletişim yoluyla oluşturulan sınıf ikliminden türeyen sınıf bağlılığı (classroom connectedness) kavramı üzerinde durmak önemli görülmüştür.

Diğer bir husus olarak da araştırmanın üniversite öğrencilerinden oluşturulan bir çalışma grubunu üzerinde yürütülmesinin önemi, üniversite öğrencilerinin niteliklerinin, psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı algılarının belirlenerek geliştirilmesi ve artırılması ile toplum üzerinde göstereceği pozitif etkilerden kaynaklanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin okula bağlanmasına etki edebilecek faktörlerin ve etki derecelerinin bilinmesi gerek müfredat boyutunda gerekse personel boyutunda yapılacak çalışmaların planlanmasını sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesi, sınıf bağlılıklarının artırılması ve okula yabancılaşmalarının azaltılması için uygulayıcılar ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulacaktır. Araştırmanın bitiminde, okula yabancılaşma ile psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı arasında saptanan bulgular doğrultusunda gerekli önlemlerin alınması sağlanabilir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin psikolojik sermayelerine, sınıf bağlılıklarına ve okula yabancılaşmalarına ilişkin algıları vardır.
2. Öğrencilerin psikolojik sermayeleri, sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşmaları uygun ölçme araçları ile ölçülebilir.
3. Ölçme aracında yer alan sorulara öğrenciler içtenlikle cevap vermişlerdir.
4. Sınıf bağlılıklarının oluşabilmesi için öğrencilerin en az bir dönem aynı sınıfta eğitim almaları yeterlidir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma İnönü Üniversitesinde yer alan fakültelerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamındaki öğrenci görüşleri ölçme araçlarında yer alan maddelere verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Fakülte: Araştırma kapsamına giren, İnönü Üniversitesinde yer alan fakültelerdir.

Öğrenci: Araştırma kapsamına giren, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerdir.

Okula Yabancılaşma: Öğrencilerin okulun kural ve amaçlarını içselleştirememesi, öğrenme sürecini sıkıcı bulması, hoşnut olmaması ve bundan dolayı istenilen öğrenme sürecinin sağlıklı ilerleyememesi durumudur (Sidorkin, 2004).

Psikolojik Sermaye: Temelini pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış yaklaşımlarından alan, “bireyin pozitif psikolojik gelişme hali” olarak tanımlanan psikolojik sermaye kişinin, zorlu görevleri yerine getirebilme noktasındaki özgüven

hissi ile hedeflere ulaşabilmede umut, dayanıklılık gibi olumlu özellikler atfeden pozitif bir ruh durumu ve pozitif davranışlar toplamıdır (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004).

Sınıf Bağlılığı: Öğrencilerin birbirlerine desteğine ve iş birliğine dayalı öğrenci-öğrenci iletişimi algısı şeklinde tanımlanmaktadır (Dwyer vd., 2004).

1.9. Kısaltmalar

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

PS: Psikolojik Sermaye

SB: Sınıf Bağlılığı

OY: Okula Yabancılaşma

İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi

GSTF: Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakóltesi

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma kavramlarını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler sunulmuş ve araştırmaya konu olan kavramlarla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Psikolojik Sermaye

Bu başlık altında sermaye ve sermaye türleri, pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış, psikolojik sermaye ve boyutları hakkında kuramsal temeller açıklanmıştır.

2.1.1. Sermaye ve Sermaye Türleri

Sermaye kavramı genel olarak kişilerin sahip olduğu maddi varlıklar ve para olarak kullanılmakla birlikte işletme biliminde, “işletmenin amacına ve üretim faaliyetlerine uygun olarak toplanmış maddi ve maddi olmayan varlıkların bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (Yazıcı, 2001). Söz konusu tanım incelendiğinde aslında sermayenin sadece maddi girdilerden oluşmadığı maddi ve manevi tüm kaynakları içerdiği görülebilir.

Finans ve ekonomi alanındaki bilinen geleneksel kullanımından farklı olarak, “sermaye” ya da “kapital” terimleri beşerî sermaye, kültürel sermaye, duygusal sermaye gibi şekillerde de kullanılmaktadır. 1970’li yıllardan itibaren maddi varlıkları vurgulamak için kullanılan ve böyle bir sermaye ya da kapitali öne çıkaran bir bakış açısının hâkim olması söz konusu iken günümüzde sosyal sermaye, beşerî sermaye gibi

tespit edilip hesaplanması görece zor olan ancak örgütsel anlamda etkileri fazla olan sermaye çeşitleri ön plana çıkmaktadır (Çınar, 2011).

Literatürde onlarca sermaye türünden bahsedilmektedir. Sermaye kavramının son dönemlerde daha da genişlediği, insanın ve insanın temel bileşenlerinin de sermayeye dâhil edildiği görülmektedir. Post pozitivist paradigmayla birlikte insanı bir kaynak olarak gören ve bu kaynağın yönetilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Bu anlamda sermaye türlerine bakıldığında doğal sermayenin yanı sıra beşerî sermayenin (Yavuz, 2012) varlığından bahsedilebilir.

Sermaye kavramı, iktisadi-idari bilimler ve örgütsel davranış çerçevesinde “beşerî sermaye”, “sosyal sermaye”, “duygusal sermaye” ve “kültürel sermayenin” açıklanmasında da yararlanılmaktadır (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007). Bunlara ek olarak, pozitif psikoloji yaklaşımı, yönetim ve pozitif örgütsel davranış alanlarının son yıllarda öneminin ve alanyazındaki yerinin artmasıyla pozitif psikolojik sermaye yapısı da gündeme gelmiştir.

Geleneksel anlamda bilinen ekonomik sermaye “neye sahip olduğumuzla”, sahip olunan donanım, fon, fabrika, araç ve diğer parasal değeri olan varlıklarla ilişkilidir. Beşerî sermaye “neler bildiğimizi” ifade eder ve beceri, bilgi, fikir, birikim, tecrübe, yetenek, eğitim, yeterlilik ve uzmanlık gibi kavramları kapsar. Sosyal sermayeye “kimleri tanıyoruz” sorusunu cevaplandırarak örgüt içindeki ve dışındaki bağlar, karşılıklı ilişkiler, arkadaşlar ve yakın çevredeki insanlar arasında sosyal ağ kurma olgusuna odaklanmaktadır. Tüm bunların yanı sıra “biz kimiz” sorusunu cevaplayan, oluşan eksikliği giderecek olan sermaye türü için de psikolojik sermaye olgusu öne sürülmüştür (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004). Genel olarak kim olduğumuz ve ondan da ötesi şu an en iyi olma ve gelecekte ne olacağımızla alakalı bir olgudur. Bu yönüyle, pozitif psikolojik sermaye diğer sermaye türlerinden farklılaşmaktadır.

Beşerî ve sosyal sermayenin ötesine geçen bir sermaye türü olan psikolojik sermaye olgusu geçmişte üzerinde önemle durulmuş olan geleneksel ekonomik, beşerî, kültürel, duygusal ve sosyal sermaye türlerinden değişik niteliklere sahiptir. Bu kavram “bireyin verimlilik elde etme amacıyla ekonomik, beşerî ve sosyal sermayeleri başarılı bir şekilde örgüte katabilme yeteneği” olarak değerlendirilebilmektedir (Polatcı, 2011).

Pozitif psikolojik sermayenin uzun vadeli olma, özgünlük, birikerek artma, birbirine bağlı olma ve yenilenebilir olma bakımından diğer sermaye türleri ile

kıyaslanınca üstünlüğü ortaya çıkmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004). Örgütlerin artık beşerî ve sosyal sermayenin ötesine geçip pozitif psikolojik sermayenin geliştirilmesine yönelik eyleme geçmesine işaret edilmektedir (Luthans vd., 2004).

2.1.2. Pozitif Psikoloji

Tarihsel açıdan bakıldığında II. Dünya Savaşı yıllarına kadar psikoloji, akıl hastalıklarını tedavi etme, problemlili insanları mutlu etme ve yaratıcılık ile üstün yetenek üzerine çalışma amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcayan bir alandı. Psikoloji alanında gerçekleştirilen araştırmalar; ruhsal hastalıklara, insanlar için neyin yanlış olduğunu belirlemeye, insanların zayıf yönlerinin nasıl düzeltilebileceğine odaklanırken, kaynaklar da bu alanlara (Özen Kutanis ve Yıldız, 2014) yönlendirilmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarında ise psikoloji disiplininin yalnızca zayıf ve olumsuz davranışları araştıran düşünce mantığına bir tepki olarak meydana çıkan pozitif psikoloji hareketi (Seligman, 1998), insanın olumlu ve güçlü yönlerini anlamaya ve geliştirmeye çalışıp insanların daha nasıl üretken, başarılı, iyi ve mutlu olabileceklerini incelemektedir (Uslu, 2014).

Psikolog Martin Seligman liderliğinde araştırma odaklı psikologlardan oluşan bir grup, pozitif psikolojinin amacının, insanlarda nelerin yanlış olduğundan ziyade, nelerin doğru olduğunu vurgulamak, zayıf tarafların aksine güçlü taraflara odaklanmak, sağlıklı, huzurlu ve refah bir hayatın oluşturulması ile ilgilenmek olduğunu ifade etmiştir (Luthans, 2002b). Seligman ve diğerleri, çalışmaları doğrultusunda psikolojiye yeni bir konu ekleyerek bunu pozitif psikoloji şeklinde adlandırmışlardır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) pozitif psikolojinin insanı kendi kendini örgütleyebilen ve yönetebilen, farklı durumlara uyum sağlayabilecek varlıklar olarak gören bakış açısından geldiğini belirtmektedirler.

Pozitif psikolojiye bir tanımlama yapmak gerekirse, pozitif psikoloji “bireylerin, grupların ve örgütlerin gelişmelerine ya da en iyi şekilde çalışmalarına katkıda bulunan durumlar ya da süreçler üzerinde yapılan bir çalışmadır” (Gable ve Haidt, 2005).

Yeni bir yaklaşım olmanın yanında, pozitif psikoloji ile ilgili yapılan araştırmaların giderek arttığı; iyimserlik, umut, özyeterlilik, psikolojik dayanıklılık, baş etme becerileri, özgüven, yaşam doyumu, aidiyet gibi kavramlara ayrıca psikolojik iyi

olma, kararlılık, otantiklik, biliş ötesi, başarı yönelimleri, minnettarlık, affedicilik alçakgönüllülük gibi kavramlara da yer verildiği görülmektedir (Özen Kutanis ve Yıldız, 2014).

Pozitif psikolojinin nihai hedefi; “insanların pozitif duygularını, arzularını ve hayata atfettikleri anlamı anlayarak ve bunların oluşmasını sağlayarak, onları daha mutlu etmektir” (Seligman, Parks ve Steen, 2004). Bu yaklaşımın özünde yer alan şey mutluluğun nedensel olduğu ve pek çok fayda sağladığı bilgisinin ortaya çıkmasıdır. Çünkü mutlu insanlar daha sağlıklıdır, daha başarılıdır ve sosyal bağlılığı daha fazladır (Seçgin, 2013). Bireysel seviyede ise pozitif psikoloji sevgi, cesaret, düşüncelilik, bilgelik, yeteneklilik, bağışlayıcılık ve özgünlük gibi kişisel kavramları ele almaktadır. Örgütsel anlamda ise sorumluluk, ılımlılık, hoşgörülü olma, iş etiğine sahip olma, özgecilik, nezaketli olma gibi örgütü geliştiren kavramlara odaklanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Davis (2010) pozitif psikolojinin performansa etkisinden dolayı mühim bir destek unsuru olacağını; yönetimin, insan sermayesini ne şekilde kullanacağını ve geliştireceğini görme noktasında, örgüt politikasını belirlemede, çalışanların verimliliklerini artırmada işletmelerde ele alınması gereken bir konu olacağını belirtmektedir. Benzer şekilde eğitim örgütleri olan okullarda da pozitif psikoloji önemli bir unsur olacaktır. Eğitim yönetiminin insan sermayesini nasıl geliştireceğini görmede, paydaşların eğitim örgütlerine en iyi katkı vermelerini sağlamada pozitif psikoloji önemle yerini alacaktır.

Okullarda pozitif psikoloji yaklaşımının benimsenmesinin öğrencilerin daha üst seviyeleri zorlamalarının sağlanması, onların zayıflıklarına odaklanmak yerine artılarının çoğaltılması, veli-öğrenci-öğretmen bağlamında daha güçlü ilişkilerin kurulması ve optimal gelişimi elde etmek için çevredeki kaynakların daha iyi kullanılması gibi yararları olacaktır (Froh, Huebner, Youseff ve Conte, 2011; Akt: Çimen, 2015).

2.1.3. Pozitif Psikolojinin Örgütsel Boyutu: Pozitif Örgütsel Davranış

İlk olarak Fred Luthans'ın pozitif psikolojinin örgütlerde vücut bulmuş hali olarak ortaya koyduğu pozitif örgütsel davranış (Luthans, 2002a; 2002b), performansın artırılması için ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkin biçimde yönetilebilen pozitif temelli insan kaynaklarını ve psikolojik kapasiteyi iş yerlerine taşımak olarak tanımlanır (Luthans, 2002a). Pozitif psikoloji hareketinden etkilenen pozitif örgütsel davranış; insan kaynaklarının pozitif temelli güçlü taraflarına ve kapasitelerine odaklanmış, ölçülebilen, geliştirilebilen, günümüz çalışma ortamlarında verimliliğin, performansın ve başarının artırılması için insan kaynaklarını etkin bir şekilde yönetilebilen mikro düzeydeki araştırmalar ve uygulamalar şeklinde tanımlamıştır (Luthans, 2002a; Luthans ve Youssef, 2004).

Pozitif psikoloji, bireylerde nelerin doğru gitmediğini değil; nelerin doğru gittiğini vurgulamakta ve huzurlu hayatın sınırları üzerine odaklanmaktadır. Pozitif psikolojinin örgütlere yansımaları olan pozitif örgütsel davranış da örgütlerde performans gelişimi bireylerin güçlü yanları ve değiştirilebilir psikolojik kapasiteleri üzerinde çalışır (Özen Kutanis ve Yıldız, 2014).

Yapılan araştırmalarda örgütsel davranış olumlu bir bakış açısından daha çok, olumsuz bir bakış açısı ile ele alınmaktadır. Bu doğrultuda yönetici ve çalışanların güçlü yanlarından, psikolojik kapasitelerinden, değişim ve gelişim arzularından ziyade, yöneticilerden ve çalışanlardan kaynaklanan problemler, yetersizlikler daha fazla göz önüne alınmaktadır (Luthans, 2002b). Bu durum pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış araştırmalarının gereğini ortaya koymaktadır.

Araştırmacılar, ekonomik krizler, küreselleşme, sürekli gelişen teknoloji ve durmaksızın rekabetle karakterize edilen günümüz sarsıntılı ortamında pozitif örgütsel davranış yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini söylemektedirler (Luthans, 2002b). Özellikle örgütler için sadece olumsuz veya sadece olumlu yaklaşımlardan ziyade olumlu ve olumsuz kavramları birlikte dikkate alan daha dengeli bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Luthans ve Youssef, 2007). Bu bakımdan yapılan araştırmalarda aşırı özgüvenin performans üzerinde olumsuz etkileri olduğu, gerçekçi olmayan bir iyimserliğin sorumluluktan kaçmaya yol açtığı, yanlış bir umudun birey ve örgütün zararına, etkisiz hedefler için kaynak ve enerji harcamaya neden olduğu ortaya konmuştur (Akt: Özen Kutanis ve Yıldız, 2014). Nitekim pozitif örgütsel davranış olumlu ve olumsuz

faktörleri dengeli bir biçimde bütünleştirerek, psikolojik kapasiteleri geliştirmeyi ve dolayısıyla örgütsel performansı artırmayı hedeflemektedir (Polatcı, 2011).

Pozitif psikolojinin örgüt hayatındaki yansıması olan pozitif örgütsel davranış kavramı, pozitif psikolojik sermayenin meydana çıkmasına yol açmıştır (Güler, 2009). Pozitif örgütsel davranışın bileşenleri olan psikolojik kapasiteler bu psikolojik sermaye kapsamı içinde değerlendirilmekte ve ne oldukları psikolojik sermaye tanımının içinde yer almaktadır. Pozitif örgütsel davranış alanında yapılan araştırmaların en önemlilerinden biri, Luthans ve diğerlerinin 2000'den sonra ortaya koydukları, "Psikolojik Sermaye" araştırmaları olmuştur (Wooley vd., 2011). Örgütsel davranış alanında pozitif bir bakış açısını benimsemesiyle önem kazanan pozitif örgütsel davranış, "Pozitif örgütsel davranışın ölçeceği psikolojik sermaye unsurları nelerdir?" sorusunu beraberinde getirdiğinden geleneksel sermaye türlerinden farklı olarak "psikolojik sermaye" kavramı literatüre girmiştir (Akçay, 2011).

2.1.4. Pozitif Psikolojik Sermaye

Pozitif psikolojik sermaye diye de anılan, psikolojik sermaye kavramının literatürde yer bulması pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranışın bir çıktısı olarak 2004'te Fred Luthans ve diğerleri tarafından ortaya atılmasıyla başlamıştır. Kuramsal temeller ile şekillenen psikolojik sermaye, pozitif psikolojiye, Alex Stajkovic'in iş motivasyonu kuramı ile Albert Bandura'nın sosyal biliş kuramına dayanmaktadır (Peterson, Luthans, Avolio, Walubwa ve Zhang, 2011). Psikolojik sermaye kişinin zor görevleri yerine getirebilme noktasındaki özgüven hissi ile amaçlara ulaşmada umut ve dayanıklılık gibi pozitif ve geliştirilebilir özellikler atfedilerek açıklanan pozitif bir ruh durumudur (Luthans vd., 2004; Luthans ve Youssef, 2004). Psikolojik sermaye, kim olduğumuz ve psikolojik sermayemize yapılacak yatırımlar aracılığıyla gelecekte ne olabileceğimizden yola çıkmaktadır (Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Bireylerin kuvvetli yönlerinin nasıl keşfedildiği ile ilgili olarak çeşitli yollarla değiştirilebilen ve geliştirilebilen çeşitli özellikler toplamı olarak ifade edilmektedir (Luthans ve Youssef, 2007).

Pozitif psikolojik sermaye genel olarak kişinin psikolojik olarak pozitif yönlü gelişimi şeklinde tanımlanmaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Aslında,

pozitif psikolojik sermaye, bu psikolojik sermaye çatısını oluşturan dört bileşen ile de tanımlanabilmektedir. Psikolojik sermaye daha ayrıntılı açıklanacak olursa; yapılması güç görevleri başarabilmek için gerekli çabayı gösterme noktasındaki güven duygusunu (özyeterlilik), belirli hedefler için gösterilen irade gücü ve gerektiğinde hedeflerin gözden geçirilip başka yollara başvurulmasını (umut), şimdiki ve ileriki zamanlarda başarılı olunacağına ilişkin pozitif beklentiyi (iyimserlik), sorunlara dayanma gücü ve oluşan aksiliklerden daha da güçlenerek çıkmayı (psikolojik dayanıklılık) bütüncül olarak içermektedir (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007). Luthans, Avey, Avolio ve Peterson (2010) işe dair umudun, başarı için gereken motivasyon gücünü; iyimserliğin, işe dair pozitif bir yaklaşımı; öz yetkinliğin, görevleri yaparken kaynakları kullanıma sokmayı ve dirençliliğin de zorlu durumlarda kişinin bu durumların üstesinden gelmesini ve kendini kolaylıkla toplamasını sağlayacak enerjiyi getirdiğini öne sürmüştür.

Psikolojik sermaye, kişilerin belli bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek amacıyla ihtiyaçları olan bilgi ve beceriye sahip olmak için gerekli olan özgüveni körükler. Umut ve iyimserlik ise bireyleri pozitif, ılımlı ve yapıcı düşüncelerle hedeflerine ulaşmak için motive etmeye devam eder. Psikolojik dayanıklılık zorlu durumlarda vazgeçmemeyi ve pes etmemeyi sağlayacak olan bir kuvvet sağlar. Hedefe ulaşılamasa da dayanıklılık sahibi olmanın getirdiği güçle o hedefi başarmak için bir azim ve kararlılık sağlar (Kalyar, 2017).

Psikolojik sermayeyi kişisel ve örgütsel gelişimdeki diğer pozitif yapılardan farklılaştıran özellik, odak noktasının teori, araştırma ve geçerli ölçme olmasıdır. Ayrıca gelişebilirliğini belirten durum temelli özellikler de psikolojik sermayenin, öz değerlendirme, pozitif duygu ve beş faktör kişilik kuramı gibi kişi temelli karakteristik yapılardan ayrı tutulmasına yol açmıştır (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010).

Psikolojik sermayenin esas aldığı unsurlardan biri de durumsallıktır. Bununla kastedilen psikolojik sermayenin kısa süreli olan ruhsal durumlara nazaran daha da kalıcı olduğu, değişmez özellikler olan doğuştan getirilen özelliklerden ziyade değişime daha fazla açık olduğudur. Buradan hareketle psikolojik sermayenin uzun vadede davranış ve performans üzerinde etkili olabileceği söylenebilir (Luthans, Avey, Clapp-Smith ve Li, 2008). Bu bağlamda ele alındığında psikolojik sermaye değişmez ve kalıcı olan özellikleri değil, eğitimle ve deneyimle geliştirilebilen ve örgütsel amaçları gerçekleştirme noktasında performansı artırmayı esas alan ve mevcut koşulların da

etkisiyle biçimlenen özellikleri öne çıkarır. Başka bir deyişle özellikleri durumsal ve karakteristik özellikler olarak iki farklı biçimde ele alır (Luthans vd., 2010). Bu iki grup özelliğini Luthans ve diğerleri (2010) şu şekilde karşılaştırır:

1. Pozitif durumlar-anlık ve çok değişken; anlık hislerimizdir. Mutluluk, keyif gibi pozitif duygular.

2. Durumsal-görece şekillendirilebilir ve değişime açık; yeterlilik, umut, dayanıklılık, iyimserlik, bilgelik, refah, affetme gibi özellikler.

3. Karakteristik-görece durağan ve değişmesi güç olan kişisel özellikler; büyük beşli ya da beş faktör kişilik kuramı boyutları, öz değerler, karakteristik erdemler ve kabiliyetler.

4. Pozitif karakteristik-çok durağan, katı ve değişmesi neredeyse imkânsız özellikler; zekâ, marifet ve genetik özellikler.

Bu bağlamda psikolojik sermayenin- iyimserlik, umut, dayanıklılık, özyeterlilik-durumsal geliştirilebilir özellikleri olduğu söylenebilir (Keser, 2013). Tatmin, pozitif iyi olma hali, mutluluk, akıl, memnuniyet, affedebilme ve cesur olmak gibi özellikler geliştirilebilirdir ve bu sebeple psikolojik sermaye kapsamında yer alır (Luthans, Bruce, Avey ve Norman, 2007). Ayrıca psikolojik sermayenin her bir unsuru bir miktar durağan olsa da kişilik özellikleri ile kıyaslandığında çok daha fazla geliştirilebilir olduğu görülür (Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011). Bu anlamda psikolojik sermaye aniden değişebilen özellikler ile değişmeyen, katı özelliklerin arasında bir yerdedir (Walumbwa, Luthans, Avey ve Oke, 2011). Psikolojik sermaye ölçülebilir özelliktedir ve diğer sermaye çeşitlerinde olduğu gibi psikolojik sermaye üzerine yapılan yatırımların ne gibi sonuçlara yol açacağı kestirilebilir (Luthans ve Youseff, 2004; Luthans, Youseff ve Avolio, 2007).

Psikolojik sermayenin temel özellikleri (Nelson ve Cooper, 2007) şu şekilde sıralanabilir:

1. Psikolojik sermaye, beşerî ve sosyal sermayenin daha ötesindedir.
2. Psikolojik sermaye pozitif istikamettedir.
3. Psikolojik sermaye benzersiz ve biriciktir.
4. Psikolojik sermaye teori ve araştırmalara dayalıdır.

5. Psikolojik sermaye hesaplanabilir.
6. Psikolojik sermaye durum temellidir, bu sebeple iletirilip geliştirilebilir.
7. Psikolojik sermayenin verimliliğe etkisi vardır.

Örgütlerde, örgütün hedeflerine ulaşmasında herhangi bir bireyin davranışlarının tüm örgüt ortamına etkisi zayıf gibi düşünülse de, tek bir bireyin pozitif davranışlarının diğer bireyleri de etkisi altına alarak örgüt iklimini değiştirmesi, önemli katkılar sağlayabilir (Todd, 2003). Bu doğrultuda pozitif psikolojide performans ile verim artışında psikolojik sermayenin önemi ve geliştirilebileceği vurgulanmakta olduğundan günümüzde örgütler, iş görenlerindeki olumsuz taraflara odaklanmak yerine olumlu tarafları meydana çıkarmaya çalışan ve pozitif psikolojiden esinlenen yaklaşımlara yönelmeyi tercih etmektedirler (Uslu, 2014).

Psikolojik sermaye günümüz koşullarında var olma mücadelesi veren ve toplumsal değişime ayak uydurma ve hatta bu değişime öncü olma durumunda olan örgütlere ve örgüt üyelerine birçok pratik uygulama fırsatı yaratmaktadır. Böylece etkili bir insan yönetimi alanı oluşmasına katkı sağlamakta, örgütleri ve üyelerini daha istekli kılmakta, savunmalı hale getirmektedir. Daha umut dolu olan, iyimser bir bakış açısına sahip, yeterliliklerinin farkında olan, dayanıklılığı yüksek çalışanlar, günümüz dünyasının çalkantılı dinamik, rekabet odaklı dünyasında, emsalleri olan daha düşük psikolojik sermaye düzeyine sahip kişilere nazaran bir adım önde olacaklardır (Luthans vd. 2007).

Daha önce de bahsedildiği gibi iyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık bileşenlerinin her birinin ölçülebilmesi ve çeşitli eğitimlerle kişilere kazandırılabilir olması pozitif psikolojik sermayenin önemli niteliklerindedir. Bu doğrultuda örgütlerin iklimini değiştirip pozitif hale getirmek ve çalışanların verimini yükseltmek isteyen yöneticiler; çalışanlarının zayıf ve güçlü yönlerini, olumlu ve olumsuz davranış değişkenlerini anlayıp örgüte etkisini belirleyip daha yüksek verim için neler yapılabileceğini değerlendirerek psikolojik sermayelerine yatırım yapmak durumundadırlar (Keleş, 2011).

Örgütsel davranış alanında yapılan bazı çalışmalar, psikolojik sermayenin pozitif duygular, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş tatmini, çalışan performansı, iş performansı ve otantik liderlik ile pozitif yönde; çalışan devamsızlığı, işten ayrılma niyeti, çalışanların sapkın davranışları, stres ve kaba davranışlarla da negatif yönde bir

ilişkinin olduğunu göstermektedir (Erkmen ve Esen, 2012). Ayrıca psikolojik sermaye ile tükenmişlik (Tösten, Elçiçek ve Kansu, 2014), iş tatmini (Akçay, 2012), örgütsel bağlılık (Çınar, 2011), örgütsel vatandaşlık (Berberoğlu, 2013), değişim yönetimi (Saruhan, 2013), başarı, problem çözme becerileri, motivasyon gibi konular arasında ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Tösten, 2015).

Eğitim örgütlerine bakılacak olursa, öğrencilerde psikolojik sermaye düzeyinin yükselmesi, öğrencilerin öğrenme konusundaki yeterliklerini ve kişilerarası ilişkilere katılımını olumlu olarak etkilemektedir (You, 2016; Akt: İştah Işıklı, 2018). Diğer taraftan psikolojik sermayenin akademik başarıyı da etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Jafri'nin (2013) 240 öğrenci ile yaptığı araştırmada, yüksek notlara sahip akademik başarısı yüksek öğrencilerin, notları düşük akademik başarısı zayıf olan öğrencilere nazaran psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Luthans, Luthans ve Jensen'in (2012) araştırmasında da psikolojik sermayenin öğrencilerin gelişiminde ve korunmasında önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Her yönden gelişmek isteyen bir toplum için gençlerin psikolojik sermayelerinin zenginliği, mühim bir konudur. Bu sebeple üniversitelerde sadece teorik bilgiye ağırlık verilmemesi, öğrencilerin yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma ortamı sağlayacak platformlarda bulundurulmaları, pozitif davranmalarını sağlayacak ortamların oluşturulması, geleceğinden umutlu, zorluklar karşısında dayanıklı duran bireyler olarak yetiştirilmeleri şart olmuştur (İştah Işıklı, 2018). Bu hususlarda eğitim paydaşlarına ve eğitim yöneticilerine çok iş düşmektedir. Psikolojik sermaye konusu işyerlerinden eğitim kurumlarına kadar bütün örgütler için önem verilmesi gereken bir etken haline gelmiştir.

Örgütsel davranış ve insan kaynakları alanında yeni bir yaklaşım sunan ve bireysel gelişimi vurgulayan psikolojik sermayenin çeşitli bileşenler (özyeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık/sağlamlık/yılmazlık vb.) altında toplandığı görülmektedir (Erkuş ve Afacan Fındıklı, 2013). Nitekim psikolojik sermaye, bileşenlerin bütünüyle oluşmuş bir çatı kavramdır. Pozitif örgütsel davranış hareketindeki kıstasları tam anlamıyla sağlayan iyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılıktan meydana gelen dört bileşen saptanmıştır. Bu boyutlar bir bütün haline getirildiğinde “psikolojik sermaye” şeklinde adlandırılmaktadır (Karacaoğlu ve İnce, 2013). Söz konusu boyutların her biri gelişime açık, güçlü bir

kurama dayalı, çalışanların düşüncelerine ve performanslarına katkı sağlayan, durum temelli bir formdadır (Luthans, Avey ve Patera, 2008).

Birbirlerinden ayrı ve farklı bileşenler olmalarına rağmen, bu bileşenleri birbirine bağlayan ve bu bileşenlerin toplamından oluşan daha yüksek bir yapı olan pozitif psikolojik sermayenin etkisinin, her bir bileşenin katkısının toplamından daha çok olduğu öne sürülmektedir (Keleş, 2011). Bileşenlerin her birinin katkısıyla etkileşime girip sinerji oluşturmakta ve beklenenden de fazla fayda sağlamaktadır. Bu şekilde örgütsel davranışlarda ulaşılmak istenen düzeye daha rahat ulaşma şansı tanıyabilmektedir (Tösten, 2015). Bu nedenle özyeterlilik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi parçaların bir araya gelmesiyle oluşan psikolojik sermaye toplamda daha değerlidir (Stajkovic, 2006). Bu açıdan psikolojik sermaye temel bir kavram olarak kabul edilmiştir.

Son zamanlarda bu dört bileşenin psikolojik sermayeyi oluşturan çekirdek yapıları yansıtacak biçimde yakınsadığı, birbirinden bağımsız olarak etki göstermediği saptanmıştır (Kalyar, 2017). Gelişen bu araştırmalarla birlikte, psikolojik sermaye özyeterlilik, psikolojik dayanıklılık, umut ve iyimserliği kapsayan, ikinci derece ve kapsamlı bir olgu olduğu ifade edilmektedir (Avey vd., 2010). Bu dört temel yapının açıklamaları aşağıdaki gibi özet bir şekilde ele alınmıştır.

2.1.5. Psikolojik Sermaye Boyutları

Psikolojik sermaye umut, özyeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutların açıklamaları aşağıda verilmektedir.

2.1.5.1. Özyeterlilik

Wood ve Bandura'ya göre "kişinin bilişsel kaynaklar ve davranış şeklini seferber etme noktasında kendine duyduğu güven; belirli şartlarda, belli bir görevi başarmak için ihtiyaç duyduğu motivasyon ve karşılaşıacağı muhtemel süreçleri

organize etmek için ihtiyaç duyulan etkinliklerin ortaya konulmasında kendi kapasitesi hakkındaki kanaati” olarak tanımlanmaktadır (Wood ve Bandura, 1989).

Stajkovic ve Luthans (1998), özyeterliliği; örgütsel anlamda üyelerin, belli görevleri gerçekleştirmek için oluşturulmuş amaçlara ulaşmada gerek duyulan motivasyonu, bilişsel veya davranışsal olarak nasıl harekete geçeceklerini tespit etme konusundaki kendi yapabileceklerine yönelik sahip oldukları inanç ile güven olarak tanımlamışlardır. Bu duyguların fazla olduğu kişiler, görevler zor olsa bile onları seçme noktasında istek gösterirler, amaçlarına ulaşmada bütün güçlerini ortaya koyarlar ve sabırla beklemeyi bilirler (Larson ve Luthans, 2006).

Albert Bandura (1997; Akt: Seçgin, 2013), insanların belirli bir işi yapıp yapamayacaklarını tahmin etme olasılığını özyeterliliklerini değerlendirmeleri olarak belirtmiştir. Bir bireyin bir işi yapıp yapamayacağı ile ilişkili olasılık o kişinin sahip olduğu özyeterlilik seviyesini gösterir.

Özyeterlilik sahibi insanların ayırt edici şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir;

1. Kendilerine zor işler seçerler ve hedeflerini yüksek tutarlar.
2. Karşılaştıkları zorlukları olgunlukla karşılar ve bu zorluklarla mücadele ederler.
3. Hedeflerine ulaşmak için planladıkları çabayı sarf etmeye çalışırlar.
4. Kendilerini motive edecek yollar bulurlar.
5. Herhangi bir güçlkle karşılaştıklarında yapabildikleri kadar direnç gösterirler (Luthans, Youseff ve Avolio, 2007).

Bandura’ya (1994) göre özyeterlilik süreci bireylerin yaşam deneyimleri, üstlendikleri sorumluluklar, edindikleri yeterlilikler, başkalarını model alma ve sosyal ikna çabaları ve telkinleri ile birlikte gelişir.

Bireylerin özyeterlilik algısı kendilerinin motivasyon yollarını, amaçlarını gerçekleştirmek için yola çıktıklarında karşılaştıkları engellerde nasıl pes etmediklerini ve azimlerini nasıl kaybetmediklerini, başarı beklentilerini ve yaşamda karşılaştıkları olumlu ve olumsuz olayları nasıl yorumladıklarını etkilemektedir (Bandura, 2012).

Özyeterlilik, Luthans tarafından “özgüven” olarak da anılmış olan bir konudur. Bilhassa işletme veya spor gibi uygulama ağırlıklı alanlar ile ilgili araştırmalarda “özgüven” kavramı, teorik araştırmalarda ise “özyeterlilik” kavramı kullanılmış olup pozitif psikolojide ise bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmıştır (Akçay, 2011).

Bireyin özyeterlilik sahibi olması veya özyeterliliğini artırması; bir görevi başarmak için elinden geleni yapmasına, deneyim kazanmasına, başkalarının deneyimlerinden faydalanmasına, kendisine olumlu geribildirimde bulunulmasına ve başkaları tarafından teşvik edilmesine bağlıdır. Karışık görevleri parçalara ayırarak başarı sağlamak, örnek olay çalışmaları yapmak, fiziksel ve psikolojik açılardan elverişli bir çalışma iklimi sağlamak, takdir etmek ve ödüllendirmek özyeterliliğin gelişimine yardım eden seçenekler olarak belirlenmiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007).

Koçluk, başarı deneyimi, modelleme, olumlu geribildirim gibi yöntemler özyeterlilik düzeyini yükseltmeye yardımcı kimi uygulamalardır. Bu uygulamaların asıl amacı yeni yetenekler oluşturmak değil; sahip olunan bilgi, beceri ve yetenekle, istediklerini başarabileceklerine dair bir inanç ve güven oluşturmaktır (Çınar, 2011). Öğrenciler açısından bakılacak olursa da çoğu zaman başarması görece zor görevlerle karşı karşıya geldiklerinden dolayı özyeterlilik bileşeni, çok daha verimli olabilmeleri için artırımları ve geliştirmeleri gereken önemli bir bileşendir. Sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirirken kendilerine güvenmeleri, güçlü bir özyeterlilik inancına ve başarılı olacaklarına dair olumlu bir algıya sahip olmaları öğrencileri daha etkili kılar.

2.1.5.2. Umut

Günlük dilde genellikle “herhangi bir şey hususunda olumlu beklentileri” ifade etmede kullanılan, “ummaktan doğan duygu” olan umut, psikolojik sermaye kavramı içinde günlük dilden farklı anlamları da içermektedir. Psikolojik sermaye bileşenlerinden biri olan umut kavramı pozitif psikoloji alanında çalışan C. Rick Snyder’in araştırmalarından esinlenerek biçimlenmiştir.

Snyder’e (2002) göre umut, “kişinin arzulanan amaçlara giden yolları ortaya çıkarıp bu yolları kullanmayı düşünerek motive olmak için kullandığı kapasitesidir.” Umut, istek gücünün diğer bir ifadeyle amaca yönelik enerjinin ve çözüm yollarının başarı bilinci ile birlikte bir araya getirilmesine dayanan pozitif motivasyonel bir durumdur. Bu tanım içinde yer alan üç önemli faktör vardır. Bunlar; amaçlar, çözüm yolları ve istek gücüdür. Yüksek düzeyde umut sahibi bireyler, ulaşılması kesin olmayan hedefler olsa dahi belirlediği hedefler doğrultusunda inatla yürümeye devam

ederler ve kolay olanı değil de zor olan fakat başarı olasılığını artıran yolu seçerler. Hedeflere ulaşmada izleyecekleri yolu belirlerken birçok alternatifi birlikte ele alırlar ve böylece başarı olasılığını yükseltmenin yanı sıra olası engellerle de baş edebilme imkânı yaratırlar. “Düşünüyorsam yaparım.”, “Hedefime ulaşana kadar hiçbir şey beni durduramayacak.”, “Bunu yapabilirim.” gibi ifadeler kullanırlar.

Bu bağlamda, pozitif örgütsel davranış açısından umut olgusunun mühim bir boyutunu, kişiyi bir hedefe ulaşmasında sürükleyen itici güç oluşturmaktadır. İrade gücü, başarılı şekilde hedeflere ulaşmada gereklidir. Bunun yanında arzulanan amaçlara ulaşmada karşılaşılan engellere karşı koyma, bu engelleri aşma ve alternatif çıkış yolları bulmak için güdülenme açısından da büyük önem taşımaktadır. Umut kavramının diğer bileşeni ise farklı seçenekleri keşfetmek için çabalamaktır. Bu düşünce, aksaklıklar karşısında alternatif yolların araştırılması ile ilişkilidir (Çetin ve Basım, 2012).

Luthans ve diğerleri (2007) umutlu kişiler yaratmak için şu yaklaşımlardan bahsetmişlerdir: Bireylerin kendileri için hedef belirlemelerini sağlamak bireylerin geleceğe daha umutla bakmalarını sağlayacaktır. Aşırı derecede zorlayıcı ve ulaşılmaz güç olan hedefler bireylerin başarı motivasyonunu azaltırken, potansiyellerinin altında hedeflerin belirlenmesi ise bireylerin rehavete kapılmasına neden olabilir. Bu seviyenin çok iyi ayarlanması, çalışanların hedeflerine ulaşmaları için daha fazla çaba göstermelerine ve yaptıkları işle ilgili umut seviyelerinin yükselmesine neden olmaktadır. Bireyin amaçlarına ulaşması ve gerekli rotayı bulması için çözüm yollarını, kaynaklarını değiştirmesi gereklidir. Gittikçe zorlaşan işler çalışanların istek gücünü artırarak ve çözüm yollarını çeşitlendirerek umutlu düşüncenin gelişmesini sağlayacaktır. Katılımın performansı artırıcı rolü sadece, duygusal ya da motivasyonel değil aynı zamanda da bireylerin imkânsız olan şeyleri mümkün olarak görebilmelerini sağlayacak bilişsel işlemlerini de içermektedir. Maddi olan ya da maddi olmayan ödül sistemleri de bireylerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak önemli motivasyon kaynaklarıdır. Kişinin umudunu yükseltmesi için hem başarmayı gerçekten istemesi hem de onu başarıya ulaştıracak yolları tespit etmesi gerekmektedir (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008)

Umudu oluşturan esas nokta, belirli bir amacın peşinden gitmek için gerekli olan içgüdüsel enerjidir. Umudu fazla olan kişiler ilk önce istediklerini elde etmek için gidilecek yollara odaklanırlar. Daha sonra başarı yolunda adım atarken karşılaşılabilecekleri aksaklıkları önceden fark ederler ve duruma göre değişen alternatif

çözümler üretirler. Bu çözüm yollarından herhangi biri sekteye uğradığında ise yeni bir çıkış bulabilecek öngörüye sahiptirler (Luthans ve Youseff, 2004).

Umut kavramının kişinin hedefe ulaşma isteğini ifade eden boyutuyla kişinin istediği sonucu elde etmesi için gerekli kapasiteye sahip olduğu kanaati şeklinde ifade edilen özyeterlilik arasındaki esas fark; özyeterlilik kavramının harekete geçebilme kapasitesi ve yeterliliği ile umut kavramının ise harekete geçme isteğiyle ilgili olmasıdır (Snyder, 2002).

Yapılan araştırmalarda umudu fazla olan kişilerin problem çözme becerilerinin, öz saygısının ve iyimserliğinin artacağı; problem çözme becerilerinin gelişeceği; depresyonu daha az hissedecekleri; daha güç görevleri üstlenecekleri ve başardıklarını hissedecekleri tespit edilmiştir (Akt: Çimen, 2015). Öğrenciler açısından bakılacak olursa yüksek umuda sahip öğrenciler de kendilerine gerçekçi amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşırken karşı karşıya kalınabilecek aksiliklerle baş etmesini bilecekler ve alternatif yollar bulma noktasında daha başarılı olacaklardır.

2.1.5.3. İyimserlik

Psikolojik sermaye kavramının diğer bir bileşeni olan iyimserlik, Martin Seligman'ın çalışmalarından şekillenmiştir. Seligman (1998) iyimserliği “olumlu olayları içsel, kalıcı ve başka kişileri de etkileyebilen olaylar olarak değerlendirirken; olumsuz olayları ise dışsal, geçici ve duruma özgü olaylar olarak değerlendiren bir algılama tarzı” olarak ifade etmiştir. Başka bir tanımda da iyimserlik, “bireyin hedefine ulaşmak için çaba sarf etmek uğruna ısrarcı davranmasını sağlayacak şekilde hayatta başına hep iyi şeylerin geleceğine dair genellenmiş bir beklenti” olarak tanımlanmıştır (Keleş, 2011). İyimserlik kavramı, umut, güven gibi olgularla benzer anlam taşıyor gibi görünse de aslında yapılan araştırmalarda, ampirik ve teorik yönlerden farklı bir kavram olduğu saptanmıştır (Çetin ve Basım, 2012).

İyimserlikte söz konusu olan, yaşanan olayları değişik nedenlere dayandırmaktır. Yalnızca gelecekte iyi şeyler olacağına dair bir düşünce olarak algılanmamalıdır (Akçay, 2011). İyimser bireyler olumlu olgulardan kendilerine yarar sağlayarak kendilerini negatif veya istenmeyen olaylardan uzak tutarlar ve bu şekilde suçluluk, stres, negatif duygular ve işlevsiz davranışlardan kaçınırlar (Luthans vd., 2007; Luthans

vd., 2008). Kötümser insanlar başlarına gelen kötü olayları kalıcı ve devamlı olarak tanımlarken, iyimser insanlar bu olayların geçici olacağını düşünürler, olumsuz olaylara karşı spesifik yorumlamalara giderler ve olumlu durumlar karşısında genellemeye giderler. Kötümser insanlar ise başlarına gelen olumsuzlukları genelleyip diğer alanlara yayma eğilimi gösterirler ve olumlu durumları spesifikleştirirler.

Psikolojik sermaye açısından bakıldığında, gerçekçi ve esnek optimistler, hayatın akışından ve iş yerindeki olaylardan zevk alır ve bu durumlardan yeni şeyler öğrenir. Ayrıca bu bireyler, başarılarına katkıda bulunan diğer kişi ve olayları da takdir eder ve teşekkürlerini iletirler. Bu kişilerle birlikte sunulan fırsatlardan yararlanabilir, onların da beceri ve yeteneklerini geliştirebilir ve gelecekteki şanslarını artırabilir. Kötü zamanlarda ise karmaşa içerisinde iyice analiz yapar, gerçekleri bulur, hatalarından ders çıkarır, değiştiremeyeceği şeyleri kabul eder ve yoluna devam eder (Luthans, Youseff ve Avolio, 2007).

Bunlarla birlikte iyimserlik boyutu ele alınırken gerçeklik ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. İyimser kişiler, olayların ve davranışların nedenlerini belirleme sürecinde realist olmayabilirler. İyimser kişiler, gelecekleri için çok fazla kaygılı değildirler. Her zaman başarılı oldukları bir işte başarısızlığa uğradıklarında, bu başarısızlığın nedenlerini kendilerinde aramayıp, özeleştirmeden uzak bir tutumla, yanlışlarını fark edemeyip bu yanlışlardan ders çıkaramayabilmektedirler. İyimserlerin bu istenmeyen sonuçlardan uzak durabilmeleri, davranışları ve olayları rasyonel bir şekilde değerlendirmelerine bağlıdır. (Tösten, 2015)

Özetlemek gerekirse pozitif psikolojinin esas aldığı iyimserlik, şunları sağlar (Luthans ve Youssef, 2004):

1. Pozitif sonuçları değerlendirmede kalıcı, içsel ve yaygın sebepleri öne çıkarırken; negatif sonuçları değerlendirmede geçici, dışsal ve durum odaklı sebepleri ön plana çıkarır.

2. Pozitif sonuçlara ulaşılmasında kendilerine pay çıkarırlar. Böylelikle bireylerin öz saygıları ve moralleri yükselir.

3. Ayrıca bireylerin beklenmedik olumsuz yaşantılarla karşılaşma olasılıkları azalır ve kendilerini suçluluk duygusundan, depresyondan, umutsuzluktan uzak tutma şansı bulurlar.

4. İyimserliğin bireysel ve örgütsel hedeflere varmadaki pozitif etkilerini uygulayarak görür ve öğrenirler.

Pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinden iyimserlik ile umut kavramları günlük hayatta birbirlerinin yerine kullanılsa da kavramsal olarak birtakım farklılıklar ifade edilir. Bu farklılıklardan biri, umut kavramındaki “bireyin kendisini amaca ulaştıracak alternatif yolları belirlemesi” boyutunun, iyimserlikte olmamasından kaynaklanır. Bir diğer fark ise; umutta, hedeflenen sonuca ulaşma isteğinin bireyin kendisinde olmasıyken iyimserlikte beklenen sonuçların kaynağının dışsal unsurlar olabilmesidir (Jensen ve Luthans, 2002; Akt: Akçay, 2011).

Pozitif psikoloji hareketinin de öncüsü olan Martin Seligman ve diğerleri bu yaklaşımın olumlu yönden geçerli olacağını düşünmüş ve bireylerin iyimser olmayı öğrenebileceklerini ileri sürmüştür. Seligman (1998), iyimserliğin geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir süreç olduğunu savunmaktadır. İyimserliği düşük olan kişilerin beyinlerini eğiterek ileride olumlu sonuçlarla karşılaşabileceklerine kendilerini inandırabileceklerini söylemiştir. Psikolojik sermaye bileşeni olarak iyimserlik, kendi kendini gerçekleştiren kehanete neden olur ve insanların olumlu düşünce gücü ile olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasını sağlar.

Luthans ve diğerleri (2010) de iyimserliğin geliştirilebileceğini diğer bir deyişle öğrenilebileceğini belirtir ve örneğin düşük seviyede iyimser olan kişilerin bu iyimserlik seviyelerinin geliştirilmesi hususunda potansiyel taşıdıklarını belirtirler.

Schneider (2001) bu düşünceden yola çıkarak gerçekçi optimizmi geliştirmenin üç farklı yoluna değinmiştir. Bunlar;

1. Geçmişe hoşgörü ile bakma,
2. İçinde bulunduğumuz durumu takdir etme,
3. Gelecekteki fırsatları kovalama olarak sıralanabilir.

2.1.5.4. Psikolojik Dayanıklılık

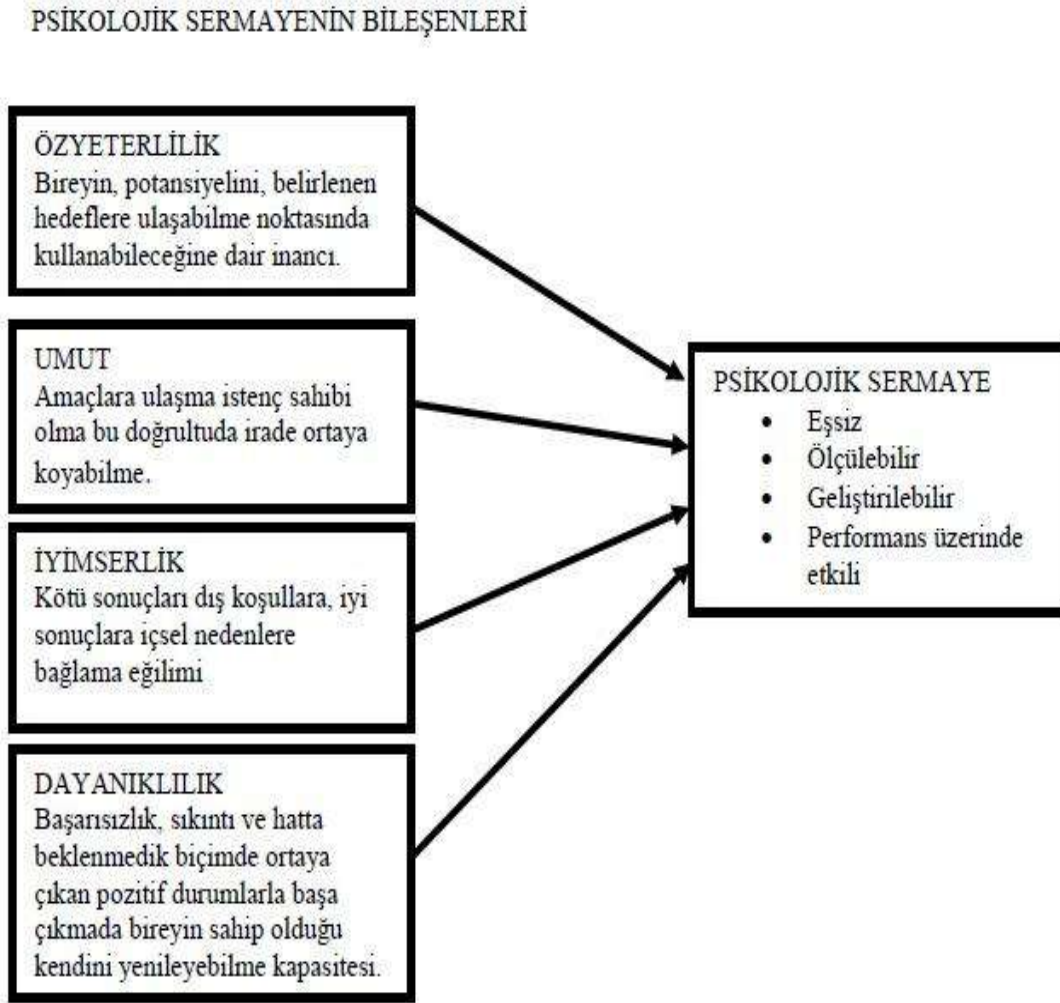
Örgütsel bağlamda psikolojik esneklik/ dayanıklılık “tekrardan kendine gelmek, olumsuz giden bir olaydan, başarısızlıktan, belirsizlikten hatta pozitif değişimlerden, ilerlemelerden ve artan sorumluluklardan sonra ‘eski haline dönmek’ için gereken

pozitif psikolojik kapasite” şeklinde ifade edilmektedir (Luthans, 2002b). Başka bir ifadeyle dayanıklılık, istenmeyen olumsuz olayların yanında, olağan dışı olumlu bir olayla karşılaşıldığı zamanlarda bile stres ve baskı oluşma olasılıklarını da göğüsleyerek belirlenen amaçlar doğrultusunda kararlı olarak yürüyebilmektir (Norman, 2006). Bu nedenle psikolojik sermaye kavramının bileşenlerinden dayanıklılık biraz daha esneklik ile ilgili olarak sadece olumsuz olaylar karşısında değil olumlu olaylar karşısında da gerekli güçlüklerle dayanmayı ve mücadele etmeyi kasteder (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008). Yüksek dayanıklılık sahibi kişiler, değişime uyum sağlama konusunda yeteneklidirler (Luthans vd., 2007).

Bu açıklamalar tepkisel bir nitelik taşıyan dayanıklılığın, genetik olan ve ya çok uzun soluklu değişimlerle sahip olunabilecek sıra dışı, nadiren olan, gizemli bir yetenek olduğu anlamına gelmemelidir. Bilakis dayanıklılık, hayat boyu süren olağan yaşamın içinde olan kademeli bir şekilde ilerleyen gelişimsel bir süreçtir. Başka bir ifadeyle “dayanıklılık ulaşılması gereken son bir nokta değil, bir süreçtir” (Luthans ve Youssef, 2004).

Psikolojik dayanıklılığın artırılması noktasında örgütler, sağlıklı yaşam programları, çalışanlar için dayanışma etkinlikleri geliştirerek çalışanlarını duyuşal tükenmişlik, stres sağlık problemleri gibi psikolojik ve fiziksel risk faktörlerinden koruyabilirler (Luthans ve Youssef, 2004). Stratejik planlama ve örgütsel öğrenmeyle örgüt üyelerinin; krizlerle baş edebilmesi, kriz dönemlerini etkili biçimde yönetmeye hazır olması ve böylece örgütün elindeki maddi ve insan kaynağını verimli kullanması, bunun sonucunda da yeni gerçeklere uyum sağlamada örgütün ve üyelerinin esneklik kazanması sağlanmış olur.

Yukarıda açıklanan tüm boyutlar aşağıda özet olarak Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1 Psikolojik Sermaye ve Bileşenleri
(Luthans ve Youssef, 2004; Akt: Keser, 2013)

2.2. Sınıf Bağlılığı

Bu bölümde önce okul/sınıf iklimi kavramlarına, okul bağlılığı kavramından sonra da bu araştırmanın üç temel çalışma alanından biri olan sınıf bağlılığı kavramına değinilmiştir.

2.2.1. Okul/Sınıf İklimi

Örgüt iklimi farklı örgüt türlerinde araştırma konusu olmuştur. Eğitim kurumlarında yapılan iklim araştırmaları okul iklimi adı altında çalışılmıştır. Kişilik birey için ne ifade ediyor ise, iklim de örgüt için onu ifade eder. Nitekim her okulun kendine ait bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim, bu kişiliği ifade eder (Aydın, 2007). Tüm bireyler gibi okullar da kendine ait karakteristik özelliklere ve iklime sahiptir. Cemalcılar'a (2010) göre öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alındığında okul ortamının öğrencinin sadece akademik ihtiyaçlarının değil aynı zamanda psikolojik ihtiyaçlarının da olumlu yönde destekleneceği ortamlar olarak ele alınması gerekmektedir. Okul iklimi; öğretmen, yönetici ve öğrencilerin davranışlarına etki eden ve okulu diğer tüm okullardan farklı kılan iç özellikler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (V. Çelik, 2005). Ekşi'ye (2006) göre okul iklimi; okuldaki kişilerin duygu, tutum ve davranışlarından oluşmaktadır. Okulda herkesi etkileyen okulun fiziksel ve psikolojik çevresinin bütününe ifade eden okuldan okula değişen atmosferdir. Çalık ve Kurt'a (2010) göre; okul iklimi, okulda bulunan bütün kişilerin, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamıyla ilgili paylaştıkları algılarını ortaya koyan bir kavramdır. Genel bir tanım yapılacak olursa okul iklimi; okuldaki genel tutum veya okulun genel atmosferidir. Başka bir söylemle okulu diğer okullardan farklı kılan kişiliğidir (Özer ve Dönmez, 2007).

Okullar bireylere duygusal, davranışsal ve akademik açılarından güvenilir ortamlar oluşturmakta sorumlulardır. Bu ortamı oluşturmanın temel ögesi okul iklimidir. Bu özelliklerde olan bir okul, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler kurmaya, akademik başarıya, okul üyelerine saygı duyulmasına vurgu yapar. Okulda öğretmen ile öğrenci, öğretmen ile sınıf, öğrenciler ile sınıf arasında bir iletişim hali mevcuttur. Öğretmenlerin iletişim becerilerini etkin kullanmaları okul iklimini de olumlu yönde etkilemektedir. Okullarda etkili iletişimin oluşturulmasının eğitimin kalitesini artırabileceği söylenebilir. Okuldaki iletişimin niteliği hiç kuşkusuz bir biçimde sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin niteliğine bağlıdır (Sular, 2017). Çalık ve Kurt (2010) okul iklimiyle ilgili üç temel niteliği şu şekilde ortaya koymuştur: Okul iklimi, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine, okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliğine ve başarı beklentisine odaklanmıştır. Yapılan çalışmalar okul ikliminin pozitif olmasının okula yabancılaşmayı azalttığını, öğrencinin okula uyum sağlamasını ve öğrenci başarısını

artırdığını göstermiştir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Akt: Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

Her okulun kendine ait bir iklimi olduğu gibi sınıfların da kendine özgü bir iklimi, kendi kişilikleri bulunmaktadır. Literatürde “sınıf ortamı, sınıf atmosferi, sınıf çevresi” gibi kavramların da yerine kullanılabildiği sınıf iklimi, sınıfta davranışlara ve öğrenmeye etki etmekte olan önemli bir faktördür. Bir okuldaki sınıfların iklimleri toplam iklime etki eder. Okul iklimi olumlu olsa bile bazı durumlarda olumsuz sınıf iklimine veyahut olumsuz bir okul ikliminde bulunan bazı sınıflarda olumlu sınıf iklimine rastlanabilmektedir. Sınıf iklimi okul ikliminden böylelikle farklılık gösterir çünkü daha az sayıda öğrenci, örgütü meydana getiren karakteristikleri oluşturmaktadır. Kuralları, fiziki yapıları ve faaliyetleri farklı olmakla birlikte sınıf ortamında olan öğretmenler ve öğrenciler de farklılık göstermektedir.

Sınıf iklimi öğrencilerin sınıf içindeki olumlu ve olumsuz durumlar karşısında, sınıf arkadaşları ve öğretmeni hakkındaki algılarını ifade etmektedir (Adams ve Bell, 2016; Akt: Esen Aygün, 2017). Olumlu sınıf ortamının sağlanması ile birlikte sınıfta daha yapıcı bir iklimin gelişmesi ve ders başarısının artması beklenir (Kounin, 1977; Akt: Esen Aygün, 2017). Bir sınıfta istenmeyen davranışlar ile sık karşılaşılması öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumsuz etkilemektedir (Blum, 2005).

Eğitim alanında yapılan araştırmaların odak noktaları eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve çıktılarının nitelikli olarak elde edilmesi olmuştur. Her ülkede eğitim sisteminin bireylere aktarımında, eğitim ve öğretimin en önemli yapıtaşı olan okullar önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle son yıllarda olumlu okul ve sınıf ikliminin nasıl oluşturulabileceği ve geliştirilebileceği noktası gittikçe önem kazanmaktadır. Okul/sınıf ikliminin akademik başarının artırılmasında, davranış normlarının oluşturulmasında, öğrenme ortamının güvenli bir biçimde oluşturulmasında, sosyal ve duygusal gelişimin sağlanmasında, şiddet ve zorbalık davranışlarının azaltılmasında mühim bir faktör olabileceği öne sürülmektedir. Dolayısıyla bu açıdan, olumlu okul/sınıf ikliminin, olumlu gelişim için risk faktörlerini azaltabilen; koruyucu faktörleri ise artırabilen bir işleve sahip olabileceği belirtilmektedir (Sağkal, 2015).

2.2.2. Okula Bağlılık

Bağlılık kuruma yönelik tutum ve davranışları etkileyen önemli kavramlardan biridir. Bu nedenle pek çok farklı alanda konuyla ilgili çalışmalar yapılmış, otel işletmelerinde, fabrikalarda, sigorta şirketlerinde, eğitim kurumlarında çalışanların örgütsel bağlılıkları araştırılmış, bu çalışmalarla bağlılığa neden olan kavramlar ve sonuçları üzerinde durulmuştur (Çalık Var, 2013). Öğrencilerin de okula bağlılıkları ve adanmışlıkları, okul iklimini etkileyen önemli bir etkidir. İklim öğrencinin okula bağlılık hissedip hissetmediğini de yansıtır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan'ın (2010) ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algısını etkileyen bireysel ve örgütsel faktörleri araştırdıkları çalışmada, öğrenciler tarafından algılanan olumlu okul ikliminin, öğrencinin okul bağlılığını da olumlu bir biçimde etkilediğini vurgulanmıştır. Bu nedenle okula bağlılığın ele alınması bu noktada önemlidir.

Blum (2005) öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinin başarılı olabilmeleri için gerekli olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte insanlar birçok şeye aidiyet hissederler. Literatüre bakıldığında, “okula bağlılık” (school engagement) (Fredricks vd., 2004) “okula bağlanma” (school attachment) ve “okulla bağ kurma” (school bonding) (Maddox ve Prinz, 2003) isminde çalışmalar olduğu görülmektedir (Yıldız ve Kutlu, 2015). Blum (2005) farklı disiplinlerde değişik kelimeler kullanılsa da büyük ölçüde aynı kavramın kastedildiğini belirtmektedir.

Okulların eğitsel amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirmelerinde birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerden biri de öğrencilerin okula bağlılıklarıdır. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri olarak tanımlanmış olan okul bağlılığı kavramı (Finn, 1993; Akt: Arastaman, 2009) son zamanlarda eğitim bilimcilerin önemsedikleri konulardan biri durumuna gelmiştir (Libbey, 2004). Alanyazında okul bağlılığının birçok tanımı yapılmış olmasıyla birlikte, genel olarak “öğrencilerin okuldaki faaliyetlere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleri” şeklinde tanımlandığı belirtilebilir (Finn ve Voelkl, 1993; Akt: Kalaycı ve Özdemir, 2013). PISA (2013) araştırmalarında, okula bağlılık, okula zamanında gelme, devamsızlık yapmama, okula ait olma hissi duyma ve okul ile okul aktivitelerine önem verme olarak tanımlanmıştır. Temel olarak okula bağlılıkla kastedilen; öğrencinin okul, okul personeli ile okulun kazandırmaya çalıştığı davranış ve kurullarla olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003). Öğrencinin okulun amaçlarını benimsemesi olarak

tanımlanan okula bağlılık, okul ortamına ait hissetme, eğitim ile ilgili olumlu düşünme ve okul personeliyle, diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilme olarak da tanımlanabilmektedir. Okula bağlılık konusu alanyazında, beş temel içerikle değerlendirilmektedir. Bunlar; akademik performans, sınıf içi davranışlar, dersin dışında sosyal faaliyetlere katılma, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumdur (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

Okul bağlılığının bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır (Jimerson vd., 2003). Davranışsal boyutu, öğrencilerin sportif ve benzeri olmak üzere kulüp etkinliklerine katılımlarını, okullarda meydana gelen akademik ya da sosyal faaliyetlere katılımlarını içermektedir. Kurallara uyma, sınıf normlarına bağlı kalma, sorun çıkarmama ve okuldan kaçmama gibi olumlu davranışları kapsar. Nitekim davranışsal olarak bağlılığa sahip öğrencilerin akademik performanslarının diğerlerine göre yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Duygusal bağlılıkta öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okula yönelik sergilemiş oldukları ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi pozitif ya da negatif tepkilerden meydana gelmektedir. Duyuşsal bağlılıkla ilgili yapılan ilk çalışmalar, öğrencilerin okulu, öğretmenleri ve yaptıkları çalışmalarını sevip sevmedikleri, okulda mutlu olup olmadıkları ve çalışmalara ilgi duyup duymadıkları ile ilgili sorularla öğrencilerin okula karşı tutumlarını ortaya koymuştur. Fakat daha sonraki çalışmalar, motivasyonun bağlılıkla eş anlamlı olduğunu ve birbirlerinin yerlerine kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Yine de bağlılıkla ilgili tanımlamalar, motivasyon ile ilgili tanımlamalardan bir şekilde ayrılmaktadır. Bağlılıkla ilgili alanyazın daha geneldir. Bilişsel bağlılık yani okul bağlılığının üçüncü boyutu öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sahip oldukları psikolojik durum olarak vurgulanmaktadır. Bilişsel bağlılık düzeyleri fazla olan öğrenciler; sıkı çalışma konusunda istekli olurlar, başarısızlık ile baş etmenin yollarını bulabilirler, problem çözerken esnek yaklaşımlar sergilerler. Performans hedeflerinden daha çok öğrenme sürecini benimseyen öğrenci, sorumluluklarını yerine getirmeye, anlamaya, kamçılayıcı görevleri başarmaya çalışmaya ve öğrenmeye odaklıdır (Fredricks vd., 2004).

Okula bağlılık; öğrencilerin okullarını, öğretmenlerini ve öğretmenlerinin ne düşündüğünü ne kadar önemsediklerini belirtmektedir. Okula bağlılık gösteren öğrenciler, okuldaki faaliyetlere daha çok iştirak ederler, okul kurallarını etkin bir şekilde içselleştirirler ve kendilerini daha kıymetli hissetmektedirler. Bu nedenle okul

bağlılığı yüksek öğrencilerin, okul normlarına aykırı davranış sergilemeleri daha az olasıdır (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003; Akt: Özer ve Dönmez, 2007).

Okul bağlılığı, bireylerin okuldan sağladığı kazanımlara ve okul etkinliklerine ilişkin pozitif algısı, okul faaliyetlerine katılması ve kendini okulun bir parçasıymış gibi, okula aitmiş gibi hissetmesidir. Okul bağlılığı yüksek olan bireyler, okula, ailelerine ve topluma karşı kuvvetli duygusal bağlar hissetmekte, güven duyguları gelişmekte, okul başarıları artmakta, sosyalleşmeleri kolaylaşmaktadır; okul bağlılığı düşük olan bireylerin ise, suça karışma olasılıkları artabilmektedir (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Blum'a (2005) göre, öğrencilerin okula bağlılığını pozitif etkileyen yedi özellik şunlardır:

1. Bir okulun parçası olduğunu hissetmek ve aidiyet hissine sahip olmak,
2. Okuldan hoşlanmak,
3. Öğretmenlerin desteğini ve ilgisini algılamak,
4. Okulda iyi arkadaşlara sahip olmak,
5. Şimdi ve gelecekteki öğrenim sürecine ilgili olmak,
6. Okulda var olan disiplinin adaletli ve etkin olduğuna inanmak
7. Sosyal faaliyetlere iştirak etmektir.

Hallinan'a (2008) göre okula bağlılığın, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve öğretmenlerin öğrencileri tanınmasını sağladığı saptanmıştır. Diğer taraftan Blum (2005) da okula bağlılığı fazla olan öğrencilerin intihar düşüncesi, duygusal sıkıntılar, şiddet içeren davranışlar gösterme ihtimallerinin daha az olduğunu söylemektedir. Bu açıardan bakılacak olursa bir öğrencinin okulla ilgili duygularının olumlu olması, öğrencinin akademik başarısını artırmanın bir yoludur. Ayrıca bazı araştırmalarda okula bağlanma ile bir takım sorunlu davranışlar arasında bağlantı saptanmıştır. Bu çalışmalardan, Henry ve Slater (2007; Akt: Yıldız ve Kutlu, 2015) araştırmalarında okul bağlılığı düzeyi fazla olan öğrencilerin alkol kullanma ihtimallerinin daha az olduğunu tespit etmişler; Rasmussen, Damsgaard, Holstein, Poulsen ve Due (2005; Akt; Yıldız ve Kutlu, 2015) erkek ve kız öğrencilerdeki sigara kullanımı ile okula bağlanma arasında negatif yönde ilişki bulmuşlar; Mouton (1995) okul bağlılığı zayıf olan öğrencilerin yalnızlık ile dışlanmışlık hissettiğini ve okula yabancılaştığını tespit etmiş; Jacobson ve Rowe (1999; Akt; Yıldız ve Kutlu, 2015) araştırmalarında depresif belirtiler ile aile ve okula bağlanmak arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlar; Shochet, Dadds, Ham ve Montague (2006; Akt; Yıldız ve Kutlu, 2015)

araştırmalarında okula bağlılık ile kaygı belirtileri ve depresyon arasında anlamlı ilişki tespit etmişler; Shears, Edwards ve Stanley (2006; Akt; Yıldız ve Kutlu, 2015) araştırmalarında madde kötüye kullanımı ile okula bağlılık arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca yüksek miktarda depresif belirtiler gösteren öğrencilerin, yaşam enerjilerinin azalması ile birlikte sosyal alanlara girmekten hoşlanmamaları, kendilerini mutsuz hissetmeleri ve sonuç itibariyle yalnızlaşmaları muhtemel olup nihayetinde de okula devam etmeme, okuldan uzaklaşma gibi sorunlar oluşabilir ve okullarıyla ilişkileri kesilebilir. Okula devam etseler dahi, öğrencilerin depresif belirtilerinin derslerine yeterli bir şekilde odaklanamamalarına sebep olduğu ve böylelikle okula bağlılıklarının azaldığı düşünölmektedir (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Diğer taraftan okula bağlılık ile akademik başarı ve öğrencilerin okuldaki davranışları arasında da ilişki vardır. Okul bağlılığı, akademik başarı, okula devamlı pozitif ilişkili; okul terki ve istenmeyen davranışlar sergileme ile negatif ilişkilidir (Akt: Erol, 2016).

Kendilerini okula bağlı hisseden öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının sağlanmasıyla birlikte kendilerini yalnız hissetme ve kaygı duyma düzeyleri düşüktür. Aynı zamanda kendilerini okula daha az bağlı hisseden öğrencilere göre daha bağımsız ve sınıflarında oldukça başarılıdırlar. Eğitimlerine daha fazla önem verip, öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha pozitif ilişkiler kurup, yaşamlarından memnun haldedirler. Bununla birlikte bu kişilerin sınıf dışı ve içi faaliyetlere katılım istekleri, benlik duyguları ve okula devam etme oranları daha fazladır, içsel motivasyonları baskındır (Cemalcılar, 2010).

Okula karşı bağlılık hisseden öğrencilerin, Klem ve Connell'e göre (2004):

- Okula devam etme,
- Akademik başarılarının yükselmesi,
- Ders dışı sosyal faaliyetlere katılma,
- Okuldaki sosyal gruplarla olan olumlu ilişkiler gibi özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.2.3. Sınıf Bağlılığı Kavramı

Okuldan özellikle akademik beklentilerin fazla olması yanında okul aynı zamanda bir sosyal mekândır. Değişik sosyal rollerin yaşandığı, günün önemli bir bölümünün geçtiği, akran, yetişkin etkileşimlerinin sergilendiği bir ortamdır. Bu ortamda öğrenci bir yandan arkadaşlarıyla etkileşim durumunda bulunurken diğer yandan öğretmenleri ile de sosyal ve akademik anlamda etkileşim durumunda olmaktadır. Buradaki ilişkilerin boyutunun kalitesinin, doyuruculuğunun ve tatmin ediciliğinin öğrencinin okula ilgisini, bakışını, kabul edişini, bağlanmasını etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. Bireyler kendilerini yeterince okula ait hissedememişlerse, sağlıklı akran ilişkileri kuramamışlarsa, okuldan memnun değillerse, bu durumun onların akademik hayatlarını negatif olarak etkilediği gözlemlenebilmektedir (Mengi, 2011). Sınıf ikliminin biçimselleştirilmesi ve ölçülmesi çalışmalarında öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutunun yanında sınıf içinde öğrenci-öğrenci bağlılığı (student to student connectedness) ve iletişimi açısından ele alan Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) adlı Dwyer ve diğerlerinin (2004) üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılığını ölçmek için tasarladığı envanter geliştirme çalışmasından yola çıkarak Türkçeye uyarlanan sınıf bağlılığı kavramı bu çalışmada ele alınmıştır.

Bu ölçeğin Sağkal (2015) tarafından Türkçeye Sınıf İklimi Envanteri adıyla da uyarlanması yapılmıştır. Ancak Özer ve Demirtaş'ın (2017) uyarlamasıyla "Sınıf Bağlılık Ölçeği" şeklinde adlandırıldığından sınıf bağlılığı kavramının kullanımı daha uygun bulunmuştur. Öğrenci-öğrenci etkileşimine odaklanmış olan sınıfa bağlılık, okul bağlılığı ve okul iklimi konularından farklı bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, okul ortamı birçok yolla ölçülmüştür. Buna rağmen, bir okulun genel ortamına katkıda bulunan çok sayıda faktör belirlenmiştir. Okuldaki güvenlik ve saygı derecesi, öğrenci ve personel arasındaki etkileşimin kalitesi, çevre anlayışı, paydaşların karşılıklı amaçları ve akademik performans gibi okul özellikleri, okul ortamıyla ilgili önemli faktörler olarak görülmektedir (Libbey, 2004). Okulda olumlu bir okul ikliminin, yani kaliteli öğretmenler, etkili disiplin kuralları, yüksek öğrenme düzeyi ve olumlu okul havası olduğunu düşünen öğrencilerde okul bağlılık düzeyi, böyle düşünmeyenlere göre yüksek bulunmuştur (Osterman, 2000). Böylelikle bağlılık araştırmaları eğitimcilere ve ebeveynlere, başarısızlığa neden olan davranışların değiştirilmesine imkân yaratmaktadır (Bruyn, 2005; Akt: Arastaman, 2006). Bütün bu

sebeplerden dolayı okul bağlılığı konusu, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına, akademik başarılarının azalmasına, eğitime karşı duyarsızlaşmalarına ve okulu terk etme durumlarının yüksek olmasına bir çare olarak odak noktası olmaktadır (National Research Council and Institute of Medicine, 2004; Akt: Fredricks vd., 2004).

Deci'ye göre öğrencinin eğitim ortamında ihtiyaçları karşılanmadığında, öğrencinin motivasyonu ve performansı azalmakta, gelişimi yavaşlamakta ve okula karşı yabancılaşmaktadır (Osterman, 2000). Sınıf organizasyonunun öğrenci davranışları üzerindeki etkisini tam olarak anlayabilmek için, öğrenme etkinliklerindeki bağlılığı, sosyal yapıdaki bağlılıktan ayırt etmek gerekmektedir. Akademik bağlılık tanımı ile kastedilen, öğrencinin öğrenme süreci ile doğrudan ilgili davranışlarıdır. Örneğin; göreve ayırdığı zaman, dikkatlilik, öğrenme etkinliklerine katılım, sarf edilen çaba ve girişimde bulunabilmedir (Finn, Pannozzo ve Achilles, 2003; Akt: Arastaman, 2006). Sosyal bağlılık ise, sosyal ve anti sosyal davranışlardan oluşur ve öğrencinin öğretmenle veya arkadaşlarıyla olan etkileşimini tanımlar. Sosyal davranışlar, kurallara uymayı, öğretmenlerle olumlu bir etkileşimi, arkadaşlarıyla iş birliği yapmayı ve sınıfa katkıda bulunmayı içerir. Anti sosyal davranışlar ise öğretmenlerle veya öğrencilerle etkileşimde bulunmamayı, diğer öğrencilere zarar verici davranışlarda bulunmayı veya öğretmenin uyarı ve kontrolünü gerekli kılan durumları içermektedir (Finn vd., 2003; Akt: Arastaman, 2006). Her iki bağlılık yapısı da akademik performans ile güçlü ve uyumlu bir ilişki arz etmektedir (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Akt: Arastaman, 2006).

Aileden ayrılma gayreti içinde olan ergenin ihtiyaç duyduğu durumlar, gruba dâhil olabilmek, grubun içinde kalabilmek olduğundan arkadaşlarının önemi artmakta ve akran çevresinin etkisi en çok bu dönemlerde görülmektedir (Bee and Boyd 2009; Akt: Ulaş Karaahmetoğlu, Kaçan Softa, Kör, Karagözoğlu, 2017). Öğrenci aidiyet hissettiğinde veya kabul gördüğünde bunları algılayış şekli ile psikolojik sonuçları arasında bir ilişki kurulmaktadır. Öğrenci diğerleriyle olumlu bir yakınlık kurduğunda, içsel motivasyonu artar, güçlü bir özdeşim kurar, diğerlerinin özerkliğini kabul eder, kendini de özerk hisseder ve kendi davranışlarını sınıf normları ile uyumlu hale getirir (Osterman, 2000). Öğrencilerin aidiyet duygusu ders dışı sosyal etkinliklere katılım yoluyla gelişir ve bu durumun bağlılığa sebep olduğu saptanmıştır (Osterman, 2000). Anderson, Manoogian ve Reznick de gruba, örgüte dâhil olmamanın içsel motivasyonda azalmaya neden olabileceğinden bahsetmektedirler (Osterman, 2000).

Öğrencilerin okula uyumu, arkadaşlarının özelliklerine göre olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir (Berndt, 1999). Olumlu öğrenci-öğrenci iletişiminin öğrenciler üzerinde birbirini sevme, olumlu davranışlar sergileme, sorumluluk duygusunu geliştirme ve her bir öğrencinin saygısını kazanma gibi etkileri vardır (Johnson, 1981). Arkadaşlarını seven ve arkadaşları tarafından sevilen ve saygı duyulan öğrenci okulda kendini daha mutlu hissedecek ve öğrencinin okul memnuniyeti artacaktır. Okulda zorbalık gibi olumsuz deneyimler yaşayan öğrenciler ise okula karşı olumsuz duygular geliştirebilir. Spriggs, Iannotti, Nansel ve Haynie (2007; Akt: Gedik, 2014) tarafından yapılan araştırmada, okulda zorba davranışlarda bulunan ya da zorbalık davranışlarına maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu ve okula bağlılıklarının daha az olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Gedik, 2014).

Kinderman arkadaş grubu ile bağlılıklarının yüksek olduğu lise öğrencilerinin, tüm okul yıllarında davranışsal bağlılıklarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aksine ortaokul yıllarında arkadaş grubundan dışlanan öğrencilerin gerek davranışsal gerekse de duygusal bağlılıkları, devam etmeme ve uygun olmayan davranışlar edinme açısından risk altındadır. Okulu sevmeyen veya okul kurallarına uymayan öğrenci, akran grubunu destekleyici bulmayacaktır. Arkadaş grubu tarafından dışlanan öğrencilerin doğru davranışlar geliştirememesi ve okulu terk etme olasılıkları da artmaktadır (Fredricks vd., 2004). Green ve diğerleri tarafından yapılan araştırmalarda da akranları tarafından kabul gören öğrencilerin akademik ve bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Osterman, 2000). Klem ve Connell (2004), öğrencilerin alakalı ve destekleyici bir arkadaş grubuna sahip oldukları okullarda okula karşı pozitif tutumlar geliştirdiklerini ve okuldan tatmin olduklarını belirtmiştir.

Öğretim ve öğrenim, öğretim elemanı ve öğrenci arasında gerçekleşse de öğrenciler arasında da olabilir (Hirschy ve Wilson, 2002). Örneğin, öğrenciler ders materyallerini daha iyi anlamak için birbirlerine soru sorarak öğrenebilirler. Genel olarak, destekleyici, işbirlikçi öğrenci-öğrenci iletişimi sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir (Weaver ve Qi, 2005). Böyle ortamlarda öğrenciler sınıf topluluğunun bir parçasıdır ve öğretmenleriyle birlikte sınıf etkileşimlerini şekillendirirler. Nihayetinde, sınıf, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerini daha iyi ya da daha kötü bir şekilde etkileme yeteneğine sahip oldukları bir topluluk ortamı olarak görülebilir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıftaki davranışları eğitim-öğretim süreçlerini etkilemektedir. Öğrenmenin ve eğitimin temelini sınıfta öğrenciler ve öğretmenler

arasındaki ilişkiler teşkil eder. Bu ilişkiler olumlu olduğunda sınıfın atmosferi olumlu olmakta; ilişkiler olumsuz olduğundaysa sınıf atmosferi gittikçe bozulmakta dolayısıyla eğitim hedefine ulaşamamaktadır. Sınıf içindeki eğitim ortamının bir kısmı sınıftaki bu iklime bağımlı olabilir. Bununla birlikte sınıf ortamını etkilemekte olan diğer bir önemli durumsa alanyazında sınıf ikliminin bir boyutu şeklinde ele alınan ve öğrenci-öğrenci etkileşimini temel almasıyla sınıf ikliminden farklılaşan sınıf bağlılığı kavramıdır.

Dwyer ve diğerleri (2004) üniversite öğrencileri için Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) adlı bir ölçek geliştirip öğrencilerin benzer ve ortak duygularını, karşılıklı endişe duygularını ve sosyal olarak bağlı olduklarını hissettikleri sınıf ortamı algılarını ölçmek için sınıf bağlılıklarını araştırmışlardır. Bu envanter ile öğrencilerin ortak bir şekilde sosyal olarak bağlanıp bağlanmadıkları, bir topluluk içinde olma duygusu yaşayıp yaşamadıkları, birbirlerine karşılıklı olarak bağlanıp bağlanmadıkları, dostça ve saygılı bir şekilde birbirleriyle meşgul olup olmadıkları, destekleyici bir iletişim ortamında olup olmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Dwyer ve diğerleri (2004), sınıf ortamıyla alakalı birçok çalışmanın öğretmen-öğrenci ilişkisini vurguladığını, fakat sınıflarda öğrenci-öğrenci ilişkisini vurgulayan az sayıda çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Glaser ve Bingham (2009), bireylerin birbirleriyle oluşturdukları bağın okul deneyimine önemli bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci-öğrenci bağlılığının olduğu bir sınıfta, öğrencilerin kendilerini açık ve özgürce ifade etmelerini sağlayan güçlü bağlar vardır.

Son zamanlarda, öğrenci-öğrenci bağlılığını inceleyen farklı araştırmalar yapılmaktadır (Frisby ve Martin, 2010). Sınıfa bağlılık, "öğrencilerin birbirlerine desteği ve iş birliğine dayalı öğrenci-öğrenci iletişimi algısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Dwyer vd., 2004). Ayrıca, sınıfa bağlılık sınıf içindeki bireylerin birbirlerine bağlılığına, olumlu bir iletişime ve etkileşime odaklanmaktadır. Dwyer ve diğerleri (2004), öğrencilerin birbirine bağlı olduğu sınıf ortamını; öğrencilerin ortaklıklar aracılığıyla sosyal olarak bağlı hissettikleri, bir topluluk içinde olma duygusu yaşadıkları, birbirleriyle karşılıklı olarak ilgilendikleri ve sınıfta dostça, saygılı ve yargısız davranışlarda buldukları destekleyici ve işbirlikçi bir iletişim ortamı olarak tanımlamışlardır. Öğrenci-öğrenci bağlılığı, bir diğer deyişle sınıf bağlılığı öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla beraber olma duygusunu taşımaları şeklinde tanımlanmaktadır (Dwyer vd., 2004). Öğrenci-öğrenci bağlılığı, öğrenciler arasında sınıfta akranlarıyla olan ilişkisel etkileşimleri temsil eder (Sidelinger, Bolen, Frisby ve McMullen, 2012).

Sınıfa bağlılık, sınıf içindeki iletişimi, sosyal desteği, aidiyeti, adanmışlığı kapsayan derin bir kavramdır. Dwyer ve diğerleri (2004), sınıf bağlılığı tanımının, destekleyici iklim, bağlılık, aidiyet gibi kişilerarası destekle ilgili birçok yapıyı bütünleştirdiğini açıklamıştır (Prisbell vd., 2009). Sınıf bağlılığı bir güven duygusu (arkadaşlık), ortak zemin (bağlılık) ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan güçlü bir grup içi bağ kurmaktır. Sidelinger'e (2008) göre sınıfa bağlılığın odak noktası öğrenciler arasındaki bağlılıktır. Öğrencilerin öğrencilerle iletişimine ve bağlılığına dikkat çekmektedir. Sınıfta beraber geçirilen zaman artınca süreç içerisinde olumlu iletişim de artmakta ve adanmışlık noktasına ulaşılmaktadır. Sınıf ortamına değişik öğretmenler gelebilir ancak öğrenciler sınıfta sürekli iç içedirler. Sınıfa bağlılıkları fazla olan öğrenciler birbirleriyle olumlu olarak iletişim halindedirler. Ayrıca sınıf bağlılığının bir boyutu da öğretmene uyum olarak görülebilir. Fisher ve Eckstrom (2005), öğrenci-öğrenci bağlılığının daha çok korunmasının ve akademik başarıyı artıracığına inanılmasının, eğitim yöneticilerinin politikalarında öğrenci iş birliğini daha fazla teşvik edici planlamalar benimsemelerine yardımcı olacağından bahsetmektedirler. Öğrenciler sınıf arkadaşlarına bağlı hissettikleri zaman, diğer insanlarla ilişkileri ve bağ kurmaları da gelişmektedir. Dolayısıyla, bireylerin düşüncelerini rahatça ifade etmelerini ve tartışmalara katkıda bulunmalarını sağlamak için sınıf iklimi çekici ve güvenli olmalıdır (Frisby ve Martin, 2010). Gerdes ve Mallinckrodt (1994) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik nedenlerden daha fazla sosyal ve duygusal nedenlerle okuldan ayrıldıklarını tespit etmişlerdir. Bu sebeple, üniversite öğrencilerinin sınıf arkadaşlarına bağlı hissettiklerinde okuldan uzaklaşmak istememeleri ve yabancılaşma yaşamamaları daha muhtemeldir. Yapılan araştırmalarda hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler şöyle ifade etmişlerdir ki: öğrenciler arkadaşlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde okula daha uyumlu olmaktadırlar (Sidelinger vd., 2012). Diğer bir deyişle, rahat hissedilen ve sınıfta akranlarına yakınlık duyan öğrencilerin öğretmenlerini daha dikkatli dinleme ve sınıf tartışmalarına katılma gibi öğretmenlerin taleplerine uyma ihtimalleri daha yüksektir (Akt: Sovine, 2015).

Sınıf bağlılığının, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımlarını etkileyen önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Hirschy ve Wilson (2002; Akt: Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010), öğrencilerin birlikte belirli bir süre geçirdiklerinde etkileşime girerek ortak hedefler çizdiklerini ve bu yolla da ilişkiler geliştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Destekleyici sınıf iklimi, sınıf bağlılığı, başarı ve entelektüel beceri

geliştirme gibi eğitim çıktılarıyla ilintilidir (Johnson, 2009). Glaser ve Bingham (2009) sınıf bağlılığını gerçekleştirme, bireylerin motive edici ve sosyal bir biçimde öğrenmeyi başarmalarının bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Paylaşımçı ve destekleyici bir sınıf ortamının, bireylerin akranları ile iletişime girmelerini sağlamanın ve akademik başarıyı artırma yollarından olduğu belirtilebilir. Bireylerin iletişim davranışları yoluyla aktif olarak bir araya geldiği ve bağlılıkların geliştiği bir sınıf, öğrenmenin güçlendirildiği olumlu bir ortam yaratılmasına yardımcı olabilir (Prisbell vd., 2009).

Araştırmacılar, öğrenci-öğrenci bağlılığı ile öğrencilerin duyuşsal öğrenme (Johnson, 2009), bilişsel öğrenme (Prisbell vd., 2009) ve kendi kendini düzenleyen öğrenim (Sideling ve Booth-Butterfield, 2010) arasında pozitif ilişkiler kurmuşlardır. Buradan hareketle öğrenci-öğrenci bağlılığı yani sınıf bağlılığının öğrenci davranışlarını etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte sınıf bağlılığının eğitim süreçleri ve sonuçları için istenen yönde etkileri olduğu söylenebilir (Sideling vd., 2012). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarından ziyade öğrencilerin sınıfta birbirlerini daha fazla etkileyebileceğini göstermiştir (Sideling vd., 2012).

Sınıf bağlılıkları yüksek olan öğrenciler başkalarını yargılamadan aralarında güçlü bağlar bulunmasına izin vererek kendilerini özgürce ve açıkça ifade ederler. Böyle ortamlarda sosyal olarak birbirine bağlı etkileşimler içerisinde, birbirlerini öven, kişisel hikâyelerini ya da deneyimleri paylaşan öğrenciler bulunur (Prisbell vd., 2009).

Birliktelik duygusu hisseden öğrencilerin; okula yakın olma duygusuna, okuldan hoşlanma duygusuna, başkalarına yardım etme konusunda empati kurmaya, daha iyi çatışma çözme becerilerine, sınıfta daha fazla keyif almaya, özyeterliğe, daha fazla akademik motivasyona ve ilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Battistich, Solomon, Kim, Watson ve Schaps, 1995; Fisher ve Eckstrom, 2005).

Öte yandan, öğrenciler için sosyal desteğin olmaması, okula ayak uydurma zorluğuna, okuldan ayrılma eğilimine ve olumsuz akademik performansa sebep olmaktadır (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline ve Russell, 1994). Araştırmalar, öğrenci-öğrenci bağlılığı ve çeşitli öğretim görevlisi davranışları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Sideling vd., 2012). Ayrıca öğretmenlerin yanlış davranışlarının, akran bağlılığı konusunda pozitif algılarda azalmaya neden olabileceği öne sürülmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar, öğrenci-öğrenci arasındaki bağlılığı

pozitif algılamının, öğretmenlerin sınıfta daha az yanlış davranış sergilemelerini etkileyebileceğini belirtmiştir (Sidelinger, Bolen, Frisby ve McMullen, 2011).

2.3. Yabancılaşma

Öncelikle felsefi boyutlarıyla ele alınan yabancılaşma kavramı, farklı disiplinlerde sosyolojik ve psikolojik yönleriyle çeşitli kişiler tarafından kuramsal olarak ele alınmıştır. Kökeni Eski Yunancada “alloiosis” ve Latince “alienatio” olan ruh hastalarını ifade etmek için kullanılan yabancılaşma (alienation) olgusu, insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe (Yapıcı, 2004) sahiptir. Yabancılaşma iktisat ve siyaset alanına Marx ile laik felsefeye Hegel ile girmiştir. “Tin’in Görüngübilimi” adlı yapıtında yabancılaşma kavramını ilk kez kullanan Hegel’le başlayan, sonra Seeman, Feuerbach ve Marx gibi epeyce bilim ve felsefe araştırmacılarının odaklandığı yabancılaşma konusuna ilişkin olarak iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Yabancılaşmayı, insan hayatının kaçınılmaz bir parçası olarak tanımlayan varoluşçu düşünceye dayanmakta olan görüş psikolojik yaklaşımı temsil ederken; yabancılaşmayı, tarihsel ve sosyal bir süreç şeklinde ele alan, işçi sınıfının kapitalist toplumdaki yerini tanımlamakta kullanan Marksist görüş sosyolojik yaklaşımı temsil etmektedir (Mann, 2001; Akt: Çağlar, 2012).

Kendi benliğinin farkına varamama, unutma veya özümsememe (Şeriati, 1996) anlamına gelen yabancılaşma kavramının ilk kez -yazılı kaynaklardan öğrenildiği kadarıyla- Eski Ahid’de puta tapınma eylemiyle alakalı olarak meydana geldiği görülmüştür. İnsanın kendisini, kendi zenginliğinin, kendi güçlerinin etkin yaratıcısı olarak değil de dış güçlere bağlı, canlılığını bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algıladığı bu durum (Fromm, 1996), insanın yaratıcı gücüyle ortaya koyduğu özelliklerine, sonrasında kayıtsız şartsız razı olduğu bir süreçtir (Avcı, 2012).

Yabancılaşma kavramını ilk kullanan düşünür olan Hegel’e göre yabancılaşma, varlığın (tin) kendisini gerçekleştirilme aşamalarındandır. Yabancılaşma, varlığın herhangi bir biçiminin kararlı olma halinin dağılmasıdır. Yani Hegel’e göre yabancılaşma dağılmadır. Basit bir bileşimin daha karışık bir bileşime dönüşmesi açısından bakılırsa Hegel yabancılaşma kavramına pozitif bir anlam yüklemiştir. Hegel’in yabancılaşma olgusunu din eleştirisi için kullanan Feuerbach’a göre din kişinin kendisinden kopması, kendisine yabancılaşmasıdır. Feuerbach dini yabancılaşma

eleştirisini dinin sebep olduğu toplumsal ve ahlaksal sorunlara dayandırır. Düşünürü göre maddi dünyanın duygularının değersizleştirilerek aşağılanması yolu ile kişi kendi gerçekliğinden ayrılır ve dini duygular kişinin kendi kendine yabancılaşmasına bağlı olmaktadır (Cevizci, 2010).

Marx ise yabancılaşma kavramını tanımlamakla birlikte başka toplumsal ögelerden farklılaşan kendine ait niteliklerini de belirterek alana mühim bir katkı sağlamıştır. Marx sosyo-ekonomik kuramlarında yabancılaşmanın sanayileşen toplumun kitle üretiminin bir neticesi olduğunu belirtmiş ve bir çeşit sosyal hastalık şeklinde ifade etmiştir (Marx, 1976; Akt: Çelik ve Babaoğlu, 2017). Marx, işçinin üretiminin artması ile yoksulluğunun ve dolayısıyla yabancılaşmasının da artacağını ifade etmiştir. Çünkü işçinin ürettiği miktarın artması başkalarını zenginleştireceği için kendisini yoksullaştırıp ucuz bir meta haline getirmektedir. “Nesneler değer kazandıkça insanlar değersizleşecektir” düşüncesi, Marx’ın yabancılaşma anlayışının temelini oluşturmaktadır (Elma, 2003).

Türk Dil Kurumuna göre yabancılaşma; “Belirli tarihsel koşullarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin (toplumsal ilişki sonuçlarının, emeğin, paranın, insanın özelliklerinin ve yeteneklerinin) bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen ya da özlerinde olduklarından farklı bir şekilde kavranması” (www.tdk.gov.tr) biçiminde ifade edilmektedir. Günlük kullanımda ise yabancılaşma; kişinin daha çok eski arkadaşlarından veya çevresinden uzaklaşmasıdır. Psikiyatride “şizofreni, psikoz gibi ruh hastalıklarında, kişiliksizleşme, normsuzluk, yalnızlık, güçsüzlük, rol karışıklığı, umutsuzluk” gibi duygularla ifade edilip (Budak, 2003) normallikten uzaklaşma anlamında kullanılırken; sosyolojide, “bireylerin birbirinden ya da belli bir ortamdan uzaklaşması” (Marshall, 1999; Akt: Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015) ve “bireyin bizzat kendisine veya toplumda diğer insanlara karşı aşırı yabancılık hissetmesi” durumunu (Kızılcılık ve Erjem, 1992) anlatmak için kullanılır.

Tezcan (1997b) yabancılaşmanın insan ilişkilerini hatta kurumları etkileyebilen bir olgu olduğundan söz etmiştir. Sanayileşme aşamasındaki toplumlarda yabancılaşma durumu ile karşılaşılabilir. Esasen yabancılaşma, insanın toplumla, çevreyle, dünyayla ilişkilerinin olumsuzluğunu anlatmakta kullanılmaktadır. Nitekim “yabancılaşmış toplum” derken bu anlam ifade edilmektedir. Bir şeye candan bağlı olamama, bütünleşememe, izole olma, ilgisizlik, ilişkilerin kopukluğu, soğuma, geri çekilme gibi davranış ve duygular yabancılaşmanın göstergeleri olarak kabul

edilmektedir (Sidorkin, 2004). Tutar (2010) yabancılaşmayı “kişinin kendisiyle uzlaşmaması ve kendisinden ayrılması hali” olarak ifade etmektedir.

Yabancılaşmayla ilgili olarak yapılan tanımların ortak noktalarına bakıldığında insanın hayatı ve varlığı için hayati ve esas olan bir şeyin geride bırakılması, dikkate alınmaması ve bastırılması ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Yeniçeri, 2007). Yabancılaşma konusundaki değerlendirmelerin ortak özelliği bir algılama ve kavrayış farklılaşmasının oluşması, dışarıdaki yetenek ve özelliklere duyarsızlık ve ilgisizliğin varlığıdır (Demirer ve Özbudun, 1998).

Teknolojik gelişmeler toplumların sosyokültürel yapılarını, alt ve üst yapılarını şekillendirmekte bu durum da kişinin kendi özüne ve topluma uyum sağlamasında farklılıklar oluşturmaktadır. İnsanın doğası ve yaşadığı toplumla olan ilişkilerinde bozulmalar oluşmakta ve mutsuzluk durumu gitgide öne çıkmaktadır. Günümüzde maddi anlamda tatmin artık kişi için tek başına yeterli olamamakta, manevi anlamda da tatmin yakalayamayan kişi gittikçe yalnızlaşıp yabancılaşmaktadır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

2.3.1. Yabancılaşmanın Boyutları

Yabancılaşma çalışmalarına öncülük eden toplum bilimci Seeman (1959), yabancılaşmayı ilk kez alt boyutlarıyla tanımlayamaya ve daha somut belirtilerle anlamlandırmaya çalışmıştır. Sosyo-psikolojik açıdan ele aldığı yabancılaşma kavramının anlamsızlık, güçsüzlük, normsuzluk (kualsızlık), izolasyon (sosyal uzaklık, soyutlanma) ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluşmakta olduğunu belirtmiş ve içeriğini aşağıdaki gibi belirlemiştir (Tezcan, 1997b).

2.3.1.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük, bireyin içinde yaşadığı toplumu etkilemede yetersiz olması, ya da yetersizlik hissetmesi anlamındadır. Bireyin ulaşmak istediği hedeflere ulaşamamasının neden olduğu hislerle ilgilidir (Tezcan, 1997b). Seeman'a (1959) göre güçsüzlük fikri, bireyin sonuçları etkilemeye ilişkin beklentisinin zayıfladığı durumlarda meydana gelir.

Güçsüzlük hissini yaşayan yabancılaşmış kişi, etrafta gelişen olayları kontrol etmek için ne kadar uğraşsa da olup bitenlerin daha önceden belirli olduğunu düşünür. Somutlaştırılacak olursa güçsüzlük hisseden kişi, politik, ekonomik ve sosyal olaylarda karar alma sürecinde kontrol edememe ve etkileyememe hissiyatını taşır (Mackey, 1974; Akt: Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015) Bayhan (1995) güçsüzlüğe montaj zincirinde çalışan işçileri örnek vererek, bant işçisinin kendi hayatı için bireysel isteklerini söyleyemediğinden ve yine neticesi kendisini etkileyecek kararları kontrol edemediğinden güçsüzleştiğini ifade etmiştir.

2.3.1.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık duygusu hisseden bireyde pozitif olduğu düşünülen hedeflere ulaşma ihtimali olsa da etkinliğin anlam kazanamaması yani kişinin kendi etkinliğine anlam verememesi durumudur. Bir tür, yönetme ve inanç yolları azlığı duygusudur. Kişinin neye inanacağı noktasında kararsızlığa düşmesi durumundan kaynaklanan bir duygudur (Tezcan, 1997b). Anlamsızlık yaşayan birey alternatif yorumlara dair seçim yapamaz ve bu süreçte bireyin karar almada asgari açıklık standartları karşılanamaz. Bireyin düşüncelerinin gerçekleşmeyeceğine inanması ve düşlediği geleceğe kavuşabileceğiyle ilgili olarak umutsuz olmasıdır. Kişinin kendi davranışlarını önceden tahmin etmeyi kolaylaştıracak olan işaretleri ve şekilleri çözme becerisinde olmadığı zamanlarda anlamsızlık görülmektedir (Yeniçeri, 2007). Birey bu durumda neye inanacağına karar verememektedir (Bayhan, 1995). Yani yaşadığı toplumda yaptığı işe karşı anlamsızlık duygusunu yaşayan birey, neye, hangi genel doğrulara inanacağını bilemez. Ayrıca bireyin çevresinde kendisi dışında başkaları tarafından dayatılan değişik değerler, ölçümler, doğrular olması durumunda yaşadığı dayanak bulamama durumları da anlamsızlık duygusuna yol açar. Bununla birlikte, birey yaptığı işle ilgili, bulunduğu yerle ilgili neye inanacağına, neyi öncü alacağına karar verememesi durumunda da anlamsızlık duygusu yaşamaktadır (Erjem, 2005).

2.3.1.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)

Yabancılaşmanın üçüncü boyutu olan normsuzluk (kuralsızlık) belli hedeflere ulaşma noktasında toplumsal olarak onaylanmayan davranışlara başvurma zorunluluğu hakkındaki yüksek beklentidir (Tezcan, 1997b). Bir başka deyişle kişinin hedeflere sadece toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlar neticesinde ulaşabileceğine inanmasıdır (Seeman, 1959). Kişilerin toplum tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için, toplumun yasakladığı yöntem ve davranışlara yönelmelerinden kaynaklanır. Seeman'a (1959) göre normsuzlukta toplumsal beklentiler çok fazla rol oynar. Kişilerin amaçlanan yere ulaşması, beklenen başarıdır. Ancak ulaşılmak istenen amaç kişinin ulaşabileceğinden yüksekse bireyde kaygı durumu ortaya çıkar ve bu durum da bireyi normsuzluğa zorlar. Kuralsızlık Durkheim'in anomi kavramından türetilmiştir. Anomi kavramı da bireyin değer yargılarının toplumda işe yaramaz hale gelmesi ya da değer yargılarını ortaya koyamamasıdır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

2.3.1.4. İzolasyon (Sosyal Uzaklık, Soyutlanma)

İzolasyon, üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş amaçlarına ve kurallarına yetersiz bir şekilde katılma veya bunlara yabancılaşma durumudur (Tezcan, 1997b). Toplumun fazla değer verdiği amaçların ve inanışların kişide bir anlam ifade etmemesidir. İzolasyon (sosyal uzaklık), kişinin toplum kurallarını sahiplenmemesi sonucunda sosyal olmayan davranışlar veya toplum kurallarını bildiği halde bilinçli ve kasıtlı olarak onlara karşı gelerek anti sosyal davranışlar göstermesi şeklinde gözlenebilir (Temel, 2010). Bu durumda birey hem yasal araçları reddedip hem de grubun ve örgütün amaçlarını reddederse yalnızlık daha da fazlalaşmaktadır (Bayhan, 1995). Seeman (1959) buna genellikle toplumdaki aydınların popüler varsayılan kültürün standartlarından kopukluğunu örnek vermektedir.

2.3.1.5. Öz yabancılaşma (Kendine Yabancılaşma)

Öz yabancılaşma bireyin kendi kendine yabancılaşmasıdır. Diğer bir deyişle bireyin kendini ödüllendirici, doyurucu etkinlikler bulma noktasında yetersiz kalmasıdır

(Tezcan, 1997b). Bireyin belli bir davranışının, ileriye yönelik beklentileriyle uyuşmaması ve beklentilerinin dışında değişik davranmasıdır (Seeman, 1959). Kişinin mevcut halinin, toplumsal koşulların uygun olması durumunda daha iyi olabileceğine ve şimdiki durumunun kötü olduğuna inanmasından kaynaklı durumu ifade etmektedir. Bireyin kendisini işe katmaması, kendisini işe verememesi ve kendisine bazı düşünceler nedeniyle yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve anlamsızlık ile de yakından ilgilidir (Yeniçeri, 1993; Bayhan, 1995).

2.3.2. Eğitimde Yabancılaşma

Yabancılaşmanın etkilerini her alanda görmek mümkündür. Konunun en çok etkilediği kesimlerden birisi de gençliktir. Gençlik sorunlarının yoğunlaştığı tüm ülkelerde yabancılaşma ortaya çıkmaktadır. Ülkemiz gençliği de yabancılaşmadan büyük ölçüde etkilenmektedir. Gençliğin yabancılaşması yeni bir olgu olmayıp, tarihsel gelişim içinde birçok toplumda süregelmiştir (Tezcan, 1997b). Yabancılaşmanın sık yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Toplumsal yapıyı önemli bir biçimde etkileyebilen yabancılaşma Tezcan'a (1997a) göre, eğitim kurumlarını da etkisi altına almıştır. Kapitalist sistemde eğitimin temel amacı, ekonomik yapının ihtiyaçlarını karşılayan insan gücünü yetiştirmenin yanında, söz konusu ekonomik yapının şekillendirdiği devlet ideolojisini ve değerlerini taşıyan ve devam ettiren bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, ekonomik yapının şekillendirdiği üretim, paylaşım ve toplumsal yapıdan bağımsız bir eğitim anlayışı geliştirilemez (Türk, 2010). Okullarda, mesleki becerileri kazanan, düzenin kurallarını benimseyen, toplumsal değerleri devam ettiren insanlar yetiştirilmesinin yanı sıra özgüven, özyeterlilik ve özsaygı yoksunluğu, stres, anlamsızlık, kuralsızlık, etkinsizlik, içe kapanma, yabancılaşma gibi sorunlar da beraberinde gelmektedir. Öğrencinin güdülenmemesi, eğitim etkinliklerinin zevksiz ve değersiz bulunması, yapılan çalışmaların zorunluluktan yapılması gibi sorunlar öğrenmeyi, araştırmayı ve çabalamayı anlamsızlaştırmaktadır. Bunun sonucu olarak da okul örgütünde yabancılaşma, öğrenci yabancılaşması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Çağdaş toplumlarda yabancılaşmanın sıkça görüldüğü alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde yabancılaşma kavramı çeşitli boyutlarıyla bilim adamları tarafından araştırılan (Tezcan, 1983; Bayhan, 1995; Yapıcı, 2004; Sidorkin, 2004; Erjem, 2005)

önemli bir problemdir. Eğitimde yabancılaşma, bireyin kendisinin okulun dışında olduğunu, ayrıştırıldığını düşünmesi okuldaki çevreye karşı yabancılık hissetmesi şeklinde ifade edilmektedir (Tsui, Velasco ve Wu, 2004; Akt: Erjem, 2005). Yapıcı (2004) eğitimde yabancılaşmayı, kurgusal kökenleri doğduğumuzdan itibaren etrafımızı saran bir ahtapot gibi kültürel kimliğimizin bir parçası haline gelen; insanoğlunun beraber yaşadığının farkında olmadığı belki de farkına varmak istemediği olaylar bütünü olarak tanımlamıştır.

Eğitim, toplum yaşamından bağımsız bir yapıda olmayan, informal ve formal birçok faktörden etkilenen bir kurumdur. Okulun fiziksel ve kurumsal özellikleri, aile, öğretmen, akran grupları ve kitle iletişim araçları gibi unsurlar söz konusu kurumu etkileyerek öğrencilerin özellikle eğitim sürecinden uzaklaşmalarına, soğumalarına sebep olmaktadır (Avcı, 2012). Bu nedenle eğitimde yabancılaşmanın anlaşılması okulun ve okulun kişi hayatındaki yansımalarının anlaşılmasıyla mümkün olmaktadır.

2.3.3. Okula Yabancılaşma

Eğitimde yabancılaşma konusuna değinirken ilk önce eğitimi temsil eden okula yabancılaşma konusundan bahsetmek gerekir. 1960'larda sosyal psikoloji teorisinden hareketle, eğitimde öğrenci yabancılaşması olgusu ortaya çıkmaya başlamıştır. Öğrenci yabancılaşması ile ilgili ilk araştırmalar sosyal psikoloji teorisine göre kişinin algısına ve düşüncesine yönelik olmuştur (Tarquin ve Cook-Cotton, 2008). Yabancılaşma konusu, kendine, topluma, işe ve okula yabancılaşma kavramları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Okulda yaşanan yabancılaşma; okuldaki fiziksel olanakların, okulun içinde bulunduğu fiziksel çevrenin veya öğretmen davranışlarının öğrenciyi etkilemesi neticesinde, öğrencinin sosyal çevreden ayrılarak içe kapanması, kendini çaresiz hissetmesi, uyumsuz davranışlar içine girmesi veya yalnızlaşması halidir (Avcı, 2012). Hatta öğrenciler eğitim sürecinden, kendisinden ve diğer öğrencilerden de yabancılaşabilmektedir.

Heath (1970; Akt: Gedik, 2014) okulun, öğrencilerin gelişimini kontrol etme ve öğrencileri şekillendirme etkisini artırdığını vurgulamıştır. Özellikle küreselleşen dünyada, bilginin üretilip paylaşıldığı yer olan okullar, toplumdaki etkilerinden dolayı daha da önemli olmuştur. Ancak gelecek hayatlarına hazırlanmak için okula ihtiyaç

duyan öğrenciler, okulda yabancılaşma gibi negatif etkilere maruz kalmaktadır. Sidorkin (2004) okula yabancılaşmanın; kişilerin öğrenmeden, bilgiden, öğrenmeyle alakalı süreçlerden, uzaklaşması, soğuması, bu süreçlerin gitgide kişilere anlamsız gelmesi, öğretmeye ve öğrenmeye ilginin azalması, kişiler için eğitimin gittikçe sıkıcı, zevksiz ve monoton bir faaliyete dönüşmesiyle sonuçlanan bir durum olduğunu ifade etmiştir.

Kimi zaman okul, kişileri gündelik hayatın bilgisinden, toplumun ve dünyanın kültürel yapısından uzaklaştırarak yabancılaşmasına yol açmakta ve onun yerine okulun devlet aracılığı ile ön görülen değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Okul kişiyi tek tipleşmeye yöneltip; kişinin kendi yaşamını sürdürebilecek bilgi dünyasına, doğanın içinde doğanın bir parçası olarak onu anlamasına ve çevresini doğru algılamasına yardımcı olması gerekirken öğrenciyi bunlardan uzaklaştırıp yabancılaşmasına yol açmaktadır (Yapıcı, 2004).

Okula yabancılaşmanın genelde dersten sıkılma, ödevlerini yapmama, okul kurallarına uymama, ders notlarının düşmesi ve okula karşı ilgisizlik gibi gözlenebilir sonuçları bulunmaktadır (Şimşek ve Katıtaş, 2014) İleri boyutlarda olumsuz davranış sergileme, şiddet, okul terki, madde bağımlılığı, cinsel davranış sapkınlıkları ve çetelere katılım gibi faktörlerle ilişkilendirilebilecek bilimsel sonuçlara ulaşılmıştır (Rintoul, 2009; Akt: Sular, 2017) Okula ve eğitimcilerle karşı direnç oluşmasına sebep olan okula yabancılaşma, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemektedir (Sular, 2017). Yabancılaşmanın nasıl sonuçlar meydana getirdiği sorusunun yanıtı da aslında yabancılaşmanın içerisinde bulunmaktadır. Yabancılaşma; anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık, kendine yabancılaşma ve toplumdan uzaklaşma boyutlarıyla başlı başına bir sonuçtur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Öğrenci yabancılaşmasının pek çok etkenle ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Okulda izlenen program, okulda yer alan değerler ve öğretmen beklentileri (Kunkle, vd., 1973), öğrenci ve okul kültürü (Calabrese, 1987), öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği (Valverde, 1987), okulu terk (Liu, 2010) gibi okula ilişkin etkenler ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yanında, öfke duygusu (Trent, 2001), sosyal yabancılaşma, doyum ve akademik başarı (Wiseman, Emry ve Morgan, 1988), sosyal kabul (Taylor, 1999) gibi psikolojik etkenlerle yabancılaşma arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Çağlar, 2012). Bununla birlikte öğrenci yabancılaşması; akran grupları, bürokratik yapı, sınıfın

fiziksel durumu, sınıfta çalışma koşulları, sınıf yönetimi anlayışı, işbölümü, iletişim, teknolojik, kültürel ve ekonomik yapı, anne-baba, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkiler (Ataş ve Ayık, 2013), sosyoekonomik düzey, sınıf mevcudu, aile eğitim düzeyi, benlik algıları (Coşkun ve Altay, 2009), düşmanlık ve yıkıcı ifade, öfke yaşantısı (Çivitci, 2011), akademik başarı (Johnson, 2005) gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Ayık, Uzun, Ataş, Yücel, 2015).

2.3.4. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Seeman'ın (1959) tanımladığı yabancılaşmanın beş boyutu, Mau (1992) tarafından okul bağlamına uyarlanmıştır. Mau öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada yabancılaşmayı anlamsızlık, kuralsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklıktan oluşan dört boyutta incelemiştir (Sanberk, 2012). Bu boyutlar kendi içerisinde farklı durumlar içerdiğinden, bir öğrencinin bir boyutta var olan algısı diğer bir boyutta olmayabilir.

- a) *Güçsüzlük*: Öğrencinin belli hedefleri fazla önemsemesi, ancak bu hedefleri gerçekleştirebilme noktasında beklentisinin düşük olması halini ifade eder. Davranışlarının sonucu olarak istediğini elde edemeyeceğini düşünür. Örneğin yüksek not almayı fazla önemseydiği halde notları zayıf olan öğrenciler güçsüzlük hissederler. Öğrenci, eğitim etkinliklerine gerçek anlamda katılmadığı duygusunu taşımaktadır. Öğrencinin kendi hayatını kontrol edebilme ve bazı hedefleri gerçekleştirebilme noktasında beklentisi düşüktür (Mau, 1992). Öğrenci, ilgilerinin göz ardı edildiğini ve okulun yapısı, ders seçimi, ders programları ve sınıf içindeki etkinlikler konularında söz sahibi olmadığını düşünmektedir. Bu durumda eğitim etkinliklerine yabancılaşan öğrencilerde güçsüzlük hissi meydana gelmektedir (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Yine Oerlemans ve Jeskins (1998), öğrenciler okulda kendi yaşantılarını kontrol edemediklerinde, neler olup bittiği konusunda herhangi bir kontrole sahip olamadıklarını hissettiklerinde, seçim yapamadıklarında, karar alamadıklarında, okulun kural ve ilkelerinin kendi isteklerini yok sayması halinde güçsüzlük yaşadıklarını belirtmektedirler. Mau'ya (1992) göre, güçsüzlük hisseden öğrenciler dersi bölerek veya öğretmene, okul yöneticisine karşı gelerek olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Okul yönetimi yaptığı

davranışlarla yabancılaşmış öğrencilerin kendilerini daha da güçsüz hissetmelerine de neden olabilir.

- b) *Anlamsızlık*: Oerlemans ve Jenkins (1998), öğrencinin ideallerinin ve okuldaki yaşamışlıklarının birbirini desteklememesi durumunda; öğrenim gördükleri konuların gelecekteki işleriyle bağlantılarını sorgulama durumunda yaşanan duyguları anlamsızlık olarak tanımlarlar. Bir başka deyişle okuldaki etkinliklerini, ilerideki etkinliklerle bağdaştıramayan öğrenciler anlamsızlık hissi yaşar (Mau, 1992). Bununla birlikte yapacakları iş ile kendi tercihleri arasında bağ kuramayan öğrenciler eğitimin gerekliliğine inanmazlar ve yabancılaşmanın yol açtığı anlamsızlık duygusu yaşarlar. Gelecekte yapmak istedikleri ile okulun öğrenciye kattıkları arasında uyumsuzluk hissederek. Anlamsızlık yaşayan öğrencilerin çoğu özellikle Matematik, İngilizce, Sosyal, Fen gibi zorunlu derslerin içeriklerinin meslek hayatlarında işe yararlılığını sorgulamaktadırlar ve yapılmak istenen işe onları hazırlamayacağını düşünmektedirler (Oerlemans ve Jenkins, 1998).
- c) *Normsuzluk*: Amaçlara ulaşmak için toplumun onaylamadığı aykırı davranışları ifade eder (Seeman, 1959). Okul bağlamında normsuzluk, öğrencilerin okul idaresinin ya da sınıf yöneticisinin kendileri yerine karar vermelerine karşı çıkma şeklinde gerçekleşir. Mau'ya (1992) göre öğrencilerin kuralsızlıklarına sebep olan öğelerden biri, öğrencilerin başarılarına göre sınıflandırılmalarıdır. Not verme ile öğrenciler akademik farklılığın söz konusu olduğu bir sınıflama içerisine sokulmaktadır. Toplumsal karşılaştırma süreci ile kenarda kalan öğrenciler, sınıf yapısına ve bütününe karşı bağlanma duygusu geliştirememektedirler. Bu şekilde bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu geliştiremezler. Okul ile kendisi arasında organik bir bağ kurmakta zorlanan öğrenci kurallara uymayarak bir yerde yabancılaşma durumunu dışa vurmaktadır. Bu öğrencilerden çoğu, okul kurallarına uyma, derslere katılma ve verilen ödevleri yerine getirme gibi kuralları kabul etmemekte ve kuralsızlığa sebep olmaktadır (Mau, 1992). Okul yönetimi, okul kuralları ile bağ kuramayan öğrenci, okul kurallarını, önemsiz ve gereksiz olarak görmektedir (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Oerlemans ve Jenkins'a (1998) göre öğrencinin normsuzluk yaşamasının nedenlerinden biri okul kurallarının, bir birliktelik ve ortaklık duygusu geliştirmek için kullanılmasından ziyade, disipline vurgu yapmasıyla olumsuz

bir şekilde kullanılmasıdır. Kuralsızlık, yabancılaşmanın en yaygın olarak görülen boyutudur. Okullarda yaşanan akran zorbalığı, okula zarar verme, şiddet gibi disiplin sorunları kuralsızlık davranışlarına örnek gösterilebilir. Bu davranışlarla okula yabancılaşan öğrenciler, diğer öğrencilerin veya öğretmenlerin de okula yabancılaşmalarına neden olabilirler (Gedik, 2014).

- d) *Sosyal uzaklık*: Arkadaşlık bağıyla birleşmeden yoksun olma veya bir etkinliğe katılım göstermemeyi ifade eder (Seeman, 1959). Bu duyguyu yaşayan öğrenciler, kendilerini toplumdan yalıtılmış hissederler, yalnız kalmak isterler, okulu arkadaş edinme yeri olarak görmezler ve okul aktivitelerine katılmazlar. Okulu düşmanca bir ortam olarak tabir ederler ve kendilerini okula ait hissetmezler (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Mau'ya (1992) göre okulda sosyal uzaklaşmış olan öğrenciler okulu karışık, hoşgörülü olmayan ve düşük kırıklıklarına uğradıkları bir yer olarak nitelendirmektedirler. Pek çoğu evde vakit geçirmeyi, sahile gitmeyi ya da arkadaşlarıyla dışarıda dolaşmayı tercih etmektedirler (Oerlemans ve Jenkins, 1998; Çiftçi, 2009). Okula gitmeyi istemedikleri için, devamsızlık yapmaktadırlar. Hatta okulu terk etmektedirler. Okulda arkadaşlık bağları zayıftır ve öğrenciler okulda mutlu değildirler. Sadece okulun çıkış zili sesini duyduklarında mutlu olabilirler. Öğrenciler öğrenimlerini tamamlama ile veya okul başarısı ile ilgilenmezler. Okulla ilgili tüm değerleri reddederler (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

2.3.5. Okula Yabancılaşma Nedenleri

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin düzenlenmesinde eksik ya da hatalı yöntemler ve stratejiler uygulandığında öğrenciler okuldan veya eğitim sürecinden uzaklaşacak, soğuyacak ve bu durum da yabancılaşmalarına neden olacaktır. Okula yabancılaşmaya neden olan temel etken öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi dolayısıyla onun, eğitimin her kademesinde aktif olması gereken konumdan pasif konuma sürüklenmesidir (Mau, 1992). Hascher ve Hagenauer (2010) ise okula yabancılaşmanın, öğrencilerin motivasyon eksikliklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bilhassa ergenlik döneminde öğrencilerin akademik açıdan motivasyonları azalmaktadır. Bu durumsa okula yabancılaşmalarına neden olabilir. Öğrencilerin negatif tecrübeleri, okulda başarılı olamayacağını düşünmesi, öğrenme ortamında kendisini

bağımsız hissetmemesi, arkadaşlarıyla ve öğretmenlerle sosyal bağlarının durumu ve ailenin öğrenciyle ilişkisi yabancılaşmaya yol açan diğer faktörler arasındadır. Sebeplerin bir bölümü de doğrudan okul ortamından kaynaklanmaktadır (Çağlar, 2012). Yılmaz ve Sarpkaya (2009) örgütlerde yabancılaşmaya neden olan faktörlerin epeyce çok ve farklı olduğunu vurgulayarak, bunları çevresel ve örgütsel unsurlar olarak ayırmışlardır. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarının sebeplerini de okulun yapısal özelliklerinden, toplumun kültürü, sosyoekonomik düzeyi, ahlak anlayışı, dini inançları gibi çevresel etkenlerden kaynaklanabileceğini söylemişlerdir.

Öğrenci, yabancılaşma sürecinde ilk olarak sınıfta kendine yer edinmeye çalışır. Eğer kendine yer edinemez ise giderek sınıftan soğur, sınıfı umursamaz ve sonunda hem sınıfa hem de okula yabancılaşır. Öğrencinin yabancılaşma sürecinin okuldan kaynaklanan nedenlerinden bazıları şöyle sıralanabilir (Başaran 1997):

- Okulun/sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi,
- Öğrenciye kötü davranılması,
- Okul/sınıf yönetiminin yaptırımcı olması ve okulun/sınıfın ikliminin bunaltması,
- Öğrencinin herhangi bir gruba katılamaması; öğrencilerce aşağılanması, dışlanması, yalnızlığa gömülmesi,
- Gelişim özrü ya da geriliği sebebiyle öğrencinin göz ardı edilmesi,
- Öğrencinin devamlı başarısızlık yaşaması, başarısızlığını yenmek için kılavuz bulamaması,
- Öğrencinin okulda/sınıfta saldırılma, engellenme, zorlanma, hayal kırıklığı gibi onu sınıftan uzaklaştırıcı bir deneyiminin olması,
- Çalışma, hastalık gibi farklı sebeplerden ötürü sınıfa devam edememesidir.

Öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği sınıf yapısı onların okula yönelik davranış ve tutumlarını belirler. Nitelikli bir eğitim için pek çok faktörün yanında, öğrenme mekânlarının psikolojik ve fiziksel şartları da önemlidir (Avcı, 2012). Sınıfın fiziki durumunun, yabancılaşmayı etkileyici bir işlevi vardır. Sınıfın büyüklüğü, masa, sıra, ışık, ısı, estetik, gürültü, boş alanlar, yerleşim şekli gibi özelliklerin ergonomik olmaması öğrenci ve öğretmeni fiziksel gerilime ve bununla birlikte yabancılaşmaya sürükler. Öğretmen ve öğrencilerin sınıfın fiziki koşullarından etkilenmemeleri mümkün olmadığı için büyük ölçüde koşulların etkisinde kalıp başkalarını rahatsız edici -yabancılaşmış- davranışlar sergileyebilirler (Avcı, 2012). Eğitimde yabancılaşmaya sebep olan diğer bir etken ise ailedir. Aile, çocuğun,

toplumsallaşma süreci ile bulunduğu topluma ait düşünce, tutum ve davranışları öğrendiği ve yaşamla ilgili mühim tecrübeleri elde ettiği temel toplumsal bir birimdir (Avcı, 2012). Kitle iletişim araçlarının da eğitimde yabancılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Çağdaş toplumların zihnine hükmeden bir noktaya gelen bu araçların, bireyler üzerinde yabancılaşma, taklit cinayetler, hissizlik yaratma, önyargıları pekiştirme gibi etkileri olduğu söylenmektedir (Akt: Avcı, 2012). Kitle iletişim araçları öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağladığı gibi onları toplumsal hayattan uzaklaştırıp yabancılaştırabilir. Ayrıca akran grubunun öğrencilerin gelişimi noktasında olumlu işlevleri olduğu gibi yabancılaşmalarına neden olan şöyle işlevleri de vardır (Tezcan, 1997a);

1. Grubun amaçlarının anti sosyal olduğu durumda üyeler de anti sosyal davranışları benimserler. Çetelerin üyelerini sapkın davranışlara yöneltmesi gibi.
2. Akran çevresinin kendini üstün gören ve demokratik olmayan davranışları zayıf üyelerin kişiliklerine zarar verir ve gruba uyumlarını zorlaştırır.
3. Kliklere dâhil olamayan kişiler incinebilir, yıpranabilir ve gelecek yaşamlarında olumsuz sonuçlar oluşabilir. Bu durumdaki kişiler aşağılık hissine kapılırlar ve kendilerine güvenleri azalır.

Yapılan çalışmalar (Edwards, 1995; Vavrus, 1989; Tezcan, 1983; Sidorkin, 2004) okulların bürokratik yapısının, yoğun ders yükünün, yoğun müfredatın, kalabalık sınıfların, yönetsel yapının demokratik olmamasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin, günlük hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının eğitimde yabancılaşmaya sebep olduğunu ortaya çıkarmıştır (Erjem, 2005).

Bu nedenlerin bir veya birkaçından dolayı yabancılaşma yaşayan öğrencide bazı duyguların önüne geçmek için şunlar yapılabilir: Örneğin öğrencilerin okulda anlamsızlık yaşamamaları için okuldaki etkinliklerin mevcut hayatla veya gelecek ile ilişkilendirilmesi, okula yeniden değer veya anlam yüklenmesini sağlayacaktır. Öğrencilerde güçsüzlük yaşamalarının önüne geçilmesi için ise öğrencilerin kendi hayatlarına dair sorumluluklarının olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin hâlihazırdaki durumu anlama yetisinden yoksun olmaması ve okulda güven içerisinde ilişkilerin kurulması gerekmektedir. Okuldaki kuralların daha esnek olması, öğrencilerin iş birliği ile hazırlanması ve okulda hoşgörülü olunması okul çatısı altındaki istenmeyen davranışların yani kuralsızlığın şiddetini ve sayısını nispeten azaltacaktır. Okulun öğrencilerle kaynaşması, öğrencilerin okula aidiyet hissi geliştirmeleriyle mümkün

olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okuldan kendilerini uzaklaştırmamaları için onların tercih ve beğenilerini yansıtan eğitsel etkinliklere yer verilmelidir (Sanberk, 2012). Eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı yönetebilmek için erken uyarı sisteminin oluşturulması, bürokrasinin olumsuz yanlarının törpülenmesi, yabancılaşmayla ilgili politikaların geliştirilmesi, çatışmaların yönetilmesi, belirsizliklerin azaltılması, güdülenmenin artırılması ve yönetime katılmanın sağlanması gerekmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Dönmez ve Erdoğan (2017) ise kişilerin yabancılaşmasını azaltmak ve önlemek için onlara destekleyici liderlik davranışlarında bulunulmasına, süreçte fikirlerinin alınmasına, kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sunulmasına ve beklentilerinin sorgulanıp karşılanması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması bölümünün bu kısmında, araştırmanın temel konuları olan psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar yakın tarihten başlanarak kronolojik olarak sunulmaktadır.

2.4.1. Psikolojik Sermaye İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ekin (2018) araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algılarını incelemiştir. Açıklayıcı sıralı karma yöntemle desenlenen araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin algılarını belirlemek amacıyla “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısımdaki çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu bölgesi örnekleminde alınan, yedi ilden toplamda 332 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algısının illerin gelişmişliği ile ters orantılı olduğu; yaşın, medeni durumun, maaştan memnun olmanın, kıdemin, okul büyüklüğünün, mezun olunan bölümün psikolojik sermayeye etki ettiği tespit edilmiştir. Psikolojik sermayenin güçlenmesini engelleyen durumlar ve gerekli

çözüm önerileri beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle ayrıntılı olarak incelenmiştir.

İştar Işıklı (2018) çalışmasında öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını ölçmek için "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanmıştır. Düzce ilinde üniversitede eğitim görmekte olan toplamda 134 sağlık yönetimi bölümü öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sonuç olarak, psikolojik sermaye ile öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; sınıf türü değişkeninde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sermaye alt boyutlarından esneklik puanlarının ikinci sınıflardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yalçın (2018) tarafından yapılan çalışma kapsamında psikolojik sermayenin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri’de bulunan 3 farklı üniversitede İşletme, Mimarlık ve Mühendislik bölümlerinde eğitim gören 795 üniversite öğrencisi meydana getirmektedir. Çalışma verilerinin toplanması için “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ile “Girişimcilik Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayeleri ve girişimcilik eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bununla beraber psikolojik sermaye ve alt boyutları girişimcilik eğilimi üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Aslan’ın (2017) çalışması öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel yöntemli olan çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Şırnak ilinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 6746 öğretmen arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen örneklem grubuna dağıtılan 608 ölçek araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” ile “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmış olup çalışma bulgularında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının çok yüksek, örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu; pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür.

Akman’ın (2016) araştırmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ve bu algıların mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından fark oluşturup oluşturmadığı tespit edilmiştir. Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubu 380

öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları yüksek olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları okul türü değişkeni için umut boyutunda; mesleki kıdem değişkeni için ise özyeterlilik ve umut boyutlarında anlamlı fark göstermektedir.

Çimen (2015) araştırmasında öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını belirlemek için “Psikolojik Sermaye Ölçeği”ni, basit seçkisiz yöntemle seçilen 610 öğretmene uygulamıştır. Çalışma bulgularında öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin yüksek olduğu tespit edilmiş ve bu yüksek çıkan algıya ilişkin faktörleri belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılarak nitel araştırma yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulan nitel çalışma grubunu ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Psikolojik sermayeyi pozitif olarak etkileyen faktörler içinde; yönetici tutumları açısından öğretmene pozitif yaklaşma, destekleyici davranışlar, iş birliğine girme ve iletişim, görev paylaşımı; çalışma ortamı açısından okulun fiziksel şartlarının elverişli olması; mesleğin özellikleri açısından insanı eğitime düşüncesi ve topluma karşı sorumluluk duygusu öne çıkmaktadır. Bununla birlikte psikolojik sermayeyi negatif olarak etkileyen unsurlar; yöneticilerin bürokratik davranışları ve sürekli müdahalede bulunmaları; okulun fiziki altyapısının yetersizliği, velilerin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları; mesleğin itibarsızlaşması ve monoton bir yapıda yürütmesi olarak belirlenmiştir.

Tösten (2015) çalışmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular nitel çalışmayla desteklenip nicel kısımdaki bazı sonuçlar öğretmenlerle paylaşılarak görüşme düzenlenmiştir. Araştırmanın nicel kısımdaki çalışma grubu Türkiye’de toplam 15 ilde 1750 öğretmenden meydana gelmektedir. Nitel kısmına ait çalışma grubunu ise Dicle Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında lisansüstü eğitim görmekte olan ve MEB’de çalışan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma bulgularında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algılarının yüksek olduğu; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algısının illerin gelişmişlik düzeyi ile ters orantılı olduğu; medeni durumun, yaşın, mezun olunan fakültenin, kıdemin, maaş memnuniyetinin, okulun büyük olmasının psikolojik sermayeyi etkilediği tespit

edilmiştir. Psikolojik sermayenin güçlenmesini engelleyen durumlar ve gerekli çözüm önerileri öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de incelenmiştir.

Kaya, Balay ve Demirci'nin (2014) çalışmalarında Şanlıurfa il merkezindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 325 öğretmenin psikolojik sermayeleri; cinsiyet, branş, kıdem, mezuniyet düzeyi, aylık okunan kişisel gelişim ve insan ilişkileri kitabı sayısı değişkenleri açısından araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin orta düzeyde olduğu; lisansüstü mezunu öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu; kıdem yılı 0-5 olan öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin kıdem yılı 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; aylık 3-5 kitap okuyan öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin daha yüksek olduğu; ancak psikolojik sermayelerinin branş ve cinsiyet değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tokmak (2014) çalışmasında, işe yabancılaşma ile duygusal emek ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisinin bulunup bulunmadığını araştırmıştır. 459 katılımcıdan ulaşılan sonuçlarda çalışanların duygusal emek yoğunluğundaki artış, işe yabancılaşmalarını artırmakta bunun yanında çalışanların sahip oldukları psikolojik sermayelerinin işe yabancılaşma ile duygusal emek arasındaki ilişkide düzenleyici rolünün bulunduğu tespit edilmiştir.

Uslu'nun (2014) çalışmasındaki amaç; performansı etkileyen öncüllerden örgüt desteğinin, psikolojik olarak kendini yetkin hissetmenin, psikolojik sermayenin ve iş ile ilgili tutumların kendi aralarındaki ilişkilerini içeren ve örgütsel davranış kuramlarını da göz ardı etmeyen bir model oluşturmak ve bu modeli değişik kültürlerde kıyaslamaktır. Araştırma bulgularına göre iş görenler arasında örgüt desteği en fazla Amerika'da, daha sonra Avrupa'da, en az Türkiye'de hissedilmektedir. İş ortamında bireysel performans algısı öncelikle algılanan örgüt desteği, daha sonra iş görenlerin yetkinlikleri ve psikolojik sermayeleriyle birlikte artmaktadır. Sonuçlara göre çalışma ortamında psikolojik sermayenin önemli bir ara değişken olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu ilişkilerde Türkiye'deki çalışanlarla Avrupa ve Amerika'daki çalışanlar arasında fark olduğu görülmüştür. Türkiye'de çalışanlar performanslarının kendi yetkinliklerinden ve psikolojik sermayelerinden kaynaklandığını düşünürken yurtdışında çalışanlar kurumlarının kendilerini yüksek değerde desteklediklerini düşünmektedirler.

Berberoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada doktor ve hemşirelerin psikolojik sermayelerinin örgütsel vatandaşlığına etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Araştırma Hastanesinde çalışan hemşire ve doktorlardan oluşan evrende kota örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan örnekleme anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışları ile psikolojik sermayeleri arasında 0,70 düzeyinde pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erkuş ve Afacan Fındıklı (2013) araştırmalarında psikolojik sermayenin iş performansı, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üstündeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada değişik sektörlerde çalışan 572 kişi örneklem alınmıştır. Çalışmada öncelikle “Psikolojik Sermaye Ölçeği”nin uyarlaması yapılmış ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü yapı doğrulanmıştır. Daha sonra psikolojik sermaye ile işten ayrılma niyeti arasında ise negatif, iş tatmini ve iş performansı arasında pozitif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Alt boyutlarla ilgili olarak da umut boyutu ile iş tatmini arasında pozitif, işten ayrılma niyeti arasında ise negatif ilişki; dayanıklılık boyutuyla iş tatmini ve iş performansı arasında pozitif ilişki bulgulanmıştır.

Keser (2013) araştırmasında ilköğretim okullarındaki yöneticilerin psikolojik sermaye düzeylerinin ve otantik liderlik özelliklerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Bu amaçla İstanbul ili Avrupa yakasındaki ilköğretim okulu yöneticilerine uygulanan araştırma sonunda tespit edilen bulgularda yöneticilerin psikolojik sermayeyle otantik liderlik düzeylerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre otantik liderlik unsurları ile psikolojik sermaye unsurları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik sermayenin otantik liderlik düzeyleri üzerine etkisi incelendiğinde psikolojik sermayenin otantik liderliğin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Savur'un (2013) otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada; örgüt, pozitif liderlik yaklaşımı ve pozitif psikoloji, psikolojik sermaye ve otantik liderlik; otantik liderlikle psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin ve otantikliğin, takipçilerin davranışı, algıları ve motivasyonu üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ayrıca deneysel olarak pozitif liderliğin temel bileşeni olan otantik liderlikle kişilerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 321 kişi ile çalışılmıştır. Araştırma bulgularında ise çalışanların psikolojik

sermayelerine ilişkin algularıyla yöneticilerin otantik liderlik özellikleri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akçay'ın (2012), çalışanların iş tatmini ile sahip oldukları pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmada makine sektöründen bir kamu kuruluşunda toplam 450 kişi üzerinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularında iş tatminiyle psikolojik sermaye ve bileşenleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çetin ve Basım'ın (2012) çalışmalarının amacı, "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği"nin Türkçeye uyarlaması yapıp, geçerlilik ve güvenilirliğinin tespit edilmesidir. Araştırmanın katılımcıları kamuda çalışan toplam 235 yöneticiden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, ölçeğin alt boyutları güvenilirlik katsayılarının 0,67 ve 0,85 arasında değişmekte olduğu ve test-tekrar test değerleri de 0,70 ve 0,77 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yapılmış olan faktör analizinde, 'psikolojik dayanıklılık', 'iyimserlik', 'özyeterlilik' ve 'umut' boyutlarından oluşan dört faktörlü yapı doğrulandığından "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Erkmen ve Esen (2012) çalışmalarında bilişim sektöründe çalışan kişilerin psikolojik sermayelerini tespit etmeyi ve psikolojik sermayelerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Ölçek bilişim sektöründen toplam 155 çalışana uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilişim sektöründe yönetici pozisyonunda, erkek, toplam kıdemi fazla, yaşça daha büyük olan çalışanların psikolojik sermaye düzeyi daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Buna karşılık, kurumdaki kıdemin ve eğitim durumunun, çalışanların psikolojik sermayeleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Çınar (2011) yaptığı çalışmada beyaz yakalı çalışanların örgütsel bağlılıkları ile pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve demografik değişkenlerin bu ilişkideki rolünü incelemiştir. Psikolojik sermayenin boyutları olan iyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık ile örgütsel bağlılık boyutları olan duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Çalışmanın örneklemini 107 beyaz yakalı çalışan oluşturmaktadır. Sonuç itibarıyla, psikolojik sermaye ve boyutlarıyla örgütsel bağlılık ve boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Polatçı'nın (2011) araştırmasında psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde psikolojik iyi oluş ve iş aile yayılımı kavramlarının rolü araştırılmıştır. Çalışmaya Tokat ilinde doktor, hemşire, akademisyen, bankacı ve polis olarak görev yapan toplam 361 iş gören katılmıştır. Çalışmada psikolojik sermayenin çalışan performansını büyük oranda etkilediği bulgulanmıştır. Ayrıca bu etkinin psikolojik iyi oluş ve iş aile yayılımı boyutlarından pozitif iş-aile yayılımının etkisiyle yükseldiği saptanmıştır. Negatif iş-aile yayılımının ise psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisini azaltmakta olduğu anlaşılmıştır.

2.4.2. Psikolojik Sermaye İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alessandri, Consiglio, Luthans ve Borgogni (2018) çalışmalarında psikolojik sermaye ile iş performansı arasında iş ilişkisinin dinamik bir aracılık etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Veriler, bu çalışmanın değişkenlerine iki yıl üst üste, bir iletişim servisi şirketinden çekilen kapsamlı bir veri setine yanıt veren 420 beyaz yakalı çalışandan toplanmıştır. İş performansı, her yılsonunda, örgütsel değerlendirme sisteminin bir parçası olarak direkt amirleri tarafından değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modelleme analizi, psikolojik sermayede yaşanan artışın iş performansını arttırdığını nihayetinde de daha sonraki iş ilişkilerini arttırdığını ortaya koymuştur. Dahası, psikolojik sermaye ile iş performansı ilişkisinde iş ilişkisinin aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Kong, Tsai, Tsai, Huang ve Cruz (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yönetim alanında ampirik psikolojik sermaye çalışmalarının geniş kapsamlı bir meta-analitik incelemesini yürütmektir. EBSCOhost ve ProQuest veri tabanlarından toplanan makaleler üzerinde bir meta analiz gerçekleştirmişlerdir. En çok alıntı yapılan makaleleri referans alan dergileri (örneğin, Journal of Organizational Behavior, Academy of Management Journal vb.) araştırmış ve karşılaştırmışlardır. Toplam 81 yayınlanmış araştırma seçilmiş ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, farklı etki derecesinde şu etki faktörlerinin psikolojik sermaye ile anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur: Örgütsel iklim, örgütsel adalet, otantik liderlik, lider-üye değişimi ve mesleki stres. Ayrıca, psikolojik sermayenin iş tatmini, tutum, performans, örgütsel

vatandaşlık davranışı ve istenmeyen davranışlar üzerinde farklı etki derecesinde etkileri olduğu doğrulanmıştır.

Maldonado ve Salanova (2018) yaptıkları çalışmada lisans öğrencilerinin psikolojik sermaye, anlam odaklı başa çıkma, memnuniyet ve performans arasındaki yordayıcı ilişkileri araştırmaktadırlar. Çalışma 29 farklı akademik programdan 682 kişi ile yürütülmüştür. Üniversite öğrencileri, psikolojik sermaye, başa çıkma stratejileri ve akademik tatmini içeren akademik refah ölçeklerini cevaplamışlardır. Performans verileri, yılın sonunda beş ay sonra toplanmıştır. Yol analizi sonuçları, psikolojik sermayenin performansla hem doğrudan hem de dolaylı olarak anlam odaklı başa çıkma ve tatmin üzerinden performansla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca psikolojik sermaye memnuniyetle doğrudan ilişkili olarak tespit edilmiştir. Çalışmada psikolojik sermaye ve performans arasındaki ilişkide anlam odaklı başa çıkma ve tatminin oynadığı rolün anlaşılması sağlanmıştır.

Javaheri (2017) çalışmasında psikolojik sermaye, akademik ve klinik stres ve ulusal sağlıkta akıl sağlığı arasındaki ilişkileri araştırmaya çalışmıştır. Akredite danışmanlık programlarında yer alan 216 usta düzeyinde danışmanlık öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada sonuç olarak, psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin, daha düşük seviyelerde akademik ve klinik stres yaşadığı ve daha yüksek akıl sağlığı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak psikolojik sermaye, katılımcıların ruh sağlığını yordayıcı bir değişken olarak bulgulanmış ve psikolojik sermayenin olumlu etkilerine, katılımcıların algıladıkları akademik stresin kısmi aracılık ettiği ortaya çıkmıştır.

Parthi ve Gupta (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, psikolojik sermaye, iş doyumu ve örgütsel iklim üzerindeki cinsiyet değişkeninin etkisini incelemektir. Bu amaçla örnekleme Telecomdan rastgele seçilen 100 çalışan (50 erkek, 50 kadın) oluşturmaktadır. Veriler “Psikolojik Sermaye Ölçeği”, “İş Doyumu Ölçeği” ve “Örgütsel İklim Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlar, psikolojik sermayenin psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yarattığını göstermiştir. Kadın çalışanların psikolojik sermaye düzeyleri iyimserlik boyutunda daha yüksek iken, erkek çalışanların düzeyleri dayanıklılık boyutunda daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Ayrıca bulgular erkek çalışanların kadın çalışanlara nazaran işlerinden daha çok memnun olduklarını göstermektedir.

Rego, Lopes ve Nascimento (2016) tarafından yapılan çalışma pozitif psikolojik sermayenin otantik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkideki aracı rolünü analiz etmektedir. Nicel olarak tasarlanan çalışma, otantik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi yönlendiren değişkenleri, pozitif psikolojik sermayenin dört boyutu (iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, özyeterlilik, umut) olarak değerlendirilen bir model sunmaktadır. Sonuçlar, pozitif psikolojik sermayenin, otantik liderlikle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Ancak, aynı zamanda bu aracılığın sadece pozitif psikolojik sermayenin dört boyutundan (özyeterlilik, umut ve iyimserlik) üçüne yönelik olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılığın örgütsel bağlılığı olumsuz etkilediği de tespit edilmiştir. Sonuçlar pozitif psikolojik sermayenin aracı bir değişken olarak çalışılmasının önemini ve bulgulardan anlaşılacağı üzere boyutlarının her birinin diğer değişkenler üzerindeki etkilerini göstermiştir.

Setar, Buitendach ve Kanengoni (2015) yaptıkları çalışmada iş stresi, iş katılımı ve çağrı merkezi çalışanları arasında medeni olmayan davranışların gösterilmesi arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin rolünü araştırmışlardır. “Psikolojik Sermaye Ölçeği”, “İş Stresi Ölçeği”, “Medeniyetsiz İşyeri Davranışı Ölçeği” ve “İşe Katılım Ölçeği” kullanılarak 104 Güney Afrika çağrı merkezi çalışanından veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sermaye ve medeniyet dışı işyeri davranışı negatif ve anlamlı ilişkiliyken, psikolojik sermaye ve iş katılımı pozitif ve anlamlı ilişkili olarak tespit edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde, psikolojik sermayenin iş stresi ile medeniyet dışı davranışlar arasındaki ilişkide ayrıca iş stresi ile iş katılımı arasındaki ilişkide aracılık etmediği tespit edilmiştir.

Abbas, Raja, Darr ve Bouckennooghe (2014) Pakistan’da çeşitli kuruluşlarda çalışan 231 kişi ile yaptıkları çalışma ile psikolojik sermaye ve algılanan politikanın çalışanların denetçi puanlı iş performansı, iş tatmini ve işe giriş çıkış maksatları üstündeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada algılanan politikanın iş bağlamında gösterilen performans ve iş tatmini ile negatif, işten çıkma niyeti ile ise pozitif ilişkileri olduğu öngörülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre psikolojik sermaye, iş tatmini ve denetçi tarafından değerlendirilen iş performansı ile pozitif ilişkiye sahiptir. Bununla birlikte, psikolojik sermayenin, algılanan politika ve çalışanların elde ettiği sonuçlar arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olması durumunda algılanan politika, performans ve iş tatmini de

yüksek seyretmiştir. Psikolojik sermaye düzeyi ne kadar yükselirse, algılanan politika ve işten çıkış niyeti arasındaki ilişki de o kadar güçlenmektedir.

Rego, Sousa, Marques ve Cunha (2012) çalışmalarında otantik liderliğin çalışanların psikolojik sermayeleri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Otantik liderlik davranışları sergileyen liderler, takipçilerinin psikolojik sermayelerini güçlendirirler ve çalışanlarda yaratıcılığı tetiklerler. Bu çalışmanın sonucunda da otantik liderlik ve psikolojik sermayenin yaratıcılık ile yüksek düzeyde ve pozitif ilişkiler içerisinde olduğu belirtilmiştir. Doğrudan etkisinin yanı sıra, psikolojik sermaye otantik liderliği aracı değişken olarak da etkilemektedir. Otantik liderliğin, çalışanların yaratıcılıklarını hem doğrudan hem de psikolojik sermayenin aracı rolüyle etkilediği gösterilmektedir. Çalışma, otantik liderlik ve psikolojik sermayeyi entegre etmeyi öneren teorik argümanları ampirik olarak onaylamakta ve her ikisinin de çalışanların yaratıcılığı, rekabet güçlükleriyle karşılaşmalarında iş fırsatlarından faydalanabilmeleri ve organizasyonel etkinliği geliştirmeleri için önemli bir kaynak oluşturduğunu göstermektedir.

Walumbwa ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada psikolojik sermaye ve güven ile otantik liderlik arasındaki ilişkiyi grup bazında incelemişlerdir. Araştırma büyük bir finans kurumundan 146 grup arasında yapılmıştır. Sonuç olarak hem psikolojik sermayeleri hem de grup düzeyindeki performansları ile güven arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bununla beraber istenen grup çıktıları ile otantik liderlik arasındaki ilişkide psikolojik sermaye ve güvenin aracılık rolü tespit edilmiştir. Çalışma, otantik liderliğin grup üyelerinin psikolojik sermaye ile güven seviyelerini geliştirebileceğini ve bunun da vatandaşlık davranışları ile performansını etkileyebileceğini göstermektedir.

Avey, Luthans ve Jensen (2009) çalışmalarında stresin, işe giriş çıkışların ve iş arama davranışlarının azaltılmasında psikolojik sermayenin etkilerini incelemişlerdir. Psikolojik sermayenin artmasıyla istifalar, iş arayışları ve stresin azaltılabileceği varsayılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sermaye ve istifa niyeti, iş arama ve stres belirtileri arasında negatif bir ilişki vardır. Bu da psikolojik sermaye düzeyleri yüksek olan çalışanların işlerinden memnuniyet duyduklarını, bu nedenle de işlerini bırakıp yeni bir iş arama maksatlarının daha az olacağını göstermektedir.

Avey, Wernsing ve Luthans (2008) çalışmalarında psikolojik sermayenin çalışanların örgütsel değişime karşı olan davranışları ve tutumları üzerinde sahip

olabileceği etkiyi incelemişlerdir. 132 çalışan üzerinden elde edilen bulgular psikolojik sermayenin çalışanların daha olumlu duygular taşımaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Psikolojik sermayenin örgütsel değişimle ilgili tutumlar (bağlılık ve sinizm) ve davranışlar (örgütsel vatandaşlık ve ayrılma) ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Pozitif duygular genellikle psikolojik sermayeyle tutumlar ve davranışlar arasındaki ilişkiye aracılık eder, çalışanların işleri ile daha çok ilgilenmesine yol açar, vatandaşlık davranışlarına olumlu katkılarda bulunur ve şüphecilik ile ayrılma gibi davranışları azaltmaya yardımcı olur. Bununla birlikte çalışma yüksek düzeylerdeki farkındalığın psikolojik sermayeyle pozitif duygular arasındaki ilişkiyi zayıflattığını ortaya koymuştur.

Luthans, Norman, Avolio ve Avey (2008) bu çalışmada destekleyici örgütsel iklim ve çalışanların performansı arasında, psikolojik sermayenin aracılık etkisini araştırmışlardır. Çalışmada çalışanlarına uygun miktarda destek sunan örgütlerin onlara daha çok umut, iyimserlik, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık sağladığı, bu şekilde daha iyi sonuçlara erişmelerine imkân verdiği, ayrıca performanslarını, memnuniyetlerini, bağlılıklarını ve örgüte karşı duydukları vatandaşlık duygularını da artırdığı öne sürülmüştür. Çalışmanın üç farklı örneklemeden elde edilen sonuçları da destekleyici iklimin ve psikolojik sermayenin çalışanların performansı açısından pozitif ilişkiler taşıdığını göstermiştir. Ayrıca araştırma çalışanların psikolojik sermayesinin performansları, memnuniyeti ve bağlılığı ile olumlu ilişkili olduğunu; destekleyici iklimin çalışanların memnuniyeti ve bağlılığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışanın psikolojik sermayesinin, destekleyici iklim ve onların performansı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği yönündeki temel hipotez de desteklenmiştir.

Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) çalışmalarında psikolojik sermayenin, iş performansı ve memnuniyet üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya göre psikolojik sermaye, iş performansı ve memnuniyet arasında pozitif ilişkiler vardır. Bu noktada iyimserliğin ve umudun çalışanlar açısından işlerine karşı olan sosyal algılarında pozitif ve faydalı hisler, tutumlar ve düşünceler barındırdığı düşünülmüştür. Özyeterlilik ve dayanıklılık ise yapılan işe karşı süreklilik ve özgüven geliştirilmesini sağlayacaktır. Çalışmanın bulgularına göre psikolojik sermaye ile hem iş memnuniyeti hem de performans arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Çalışanların işlerindeki performanslarının umut faktörü ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. İş memnuniyetinin psikolojik sermaye ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulguları aynı

zamanda psikolojik sermayenin her bir boyutunu kuvvetlendirmek suretiyle yöneticilerin etkin bir şekilde çalışanların performanslarını ve memnuniyetlerini artırabileceğini, sonuçta ise örgütün genel performansına da katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Avey, Patera ve West (2006) yaptıkları araştırmada psikolojik sermayenin çalışanların hem kasıtlı hem kasıtsız olarak işe devamsızlık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öngörülen psikolojik sermayenin çalışanları güçlendirebileceği, bu vasıta ile hem ilgisizliklerinin aşılabileceği hem de devamsızlık sorununu azaltacak biçimde motivasyonlarının artırılacağıdır. Nitekim çalışmanın sonuçları da öngörülen ilişkinin var olduğunu desteklemektedir. Aynı zamanda psikolojik sermayenin iş memnuniyeti ve örgütsel bağlılıktan çok, kasıtsız devamsızlığı azaltmaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra psikolojik sermaye ve kasıtlı devamsızlık arasında yüksek düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır. Bu da psikolojik sermayeleri yüksek olan çalışanların daha az devamsızlık yaptıklarını göstermektedir.

2.4.3. Sınıf Bağlılığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulaş Karaahmetoğlu, Kaçan Softa, Kör ve Karagözoğlu (2017) tarafından yapılan araştırma, üniversite öğrencilerinin arkadaş bağlılıklarını bazı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini üniversite birinci sınıfta eğitim görmekte olan toplam 519 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri, “Arkadaş Bağlılık Ölçeği” ile toplanan çalışma neticesinde, akademik birim, aile yapısı, kardeş sayısı, anne-baba mesleği ve eğitim durumu, öğrenci geliri ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin arkadaş bağlılığı ile cinsiyetleri, yaşları, aile ilişkileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Atila ve Dönmez (2017) tarafından yapılmış olan çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıfa bağlılık düzeylerini tespit etmek ve bazı değişkenlere göre sınıf bağlılığı düzeyinin fark oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri, öğrencilerin bölümleri, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, aileyle birlikte yaşayıp yaşamama durumları, aile aylık gelir düzeyleridir. Çalışmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin sınıf bağlılığı düzeyleridir. Betimsel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 402 öğrenci katılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeyini belirlemek için “Sınıf Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf bağlılığı puanları bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sınıf bağlılığı puanları aile gelir düzeyi, cinsiyet, aileyle beraber yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Dönmez ve Demirtaş (2017) çalışmalarında lise öğrencilerinin sınıf bağlılığına sınıf düzeyi, lise türü, cinsiyet, sınıf tekrarı ve devamsızlık gibi bağımsız değişkenlerin etkisini incelemiştir. Çalışmanın örnekleme Adıyaman il merkezi ve Kâhta ilçelerinde 8 tane lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören 970 tane öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, tek faktörlü yapının yer aldığı 14 maddelik “Sınıf Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, yetenekle veya puan üstünlüğüyle öğrenci alan liselerin sınıf bağlılığına bir etkisi olmadığı ifade edilebilir. Sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarının sınıf bağlılığında anlamlı farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Ocak ve diğerleri (2016) tarafından yapılmış olan araştırmanın amacı, çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine psikolojik sermayenin alt boyutları olan özyeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılığın etkisini tespit etmektir. Bu amaçla Bosna’da çalışan 215 Bosnalı öğretmenden toplanan veriler ile yapılan analiz sonucunda örgütsel psikolojik sermayenin iyimserlik alt boyutunun iş tatmini ve örgütsel bağlılık üstünde pozitif etkilerinin olduğu bulgulanmıştır.

Sağlam (2016) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile şiddet eğilimlerinin kardeş sayısına, cinsiyete, ailenin aylık gelir düzeyine, sınıf düzeyine, babanın eğitim düzeyine, annenin eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, yerleşim yerine ve günlük internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Araştırmanın örnekleme Buca ilçesinde eğitim gören ortaokul öğrencilerinden seçilen 197 kız 203 erkek olmak üzere toplam 400 öğrenciden oluşturmaktadır. Veriler “Şiddet Eğilim Ölçeği” ile “Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin okula bağlılıkları azaldıkça şiddet eğilim düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin şiddet eğilim

düzeylei ile okula bağlılık düzeylelerinin; aylık gelir düzeyleine, anne eğitim düzeyleine, kardeş sayısına ve anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Okula bağlılık düzeyleleri bakımından kız öğrencilerin, babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleleri daha yüksek olarak saptanmıştır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin, yerleşim yeri köy olan öğrencilerin, günlük 0-29 dakika internet kullanan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleleri daha düşük olarak bulgulanmıştır.

Turgut'un (2015) yaptığı çalışmada, ergenlerin psikolojik sağlıklılık düzeylelerinin, önemli yaşam olayları yaşama, cinsiyet, okul bağlılığı ve algılanan sosyal destek bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ergenlerin psikolojik sağlıklılık düzeyleleri, cinsiyet, sınıf düzeyleleri, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamamaları ve anne-baba eğitim düzeyleyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, ergenlerin okul içsel bağlılık, okul ortamı bağlılık ve öğretmen bağlılık düzeyleleri, cinsiyet ve sınıf düzeylelerine göre incelenmiştir. Son olarak, ergenlerin psikolojik sağlıklılık düzeylelerinin, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşayıp yaşamama, okul bağlılığı ve algılanan sosyal destek değişkenleri tarafından yordanması araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde yer alan liselerde eğitim görmekte olan 533 kız, 489 erkek toplam 1022 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, "Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Okul Bağlılığı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen bulgularda, kızların psikolojik sağlıklılık düzeylelerinin daha yüksek olduğu; önemli yaşam olayları yaşamış olan ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının düşük olduğu; ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının, baba ve anne eğitim düzeyleine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ergenlerin okul bağlılık düzeyleleri incelendiğinde, kızların okul içsel bağlılık puanlarının yüksek olduğu; dokuzuncu ve onuncu sınıftaki kızların okul ortamı bağlılığının daha yüksek düzeylede olduğu; dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi kızların daha yüksek öğretmen bağlılığı puanları olduğu anlaşılmıştır. Sonuç itibariyle, okul bağlılığının ve algılanan sosyal desteğinin, ergenlerde psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Yıldız ve Kutlu'nun (2015) araştırmalarının amacı, ortaokulda erinlerin okula bağlanmaları üstünde sosyal kaygı belirtileriyle depresif belirtilerin yordayıcılığı olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini Diyarbakır ili merkez ilçelerinde ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarından 242'si kız ve 208'i erkek toplam 450 öğrenci oluştırmaktadır. Elde edilen bulgularda, depresif belirtilerle genel durumlarda

sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma değişkenlerinin, okula bağlanmanın anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte olumsuz değerlendirme korkusuyla yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma değişkenlerinin, okula bağlanmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, depresif belirtilerle genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duymanın, erinlerin okula bağlanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Kalaycı ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin okul bağlılıkları ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Çankırı ilinde 10 lisede eğitim görmekte olan toplam 410 öğrenciye, “Okul Bağlılığı Ölçeği” ve “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği” uygulanarak yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarıyla okul bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu bununla birlikte okula bağlılık ile okul yaşamının niteliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada sonuç itibarıyla okul yaşamı niteliğinin, okul bağlılığının anlamlı yordayıcısı olduğu, okul yaşamı niteliğinin okul bağlılığı açısından önemli olduğu saptanmıştır.

Sarı'nın (2012) çalışmasında amaçlanan, lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesi, arkadaşlara bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısının belirlenmesidir. Araştırmada, 9., 10. ve 11. sınıflardan toplam 281 öğrenciye “Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği”, “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği” ile “Arkadaş Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algıları ve okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin arkadaş bağlılık puanları ise okul yaşam kalitesi ile empatik sınıf atmosferi puanlarından fazladır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile empatik sınıf atmosferi algıları arasında okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamazken, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı okul yaşam kalitesini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Uslu'nun (2012) yaptığı araştırmanın amacı, cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, aile katılımı ve akran ilişkisinin ilköğretim 7. ve 8. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları arasından 9 tanesi

belirlenmiş ve bu okullardaki bütün 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. “Aidiyet Duygusu Alt-Ölçeği”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, “Akran İlişkisi” ile “Aile Katılımı Alt Ölçeği” kullanılarak örneklemden veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen-öğrenci ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımı ve akran ilişkisi öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca erkek öğrencilerin okula aidiyet duygularında ailenin evde akademik desteği bir etki yaratmamakla birlikte ailenin okula katılımının da kız öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Mengi (2011) tarafından yapılan araştırmada; ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okul bağlılıkları, özyeterlilik inançları ve sosyal destek algıları belirlenmiştir. Okula bağlılıklarının sosyal destek algısı ve özyeterlilik inançları ile okul türü, alan adı, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, anne-babanın çalışma ve birlikte olma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Çalışma grubu İstanbul ili Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerindeki liselerde eğitim gören (317 erkek, 306 kız) 623 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okula Bağlılık Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ile “Özyeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularında; kişinin öğretmen, aile ve arkadaşlarından aldığı sosyal destek ile özyeterlilik inancı yükseldikçe okula bağlılığının da arttığı saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, 10. sınıf öğrencilerin 11. sınıf öğrencilerine göre okula bağlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arastaman’ın (2009) yapmış olduğu araştırmada kamu liselerinde eğitim görmekte olan lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılıklarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Ankara ili merkez ilçelerinde eğitim görmekte olan toplam 408 öğrenciden toplanmıştır. Yapılan analizlerde erkek öğrencilerin okula bağlılıkları kız öğrencilere göre düşük; ailenin gelir durumu ve annesinin eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıkları, annesinin eğitim durumu ve ailesinin gelir durumu daha düşük durumda olan öğrencilere göre daha düşük olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul bağlılıkları ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son aşamada öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak da öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmenden kaynaklı nedenleri, yönetimden kaynaklı nedenlere göre daha yüksek düzeyde algılamakta oldukları saptanmıştır.

Can (2008) tarafından yapılan çalışma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılıklarının yaş, cinsiyet, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve özel okul ya da devlet okuluna devam etmeleri açısından anlamlı düzeyde bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini belirleyebilmek için “Okula Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 360 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; kız öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin okula bağlılıklarının yaş, devlet ya da özel okula devam etmeleri ve ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

2.4.4. Sınıf Bağlılığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gillen-O’Neel ve Fuligni (2013) yaptıkları araştırmada okul bağlılığının lise yıllarında nasıl bir değişim içinde olduğunu ayrıca motivasyon ve akademik başarıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 572 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okula bağlılık algıları dokuzuncu sınıftaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Lisede sınıf düzeyi artıkça, erkek öğrencilerin okula bağlılıkları sabit kalmakta iken kız öğrencilerin okula bağlılıkları azalmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu yıllarda okulun daha zevkli ve daha yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Huang (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen onayının ve sınıf bağlılığının sınıf içi iletişim anlayışı ile uluslararası öğrenciler arasında sınıfta konuşma isteğini nasıl etkilediğini araştırmaktır. 121 katılımcı demografik sorular, sınıf bilgileri, açık uçlu sorular ve öğretmen onayı, sınıf bağlılığı, İngilizce yetkinlik, sınıf iletişim endişesi ve sınıfta konuşma isteklilikleri dâhil olmak üzere bir ölçeği cevaplamışlardır. İngilizce yeterliliğine, kalış süresine, sınıf büyüklüğüne ve sınıf tipine bakılmaksızın, öğrencilerin sınıf arkadaşlarından destek almaları, sınıfta başkalarıyla iletişim kurarken yaşadıkları korku veya endişe hissine daha az kapılmalarını sağlamıştır. Sınıfta fikirlerini daha rahat ifade etmelerine neden olmuştur. Sınıf bağlılığının etkisine kıyasla, öğretmen onayı sınıfta konuşma isteğini daha az etkilemiştir. Ayrıca sınıf iletişiminde

bireysel kùltùrlerden ve kolektivistik kùltùrlerden gelen òğrenciler arasında sınıfta konuşma istekliliğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sidelinger, Bolen, Frisby ve McMullen (2012) tarafından yapılan araştırmada òğrencilerin ve òğretim elemanlarının sınıf bağlılıkları ve òğretim elamanlarının òğrenci isteklerine uyumuyla ilgili algılarını tespit etmek üzere 375 òğrenci ve 104 òğretim elamanı ile çalışılmıştır. Hem òğrenciler hem de òğretim görevlileri, òğrenci-òğrenci bağlılığı ve eğitmen uyumluluğu arasında olumlu bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Buna ek olarak, eğitmenler, òğrencilerini sevdiklerini bildirdiklerinde uyum olasılıklarının arttığı tespit edilmiştir. Son olarak, òğrenciler daha büyük sınıflara göre daha küçük sınıflarda daha fazla bağlılık ve uyumluluk algılamışlardır. Ancak, eğitmenler bu konuda òğrencilerden farklı düşünmektedirler. Genel olarak, bu çalışma, sınıf bağlılığının, òğretim görevlilerinin üniversitede kararlarını ve politikalarını etkileyebilecek bir etken olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Glaser ve Bingham (2009) çalışmalarında temel konuşma kursundaki sınıf davranışlarının ve etkinliklerinin òğrenci bağlılığına nasıl katkıda bulunduğunu araştırmaktadırlar. Sonuçlar, òğrenci cesaretlendirmesinin, mizahın, dürüstlüğün, interaktif alıştırmaların ve bireysel konuşmaların sınıf bağlılığı ve motivasyonuna yardımcı olabileceğini ve genel üniversite deneyimlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Sidelinger (2008) çalışmasında üniversite içinde ve dışında òğrenci katılımı konusunu araştırmıştır. İlk olarak, niteliksel sınıf içi katılımını òğrencilerin bakış açısıyla incelemiştir. Òğrencilerin katılımı/ilgisizlik algıları ve diğer òğrencilerin katılımı olan/olmayanlar hakkındaki algılarına dayanarak, sınıf içi katılım için temalar oluşturulmuştur. İkinci olarak, üniversitede sınıfın içinde ve dışında òğrenci katılımına yol açan faktörleri (Òğrenci özellikleri, algılanan eğitmen iletişim stratejileri ve sınıf bağlılığı) nicel olarak incelemiştir. Genel olarak, òğrenci-òğrenci bağlılığı, òğrenci katılımında çok önemli bir rol oynamıştır. Sınıf arkadaşlarını ve akran iklimini destekleyici ve birbirlerine bağlı olarak algılayan òğrencilerin, sınıfta konuşma konusunda daha istekli olduğu ve sınıf hazırlıklarına daha fazla katılma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Fisher ve Eckstrom (2005) tarafından yapılan bu çalışmada, daha önce Dwyer ve diğerleri (2004) tarafından üniversite òğrencilerinin sınıf bağlılığını ölçmek için

geliştirilen Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) adlı ölçekle lise öğrencilerinin sınıf bağlılıklarını tespit etmek ve üniversite öğrencileriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Kuzey Alberta'daki kırsal kesimlerde çeşitli liselerdeki sınıflara bu ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite ve lise öğrencileri arasındaki ortalamaların karşılaştırılması ile lise öğrencilerinin sınıf bağlılıklarının üniversite öğrencilerinin geneline göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin bağlılıklarını etkileyen faktörleri anlamının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sınıflardaki iklim ve öğrenim ortamını iyileştirmelerine yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Dwyer ve diğerleri (2004) tarafından yapılmış olan araştırmada üniversitelerdeki öğrenciler arasındaki bağlılığı ölçmek için tasarlanan Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) ölçeğinin gerekçesi ve gelişimi sunulmaktadır. Orijinal ölçekte 20 madde vardır. Faktör analizi ve güvenilirlik analizine dayanarak, orijinali 20 maddeden ikisi dikkate alınmamış ve 18 maddeye düşürülmüştür. Elde edilen 18 maddelik CCCI ölçeğinin genel bir alfa = .94 güvenilirliğine sahip olduğu ve tek bir faktör içerdiği saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda sınıf bölümleri ve öğretmen/öğrenci cinsiyetine göre ölçek puanları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Fullarton (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ve bu okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmaya göre kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Genel bağlamda kızların ders dışı sosyal etkinliklere katılım oranlarının erkeklerin ders dışı sosyal etkinliklere katılım oranlarına göre daha yüksek olduğu ve bu durumun kızların okula bağlılık düzeyini artırmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde kızlar erkeklerden daha erken ergenliğe ulaştıklarından, farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmekte oldukları ve dolayısı ile erkeklere göre okula daha kolay uyum sağladıkları ve daha kolay bağlılık kazanabildiklerinden bahsedilmiştir. Diğer taraftan anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bağlılık durumlarının da düştüğü görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin bağlılık durumu ile ailenin eğitim durumu arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarında bağlılık düzeyi yüksek olarak saptanmışken, ilkokul mezunu ailelerin çocuklarında ise bağlılık düzeyinin en düşük olduğu belirlenmiştir.

2.4.5. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uslu'nun (2018) yaptığı çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlilik algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan ve tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, 963 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Akademik Özyeterlilik Ölçeği” ve “Öğrenci Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde liderlik becerilerine sahip oldukları; orta düzeyde akademik özyeterlilik ve okula yabancılaşma algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin liderlik ve akademik özyeterlilik algıları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken; daha önce bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalaması (GANO), fakülteye giriş puan türü ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları; liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken; cinsiyet, daha önce bir işte çalışma, GANO, fakülte ve fakülteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin liderlik algıları, onların akademik özyeterlilik ve okula yabancılaşma algıları arasında tam aracılık rolü üstlenmektedir. Böylelikle liderlik becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları artırılabilirken, okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılabileceği sonucuna varılmıştır.

Çelik ve Babaoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancılaşmalarını belirleyip öğrenci yabancılaşmalarının cinsiyet, sınıf, yaş, aile gelir durumu, bölüm ve teknolojiyi kullanma amacına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin yabancılaşmalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiş öğrencilerin yabancılaşmalarının cinsiyet, sınıf, yaş, aile gelir durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği, bölüm ve teknoloji kullanma amacı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Demirtaş ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven ve okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve öğretim

elamanlarına güven ile okula yabancılaşma arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesindeki 8 farklı fakültede öğrenim gören toplam 1634 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara “Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretim elemanlarına güven düzeyleri ile yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, fakülte, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarına duyulan güvenle okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Sular’ın (2017) çalışmasında lise öğrencilerinin okula yabancılaşmaları, okul iklimi ve okulda iletişim değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılarak okula yabancılaşma düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’de yedi bölgeyi kapsayacak şekilde 712 kız, 687 erkek olmak üzere 1399 lise öğrencisinden meydana gelmektedir. Çalışmada veri toplanması için “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Okul Atmosferi Ölçeği” ile “Okul İklimi Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşma biçimi ve okula aidiyet ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi üniversite ve lise olan öğrencilerin, gelir durumu 1601-2000 TL, 2001-3000 TL ve 3001-5000 TL olanların, internete hem evden hem de cep telefonundan ulaşabilen öğrencilerin okula yabancılaşmaları daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Ünsal (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaları ve okula yabancılaşmalarına sebep olan etkenlerle ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel çalışma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılan çalışmanın katılımcıları, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenler; öğrencilerin dünya görüşlerinin şekillenmiş olması, hedefi olması, başka alternatiflerinin olmaması nedenlerinden kaynaklı olarak eğitim-öğretim etkinlikleri öğrenci için anlamlıdır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin anlamlı olmadığını

düşünen öğretmenlerse bunun nedenlerini; öğrencideki amaç eksikliği, ders programının yoğun olması, öğretmenden kaynaklanan problemler şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bilinçli olması ve sınavlarının olması nedenleriyle eğitim-öğretim etkinliklerine katılma noktasında istekli olduklarını düşündüklerini bildirmişlerdir. Öğrencileri eğitim-öğretim etkinliklerine katılım noktasında istekli görmeyen öğretmenlerse bunun nedenlerini; öğrencilerin bir şeyleri başarma duygusunu yaşamamaları, öğrencilerin hedefinin olmaması, eğitim sistemi ve öğretmenden kaynaklı sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Haskaya (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaokul kademesindeki öğrencilerin okula yabancılaşma ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmaya Adana ilinin Seyhan, Yüreğir ve Çukurova ilçelerindeki üç ortaokuldan 207 erkek, 193 kız toplam 400 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yaş ve cinsiyet değişkenleri öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinde herhangi bir farklılık oluşturmamakta; akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Tümkiye (2016) çalışmasında öğrencilerin tükenmişlik ve okula yabancılaşma düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. 209 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin kızlara, son sınıf öğrencilerinin de birinci sınıftakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek okula yabancılaşma ve tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada tükenmişlikle okula yabancılaşma arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Özaydınlık, Kabaran, Altıntaş ve Göçen (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının okula yabancılaşmaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık ve yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde eğitim gören 340 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği” ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları orta düzeyde okula yabancılaşma yaşamaktadır. Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri, cinsiyete ve akademik başarıya göre farklılaşmazken, bölüm değişkenine göre okula

yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve özyeterlik algı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Atli, Kendal ve Sonar (2015) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yalnızlık düzeyi ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemi İnönü Üniversitesinde eğitim gören 226 kız ile 177 erkek olmak üzere toplam 403 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada “Yalnızlık Ölçeği” ve “Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Neticede okuduğu bölümden memnun olmayan öğrencilerin ve erkek öğrencilerin yalnızlıklarının daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Analizler sonucunda yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük ve yalıtılmışlık ile yalnızlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken, yalnızlık ile kuralsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ayık ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşma algıları ile genel sinizm tutumları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunda eğitim görmekte olan 537 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmada “Genel Sinizm Ölçeği” ve “Üniversite Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin okula yabancılaşma algıları orta düzeyde saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula yabancılaşma algıları yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktayken bölüm seçme kararı, sınıf, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşları ile ilişkiler, ekonomik durum değişkenlerine göre farklılaşmakta olduğu saptanmıştır. Son olarak, okula yabancılaşma algıları ile öğrencilerin genel sinizm tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel sinizm tutumlarının okula yabancılaşma algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamakta olduğu saptanmıştır.

Polat, Dilekmen ve Yasul (2015) tarafından yapılmış olan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki farklı ana bilim dallarında eğitim gören 537 öğrenciye “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” ölçekleri uygulanarak toplanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik

inançları ile okula yabancılaşmaları arasında yüksek düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okula yabancılaşmaları düşük olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kadın öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkide; ikamet edilen yerin, cinsiyetin, kardeş sayısının ve kayıtlı olunan ana bilim dalının bir farklılık meydana getirmediği saptanmıştır.

Şimşek ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinde okula yabancılaşma algısını belirleyecek bir ölçeğin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın örnekleme Mardin, Şanlıurfa ve Diyarbakır illerinde genel ve meslek liselerinde eğitim görmekte olan 850 öğrenciden meydana gelmektedir. Ölçek hazırlanırken 40 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuş, geçerlilik analizleriyle 20 maddeye indirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde ölçeğin, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini tek boyutlu olarak ölçtüğü ve faktör yapısının tutarlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ile geçerlik şartlarına sahip olduğu anlaşılmıştır.

Şimşek ve Ataş Akdemir (2015) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancılaşma algılarını ve yabancılaşma algılarını etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 421 üniversite öğrencisi yer almış ve “Üniversite Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla yabancılaştıkları; bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin kendi isteğiyle seçenlere nazaran yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu; sınıf arkadaşlarıyla ve öğretim elemanlarıyla ilişkisi zayıf olan öğrencilerin daha fazla yabancılaştıkları; sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğrencilerin yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aydın ve Akar (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakültenin yaşam niteliğinin fakülteye yabancılaşmalarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim görmekte olan 3. sınıftan toplam 411 öğrenci meydana getirmektedir. Araştırmada “Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği” ile “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının

fakülte yaşam niteliğine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu ve yabancılaşmalarının da orta düzeyde saptandığı ifade edilmiştir.

Gedik'in (2014) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 515 lise öğrencisinden meydana gelmektedir. Çalışmada "Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği" ile "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin orta düzeyde okula yabancılaştıkları; okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmadığı; sınıf düzeyi (son sınıflar lehine) ve okul türü (Anadolu lisesi öğrencileri lehine) değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Şimşek ve Katıtaş (2014) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirleyip yabancılaşmalarına sebep olan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme Şanlıurfa'da bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde eğitim gören toplam 621 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin okula yabancılaşmalarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda, en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, şiddet eğilimi, bir işte çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu, ailede konuşulan dil, aile baskısı, yakın arkadaşların okul başarı düzeyi, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ataş ve Ayık (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının okula yabancılaşmalarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinden 680 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "Fakülte Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kızlara, son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla zayıf ilişkisi olanların güçlü ilişkisi olanlara, bölümünü başkalarının etkisinde kalarak seçenlerin kendi arzusuyla seçenlere, sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğrencilerin katılanlara ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi

bölümündekilerin diğer bölümlere kıyasla daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Çağlar (2013) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 875 öğrenci oluşturmaktadır. “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yabancılaşma duygularının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda ve yabancılaşma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuş olup öğretim türü değişkenine göre sadece yabancılaşma düzeyinde anlamlı farklılık saptanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Çağlar (2012) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerine yönelik yabancılaşma duygusunu belirlemeye dönük bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören; 409’u kadın 448’i erkek toplam 857 öğrenci oluşturmaktadır. Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları yapılan ölçek açımlayıcı faktör analizi ile kuralsızlık, güçsüzlük, soyutlanmışlık ve anlamsızlık olmak üzere dört faktöre indirgenmiş, doğrulayıcı faktör analiziyle de sınanmıştır. Elde edilen ölçeğin üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarını ölçmede kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Katıtaş (2012) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okulu bırakma niyet düzeylerini belirlemeyi, bu duruma neden olan etkenleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Okula Yabancılaşma Ölçeği” ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Şanlıurfa ilinin çeşitli ilçelerindeki 621 öğrenci ile okulu terk etmiş 20 öğrenciden toplanmıştır. Bulgularda, ortaokul öğrencilerinin düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşamakta olduğu; öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin; bir işte çalışma, cinsiyet, akademik başarı, şiddet eğilimi ve yönetici ile öğretmenlerden memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir.

Türk (2010) tarafından yapılan çalışmada yabancılaşmanın eğitime yansımaları, eğitimde yabancılaşmanın öğrencilere yansımaları ve öğrenci yabancılaşmasını doğuran nedenlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemde tasarlanan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmeler Ankaranın Yenimahalle ilçesindeki iki genel lisede gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 10–12 kişilik bir öğrenci grubu ile odak grup çalışması yapıp yabancılaşma unsurlarından öne çıkanlar tespit edilmiş daha sonra bulgular değerlendirilerek temel sorular oluşturulmuştur. Tespit edilen sonuçlara göre öğrenciler eğitimde yabancılaşma yaşamakta olup yabancılaşmanın göstergesi olarak oluşan anlamsızlık hissini derslere, ders içeriklerine, okula ve okul etkinliklerine karşı duymaktadırlar. Öğrenciler istedikleri etkinliklere katılmaktan olumlu etkilenirken, zorunlu olarak katıldıkları etkinliklerin anlamsızlık ifade ettiğini belirtmişlerdir. Etkinlik çeşitlerini ve içeriğini öğrencilerin belirlememesi nedeniyle, etkili sonuç alınmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin katıldıkları etkinliklere anlam yükleyememekte ve yabancılaşma içine girmekte olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler eğitim ve gündelik yaşantılarını sadece önlerindeki seçme sınavı üzerinden planlamakta ve yaşam biçimlerini bu sınavın varlığına göre şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Gelecekte bir iş, kariyer, statü elde etmenin tek yolunun üniversite diploması olduğunu düşündüklerinden, üniversiteye yerleşememe ihtimali öğrenciler üzerinde büyük bir strese yol açmaktadır.

Yiğit (2010) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin, bazı değişkenlere, öğretmen ve yönetici davranışlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemiştir. Çalışma Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki 973 ortaokul öğrencisine “Okula Yabancılaşma Ölçeği” uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları; işte çalışma durumuna, cinsiyete, kronik hastalığı olma durumuna, öğrenim gördükleri okula, anne-baba mesleğine, sınıf düzeyine, baba eğitim düzeyine, ailenin aylık ortalama gelir düzeyine, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin davranışlarından etkilenme düzeyine göre farklılaşmakta; ancak anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Coşkun ve Altay (2009), ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Osmaniye’de öğrenim gören 352 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleriyle benlik algıları

arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin orta düzeye yakın derecede okula yabancılaşma yaşadıkları; okul türü, cinsiyet ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı; ancak okul güvenliğini yetersiz bulanların okula yabancılaşmalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2009) yaptığı çalışmada okulların bürokratikleşme düzeyleri ile öğrenci yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 467 öğretmen ve 367 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ilişkin algıları orta düzeyde olup bu algılar arasında baba eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okulların bürokratikleşme düzeyleri, öğrenci yabancılaşmasını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

2.4.6. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Morinaj ve Hascher (2018) çalışmalarında öğrenme, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarından yabancılaşma ile öğrencilerin iyi olma durumunun farklı boyutları arasındaki çapraz ilişkileri araştırmışlardır. Öğrencilerin okula yabancılaşması ile öğrenci refahı arasındaki ilişkinin yönünü araştırmak için, 1 yıl arayla iki kez ölçüm yapılmıştır. Veriler, “İsviçre ve Lüksemburg'daki Okul Yabancılaşması” araştırma projesine katılan, 7. ve 8. sınıftan 508 İsviçreli ortaokul öğrencisi örneğinden toplanmıştır. Sonuç olarak okula yabancılaşmanın üç boyutunun öğrenci iyi olma durumunun altı boyutuyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrenimden yabancılaşma, okuldaki olumlu tutum ve okuldaki keyif üzerinde negatif bir etki yaratmıştır. Öğretmenlerden yabancılaşma, okula karşı olumlu tutum, okulda kaygı ve sosyal sorunlar ile negatif yönde ilişkilidir. Sınıf arkadaşlarından yabancılaşma, okula karşı gelecekteki olumlu tutumları olumsuz yönde etkilemiş ve okuldaki sosyal sorunların yaygınlaşmasına sebep olmuştur.

Morinaj, Scharf, Grecu, Hadjar, Hascher ve Marcin (2017) çalışmalarında ilk ve ortaokul öğrencilerinin okul yabancılaşmasını ölçmek için yeni, geçerli, güvenilir bir

ölçek geliştirmişler ve bu “Okul Yabancılaşma Ölçeği”nin psikometrik özelliklerini incelemişlerdir. Ölçek okulla ilgili üç alandan oluşmaktadır: Sınıf arkadaşlarına yabancılaşma, öğretmenlere yabancılaşma ve öğrenmeye yabancılaşma. Araştırma ilkokuldan (n1 = 486, n2 = 503) ve ortaokuldan (n1 = 550, n2 = 534) İsviçre (1) ve Lüksemburglu (2) öğrencilerin cevaplarına dayanmaktadır. Ölçek güvenilirliği, geçerliliği ve kültürler arası denkliği değerlendirilmiştir. Ölçek, iki örnekleme de güvenilirlik ve iç geçerlilik şartlarını sağlamıştır. Ölçüm değişmezlik testlerinin sonuçları, her iki ülkede, ilk ve ortaokul öğrencileri için eşit derecede iyi çalışan ölçüm modelinin ortaya çıktığını göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği de sağlanmıştır. Sonuç olarak öğrenmeye yabancılaşma, okuldaki olumlu tutum ve zevkle negatif ilişkili; okuldaki sosyal problemler, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerden yabancılaşma ile pozitif ilişkili olarak tespit edilmiştir.

Hadjar, Backes ve Gysin (2015) tarafından yapılan çalışma ortaokuldaki öğrencilerin düşük eğitim başarısının ardındaki iki olası etken olan okul yabancılaşması ve ataerkil cinsiyet rolüne odaklanmaktadır. 872 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada erkek öğrencilerin daha fazla okula yabancılaştıkları saptanmıştır. Ayrıca sonuçlar, eğitim başarısındaki cinsiyet boşluğunun, kısmen erkeklerin okuldan daha fazla yabancılaştırılmasından ve ataerkil cinsiyet rolü yönelimlerinin tercih edilmesinden kaynaklandığını göstermektedir. Bu faktörlerin eğitim başarısı üzerindeki etkileri okuldan uzaklaşma ve okula yabancılaşma ile kendini göstermektedir. Etkili bir öğretim tarzının, okula yabancılaşmayı büyük ölçüde azaltabileceği önerilmiştir.

Hascher ve Hagenauer (2010) araştırmalarında öğrencilerin okula yabancılaşmalarını ve okula yabancılaşmalarına yol açabilecek faktörleri incelemişlerdir. Yaptıkları iki farklı çalışmanın ilkinde 5. ve 8. sınıflardan 1434 öğrenci ikinci çalışmaya, 6. ve 7. sınıflardan 356 öğrenci katılmıştır. Toplam 1790 ortaokul öğrencisinden veri toplanan araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik başarısı düştükçe okula yabancılaşmalarının arttığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte olumlu öğrenci-öğrenci iletişimlerinin okula yabancılaşmayı etkilediğini tespit etmişlerdir.

Johnson (2005) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancılaşması, akademik başarı ve WebCT (uzaktan eğitim programı) kullanımı arasında bir ilişkinin

olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Bir lisans eğitim psikolojisi dersine kayıtlı 53 öğrenciden üç tür veri sağlamıştır: Yabancılaşma ölçeğine ilişkin veriler, ders içeriğini değerlendiren dört çeşit çoktan seçmeli soru ile ölçülen akademik başarı ve WebCT'nin kullanım durumu. Bulgular göstermiştir ki, akran yabancılaşması yüksek WebCT kullanımıyla, öğrenme ve ders yabancılaşması da düşük WebCT kullanımı ile ilişkilidir. Böylelikle yabancılaşmayla akademik başarı arasında ters bir ilişki olduğu öngörülmektedir. Ayrıca akademik başarı ile WebCT'nin kullanımı arasında da anlamlı yordayıcı ilişkiler vardır.

Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma (2003) tarafından yapılmış olan çalışmada lise öğrencilerinin okula yabancılaşmalarında engelliliğin, ırkın ve cinsiyetin etkileri araştırılmıştır. Okuldan ayrılmanın, çete faaliyetinin, zayıf akran, okul-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir nedeni olan okula yabancılaşma araştırmalarının büyük çoğunluğunun, öğrenme sürecine katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencileri ayırt eden faktörlere odaklandığı öne sürülen bu çalışmada, öğrencilerin okul hayatı algıları incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin güneyindeki büyük, kentsel bir okul bölgesinde iki lisede 200'ün üzerinde öğrenciden veri toplanmıştır. Sonuçlar cinsiyet, ırk ve özel eğitime muhtaç öğrencileri ayırmanın, öğrencilerin yabancılaşmayı algılayıp algılamadığını etkilemede güçlü faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Oerlemans ve Jenkins (1998) çalışmalarında devamsızlığı yabancılaşmanın bir belirtisi olarak ele alıp devamsızlık yapan öğrencilerin okuldaki yabancılaşmanın kaynağı konusundaki algılarını incelemiştir. Nitel yöntemde yarı yapılandırılmış görüşmelerle okulun hangi özelliklerinin yabancılaşmaya yol açtığını bulmaya, okulun onlara daha iyi nasıl hizmet verebileceği konusunda öğrencilerin neler düşündüğünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Batı Avustralya'da devamsızlık oranlarına göre seçilmiş 13 lise öğrencisi oluşturmuştur. Okul çevresinin dışında kalan aile ve ev ortamındaki sorunlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak devamsızlık yapan bu 13 öğrencinin 12'sinin okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, okul aktivitelerine katılmadıklarını, okulda sorun yaşadıklarında konuşabilecekleri kimseyi bulamadıklarını, okulu arkadaşça olmayan düşmanca bir yer olarak gördüklerini, kendilerini okula ait hissetmediklerini, okula gitmek yerine arkadaşlarıyla dışarıda vakit geçirmek istediklerini bildirmişlerdir. Böylelikle okula yabancılaşma boyutlarından sosyal uzaklık yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan

okulda öğrendikleri konuların gelecekteki işleriyle bağlantılı olmadığını düşündüklerini bundan dolayı okulu zaman kaybı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple okula yabancılaşma boyutlarından anlamsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Güçsüzlük boyutuyla ilgili olarak sınıfta olanlar üzerinde karar ve kontrol sahibi olmadıklarını hissettiklerini, okul müfredatında söz hakları olmamasının kendilerini engellediğini ifade etmişlerdir. Kuralsızlık boyutuyla ilgili olarak okul kurallarının birisine ya da bir şeye zarar verilmediğinde göz ardı edilebileceğini söylemişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerin analiz süreci üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lisans düzeyindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada belirli yapılar arasındaki ilişkilerin nicel yöntemler aracılığıyla ortaya çıkartılmasının mümkün olması (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015) nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı (Karasar, 2015) ve çalışılan evrenin özelliklerini belirlemeyi (Fraenkel ve Wallen, 2009) hedefleyen bir uygulamadır. Çalışmada öğrencilerin psikolojik sermayelerinin, sınıf bağlılıklarının ve okula yabancılaşmalarının düzeyine; bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına; psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma ilişkisine bakılmıştır. Bir araştırmada yöntemin belirlenmesinde en belirleyici unsur araştırma sorusu/soruları olarak görülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırmada da kullanılacak yöntemler araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermayelerinin, sınıf bağlılıklarının ve okula yabancılaşmalarının düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik sermayelerinin, sınıf bağlılıklarının ve okula yabancılaşma algılarının bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasında nedensel karşılaştırmalı desenden yararlanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farkların neden ve sonuçları saptanır ve neden

sonuç ilişkisi incelenir (Karasar, 2015). Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, çalışılan durumu daha iyi açıklayabilmek için durumlar arasındaki olası ilişki ve bağları tespit etmeyi amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında ilişkisel araştırmalarda kullanılan çözümlenme yöntemlerinden biri olan Yapısal Eşitlik Modellemesinden (YEM; Structural Equation Model, SEM) (Fraenkel ve Wallen, 2009) yararlanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), birtakım faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğuna dair geliştirilen hipotezlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu bir modelin doğruluğunun test edilmesi amacıyla kullanılan istatistikî bir yöntemdir. Bunun yanı sıra bu yöntemde oluşturulan modelin elde edilen verilerle ne derece açıklandığı ve modelin kurulumuna ilişkin geliştirilen hipotezlerin ne derece doğru olduğu sorularına cevap aranır (Kline, 2010). Byrne'a (2010) göre YEM'de değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmaktadır ancak bu değişkenler arasındaki ilişkilerin öncelikli olarak güçlü bir teorik temelle açıklanabilmesi koşulu vardır. Dolayısıyla değişkenlerin birtakım teorilerce desteklenmiş olan birbirleri ile ilişkilerinin doğruluğunun YEM ile test edilebildiği söylenebilir. YEM'in diğer analizlere göre çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlardan biri, bu yöntem sayesinde modeldeki değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarının hesaplanabilmesi ve bu hataların ortadan kaldırılmasına olanak sağlanmasıdır. Bu sayede daha güvenilir sonuçlara ulaşma imkânı olmaktadır. Diğer bir avantajı ise araştırmacıların çok değişkenli modeller geliştirmesine ve değişkenlerin aralarındaki doğrudan ya da dolaylı etkileri ortaya koyabilmesine olanak sağlamasıdır (Bayram, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Evrende yer alan öğrenci sayısı, İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Bu fakültelerde yer alan tüm bölümlerin ikinci öğretim programı olmadığı için ikinci öğretime kayıtlı öğrenciler

araştırma evreni dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamında yer almalarına rağmen, öğrenim gören öğrenci sayısının üç olması nedeniyle Su Ürünleri Fakültesi araştırma evreni dışında bırakılmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evreni tanımlandıktan sonra, örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreninde yer alan fakültelerde toplam 17.250 öğrenci öğrenim görmektedir. Zaman, maliyet gibi sebeplerden ötürü araştırma evreninin bütününe erişilmesi zor olduğu düşünüldüğünden örneklem alınması uygun bulunmuştur.

Çalışmalarda örneklem genişliğinin kararlaştırılması aşamasında, çalışmanın yöntemi (nicel-nitel), deseni, uygulanacak veri analizi yöntemleri, eş zamanlı incelenecek değişkenlerin sayısı, tolere edilecek sapma miktarı, araştırma odağındaki değişkenin sürekli veya süreksiz olması gibi birçok kriter etkili olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Alanyazında (Büyüköztürk vd., 2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2007) farklı güven düzeyleri ve sapma miktarlarına göre belirlenen örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ortalama 25.000 kişilik bir evren büyüklüğü için “.95” güven aralığı ve sapma miktarı baz alındığında, örneklem büyüklüğünün 1023 olması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde uygulanan yöntemlerden biri de Jackson’ın (2003) önerdiği yöntemdir. Bu yöntemde Jackson (2003) ve Kline (2010) yapısal eşitlik modeli oluşturulurken kullanılan gözlenen değişkenlerin “20” katı kadar büyüklükte bir örneklemle çalışılmasının güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmada kullanılan gözlenen değişken sayısı elli bir (51) [Psikolojik sermaye=17, sınıf bağlılığı=14 okula yabancılaşma=20] olduğundan; araştırmanın “1.020” öğrenci ile yürütülmesi Jackson (2003)’a göre uygundur. Ancak Kline (2010) yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün artırılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmanın daha büyük bir örneklemle yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinden sonra, araştırmanın örneklemini evrende yer alan okullardan tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde fakülte ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminde, evrende yer alan her bir tabakanın ya da alt grubun evren içindeki oranı dikkate alınarak örnekleme evrendeki temsil oranıyla aynı oranda temsil edilir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Böylece

seçilen örneklemin evreni temsil etme potansiyeli daha da güçlenmiş olmakta ve örneklem hatası ihtimali minimize edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Veri toplama sürecinde yaşanabilecek kayıplar (hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları) da göz önünde bulundurulduğundan, 1.500 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılması hedeflenmiştir. Mayıs 2017 tarihinde uygulama yürütülmüştür. Uygulama kapsamında öğrencilere 1.500 adet veri toplama formu uygulanmıştır. Uygulanan formlardan hatalı/eksik doldurulan ve uç değer olan formlar analizden elenerek kalan 1.278 veri toplama formu üzerinden araştırmanın analizleri yapılmıştır. Örneklemdaki 1.278 öğrenciye ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi

Tabaka	Evren		Örneklem		
	Fakülte	n	%	n	%
Tıp Fakültesi		1.427	8.2	83	6.5
Dış Hekimliği Fakültesi		433	2.5	25	2.0
Eczacılık Fakültesi		358	2.2	26	2.0
Hukuk Fakültesi		713	4.1	44	3.4
Eğitim Fakültesi		3.736	21.6	299	23.4
Fen Edebiyat Fakültesi		2.423	14.1	175	13.7
Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi		564	3.2	30	2.3
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi		2.525	14.6	166	13.0
İlahiyat Fakültesi		1.005	5.8	89	7.0
İletişim Fakültesi		292	1.7	34	2.7
Mühendislik Fakültesi		2.253	13.2	188	14.7
Sağlık Bilimleri Fakültesi		438	2.5	45	3.5
Ziraat Fakültesi		309	1.8	19	1.5
Spor Bilimleri Fakültesi		774	4.5	55	4.3
TOPLAM		17.250	100	1.278	100
Cinsiyet					
Kadın		9.325	54.1	698	54.6
Erkek		7.925	45.9	580	45.4
TOPLAM		17.250	100	1.278	100

Tablo 1’de örneklemin fakülte ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde her fakültenin ve her cinsiyetin evrendeki oranıyla yakın bir oranda temsil edildiği görülmektedir. Tablo 1’deki örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 698’i (%54,6) kız, 580’i (%45,4) erkektir. Tablo 1’deki örnekleme yer alan öğrencilerin fakülteleri açısından dağılımları incelendiğinde; 83’ü (%6,5) Tıp Fakültesinden, 25’i (%2) Diş Hekimliği Fakültesinden, 26’sı (%2) Eczacılık Fakültesinden, 44’ü (%3,4) Hukuk Fakültesinden, 299’u (%23,4) Eğitim Fakültesinden, 175’i (%13,7) Fen Edebiyat Fakültesinden, 30’u (%2,3) Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinden, 166’sı (%13) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden, 89’u (%7) İlahiyat Fakültesinden, 34’ü (%2,7) İletişim Fakültesinden, 188’i (%14,7) Mühendislik Fakültesinden, 45’i (%3,5) Sağlık Bilimleri Fakültesinden, 19’u (%1,5) Ziraat Fakültesinden 55’i (%4,3) Spor Bilimleri Fakültesinden olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada kullanılan veriler İnönü Üniversitesinin lisans eğitimi veren fakültelerindeki 1.278 öğrenci üzerinden elde edilmiştir. Tablo 1’deki örneklem dağılımları incelendiğinde araştırmanın örnekleminin evreni yansıttığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından yasal izinler alındıktan sonra (Gerekli izinler Ek-7’de sunulmuştur.) üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Bu kapsamda dört bölümden oluşan bir test bataryası kullanılmıştır (Ek-1’de sunulmuştur.). Test bataryasının birinci bölümü demografik bilgilerden (cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, aile aylık gelir durumu, aileyle birlikte yaşama durumu), ikinci bölümü araştırmacı tarafından geliştirilen “*Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ)*”nden, üçüncü bölümü Özer ve Demirtaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Sınıf Bağlılık Ölçeği*”nden, dördüncü bölümü Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*”nden oluşmaktadır.

Aşağıda bu veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili bilgiler sunulmuş ve ölçeklerin psikometrik özellikleri verilmiştir.

3.3.1. Sınıf Bağlılık Ölçeği

Öğrencilerin sınıf bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla orijinali Dwyer, Bingham, Carlson, Prisbell, Cruz ve Fus (2004) tarafından geliştirilmiş olan; Özer ve Demirtaş (2017) tarafından “Sınıf Bağlılık Ölçeği” adıyla Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için yazardan e-posta yoluyla izin alınmış ve izin mailleri ekte sunulmuştur (Ek-5). Dwyer ve diğerlerinin (2004) özgün ölçeğinde 18 maddelik tek faktörlü yapı yer almıştır. Özer ve Demirtaş (2017) tarafından uyarlanan ölçekte ise 14 maddelik tek faktörlü yapı kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğunlukla (4) ve her zaman (5) şeklinde belirtilen beşli likert tipi dereceleme ölçeği ile ifade edilmiştir. Sınıf Bağlılık Ölçeği’nde toplam 14 madde bulunmaktadır. Sınıf Bağlılık Ölçeği’nden elde edilen puanların geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin tespit edilmesi amacıyla Adıyaman ili Merkez ilçe ve Kâhta ilçesindeki liselerinde öğrenim gören toplam 932 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Sınıf Bağlılık Ölçeği’ne ilişkin güvenilirlik; Cronbach Alfa- α , .907 olarak hesaplanmıştır. Analize alınan 14 maddenin önemli olarak belirlenen bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %45,96’sını açıklamaktadır. Yapılan analizler sonucu ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise “.59” ile “.80” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde meydana gelen değerler ise şu şekildedir; $\chi^2 / sd = 3.34$, NNFI = .97, CFI = .95, RMSEA = .072, SRMR = .043, GFI = .93, AGFI = .90, CFI = .98. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplanması amacıyla Adıyaman ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan bir lisede okuyan 9, 10, 11 sınıflardaki toplam 96 öğrenciye, on gün arayla ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucu yapılan analizlerde ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı “.82” olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında Sınıf Bağlılık Ölçeği için asıl veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 401,284$ $sd = 72$, $\chi^2 / sd = 5,573$, GFI=0.92, AGFI=0.89, NFI=0.95, CFI= 0.96, RMSEA=0.076, RMR=0.047. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak saptanmıştır.

3.3.2. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yabancılaşma duygusunu ölçmek amacıyla Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Gerekli izinler yazardan e-posta yoluyla alınmış ve izin mailleri ekte sunulmuştur (Ek-6). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, güçsüzlük boyutunda 6 (2, 6, 8, 9, 16, 20. maddeler), kurlsızlık boyutunda 5 (10, 13, 17, 18, 19. maddeler), soyutlanmışlık boyutunda 5 (1, 5, 7, 11, 12. maddeler) ve anlamsızlık boyutunda 4 (3, 4, 14, 15. maddeler) madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden meydana gelmektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde 32 maddeden oluşan aday ölçek formu, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2011 yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 851 öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine göre çalışmanın örneklemini “mükemmel derecede yeterli” bulunmuştur (KMO=.90). Ayrıca Barlett testi sonucuna göre ($\chi^2 = 5226.282$; $p < .01$) verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarını sağladığı ve faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak maksadıyla yapılmış olan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucuna göre on iki maddenin yük değerlerinin .40’ın altında kaldığı ve iki maddenin de binişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra kalan yirmi madde üzerinden tekrar yapılan AFA sonuçlarına göre ölçeğin dört faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %53,563’ünü açıkladığı saptanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin en yüksek faktör yük değeri .778 iken en düşük değer .450’dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86’dır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değerler ise şu şekildedir; $\chi^2 = 326.96$, $sd = 164$, $\chi^2 / sd = 1.99$, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .05, GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .95. Ölçekteki 20 maddenin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığını gösteren, 7 maddesi ise yaşanmadığını gösteren ifadeler içermektedir. Maddelerin yanıtlanma biçimi “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ancak araştırmacı “(3) Kararsızım” dereceli yapısını “(3) Orta Derecede Katılıyorum” şeklinde düzenlemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 20’dir. Puanın yüksekliği yabancılaşmanın yoğun biçimde yaşandığını, puanın düşüklüğü, yabancılaşmanın daha az yaşandığını ifade etmektedir. Madde düzeyindeki puan

aralıklarına bakıldığında (1.00-1.80) oldukça düşük, (1.81-2.60) düşük, (2.61-3.40) orta düzeyde, (3.41-4.20) yüksek düzeyde ve (4.21-5.00) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir. Ölçek toplamı için de benzer durum söz konusudur: (20-36) oldukça düşük, (37-52) düşük, (53-68) orta, (69-84) yüksek ve (85-100) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşma yaşandığını göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında Okula Yabancılaşma Ölçeği için asıl veriler üzerinden ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 867.89$, $sd=163$, $\chi^2/sd=5.32$, GFI=0.93, AGFI=0.91, NFI=0.88, CFI= 0.90, RMSEA=0.058, RMR=0.085. Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda bulunan iç tutarlılık katsayıları; ölçek toplamı .82, güçsüzlük alt ölçeği .82, kuralsızlık alt ölçeği .73, soyutlanmışlık alt ölçeği .62 ve anlamsızlık alt ölçeği için .72'dir.

3.3.3. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ)

Araştırmacı tarafından bu çalışmaya özgü olarak “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ)” geliştirilmiştir. Bu ölçek 17 madde ve 4 alt boyuttan (faktör) oluşmakta ve üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin; psikolojik sermaye algılarını belirlemek amacıyla hangi veri toplama aracının kullanılacağına karar verilirken, öncelikle alanyazında araştırmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda Luthans, Youssef ve Avolio'nun (2007) geliştirmiş oldukları psikolojik sermaye ölçeği PsyCap Questionnaire (PCQ)'den, psikolojik sermayenin bileşenlerinden olan “umut” boyutu için Snyder ve diğerlerinin (1996) geliştirdiği Hope Scale'den, “iyimserlik” alt boyutunda Scheier, Carver ve Bridges'in (1994; Akt: Tösten, 2015) geliştirdiği Life Orientation Test'ten, “psikolojik dayanıklılık” alt boyutunda Wagnild ve Young'un (1993; Akt: Tösten, 2015) geliştirdikleri Resilience Measure'den ve “özyeterlilik” alt boyutu için Chen, Gully ve Eden'in (2001; Akt: Tösten, 2015) geliştirmiş oldukları General Self-Efficacy Measure'den pek çok çalışmada faydalandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada kullanılmak için geliştirilen ölçekte bahsedilen ölçeklerden

yararlanılmakla birlikte Çetin ve Basım'ın (2012) ve Tösten'in (2015) geliştirdikleri psikolojik sermaye ölçeklerinden de maddeler alınmıştır. Maddeler oluşturulurken kullanılan kaynaklar ayrıca Tablo 4'te belirtilmiştir. Ulusal literatürde var olan ölçeğin uyarlama çalışması olması ve öğretmenlere yönelik geliştirilen ölçeğin de öğrencilerin algılarını yeterince ölçemeyecek olması gibi nedenlerden dolayı yeni bir ölçek geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Bununla birlikte psikolojik sermaye bileşenlerinin kültürel özelliklere göre değişebileceğinden hareketle ülkemize özgün bir ölçek kazandırma niyeti yeni bir ölçek geliştirme isteminin bir başka nedenidir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğe ve geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.3.1. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Geliştirme Süreci

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) geliştirilirken, madde oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları (Karasar, 2015; Balcı, 2004) takip edilmiştir. Bu aşamada öncelikle psikolojik sermaye ölçeği ile ilgili literatür taraması yapılmış, psikolojik sermaye ile ilgili kuramsal yaklaşımlar ve daha önceki çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. İncelenen ölçeklerden psikolojik sermaye ölçeğinin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda rehber olması amacıyla yararlanılmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri oluşturmak için üniversite öğrencilerinden (n=8) oluşan örneklem grubundan konu ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını ifade eden bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplanan kompozisyonlardan ortak olarak belirtilen ifadelerin bir araya getirilmesi sonucu ve alanyazındaki maddelerden, psikolojik sermaye konusuyla doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu düşünülen olumlu ve olumsuz toplam 98 aday ölçek maddesi hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken; sade ve anlaşılır olmasına, bir maddenin birden fazla düşünce, yargı ve duyuş içermemesine dikkat edilmiştir.

Bu aşamada hazırlanan ölçeğin içerik (kapsam) geçerliliği bakımından durumu belirlenmiştir. İçerik geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığının, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla (Karasar, 2015) uzman görüşüne başvurularak gerçekleştirilir. Bunun için

önce bir grup uzman tarafından ölçme amaçlarına ve bu amaçların gerektirdiği içeriği kapsayıp kapsamayacağına bakılmaktadır. Bundan dolayı çalışma için 12 alan, 1 dil alan uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu uzmanlar ölçek maddelerinin üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını ölçüp ölçmediğini ve dilbilgisi ile anlaşılabilirliğini incelemiştir. Uzmanların görüşleri neticesinde ölçme aracında yer alan birtakım maddeler birbiriyle benzer olması veya kapsama uygun olmaması sebepleriyle çıkarılmış, bazı maddeler ise tekrar düzenlenerek taslak ölçek formuna son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda madde havuzundan 38 madde uygun görülmüş ve psikolojik sermaye algı ifadesi olarak kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu sayede hazırlanan ölçme aracının içerik (kapsam) geçerliliği sağlanmıştır.

Ön deneme için 38 madde, taslak ölçek haline getirilmiştir. Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Kişilerin maddelere katılma dereceleri sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde bir puanlama şekli göz önünde tutulmuştur. Geliştirilen taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Mayıs 2017’de İnönü Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı ya da eksik doldurulan formların elenmesi sonucu, madde sayısının 8 katı olan 302 öğrenciden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS 21 paket programına girilmiştir. Çalışmada ölçeğin geçerliğini belirleme kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır.

3.3.3.2. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçme aracı geliştirilmesi veya uyarlanması süreçlerinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği, gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin

yapılmış olan çıkarımların geçerliliğini sınar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanmasında genellikle faktör analizi tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Faktör analizinde kullanılan iki temel yöntem açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizidir (DFA). AFA’da araştırmacı çalışmasının ilk aşamalarında, aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toparlayarak elindeki veri setini tanımlamaya veya özetlemeye çalışmaktadır (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA’da ise değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkılarak şekillendirilen yapıya ilişkin hipotezin veya teorinin karışık ve üst düzeydeki analizlerle test edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları ise, her bir maddenin toplam puanla ne kadar ilişkili olduğunun bir göstergesidir. Madde-test istatistikleri için “.30” un altındaki değerler maddenin ölçekten farklı bir özelliği ölçtüğünün göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple düşük madde-test korelasyonları olan maddelerin ölçekten atılması gerekmektedir (Pallant, 2011). Erkuş (2014) ise, madde-toplam korelasyonu incelenirken pratik anlamlılığa bakılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Burada kullanılabilir ölçüt şu şekildedir: Maddelerin, .20 ve altında olanları atılmalı ve .20 ile .30 arasında olanları da düzeltilmelidir. Maddelerden, .30 ile .40 arasında olanlarının iyi; .40 ve üzeri olanların ise ayırt edici oldukları kabul edilmektedir. Bu bağlamda madde toplam korelasyonları “.30” un altında değer alan ve atılacak maddeler (14, 16, 17,19, 27, 31, 36) tespit edilmiştir. Buna göre 28. ve 30. maddelerin “iyi”, geri kalanların ise “ayırt edici” maddeler olduğu söylenebilir.

Parametrik bir test olan açımlayıcı faktör analizini (AFA) gerçekleştirebilmek için öncelikle verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerini sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlara ilişkin yapılan analizler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu görülmüş ve elde edilen sonuçlar Ek-2’de sunulmuştur. Bu varsayımların sınanması sonucunda çok değişkenli normallik koşullarını sağlamayan verilerin de analiz dışında bırakılmasıyla, toplam 302 kişiden oluşan veri seti ile AFA yapılmıştır.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .904, Bartlett Test of Sphericity = 19356.938, p=.000),

yapı geçerliliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin çıkarılması ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu kriterler (Büyüköztürk, 2016; Çeçen, 2006a) dikkate alınmıştır:

- a) Her bir faktöre yüklenen maddelerin içerik ve anlam bakımından tutarlı olması,
- b) Maddelerin bir tek faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması veya bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması,
- c) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- d) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması,
- e) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması,
- f) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.

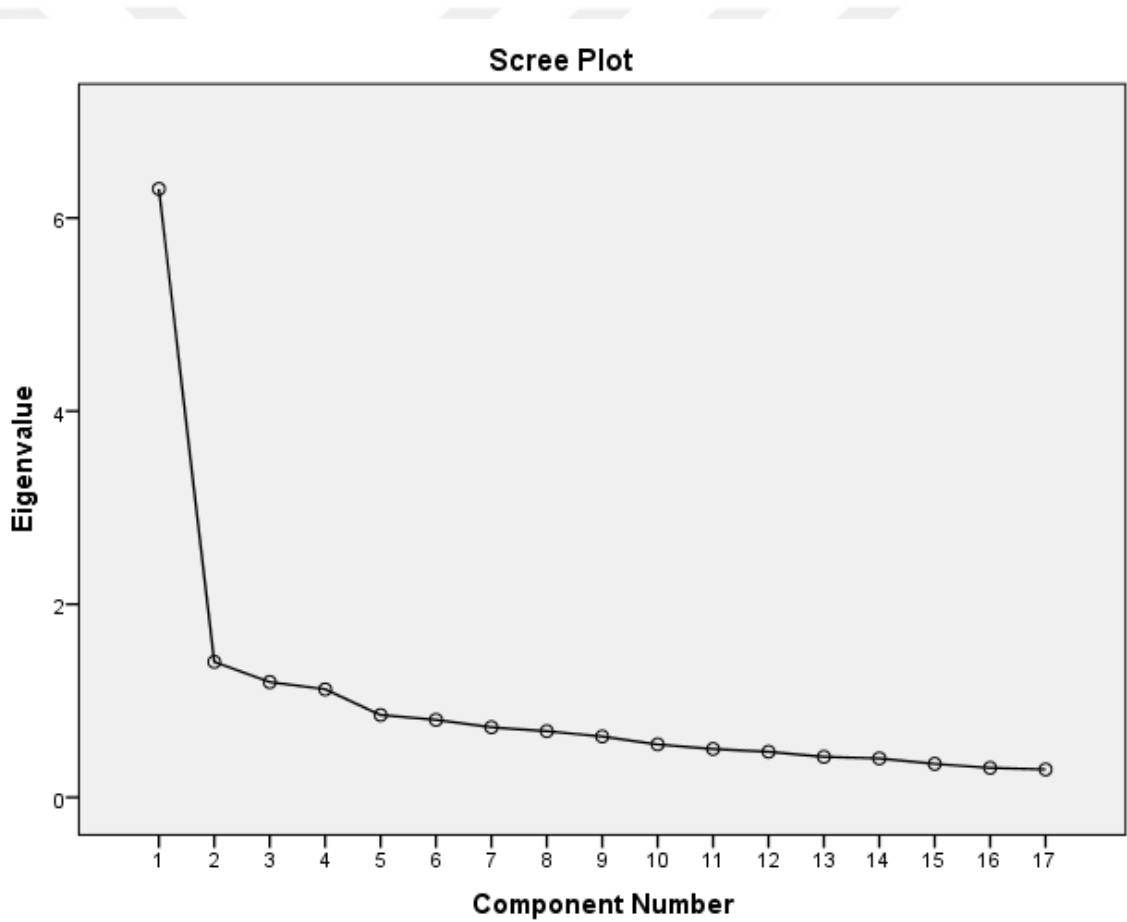
Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları, aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları veya kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri aldıkları saptanmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne ilişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler					Faktör	Düzeltilmiş
	1	2	3	4	Ortak Varyansı	Madde-Test Korelasyonları
DAYANIKLILIK 23	.797				.722	.616
DAYANIKLILIK 22	.793				.704	.593
DAYANIKLILIK 38	.684				.525	.510
DAYANIKLILIK 24	.583				.518	.600
DAYANIKLILIK 21	.541	.383			.540	.637
UMUT 11		.795			.688	.522
UMUT 12		.735			.663	.608
UMUT 13		.624		.340	.541	.534
UMUT 15		.430			.283	.415
ÖZYETERLİK 4			.789		.742	.613
ÖZYETERLİK 2	.312		.789		.734	.526
ÖZYETERLİK 1		.387	.561		.542	.543
ÖZYETERLİK 5		.437	.546		.537	.540
İYİMSERLİK 32				.735	.644	.535
İYİMSERLİK 33			.313	.705	.661	.570
İYİMSERLİK 28				.631	.501	.396
İYİMSERLİK 30				.626	.474	.347
Özdeğer	2.919	2.554	2.334	2.212		
Açıklanan Varyans	17.173	15.023	13.727	13.010	Toplam Varyans	(%58,93)
Cronbach Alfa	.82	.71	.77	.70		
(Ölçek .88)						

Not: .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Yapılan AFA neticesinde Toplam 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 2.919; 2.554; 2.334 ve 2.212 olduğu; açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %17,173; %15,023; %13,727; ve %13,010 oldukları Tablo 2’de görülmektedir. Özdeğerlerin yanı sıra Şekil 2’deki Scree Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin 4 faktörlü olmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans da %58,93’tür. Dört faktörde toplanan 17 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer .430 ve en yüksek faktör yük değerinin de .797 olduğu görülmektedir.



Şekil 2 Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17,17’sini, ikincisinin %15,02’sini,

üçüncüsünün %13,72'sini, dördüncüsünün %13,01'ini açıkladığı görülmüştür. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %58,93'tür. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak belirtmektedir.

Birinci faktörde yer alan beş maddenin (21, 22, 23, 24, 38) faktör yükleri “.54” ile “.79” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.51” ile “.63” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan dört maddenin (11, 12, 13, 15) faktör yükleri “.43” ile “.79” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.41” ile “.60” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan dört maddenin (1, 2, 4, 5) faktör yükleri “.54” ile “.78” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.52” ile “.61” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan dört maddenin (30, 32, 33, 28) faktör yükleri “.62” ile “.73” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.34” ile “.57” arasında değişmektedir. Toplam 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen her bir faktör adlandırılırken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önüne alınmıştır. Yapılan incelemede birinci faktörde bulunan maddelerin psikolojik dayanıklılık ile ilgili olduğu saptanmış, bu sebeple birinci faktöre “psikolojik dayanıklılık” adı verilmiştir. İkinci faktörde bulunan maddelerin umut ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “umut” adı verilmiştir. Üçüncü faktörde bulunan maddelerin özyeterlilik ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “özyeterlilik” adı verilmiştir. Dördüncü faktörde bulunan maddelerin iyimserlik ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “iyimserlik” adı verilmiştir.

AFA sonucunda belirlenen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ise ayrıca asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden (N=892) birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. DFA analizleri AMOS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımları Ek-3'te incelenmiştir. Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Yapılan DFA'dan elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

χ^2	458.876
sd	113
χ^2 /sd	4.06
Goodness of Fit Index (GFI)	.94
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	.92
Normed Fit Index (NFI)	.91
Comparative Fit Index (CFI)	.93
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.059
Root Mean Square Residual (RMR)	.037

Oluşturulan yapı ile toplanan verilerin uyumunun değerlendirilmesi noktasında pek çok uyum iyiliği indeksi kullanılmaktadır. Bunların en başında Ki-Kare (χ^2) testi gelmektedir ve “p” değerinin anlamlı olmaması durumunda χ^2 testinin karşılandığı ve modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılır (Çokluk vd., 2010).

Fakat χ^2 testi örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenmekte ve örneklem sayısının 200’ü geçmesi halinde χ^2 sonucu çoğunlukla anlamlı çıkmaktadır. Bundan dolayı, χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/sd) modelin uyumu hakkında daha doğru ve anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Farklı kaynaklarda değişiklik göstermesine karşılık, χ^2/sd değerinin 3’ün altında olması modelin mükemmel uyum gösterdiğini; 3 ile 5 arasında olması da kabul edilebilir (iyi-orta düzey) uyum gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Elde edilen sonuçlara göre $\chi^2=458.876$, $sd=113$ ve $\chi^2/sd=4.06$ şeklinde bulunmuştur. Buna göre χ^2/sd uyum değeri iyi uyumu işaret etmektedir.

Modelin uyumu incelenirken mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir başka değer de Ortalama Hataların Kareköküdür (RMR-Root Mean Square Residual). Bu değer .05’ten küçük olması mükemmel uyuma; .05 ile .08 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan DFA sonucunda RMR sonucunun .037 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre RMR değerinin mükemmel uyuma işaret ettiği görülmektedir.

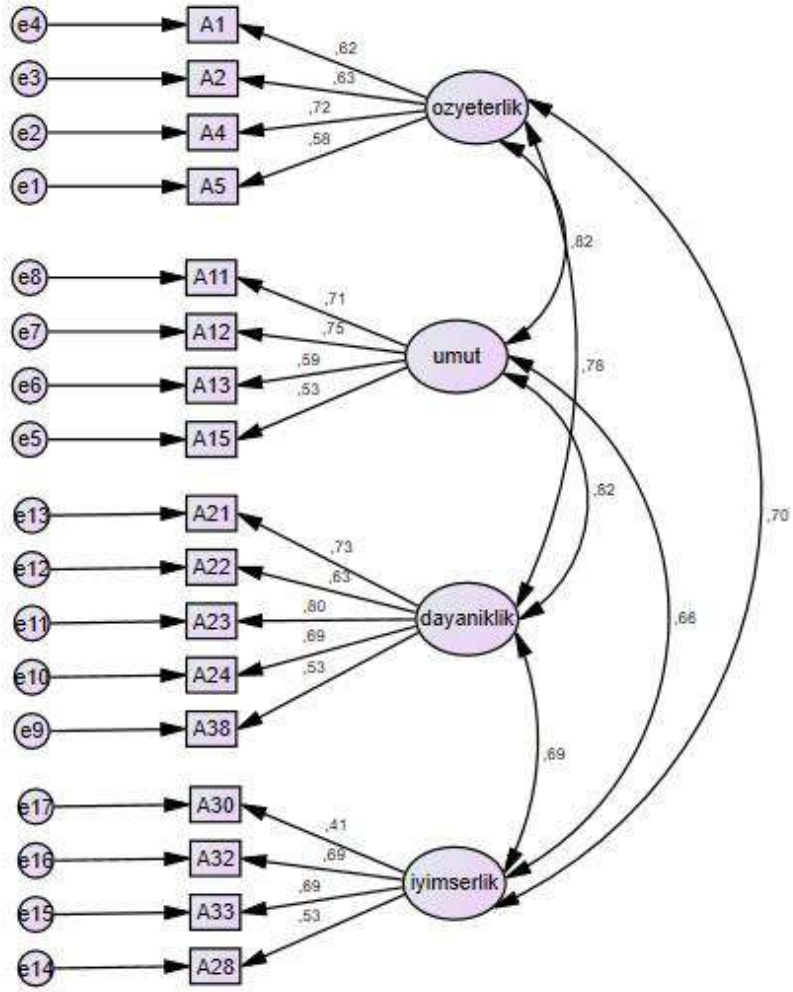
Modelin verilerle ne derece uyumlu olduğu incelenirken değerlendirilen bir başka değer de Yaklaşık Hataların Ortalama Kareköküdür (RMSEA-Root Mean Square

Error of Approximation). Bu sonucun değerlendirilmesi de tıpkı RMR gibidir ve değerlerin .05'ten küçük olması mükemmel; .05 ile .08 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Elde edilen sonuçlara göre RMSEA değerinin .059 olduğu ve iyi uyum değerleri arasında bulunduğu söylenebilir.

Önerilen model ve birbiri ile iç içe geçmiş diğer olası modelleri karşılaştıran model uyum indeksleri kapsamında karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI-Comparative Fit Index), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI-Normed Fit Index), Uyum iyiliği İndeksi (GFI-Goodness of Fit Index), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI-Adjusted Goodness of Fit Index) de yer almaktadır. Bu değerlerin .95 veya daha büyük olması mükemmel uyuma; .90 ile .95 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre CFI=.93, NFI=.91, GFI=.94 ve AGFI=.92 olarak bulunmuştur. Buna göre CFI, NFI, GFI ve AGFI değerleri iyi uyum değerleri arasında bulunmaktadır.

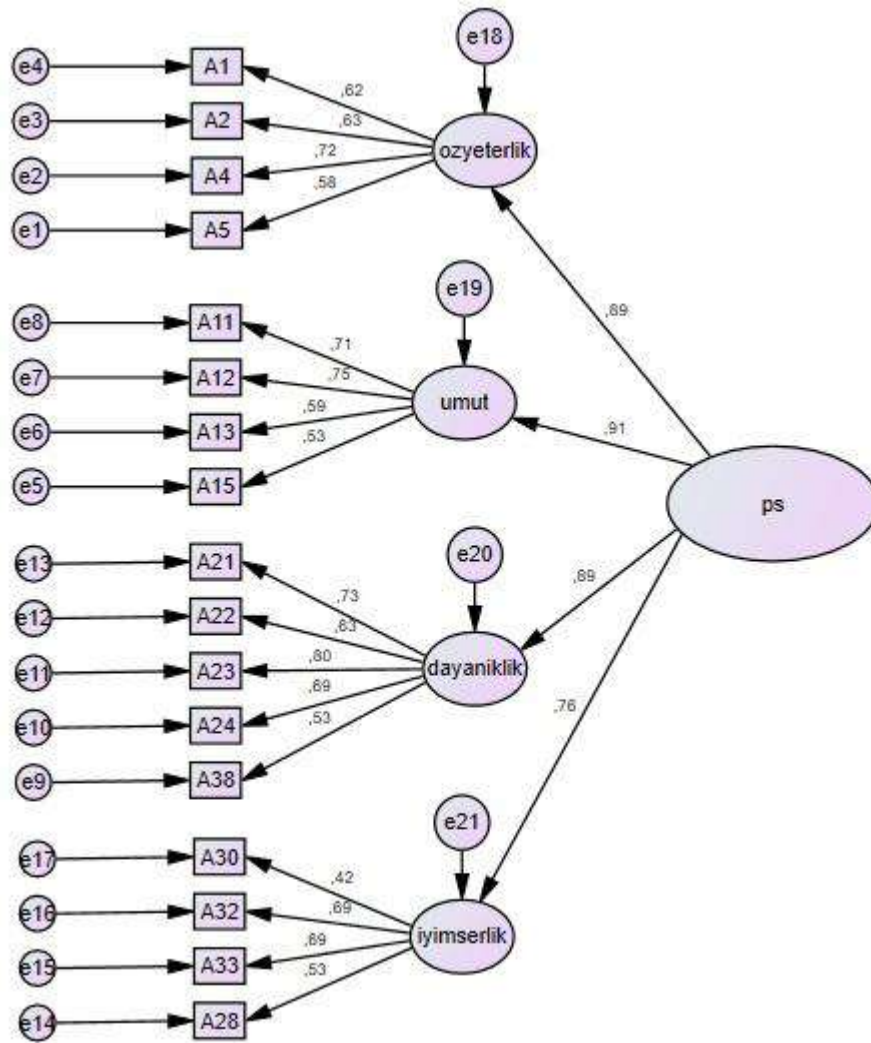
Özetle söylenecek olursa; doğrulayıcı faktör analizi sonucundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında, " χ^2/sd " oranının 2 veya daha az olması, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin ".95" veya üzerinde olması, RMSEA ve RMR değerlerinin ise ".05" ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında; " χ^2/sd " oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin ".90" ya da üzerinde olması, RMSEA ve RMR göstergelerinde ise ".08" den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak ifade edilmektedir (Brown, 2006, Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 3'te gösterilen uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3 Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4 Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

İkinci düzey DFA sonucundaki uyum indeksleri, birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ile benzerlik göstermektedir. İkinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, $RMR=0.037$. Bu sonuçlara göre uyum indekslerinin iyi ya da mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Genel bir değerlendirmeye yapılan birinci ve ikinci düzey DFA ile elde edilen bu değerler ölçek için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu elde edilen veriler, Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur.

3.3.3.3. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini saptamak amacıyla her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını tespit etmek için yapılan analizler sonunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, özyeterlilik boyutu için “.77”, dayanıklılık boyutu için “.82”, iyimserlik boyutu için “.70” ve umut boyutu için “.71” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için “.88” olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının “.70” ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Genel olarak güvenirlilik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin elde edilen bulgular, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılık düzeylerinin alanyazında kabul gören değerlerin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek üzere ise, İnönü Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 56 öğrenciye, üç hafta ara ile ölçme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı “.824” olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin hem birinci hem de ikinci düzey DFA sonucunda yeterli uyum indekslerinin elde edilmesi, ölçeğin hem alt boyutlarında hem de tamamında toplam puan üzerinden işlem yapılabileceğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda elde edilen bulgular sonucunda, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını tespit etmek için geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgular neticesinde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının istenen psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki Tablo 4'te ölçekte yer verilen maddeler ve maddelerin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Tablo 4. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nde Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar

Alt Boyutlar	Maddeler	Kaynaklar
Özyeterlilik	1 Kendine güvenen bir insan olduğumu düşünürüm.	Yıldırım ve İlhan, 2010; Sherer vd., 1982; Tösten, 2015
	2 Bir görevin üstesinden gelmek için gerekirse daha fazla çalışırım.	Yıldırım ve İlhan, 2010; Sherer vd., 1982
	3 Bir topluluk karşısında konuşurken kendimden emin olurum.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007
	4 Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	Tösten, 2015
Umut	5 Amacıma ulaşmak için bir yol seçerim.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007; Erkuş ve Afacan Fındıklı, 2013; Çetin ve Basım, 2012; Snyder vd., 1996
	6 Belirlediğim yolda ilerleyecek yeteneğim vardır.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007
	7 Yaşadığım problemlerin beni olgunlaştıracağına inanırım.	Tösten, 2015
Psikolojik Dayanıklılık	8 Geleceğimin ümit verici olduğunu hissedirim.	
	9 Zorlukların üstesinden gelirim.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007
	10 Stresle başa çıkabilirim.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007
	11 Çevredeki olumsuzluklarla mücadele edebilirim.	Tösten, 2015
	12 Çevremdeki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.	Tösten, 2015
	13 Benim için aşılamayacak sorun yoktur.	Basım ve Çetin, 2011

Alt Boyutlar	Maddeler	Kaynaklar
İyimserlik	14 Olaylara “her işte bir hayır vardır” düşüncesi ile yaklaşırım.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007; Çetin ve Basım, 2012
	15 Yaşadığım olaylara iyi tarafından bakarım.	Luthans, Youseff ve Avolio, 2007; Erkuş ve Afacan Fındıklı, 2013; Erkmen ve Esen, 2012; Çetin ve Basım, 2012; Scheier ve Carver, 1985
	16 Hayat dolu bir insanım.	Tösten, 2015
	17 Yaşamımdan memnunum.	Gülcan ve Nedim Bal, 2014

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Beni Hiç Tanımlamıyorum”, “2 = Beni Az Tanımlıyorum”, “3 = Beni Orta Derecede Tanımlıyorum”, “4 = Beni İyi Tanımlıyorum”, “5 = Beni Çok İyi Tanımlıyorum” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçme aracından yer alan soruların tamamı olumlu ifadelerden oluştuğundan, alınan puanların artması üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu, azalması ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutunda yer alan madde sayısı, alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ve bu puanların nasıl yorumlanması gerektiği aşağıdaki Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması

Boyut	Boyuttan Alınabilecek En Düşük Puan		Boyuttan Alınabilecek En Yüksek Puan		Alınan Puanlar
	En Düşük Puan	Düşük Puan	En Yüksek Puan	Yüksek Puan	
Özyeterlilik	4		20		Öğrencilerin özyeterlilik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
Umut	4		20		Öğrencilerin umut algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
Psikolojik Dayanıklılık	5		25		Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
İyimserlik	4		20		Öğrencilerin iyimserlik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
Toplam	17		85		Öğrencilerin Psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin hangi testlerle (parametrik/non-parametrik) analiz edileceğini belirlemek amacıyla analizlerin gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür (Ek-4).

Araştırmanın birinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algı düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için betimsel istatistik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklerden elde edilen puanların ortalamasının incelenmesi ve yorumlanmasında “Aralık Genişliği = Dizi Genişliği/Yapılacak Grup

Sayısı” formülü kullanılmıştır (Tekin, 2003). Buna göre oluşturulan gözlenme sıklığı, sınır değerleri ve ölçeklere ait gözlenme sıklıklarını gösteren aritmetik ortalama değerlendirmesine ilişkin puan aralıkları hesaplanarak Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeklere Ait Gözlenme Sıklığı, Sınır Değerleri ve Aritmetik Ortalama Değerlendirmesine İlişkin Puan Aralıkları

Ölçek	Seçenekler	Aritmetik Ortalama Puan Aralığı	Ağırlık	Sınır
Psikolojik Sermaye	Beni Hiç Tanımlamıyor	17-30,6	1	1.00-1.80
Sınıf Bağlılığı	Hiçbir Zaman	14-25,2		
Okula Yabancılaşma	Kesinlikle Katılmıyorum	20-36		
Psikolojik Sermaye	Beni Az Tanımlıyor	30,7-44,2	2	1.81-2.60
Sınıf Bağlılığı	Nadiren	25,3-36,4		
Okula Yabancılaşma	Katılmıyorum	36,1-52		
Psikolojik Sermaye	Beni Orta Derecede Tanımlıyor	44,3-57,8	3	2.61-3.40
Sınıf Bağlılığı	Bazen	36,5-47,6		
Okula Yabancılaşma	Orta Derecede Katılıyorum	52,1-68		
Psikolojik Sermaye	Beni İyi Tanımlıyor	57,9-71,4	4	3.41-4.20
Sınıf Bağlılığı	Çoğunlukla	47,7-58,8		
Okula Yabancılaşma	Katılıyorum	68,1-84		
Psikolojik Sermaye	Beni Çok İyi Tanımlıyor	71,5-85	5	4.21-5.00

Ölçek	Seçenekler	Aritmetik Ortalama Puan Aralığı	Ağırlık	Sınır
Sınıf Bağlılığı	Her Zaman	58,9-70		
Okula Yabancılaşma	Kesinlikle Katılıyorum	84,1-100		

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise üniversite psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algı düzeylerinin cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, ölçekten elde edilen toplam puanların cinsiyet (Kadın/Erkek), aileyle birlikte yaşama durumu (Ailemle yaşıyorum/Ayrı yaşıyorum) değişkenlerine göre analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu iki bağımsız değişken için ortalamalar arasındaki farkların karşılaştırılmasında öncelikle varyansların eşitliği Levene testi (Levene's test for Equality of Variances) ile sınanmış ve iki gruplu değişkenler için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda "Equal Variances Assumed" için hesaplanan t-değeri; eşit dağılmadığı durumlarda ise "Equal Variances not Assumed" için hesaplanan t-değeri kullanılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen diğer bağımsız değişkenler ikiden fazla düzey içerdiğinden dolayı, ölçekten elde edilen puanların fakülte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, değişkenlerine göre incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen F değeri; eşit dağılmadığı durumlarda ise Brown-Forsythe testinin sonuçları kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da farklı örneklem büyüklükleri ve karşılaştırılacak grup sayısı çok olduğunda, diğer Post Hoc testlerinden daha güçlü olan Tukey (grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda) ve Dunnett's C testleri (grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda) kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılıkları ve yabancılaşma algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu belirlemek için çalışma kapsamında ele alınan bütün değişkenleri bir arada değerlendirmeye imkân tanıyan, "her bir ölçüm için bir hata terimini modele dâhil

eden” Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi yapılabilmesi için gerekli işlemler uygulanmış ve ekte sunulmuştur (Ek 4). Psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşmaya ilişkin çok değişkenli bir model önerilmiş ve modelin testi için path analizi yapılmıştır.

YEM, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya çıkarmaya yarayan, teorik olarak elde edilen modellerin test edilmesi sürecini kapsayan bir analiz yöntemidir (Çokluk vd., 2010). Bu modelleme teori ortaya çıkarmaktan daha çok, teorik olarak kurgulanan bir modelin geçerli olup olmadığını sorgulamaktadır (Kline, 2010).

Çokluk ve diğerlerinin (2010) ifade ettiğine göre yapısal eşitlik modellemesi uygulamalarında genellikle beş adımdan oluşan bir yol izlenmektedir: model belirleme, tanımlama, hesaplama, uyumu test etme ve yeniden betimleme. Çalışma kapsamında elli bir (51) gözlenen değişkenin olmasından dolayı analiz yapılırken zorlanacağı göz önünde bulundurularak iki aşamalı yaklaşım kullanılmış ve Yapısal Eşitlik Modeli çözümlenmiştir. Çelik ve Yılmaz (2013), iki aşamalı yaklaşımda yapısal modelin ve ölçüm modelinin ayrı ayrı analiz edileceğini ve iki aşamalı yaklaşımın ilk aşamasının DFA olarak da ele alınabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada iki aşamalı yaklaşımın ilk aşaması olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonuçları “Veri Toplama Araçları” bölümünde sunulmuştur.

YEM’in ilk aşaması olan model belirleme aşamasında, alanyazına dayalı olarak başlangıç modeli oluşturulur. İkinci aşamada belirlenen modelin parametreleri tanımlanır ve her bir örtük değişkenin kaç farklı gözlenen değişkenden meydana geldiği belirlenir. Bu aşamada, modeldeki bütün gözlenen değişkenlerin varyansı ve örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları 1’e eşitlenerek yol analizi yapılır, ölçüm modeli tanımlanır. YEM’in üçüncü aşaması olan hesaplama aşamasında ise teorik olarak oluşturulan model üzerinden analizler yapılır. Dördüncü aşamasında, belirlenen modelle verilerin ne derece uyumlu oldukları belirlenir. Uyum iyiliği indeksleri istenen düzeyde çıkan modellerde, YEM analizi bu aşamada tamamlanır. Modelin uyumu, Tablo 7’de yer alan değerler kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Yapısal Eşitlik Modellemesinde Uyum İndekslerinin Kriterleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .08$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$

[Bayram, 2010; Brown, 2006, Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007].

Uyum iyiliği indekslerinin istenen düzeyde olmaması durumunda, model üzerinde düzeltmelerin yapıldığı YEM'in beşinci aşamasına geçilir ve döngüsel olarak işleme devam edilir. Nihayetinde analiz sonuçları değerlendirilip raporlanır.

Araştırma kapsamında ele alınan sınıf bağlılığı değişkeninin, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek amacıyla Sobel testi kullanılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemine cevap verebilmek için gerçekleştirilen betimsel istatistikler ve ikinci alt problem kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi ve F testi varyans analizleri IBM SPSS Statistics 21 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın üçüncü alt probleminde yapılan YEM analizinde ise IBM SPSS AMOS 21 programı kullanılmıştır. Yapılan aracılık testinin anlamlılığının değerlendirildiği SOBEL testi ise, IBM SPSS Statistics 21 programı ve <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> internet sitesi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları ne düzeydedir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla, üniversite öğrencilerine uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algı Düzeyleri

Ölçek	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss
Psikolojik Sermaye	40.00	85.00	65.07	9.48
Sınıf Bağlılığı	14.00	70.00	44.95	12.47
Okula Yabancılaşma	24.00	88.00	55.99	12.17

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algıları ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamasının $\bar{X} = 65.07$ ($S_s = 9.48$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu Tablo 6'daki değerlere göre üniversite öğrencilerinin, psikolojik sermaye algılarının “Beni iyi tanımlıyor” düzeyinde olduğunu ve dolayısıyla yüksek düzeyde psikolojik sermayeye sahip olduklarına inandıklarını göstermektedir. Öğrenciler kendilerini psikolojik kapasiteleri bakımından olumlu algılamaktadırlar. Pozitif psikolojik sermayeyi oluşturan özelliklerin yüksek düzeyde olması, öğrencilerin mutluluğu ve kendini gerçekleştirme için (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) önemli görülmektedir. Psikolojik sermayesi gelişmiş olan bireyler, başarı beklentilerine sahiptir, sorumluluk sahibi olduğunun bilincindedir ve olası stres durumlarının üstesinden geleceğine dair ümidini yitirmez (Yetgin, 2017).

Bu sonuç çeşitli araştırmaların sonuçları ile uyum göstermektedir. Akman (2016), Akdoğan ve Polatçı (2013), Avey, Luthans ve Jensen (2009), Büyükgöze (2014), Keser ve Kocabaş (2014), Keser (2013), Tösten (2015), Yıldız ve Örucü (2016), Ekin (2018), Aslan (2017) da araştırmalarında katılımcıların psikolojik sermaye algılarını yüksek olarak tespit etmişlerdir. Öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının yüksek olmasının altındaki sebep; öğrencilerin sürekli yenilenmeleri, öğrenim kapasitelerinin yükselmesi, motivasyonlarının artması (İştar Işıklı, 2018) olarak gösterilebilir.

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sınıf bağlılık ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamasının $\bar{X} = 44.95$ ($S_s = 12.47$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu Tablo 6'daki değerlere göre üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılıklarının “Bazen” düzeyinde yoğunlaştığını ve dolayısıyla orta düzeyde sınıf bağlılıklarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin işbirliğine dayalı etkileşimi ve iletişimi algısının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Dwyer ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılıklarını “Çoğunlukla” düzeyinde tespit etmişlerdir. Erol (2016) da çalışmasında öğrencilerde yüksek düzeyde bağlılık tespit etmiştir. Ancak Fisher ve Eckstrom (2005), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sınıf bağlılıklarının “Bazen” düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. Atila ve Dönmez (2017); Kalaycı ve Özdemir (2013) de çalışmalarında okula bağlılıkların orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Üniversite yıllarında öğrencilerin sosyal ve kişilerarası ilişkileri, farklılaşan ilgi alanları, değişik konulara (aileden ayrı yaşamının verdiği sorumluluk, üniversite ortamına alışma, gelecek ile ilgili kaygı duyma gibi) daha gerçekçi ve bağımsız yaklaşımlarına sebep olmuş olabilir (Ulaş Karaahmetoğlu vd., 2017). Fisher ve Eckstrom'a (2005) göre bu durumun sebebi öğrencilerin arkadaş ortamlarını samimi bulmalarına rağmen birbirine destek konusunda yetersiz hissetmeleridir. Arastaman'ın (2006), çalışmasına göre bağlılığı azaltan en baskın faktör sınıf mevcudunun fazla olmasıdır.

Tablo 8'deki bir diğer bulgu, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamasının $\bar{X} = 55.99$ ($Ss = 12.17$) olmasıdır. Bu bulgu, Tablo 6'daki değerlere göre araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının "Orta derecede katılıyorum" düzeyinde olduğunu ve buna bağlı olarak da orta düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında, bu bulguyla örtüşen (Coşkun ve Altay, 2009; Çelik ve Babaoğlu, 2017; Çiftçi, 2009; Gedik, 2014; Özaydınlık vd., 2016; Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015; Uslu, 2018; Aydın ve Akar, 2014; Çağlar, 2013; Bayhan, 1995; Demirtaş vd., 2017; Ayık vd., 2015) ve örtüşmeyen (Ataş, 2012; Ataş ve Ayık, 2013; Katıtaş, 2012; Şimşek ve Katıtaş, 2014) araştırmalar yer almaktadır.

Sidorkin (2004) okullardaki kalabalık sınıfların, yoğun ve değişken müfredatın, bürokratik yapının, işlevsiz bilgi yüklerinin, hızla değişen teknolojik materyalin, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitsel karar sürecinin dışında tutulmasının, okulda yabancılaşmanın esas sebepleri olduğunu ifade etmektedir (Sidorkin, 2004; Erjem, 2005; Aydın ve Akar, 2014). Öğrencilerin okula yabancılaşma algısı; okula yönelik düşünceleri, okulun olanakları, okuldaki etkinliklerin varlığı-yokluğu ve öğrencilerin bunlara katılımı ile şekillenmektedir (Tarquin ve Cook-Cottone, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması, araştırmanın bu bulgusu ile ilişkilendirilebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve aile ile birlikte yaşama durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, uygulanan üç ölçekten elde edilen veriler, her bir değişken için ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar ayrıntılı olarak aşağıda gösterilmiştir.

4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Psikolojik Sermaye	Kadın	698	65.03	9.26	1276	-.178	.859
	Erkek	580	65.12	9.75			
Sınıf Bağlılığı	Kadın	698	44.43	12.12	1276	-1.662	.097
	Erkek	580	45.59	12.82			
Okula Yabancılaşma	Kadın	698	54.10	12.03	1276	-6.170	.000*
	Erkek	580	58.26	11.95			

*p<.05

Levene testi sonuçları incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye [$t_{1276} = -.178, p > .05$] ve sınıf bağlılığı [$t_{1276} = -1.662, p > .05$] algıları cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okula yabancılaşma algıları [$t_{1276} = -6.173$ $p < .05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 9'a göre grupların ortalamaları incelendiğinde erkek üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = 65.12$) psikolojik sermaye algılarının kadın öğrencilere ($\bar{X} = 65.03$) kıyasla daha yüksek olduğu ancak anlamlı farklılık ifade etmediği görülmektedir. Norman, Avey, Nimnicht ve Pigeon (2010) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sermaye ve cinsiyet arasında da ilişki saptanmıştır. Erkmen ve Esen'in (2012) çalışmalarında da erkeklerin psikolojik sermaye düzeyleri kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Kadınların, erkeklere göre daha duygusal hareket ettikleri (Yetim, 2002), duygusal olduklarından da zaman zaman dirençlerinin kırılabildiği söylenebilir (Erkmen ve Esen, 2012). Bu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı fark bulunmayan Yıldız ve Örüçü (2016); Ekin (2018); Yetgin (2017); İstar ışıklı (2018); Uygungil (2017); Polatçı (2011); Tösten (2015); Keser (2013); Çınar (2011); Berberoğlu (2013); Yalçın (2018) gibi çalışmalar ile paralel sonuçlar alınmıştır. Bu durum, kadın ve erkek öğrencilerin benzer koşullardan benzer şekilde etkilendiklerini gösterebilir.

Bununla birlikte erkek üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = 45.59$) sınıf bağlılıklarının kadın öğrencilere ($\bar{X} = 44.43$) kıyasla daha yüksek olduğu ancak anlamlı farklılık ifade etmediği görülmektedir. Dönmez ve Demirtaş (2017) ile Atila ve Dönmez (2017) çalışmalarında bu çalışmaya paralel olarak, cinsiyet açısından sınıf bağlılığı algılarında öğrencilerin görüşleri arasında farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Bunların yanı sıra erkek üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = 58.26$) okula yabancılaşma algılarının kadın öğrencilere ($\bar{X} = 54.10$) kıyasla daha yüksek olduğu ve anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Tablo 9'da yer alan sonuçlar, erkek öğrencilerin kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında okula yabancılaşmanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar (Coşkun ve Altay, 2009; Çeçen, 2006b; Çelik ve Babaoğlu, 2017; F. Çelik, 2005; Çiftçi, 2009; Gedik, 2014; Özaydınlık vd., 2016; Ayık vd., 2015) bulunmasının yanında bu araştırmada olduğu gibi erkeklerin daha fazla okula yabancılaşma yaşadığını belirleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Ataş, 2012; Ataş ve Ayık, 2013; Çağlar, 2013; Hadjar, Backes ve Gysin, 2015; Haskaya, 2016; Katıtaş, 2012; Uzun, 2006; Şimşek ve Katıtaş, 2014; Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015; Tümkaya,

2016; Yiğit, 2010; Uslu, 2018; Demirtaş vd., 2017). Kadın öğrencilerin daha düşük düzeyde yabancılaşma duygusu yaşamaları onların toplumsal rolleri ve bundan dolayı beklenti düzeylerinin düşüklüğüyle açıklanabilir (Çağlar, 2013). Erkekler açısından, okul ortamından başka ortam alternatiflerinin daha fazla olması erkek öğrencilerin okul dışında çokça vakit geçirmelerine, bu açıdan okuldan soyutlanmalarına ve dolayısıyla da okula yabancılaşmalarına sebep olmuş olabilir. Öte yandan, kız öğrencilerin hareket alanının darlığı, kız öğrencileri okul ortamına daha çok bağlı kıldığından yabancılaşma duyguları azalabilmektedir şeklinde yorum yapılabilir.

4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkeni açısından psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından Dağılımı

Ölçek	Fakülte	N	\bar{X}	Ss
Psikolojik Sermaye	1.Tıp Fakültesi	83	63.91	7.88
	2.Diş Hekimliği Fakültesi	25	67.28	8.60
	3.Eczacılık Fakültesi	26	60.23	6.66
	4.Hukuk Fakültesi	44	65.52	9.15
	5.Eğitim Fakültesi	299	65.22	9.49
	6.Fen Edebiyat Fakültesi	175	64.57	9.37
	7.Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	30	63.40	9.23

Ölçek	Fakülte	N	\bar{X}	Ss
	8.İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	166	65.30	10.03
	9.İlahiyat Fakültesi	89	67.00	9.08
	10.İletişim Fakültesi	34	66.47	10.32
	11.Mühendislik Fakültesi	188	64.15	9.95
	12.Sağlık Bilimleri Fakültesi	45	64.75	7.80
	13.Ziraat Fakültesi	19	63.63	8.95
	14.Spor Bilimleri Fakültesi	55	68.78	10.82
	1.Tıp Fakültesi	83	48.13	10.83
	2.Diş Hekimliği Fakültesi	25	47.32	11.90
	3.Eczacılık Fakültesi	26	43.76	8.22
	4.Hukuk Fakültesi	44	44.52	9.97
	5.Eğitim Fakültesi	299	45.25	12.65
	6.Fen Edebiyat Fakültesi	175	42.88	13.24
Sınıf Bağlılığı	7.Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	30	42.93	12.88
	8.İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	166	42.75	14.02
	9.İlahiyat Fakültesi	89	49.62	11.31
	10.İletişim Fakültesi	34	48.55	9.84
	11.Mühendislik	188	42.69	12.02

Ölçek	Fakülte	N	\bar{X}	Ss
	Fakültesi			
	12.Sağlık Bilimleri Fakültesi	45	45.28	9.90
	13.Ziraat Fakültesi	19	45.84	10.00
	14.Spor Bilimleri Fakültesi	55	50.14	12.76
	1.Tıp Fakültesi	83	57.86	11.04
	2.Diş Hekimliği Fakültesi	25	56.16	15.05
	3.Eczacılık Fakültesi	26	57.80	11.59
	4.Hukuk Fakültesi	44	53.31	12.89
	5.Eğitim Fakültesi	299	54.79	11.84
	6.Fen Edebiyat Fakültesi	175	53.80	12.10
	7.Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	30	59.26	11.74
Okula Yabancılaşma	8.İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	166	58.13	11.98
	9.İlahiyat Fakültesi	89	49.15	12.75
	10.İletişim Fakültesi	34	53.91	11.46
	11.Mühendislik Fakültesi	188	60.44	11.45
	12.Sağlık Bilimleri Fakültesi	45	55.84	10.19
	13.Ziraat Fakültesi	19	55.52	10.75
	14.Spor Bilimleri Fakültesi	55	57.00	11.55

Tablo 10'a göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermaye algıları ($\bar{X} = 68.78$) en yüksek ortalamaya sahipken, Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermaye algıları ($\bar{X} = 60.23$) en düşük ortalamaya sahiptir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılıkları ($\bar{X} = 50.14$) en yüksek ortalamaya sahipken, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılıkları ($\bar{X} = 42.69$) en düşük ortalamaya sahiptir. Son olarak Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları ($\bar{X} = 60.44$) en yüksek ortalamaya sahipken, İlahiyat Fakültesi ise okula yabancılaşma algılarının en düşük olduğu fakülte olarak göze çarpmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		p	Anlamlı Fark
				Ortalaması	F		
Psikolojik Sermaye	Gruplar arası	2350.749	13	18.827	2.031	.016 *	3-14
	Gruplar içi	112564.582	1264	89.054			
	Toplam	114915.331	1277				
Sınıf Bağlılığı	Gruplar arası	7577.571	13	582.890	3.857	.000 *	9-8; 9-6; 9-11; 14-6; 14-8; 14-11; 1-11
	Gruplar içi	191008.313	1264	151.114			
	Toplam	198585.884	1277				
Okula Yabancılaşma	Gruplar arası	11133.680	13	856.437	6.080	.000 *	9-11; 9-8; 9-5; 9-1; 9-7; 9-14; 4-11; 6-11; 5-11
	Gruplar içi	178040.241	1264	140.855			
	Toplam	189173.922	1277				

*p<.05

Tablo 11'e göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye [$F(13, 1264) = 2.031; p < .05$] algıları, sınıf bağlılıkları [$F(13, 1264) = 3.857; p < .05$] ve okula yabancılaşma [$F(13, 1264) = 6.080; p < .05$] algıları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma algıları için varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Sınıf bağlılığı için varyanslar homojen olmadığından Brown-Forsythe testinin sonuçları kullanılmıştır.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Bağlılığı Algılarının Fakülte Değişkeni Açısından Karşılaştırılması İçin Yapılan Brown-Forsythe Testi Sonucu

Ölçek	F	Sd	p
Sınıf Bağlılığı	4.445	13 673.641	.000*

* $p < .05$

Brown-Forsythe testi sonucunda fakülte değişkenine göre öğrencilerin sınıf bağlılığı [$F(13, 673.641) = 4.445; p < .05$] algıları arasında da anlamlı fark tespit edilmiştir.

Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olarak saptanması halinde, farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post Hoc testlerinden Tukey (grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda) ve Dunnett's C testleri (grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda) kullanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarında meydana gelen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla; sınıf bağlılığı için Dunnett's C, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma algıları için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları açısından, Eczacılık Fakültesi öğrenci algıları ($\bar{X} = 60.23$) ile Spor Bilimleri Fakültesi öğrenci algıları ($\bar{X} = 68.78$) arasında Eczacılık Fakültesi öğrenci algıları aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin sınıf bağlılık algıları açısından, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin algıları ($\bar{X} = 49.62$) ile Fen edebiyat Fakültesi ($\bar{X} = 42.88$), İİBF ($\bar{X} = 42.75$) ve Mühendislik Fakültesi ($\bar{X} = 42.69$) öğrencilerinin algıları arasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin algıları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin algıları ($\bar{X} = 50.14$) ile İİBF ($\bar{X} = 42.75$), Fen-Edebiyat ($\bar{X} = 42.88$) ve Mühendislik Fakültesi ($\bar{X} = 42.69$) öğrencilerinin algıları arasında Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin algıları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna ek olarak Tıp Fakültesi öğrencilerinin algıları ($\bar{X} = 48.13$) ile Mühendislik Fakültesi ($\bar{X} = 42.69$) öğrencilerinin algıları arasında Tıp Fakültesi öğrencilerinin algıları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin okula yabancılaşma algıları açısından, İlahiyat Fakültesi ($\bar{X} = 49.15$) öğrencilerinin algıları ile Eğitim ($\bar{X} = 54.79$), Mühendislik ($\bar{X} = 60.44$), İİBF ($\bar{X} = 58.13$), Tıp ($\bar{X} = 57.86$), Spor Bilimleri ($\bar{X} = 57.00$), GSTF ($\bar{X} = 59.26$) öğrencilerinin algıları arasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin algıları en düşük olup anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte Mühendislik Fakültesi ($\bar{X} = 60.44$) öğrencilerinin algıları ile Eğitim ($\bar{X} = 54.79$), Fen-Edebiyat ($\bar{X} = 53.80$) ve Hukuk Fakültesi ($\bar{X} = 53.31$) öğrencilerinin algıları arasında Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin algıları en yüksek olup anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan temel bir bulgu, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının ve sınıf bağlılıklarının diğer fakülte öğrencilerinden daha yüksek olduğunun tespit edilmesidir. Nitekim Ekin (2018), yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sermaye algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bunun sebebi, takım sporları yapan kişilerin güven düzeylerinin dolayısıyla psikolojik sermaye algılarının yükseleceği gerçeği (Ekin, 2018) ile açıklanabilir.

Bu bulgunun olası nedenleri şöyle açıklanabilir: Spor yapan insanların görece olarak daha mutlu hissetmeleri, sporun serotonin hormonu salgısını artırmasının etkisinden kaynaklanabilir. Serotonin hormonu yüksek olan bireylerin daha iyimser ve umutlu düşüncelerinden; kazanma ve kaybetme duygularını sık sık yaşamalarından; yüksek motivasyonlarından; yüksek özgüvenlerinden kaynaklanabilir. Ayrıca fiziksel

olarak güçlü ve dayanıklı olmaları kendilerini psikolojik olarak da dayanıklı algılamalarını sağlamış olabilir. Diğer taraftan ekstra yapılan antrenmanların sosyal etkileşimleri artırdığı dikkate alınırsa birlikte geçirdikleri sürenin artması sınıf bağlılıklarını artırmış olabilir. Nitekim Yanık'a (2018) göre okulda yapılan spor etkinliklerine hiç katılmayan grubun okula bağlılık düzeylerinin spor etkinliklerine katılan gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda spor etkinlikleri özellikle takım sporları öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmada önemli bir etken olarak düşünülebilir.

Bir diğer fark yaratan fakülte olarak İlahiyat Fakültesi öğrencileri; bölüme diğer fakültelerin bakış açısının farklı olduğunu düşünmelerinden, bütünlüğü sağlayabilmek için konservatif bir yapı oluşturmaları birbirlerine ve okula bağlanmalarına yol açmış olabilir. Yaşam biçimleri, toplumsal değer ve inanç gibi ortaklıklarının fazla olması sınıfa bağlılıklarının artmasına katkıda bulunmuş olabilir. Taştan ve diğerlerinin (2001), Koç'un (2003), Özdemir ve Kavak'ın (2012) araştırmalarında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okudukları fakülteden memnun oldukları görülmüştür (Uçar, 2017). Uçar'ın (2017) araştırmasına göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu fakültede öğrenci olmaktan gurur duymaktadırlar; fakülteyi benimsemişlerdir; çoğunlukla da diğer kişilere önerebileceklerini ifade etmişlerdir; çoğu fakültelerini ilk tercihlerinde ve bilinçli olarak tercih etmişlerdir. Bu durum onların sınıf bağlılıklarını olumlu algılamalarına, yabancılaşmalarını düşük algılamalarına sebep olmuş olabilir. Ayrıca Demirtaş ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri diğer fakültelerden daha düşük olarak tespit edilmiştir.

Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının düşük çıkmasının sebebi, mezun olan eczacı sayısının artması, eczane başına düşen nüfusun azalması, eczacılıkta yeni yasal düzenlemelerle oluşan yığılmayla gelişen istihdam sorunu olabilir. Nitekim Kıran ve Taşkiran (2015), araştırmalarında eczacılıkta yeni yasal düzenlemelerle beraber, Eczacılık Fakültelerini seçen öğrencilerin son 4 yıllık taban puanlarında ve başarı sıralamalarında önemli düşüşler olduğunu ve bu düşüşlerin öğrenci niteliğini negatif etkilediğini saptamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin dörtte üçünden fazlası mesleğin geleceğiyle ilgili olarak; düşük ücretle çalışma, işsizlik, istediği alanda çalışamama gibi farklı noktalarda endişe hissettiklerini belirtmiştir. Bu durumun sebebinin serbest eczane açmaya getirilen sınırlamalar ve öncelikle kamuda

olmak üzere diğer eczacılık alanlarında da izlenen sınırlı istihdam politikalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Tüm bunların Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermayelerini düşük algılamalarına sebep olacağı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer temel bir bulgu, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma algılarının diğer fakülte öğrencilerinden daha fazla olmasıdır. Bayhan (1995), Uslu (2018) ile Demirtaş ve diğerleri (2017) de çalışmalarında paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Bu durumun nedeni; mühendislik fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla ilişkilerinin yetersiz olması, fakültedeki öğretim elemanlarının niteliği, eğitimin niteliği, fakültedeki eğitim sürecinin durumu, istihdam olanağının sınırlı olması, bölümü isteyerek seçmeme, sosyal faaliyetlerin yetersizliği olabilir. Ayrıca, Mühendislik Fakültesine gelen öğrencilerin çoğunluğunun üniversiteye giriş puanları düşük olduğundan, mühendislik eğitiminin gerektirdiği ileri düzey analizlere dayalı derslerde yaşayabilecekleri başarısızlık onları okula yabancılaştıran bir neden olabilir. Tezcan'a (1983) göre; öğrencilerin istedikleri bölümde okuma fırsatını bulmaları, okudukları bölüm ve fakültelerin amaçlarının açık olması ve faaliyetlerin bu amaçlara uygun olması yabancılaşmayı azaltmaktadır. Demirtaş ve diğerlerinin (2017) araştırma bulgularında başka üniversite, başka fakülte ve başka bölümde okumak isteyen öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri yüksek çıkmıştır. Şimşek ve Ataş Akdemir (2015) de çalışmalarında bölüm seçme kararının okula yabancılaşma algıları arasında fark oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Nitekim Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin düşük puanlarının getirisi olarak bölüme gelmeleri onların yabancılaşmalarına neden olabilir şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu ile ilişkilendirilebilecek açıklamalardan birisi, fakültede öğrenim gören öğrencilerin teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmek için gerekli ortam ve olanakları bulamamaları dolayısıyla teoriyle uygulama arası bağ kuramamaları olabilir (Uslu, 2018). Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaları, sosyal hayattan soyut dersler görmelerine paralel olarak düşünme süreçlerine de yansıyan mekanik ilişkilerin yabancılaştırıcı etkisinden kaynaklanıyor olabilir (Bayhan, 1995). Ayrıca bu durumun nedeni, planlı ve sanayi ile koordineli mühendis yetiştirilmediği için işsizlik oranının fazlalığı ve öğrenimlerine uygun alanlarda istihdam edilememeleri olabilir (Bayhan, 1995). Diğer taraftan Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin zorunlu program dışında birlikte geçirdikleri sürenin az olması sosyal etkileşimlerini azaltmış ve sınıfa bağlılıklarını düşük algılamalarına neden olmuş olabilir. Üniversiteye giriş puanı

açısından sayısal puan ile girilen fakültelerde sözel puan ile girilen fakülterele nazaran zorunlu haller dışında etkileşimin zayıf, sosyalliklerinin görece düşük olması açıklanabilir bir durum olarak görülebilir. Mühendisliğin teknik bir alan olması sebebiyle çalışan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sosyal yönlerinin görece olarak zayıf olması; psikolojik anlamda kendilerini tanıma ve geliştirme yönünden bir çaba içerisine girmemeleri; iletişim yetersizliği; bağlılıklarını yeterli algılayamamalarına sebep olmuş olabilir.

4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Dağılımı

Ölçek	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Psikolojik Sermaye	1.Sınıf	374	66.16	9.32
	2.Sınıf	355	64.85	9.88
	3.Sınıf	302	64.80	9.10
	4.Sınıf	247	64.07	9.50
Sınıf Bağlılığı	1.Sınıf	374	47.43	12.13
	2.Sınıf	355	44.38	12.12
	3.Sınıf	302	43.77	12.90
	4.Sınıf	247	43.47	12.44
Okula Yabancılaşma	1.Sınıf	374	53.88	12.25
	2.Sınıf	355	56.27	12.43
	3.Sınıf	302	56.37	11.96
	4.Sınıf	247	58.31	11.43

Tablo 13'e göre 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okula yabancılaşma ($\bar{X} = 58.31$) algıları en yüksek iken; psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı (sırasıyla $\bar{X} = 64.07$, $\bar{X} = 43.47$) algıları en düşüktür. Diğer yandan, 1. sınıfa devam eden öğrencilerin psikolojik sermaye ($\bar{X} = 66.16$) ve sınıf bağlılığı ($\bar{X} = 47.43$) algıları en yüksek iken; okula yabancılaşma ($\bar{X} = 53.88$) algıları en düşüktür.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Psikolojik Sermaye	Gruplar arası	729.536	3	234.179	2.713	.044	1-4
	Gruplar içi	114185.795	1274	89.628			
	Toplam	114915.331	1277				
Sınıf Bağlılığı	Gruplar arası	3382.581	3	1127.527	7.359	.000	1-2; 1-3;1-4
	Gruplar içi	195203.303	1274	153.221			
	Toplam	198585.884	1277				
Okula Yabancılaşma	Gruplar arası	3074.607	3	1024.869	7.016	.000	1-2;1-3;1-4
	Gruplar içi	186099.314	1274	146.075			
	Toplam	189173.922	1277				

*p<.05

Tablo 14'e göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye [$F(3, 1274) = 2.713, p < .05$], sınıf bağlılığı [$F(3, 1274) = 7.359, p < .05$] ve okula yabancılaşma [$F(3, 1274) = 7.016, p < .05$] algıları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Levene testi sonuçları incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından, öğrencilerin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında meydana gelen farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrenci algıları ($\bar{X} = 64.07$) ile birinci sınıf öğrenci algıları ($\bar{X} = 66.16$) arasında, birinci sınıf öğrenci algıları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin psikolojik sermaye algılarında birinci sınıftan son sınıfa doğru bir azalış görüldüğü ifade edilebilir.

Sınıf bağlılıkları değerlendirildiğinde ise, birinci sınıf öğrenci algıları ($\bar{X} = 47.43$) ile ikinci ($\bar{X} = 44.38$), üçüncü ($\bar{X} = 43.77$) ve son sınıf ($\bar{X} = 43.47$) öğrenci algıları arasında birinci sınıf öğrenci algıları lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin sınıf bağlılıklarında birinci sınıftan son sınıfa doğru bir azalış görüldüğü ifade edilebilir.

Öğrencilerin okula yabancılaşma algıları değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğrenci algıları ($\bar{X} = 53.88$) ile ikinci ($\bar{X} = 56.27$), üçüncü ($\bar{X} = 56.37$) ve son sınıf ($\bar{X} = 58.31$) öğrenci algıları arasında birinci sınıf öğrenci algıları en düşük olup anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin okula yabancılaşma algılarında birinci sınıftan son sınıfa doğru bir artış görüldüğü ifade edilebilir.

Tablo 14'teki bulgular, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ters orantı; okula yabancılaşma ile sınıf düzeyi değişkeni arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre son sınıftaki öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ve sınıf bağlılıkları, birinci sınıftakilere kıyasla daha düşüktür. Son sınıftaki öğrencilerin okula yabancılaşma algıları, birinci sınıftakilere kıyasla daha fazladır.

İştar Işıklı (2018) ve Turgut (2015) öğrencilerin sınıf düzeylerinin, psikolojik sermaye alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık boyutuyla anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf düzeyi yükseldikçe psikolojik dayanıklılık puanlarının

düştüğünü tespit etmişlerdir. Bu tespit üniversite hayatına yeni başlayan öğrencilerin güç koşullar altında bulunsalarda pozitif tutumlarını sürdürdüklerini, ikinci sınıflara kıyasla daha dayanıklı olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca üniversite hayatına katılan öğrencilerin, zamanla zorluklara karşı mücadele etme güçlerinde azalma olduğunu göstermektedir (İştar Işıklı, 2018). Nitekim öğrenciler özellikle son sınıfta psikolojik anlamda daha savunmasız olabilirler şeklinde yorum yapılabilir. Geç ergenlik döneminde kişiler gitgide daha karmaşık sosyal durumlarla karşılaştıklarından, depresyon ve kaygı belirtileri yoğun olarak gözlenebilmektedir (Tamura vd., 2012; Akt: Turgut, 2015). Diğer taraftan yapılan araştırmalar göstermiştir ki gelecekleri ile ilgili umut taşıyan öğrencilerin yetişkinlikte başarı sergileme olasılığı yükselmektedir. Geleceği ile ilgili kötümser beklentileri olan kişilerin ise problem davranış sergileme olasılığı yükselmektedir (Turgut, 2015). Dolayısıyla son sınıf öğrencilerinin psikolojik sermayelerinin düşük olması geleceklerine odaklanmada sıkıntı yaşıyor (Turgut, 2015) olduklarını göstermekte olabilir. Bu tespitler, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca beklentilerini zinde tutmak için motive edilmeleri ve gerekirse psikolojik destek almaları gerekliliğini meydana çıkarmaktadır. Bu hususta akademisyenlerin öğrencilerin gelecekleriyle ve ileride yapacakları mesleklerle ilgili olarak pozitif söylemlerde bulunmalarının, olumlu tutum ve haller sergilemelerinin önemi büyüktür. Öğrencilerin psikolojik sermayelerinin canlı tutulması amacıyla, mesleklerinde kendilerine örnek alabilecekleri rol modellerle tanıştırılmalı ve bu rol modellerden seminerler, dersler vb. almaları sağlanmalıdır (İştar Işıklı, 2018). Üniversitelerde yalnızca teorik bilgi verilmemesi, öğrencilerin olumlu düşüncelerini sağlayacak ortamların oluşturulması, yardımlaşmalarını sağlayacak ortamlarda bulundurulmaları ve güçlükler karşısında pes etmeyen, geleceklerinden umutlu kişiler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (İştar Işıklı, 2018).

Çalışmaya paralel olarak Mengi, (2011) sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azaldığını tespit etmiştir. Öğrencilerin dersane ve diğer alternatif imkânlarla yönelmeleri artmakta ve bu durum öğrencilerin okulla olan ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Mengi, 2011). Atila ve Dönmez (2017) de çalışmalarında üniversite 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıf bağlılığı ortalamalarını 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıf bağlılığı ortalamalarından anlamlı olarak yüksek tespit etmişlerdir. Bu durumun nedenini son sınıftaki öğrencilerin sınav stresi, derslerine odaklanmaları ve atanma kaygıları iletişimlerini zayıflatıp bağlılıklarını azaltmış olabilir şeklinde yorumlamışlardır. Benzer şekilde araştırma sonucunu destekleyici nitelikte araştırmalar

(Goodenow, 1992; Akt: Sağlam, 2016) sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyinin azaldığını göstermiştir. Paralel olarak öğrencinin okul ortamı bağlılığının durağan olmadığı, zamanla değiştiği gösterilmiştir (Fredricks vd., 2004). Bu durum mezuniyet öncesi sınavlara hazırlık sürecinin öğrenciyi duygusal olarak tüketen etkisi ile bağlantılı görülebilir. Eşzamanlı olarak sınav odaklı öğrenme çalışmaları ile kariyer planlamaları yapmakta olan öğrencilerin okula bağlılığı azalabilir (Wang vd., 2015; Akt: Turgut, 2015).

Sınıf düzeyinin okula yabancılaşma algılarında anlamlı fark oluşturmadığı araştırmalar (Çelik ve Babaoğlu, 2017) mevcut olduğu gibi bu araştırmaya paralel olarak sınıf düzeyinin artmasıyla yabancılaşmanın arttığı tespit edilen araştırmalar (Çağlar, 2013; Gedik, 2014) da mevcuttur. Wang ve diğerlerinin (2015; Akt: Turgut, 2015) çalışmasına göre ergenler, yıllar ilerledikçe, okulu daha keyifsiz ve değersiz bir ortam olarak algılamaya başlamaktadırlar. Sınıf düzeyiyle birlikte yabancılaşma duygusunun artmasının nedeni; okulun ilk yıllarında, öğrencilerin öğretim elamanlarını ve ortamı sağlıklı bir şekilde değerlendirebilecek tecrübelerinin olmamasının, ilk yıllarda görece daha iyimser bir duygu oluşturmuş olması olabilir. Sınıf düzeyi arttıkça daha sağlıklı değerlendirme yapabilecek tecrübeler kazanmaları sebebiyle iyimser duyguların yerini yabancılaşma duygusu alıyor olabilir ayrıca uyum problemlerinin üstesinden gelinememesi de zamanla yabancılaşma algılarını artırıyor olabilir (Çağlar, 2013). Bu durum, öğrencilerin okula gelirken sahip oldukları mesleğe ilişkin beklenti düzeylerinin yüksekliği ile de açıklanabilir. Dersler devam ettiği süre boyunca gerçekleri görmeye başladıklarında, okulun sağladığı olanakların ve derslerin beklentilerini karşılayamaması, geleceğe ilişkin beklentilerinin düşmesi, gelecek kaygısı duymaları ve istihdam olanakları okula yabancılaşmalarına neden olmuş olabilir.

4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkeni açısından psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Dağılımı

Ölçek	Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Psikolojik Sermaye	1) 1000-2500 TL Arası	772	65.05	9.28
	2) 2501-5000 TL Arası	401	64.40	9.42
	3) 5001 TL ve Üstü	105	67.79	10.73
Sınıf Bağlılığı	1) 1000-2500 TL Arası	772	44.88	12.53
	2) 2501-5000 TL Arası	401	44.94	12.00
	3) 5001 TL ve Üstü	105	45.56	13.76
Okula Yabancılaşma	1) 1000-2500 TL Arası	772	55.20	12.31
	2) 2501-5000 TL Arası	401	57.44	11.90
	3) 5001 TL ve Üstü	105	56.22	11.71

Genel olarak aile gelir düzeyi 1000-2500 TL arasında değişen öğrenciler “düşük gelirli”, 2501-5000 TL arasında değişen öğrenciler “orta gelirli”, 5001 ve üstü olan öğrenciler “yüksek gelirli” şeklinde ifade edilebilir. Tablo 15’e göre düşük gelirli öğrencilerin sınıf bağlılıkları ($\bar{X} = 44.88$) ve okula yabancılaşma ($\bar{X} = 55.20$) algıları en düşük iken; yüksek gelirli öğrencilerin psikolojik sermaye ($\bar{X} = 67.79$) ve sınıf bağlılık ($\bar{X} = 45.56$) algıları en yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarının aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Psikolojik Sermaye	Gruplar arası	955.010	2	477.505	5.342	.005*	1-3; 2-3
	Gruplar içi	113960.321	1275	89.381			
	Toplam	114915.331	1277				
Sınıf Bağlılığı	Gruplar arası	42.387	2	21.193	.136	.873	-
	Gruplar içi	198543.497	1275	155.720			
	Toplam	198585.884	1277				
Okula Yabancılaşma	Gruplar arası	1323.695	2	661.848	4.492	.011*	1-2
	Gruplar içi	187850.226	1275	147.334			
	Toplam	189173.922	1277				

*p<.05

Tablo 16'ya göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye [$F(2, 1275) = 5.342, p < .05$] ve okula yabancılaşma [$F(2, 1275) = 4.492, p < .05$] algıları arasında aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktayken, sınıf bağlılığı [$F(2, 1275) = .136, p > .05$] algıları arasında aile gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Levene testi sonuçları incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Öğrencilerin psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma algıları arasında meydana gelen farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları incelendiğinde, yüksek gelirli öğrenci algıları ($\bar{X} = 67.79$) ile orta gelirli öğrenci algıları ($\bar{X} = 64.40$) ve düşük gelirli öğrenci algıları ($\bar{X} = 65.05$) arasında, yüksek gelirli öğrenci algıları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin okula yabancılaşma algıları değerlendirildiğinde ise, düşük gelirli öğrenci algıları ($\bar{X} = 55.20$) ile orta gelirli ($\bar{X} = 57.44$) öğrenci algıları arasında düşük gelirli öğrenci algıları daha düşük olup anlamlı bir farklılık vardır.

Yüksek gelirli öğrencilerin ihtiyaçlarını kolay karşılıyor olmalarından kaynaklı özgüven ve özyeterliliklerinin yüksek olması, maddi olarak aile desteğini hissetmeleri psikolojik sermayelerini de yüksek algılamalarına neden olmuş olabilir. Temel ihtiyaçlarını karşılayabilen kişilerle karşılayamayan kişiler arasında psikolojik sermaye anlamında farklılaşmaların görülebildiği söylenebilir.

Çalışmaya paralel olarak Ulaş Karaahmetoğlu ve diğerlerinin (2017) çalışmasında arkadaş bağlılığıyla aile gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sağlam'ın (2016) ve Mengi'nin (2011) çalışmalarında da okul bağlılığı ailenin gelir durumuna göre farklılaşmamaktadır. Atila ve Dönmez (2017) de sınıf bağlılığıyla aile gelir durumu arasında anlamlı fark tespit etmemişlerdir.

Aile gelir durumuna göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin farklılaşmadığı (Ataş, 2012; Coşkun ve Altay, 2009; F. Çelik, 2005; Çelik ve Babaoğlu, 2017), sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin daha fazla yabancılaştığı (Uzun, 2006; Şimşek ve Katıtaş, 2014; Ayık vd., 2015) veya yüksek sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin daha fazla yabancılaştığı sonucunu saptayan çalışmalar (Bayhan, 1995) bulunmaktadır. Gelir durumu iyi ailelerin çocuklarının okula yabancılaşmaları; her türlü maddi ihtiyaçlarının karşılanıyor olamsı sonucunda hissettikleri tatminsizlik duygusuyla açıklanabilmektedir (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha az yabancılaşmakta olmaları, eğitimden fayda sağlama anlamında geleceklerini garanti altına alma konusunda daha dikkatli olmaları gerektiğini düşünmeleri sonucunda okula umut bağlamalarından kaynaklanabilir şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca dışarıdaki sosyal etkinliklerin maddi güç gerektirmesi okul ortamında daha uzun süre kalmalarını sağlamış olabilir şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aileyle Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında aileyle birlikte yaşama durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algılarının Aileyle Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

	Aileyle Birlikte Yaşama Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Psikolojik Sermaye	Aileyle Yaşayan	830	64.97	9.53			
	Aileden Ayrı Yaşayan	448	65.26	9.41	1276	-.515	.607
Sınıf Bağlılığı	Aileyle Yaşayan	830	45.02	12.54			
	Aileden Ayrı Yaşayan	448	44.84	12.34	1276	-.243	.808
Okula Yabancılaşma	Aileyle Yaşayan	830	54.90	12.24			
	Aileden Ayrı Yaşayan	448	57.99	11.78	1276	-4.358	.000*

*p<.05

Tablo 17'ye göre üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye [$t_{1276} = -.515$, $p > .05$] ve sınıf bağlılığı [$t_{1276} = -.243$, $p > .05$] algıları aileyle birlikte yaşama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okula yabancılaşma algıları aileyle birlikte yaşama durumu değişkenine göre aileyle birlikte yaşayan öğrenci görüşleri daha düşük olup anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{1276} = -4.358$, $p < .05$]. Levene testi sonuçları incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Tablo 17'ye göre grupların ortalamaları incelendiğinde aileden ayrı yaşayan öğrencilerin ($\bar{X} = 57.99$) okula yabancılaşma algılarının aileyle birlikte yaşayan öğrencilerin algılarına ($\bar{X} = 54.90$) kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar aileden ayrı yaşayan öğrencilerin aileyle birlikte yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir.

Yalçın (2018), öğrencilerin hayatlarının nerede geçtiğinin psikolojik sermayeleri bakımından farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Ulaş Karaahmetoğlu ve diğerleri (2017) aileyle yaşama durumunun arkadaş bağılılığına etki etmediğini tespit etmişlerdir. Atila ve Dönmez (2017) de paralel sonuçlar almışlardır.

Bayhan (1995) da çalışmasında aileden ayrı yaşayan öğrencilerin yabancılaştırmalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailesinden uzakta öğrenim gören gençler yabancı sosyal çevre ile yeni ve farklı bir hayat tarzına alışmakta zorluk çekmektedir. Aile yuvasının sıcaklığı ve maddi-manevi tatmini yerine tek başına bütün güçlüklerle katlanıp yaşamak zorunda kalanlarda yabancılaştırma fazla olmaktadır (Bayhan, 1995).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağılılığı ve okula yabancılaştırma algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin yanıtlanması için tüm değişkenlerin birbiri ile doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin ortaya konulması gerektiğinden, değişkenler arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) oluşturulmuştur. YEM beş temel adımdan oluşmaktadır: Model Belirleme, Model Tanımlama, Model Tahmini, Model Testi ve Uyum Ölçütleri ve Model Modifikasyonu (Bayram, 2010).

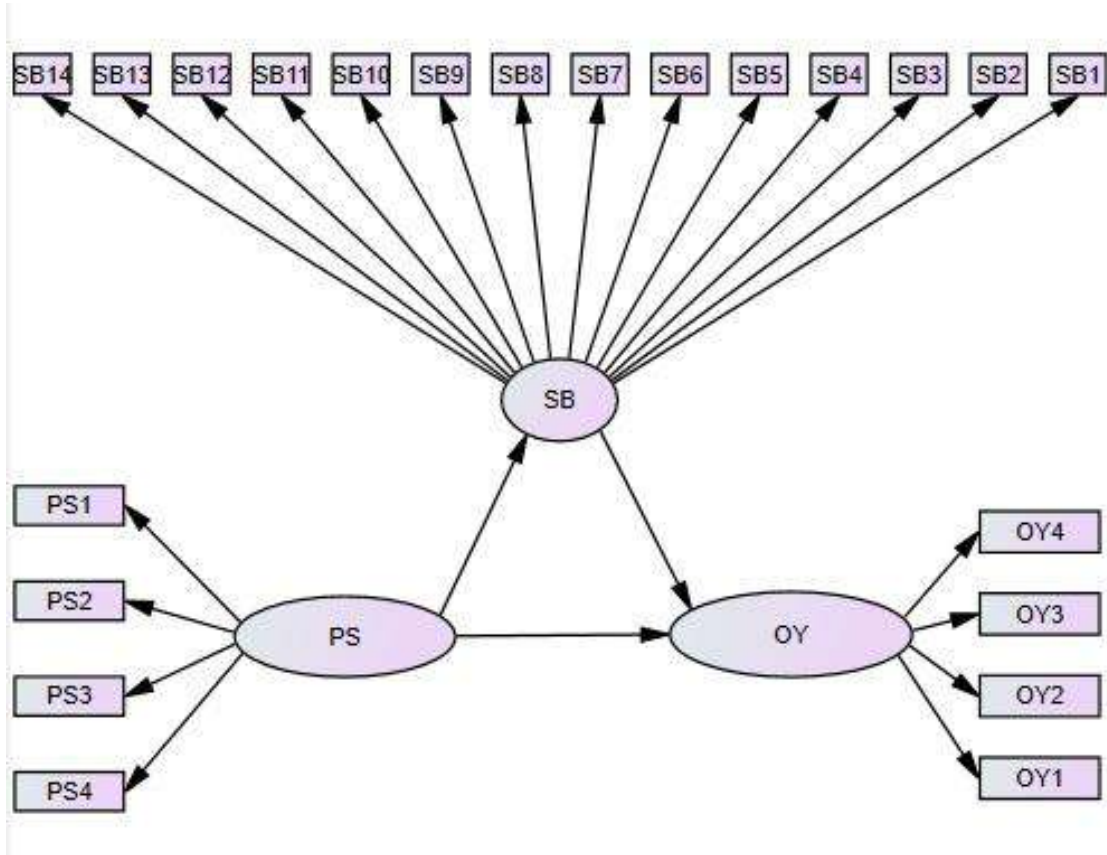
4.3.1. Model Belirleme

Araştırma kapsamında ele alınacak modelin belirlenmesi aşamasında, örtük yapılar olan psikolojik sermaye, sınıf bağılılığı ve okula yabancılaştırmayı betimleyen faktör ve değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında 3 örtük (psikolojik sermaye, sınıf bağılılığı ve okula yabancılaştırma) ve 22 gözlenen (özyeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık, SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14) değişken bulunmaktadır. Araştırmada ele alınan modelde bulunan bütün örtük ve gözlenen değişkenlerin sayıları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Modelde Yer Alan Örtük Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlerin Sayı ve İsimleri

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişken Sayısı	Gözlenen Değişkenler
Psikolojik Sermaye (PS)	4	Özyeterlilik (PS1)
		Umut (PS2)
		Psikolojik Dayanıklılık (PS3)
		İyimserlik (PS4)
Sınıf Bağlılığı (SB)	14	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14
Okula Yabancılaşma (OY)	4	Güçsüzlük (OY1) Kuralsızlık (OY2) Soyutlanmışlık (OY3) Anlamsızlık (OY4)

Tablo 18’de de görüldüğü gibi üç değişkenli bir model oluşturulmuştur. Modelde Psikolojik sermaye araştırmanın bağımsız değişkenini, sınıf bağlılığı aracı değişkenini ve okula yabancılaşma da bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Test edilecek model Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5 Araştırmanın Yapısal Modeli

Araştırma kapsamında ele alınan örtük değişkenler elips şekli ve gözlenen değişkenler de dikdörtgen şekli ile gösterilmiştir. Araştırma modeli incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının okula yabancılaşma algılarını doğrudan; sınıf bağlılığının okula yabancılaşma algısını doğrudan, psikolojik sermaye algısının sınıf bağlılığını doğrudan ve sınıf bağlılığı aracılığı ile psikolojik sermaye algılarının okula yabancılaşma algılarını etkilemesi beklenmiştir.

4.3.2. Model Tanımlama

Modelin tanımlanması aşamasında, modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar Tablo 19'da sunulmuştur.

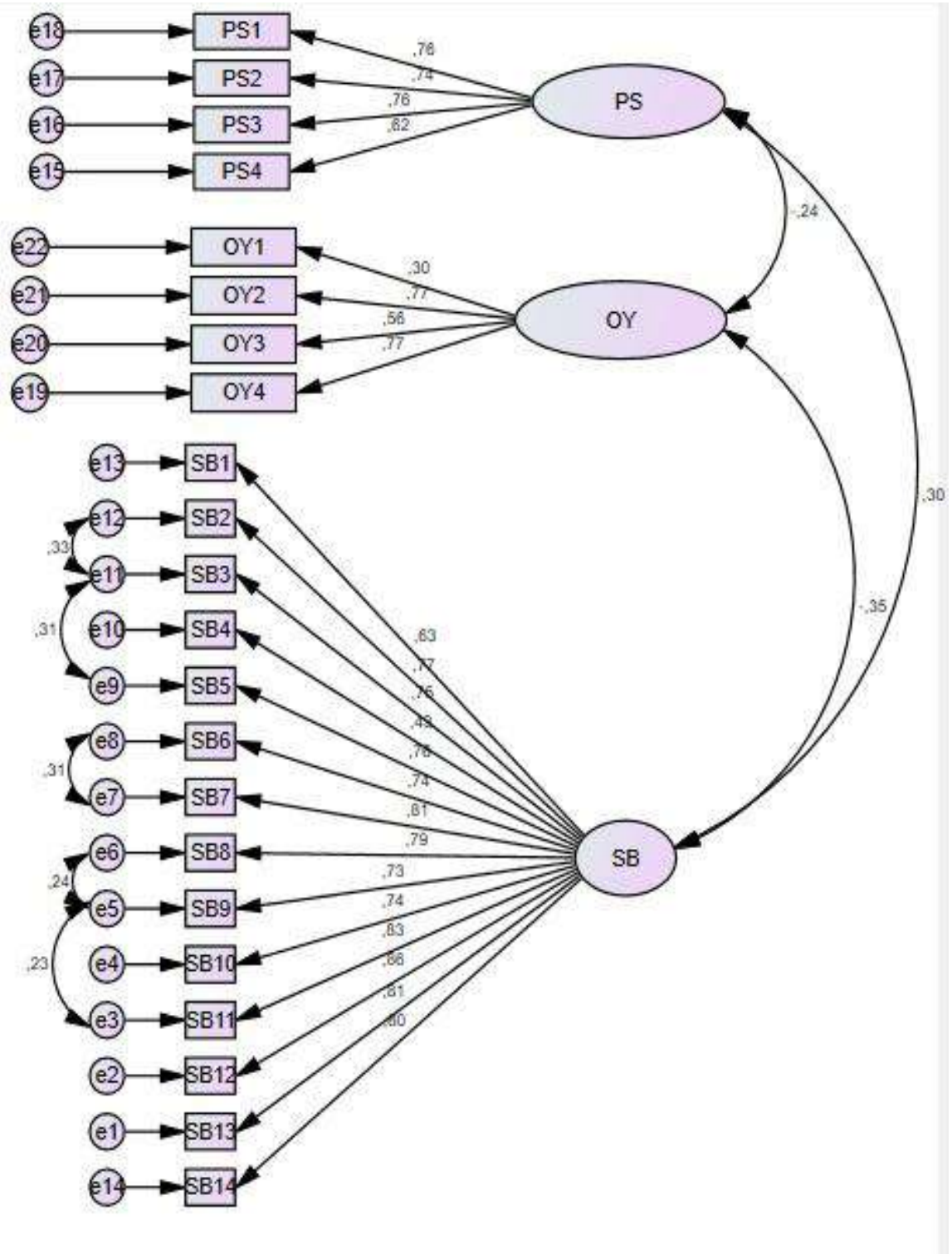
Tablo 19. Örtük Değişkenlerin İkili Korelasyonları

	Sınıf Bağlılığı	Okula Yabancılaşma
Psikolojik Sermaye	.301**	-.284**
Sınıf Bağlılığı		-.414**

** p<.01

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü; psikolojik sermaye algılarıyla okula yabancılaşma algıları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü; sınıf bağlılığıyla okula yabancılaşma algıları arasında da orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Bu aşamadan sonra, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki tüm ilişkiler serbest bırakılarak ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin path diyagramı ve standardize edilmiş değerler Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6 Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar

Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 20'deki gibidir.

Tablo 20. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	C.R. (t- değeri)	p
PS1 <--- PS	.76	23.71	***
PS2 <--- PS	.74	23.82	***
PS3 <--- PS	.76	23.82	***
PS4 <--- PS	.62	19.93	***
OY1 <--- OY	.30	9.02	***
OY2 <--- OY	.76	9.51	***
OY3 <--- OY	.55	9.02	***
OY4 <--- OY	.77	9.51	***
SB1 <--- SB	.63	24.14	***
SB2 <--- SB	.76	30.57	***
SB3 <--- SB	.74	29.48	***
SB4 <--- SB	.43	15.73	***
SB5 <--- SB	.76	30.35	***
SB6 <--- SB	.74	29.24	***
SB7 <--- SB	.81	33.09	***
SB8 <--- SB	.79	32.04	***
SB9 <--- SB	.73	28.82	***
SB10 <--- SB	.74	29.42	***
SB11 <--- SB	.82	33.76	***
SB12 <--- SB	.85	35.69	***
SB13 <--- SB	.80	32.76	***
SB14 <--- SB	.79	32.76	***

***p<.01

Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde ölçme modeline ait t-değerlerinin 9.02 ile 35.69 arasında değiştiği ve elde edilen bütün t-değerlerinin 2.58'den büyük olduğu

tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle bütün t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm modeline ait bütün faktör yükleri .30'un üzerindedir.

Yol analizi sonucunda daha sonra model uyum indekslerine bakılmış modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	5.832	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.062	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.90	İyi Uyum

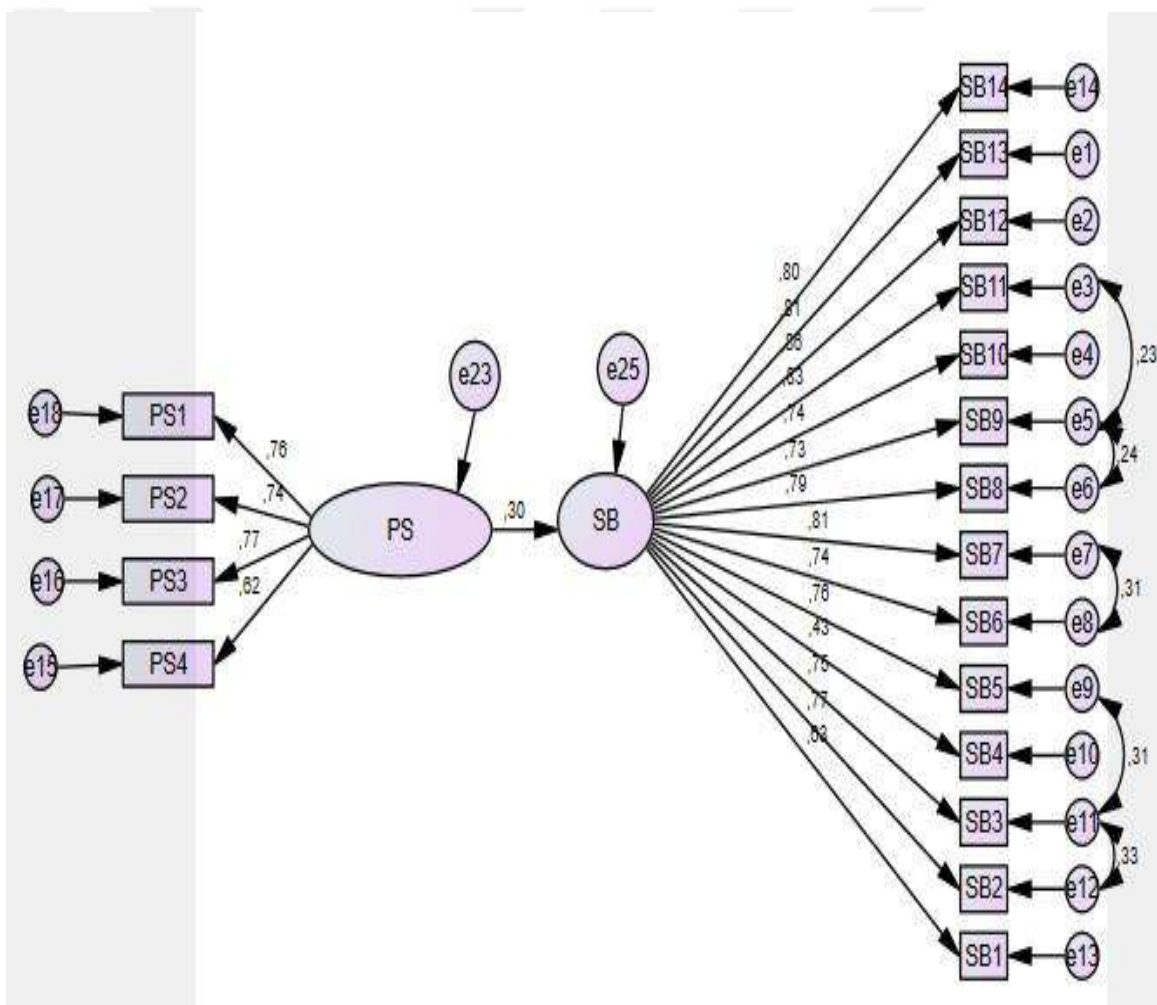
Tablo 21'deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir. Sadece χ^2/sd uyum iyiliği değeri istenilen aralığın biraz dışındadır. Bunun sebebi de χ^2 değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda χ^2 değerinin çok yüksek çıkmasıdır (Şimşek, 2007). Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

4.3.3. Model Tahmini

Bu aşamada toplanan verilerle model parametreleri arasındaki uyumu kestirebilmek için model uyum programlarından AMOS kullanılmıştır. Bu program

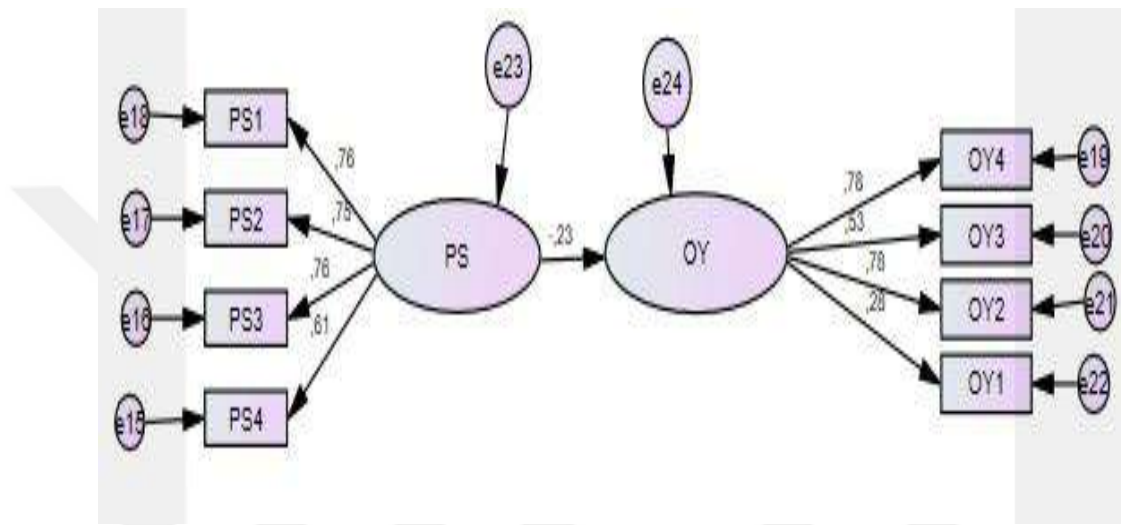
vasıtasıyla üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Ele alınan modelde psikolojik sermaye bağımsız değişken, okula yabancılaşma bağımlı değişken ve sınıf bağlılığı da aracı değişken olarak model kapsamında değerlendirilmiştir.

Ele alınan modelde ilk olarak modelin bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 7’de sunulmuştur.



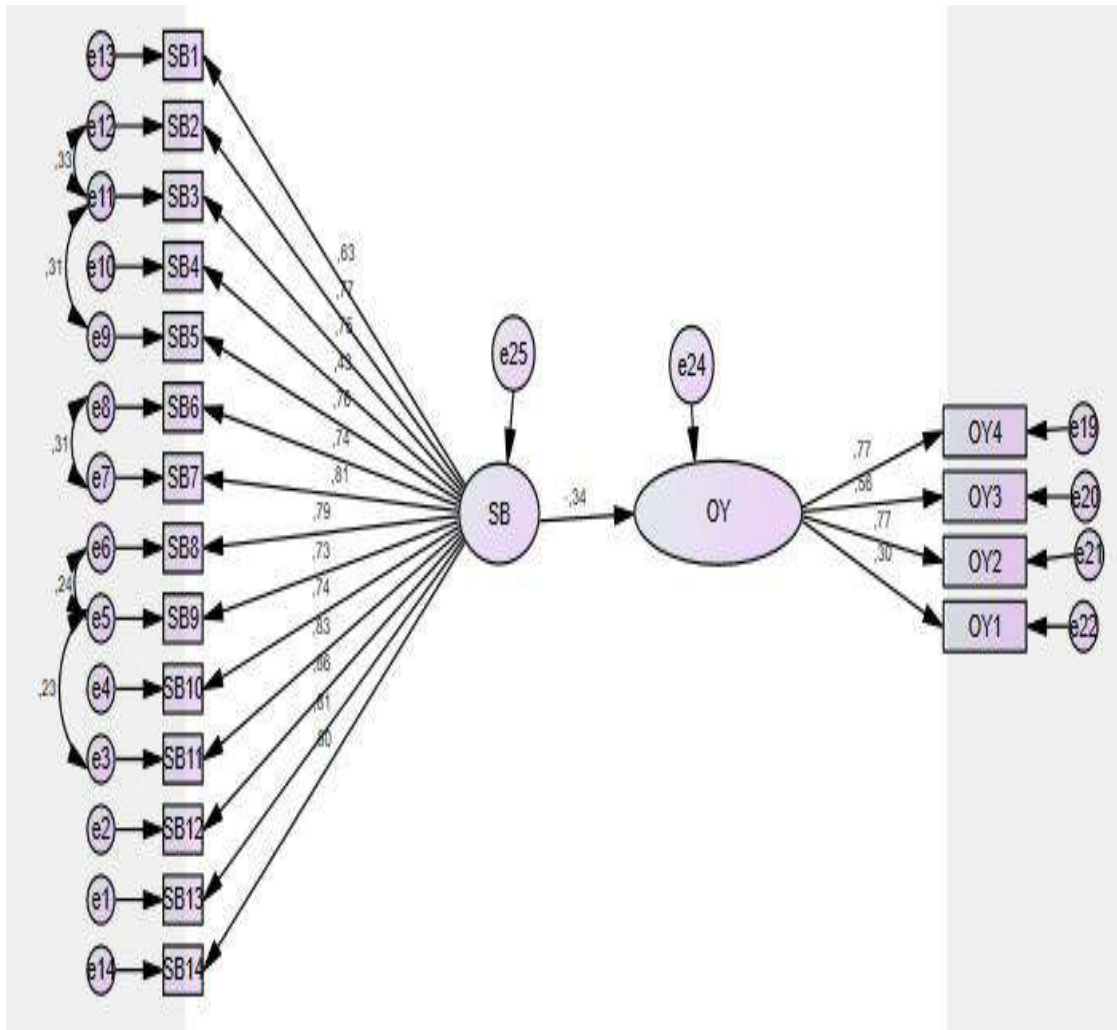
Şekil 7 Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi

Şekil 7'ye göre psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesinin ikinci aşamasında, modelin bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8 Psikolojik Sermaye ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi

Şekil 8'e göre psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Son olarak, modelin aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 9'da sunulmuştur.

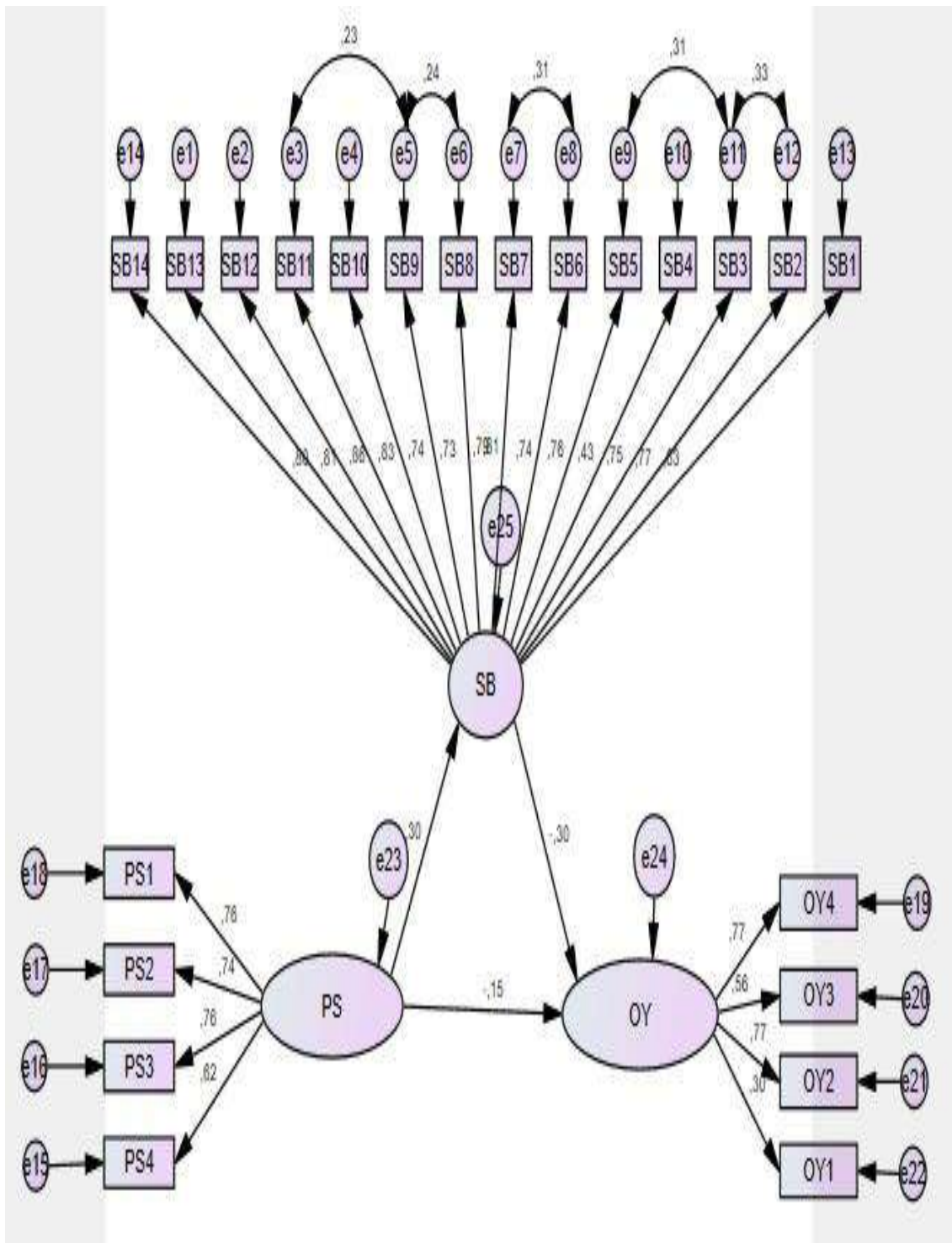


Şekil 9 Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi

Şekil 9'a göre sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 3 değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş ve bu kapsamda ele alınan 3 gizil ve 22 gözlenen değişken yapısal eşitlik modellemesine dâhil edilmiştir.

4.3.4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri

Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan path diyagramı ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10 Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar

Şekil 10'a göre gözlenen değişkenlerin .30 ile .85 arasındaki yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan yapısal eşitlik modellemesinde bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında -.15; sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında -.30 ve psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında .30 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla t-değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin t- değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	C.R. (t- değeri)	p
SB <--- PS	.304	9.148	***
OY <--- SB	-.300	-8.721	***
OY <--- PS	-.150	-4.178	***

***p<.01

Tablo 22'ye göre modeldeki t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Modeldeki tüm yollar anlamlı çıktığı için model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır.

Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 23'te incelenmiştir.

Tablo 23. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	5.832	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.062	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.90	İyi Uyum

Tablo 23'e göre tüm değerlerin iyi ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Tablo 22'deki tahmin değerleri ve Tablo 23'teki uyum iyiliği değerleri değerlerine göre öğrencilerin psikolojik sermaye algıları okula yabancılaşma algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır ($\beta = -.15$; $p < .01$). Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları sınıf bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .30$; $p < .01$). Öğrencilerin sınıf bağlılıkları okula yabancılaşma algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = -.30$; $p < .01$).

4.3.5. Aracılık Etkisinin İncelenmesi

Buraya kadar değişkenlerin doğrudan etkileri incelenmiştir. Ancak bazen bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisine başka bir değişken aracılık

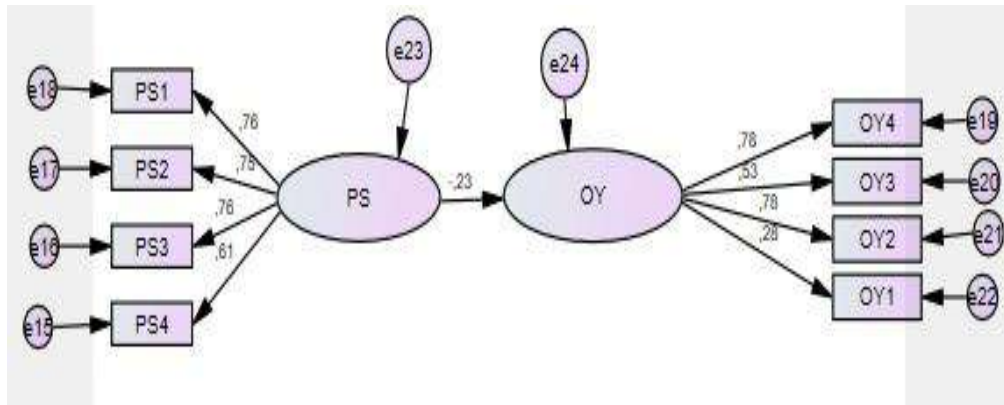
edebilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Aracılık etkisi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni en az bir aracı değişkenle dolaylı yoldan etkilemesi sonucu meydana gelmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Aracılık etkisinin söz konusu olabilmesi için birtakım şartların sağlanması gerekmektedir. Baron ve Kenny'nin adımları olarak adlandırılan bu şartlar şu şekilde sıralanmaktadır (Baron ve Kenny, 1986):

- Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisi olması gereklidir.
- Bağımsız değişken, aracı değişken üstünde etkili olmalıdır.
- Aracı değişken, ikinci adımdaki analize eklendiği zaman; bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan bir ilişki meydana gelirse tam aracılık etkisinden; bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyinde azalma gerçekleşirse kısmi aracılık etkisinden bahsedilebilir.

Bununla birlikte aracılık etkisinden bahsedebilmek için gerçekleştirilmesi gerekli olan koşulların yanında, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üstündeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek gerekli olur. Bu anlamlılığı saptayabilmek için değişik testler geliştirilmiştir. Bu testlerden biri de Sobel testtir (Sobel, 1982). Bu test, ilgili değişkenlere ait düzeltilmemiş regresyon katsayıları (B) ve bunlara ait standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır.

Psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki etkisine sınıf bağlılığının aracılık etkisini belirlemek amacıyla öncelikle psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki toplam etkisi analiz edilmiştir. Şekil 11'de psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerine etkisini gösteren yapısal model ve standardize edilmiş tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 11 Psikolojik Sermaye ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Model

Şekil 11'deki psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki etkisini gösteren modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 24'te görüldüğü gibidir.

Tablo 24. Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	8.087	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.074	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.95	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.97	Mükemmel Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.94	İyi Uyum

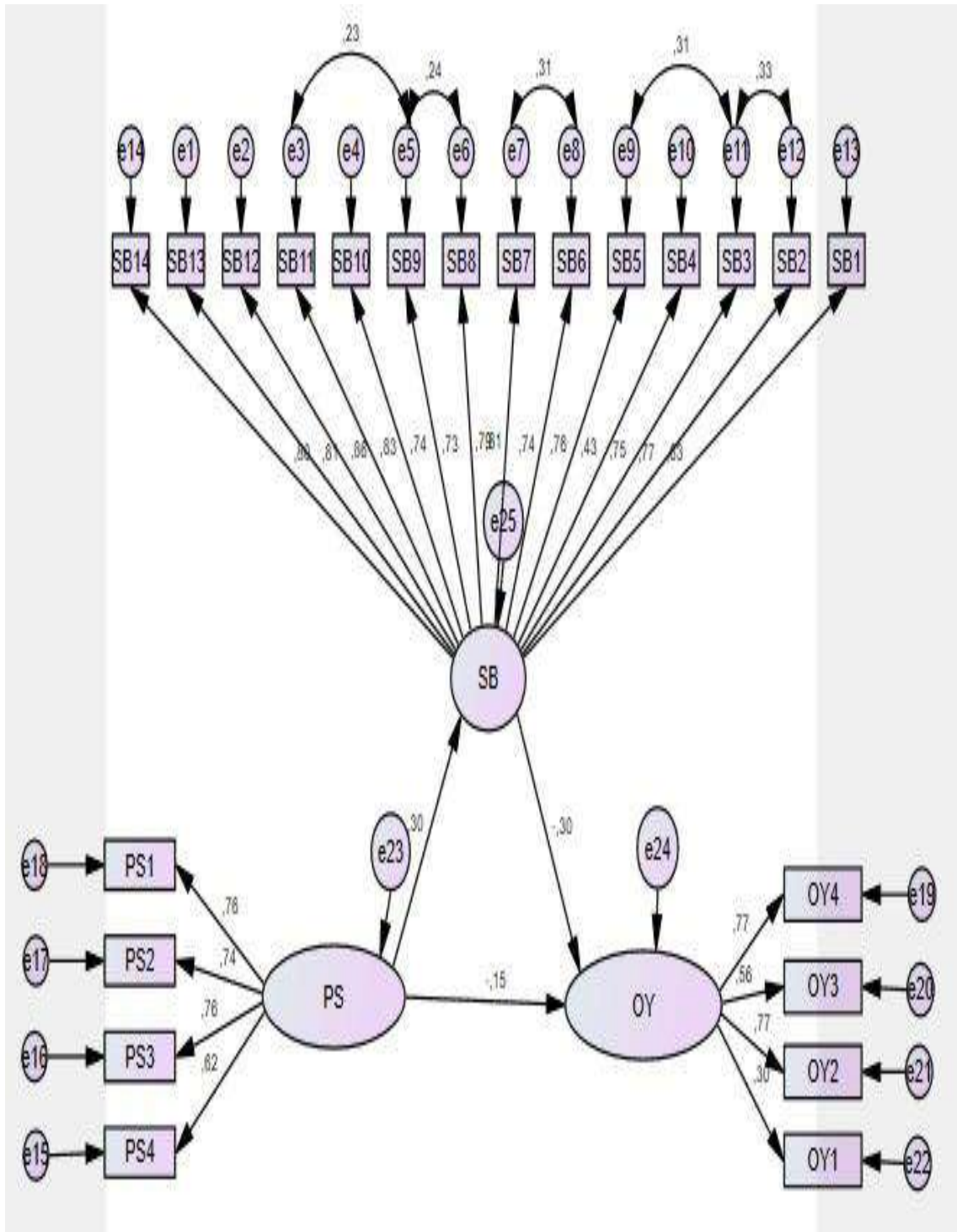
Tablo 24'e göre psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki toplam etkisini gösteren yol diyagramına ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. χ^2/sd uyum değerinin büyük olması daha önce de belirtildiği gibi örnekleme dâhil edilen kişi sayısının fazla olması ile ilişkilidir. Bundan dolayı χ^2/sd uyum değerinin büyük olması sorun teşkil etmemektedir. Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 25'teki gibidir.

Tablo 25. Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Yapısal Modele İlişkin Tahmin Değerleri

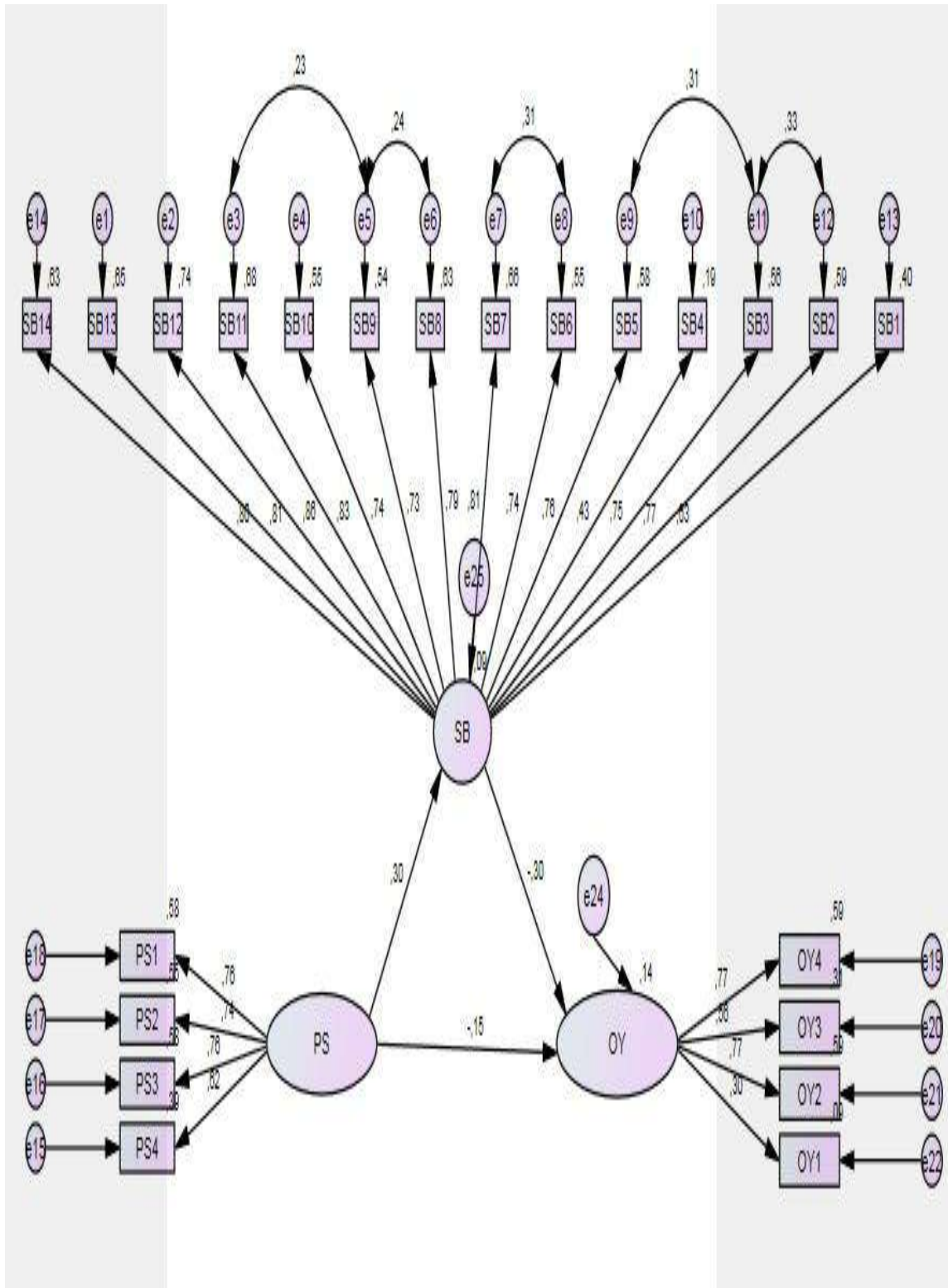
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OY <--- PS	-.234	.061	-6.494	***

***p<.01

Tablo 25'te psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta=-.234$; $p<.01$). Aracılık etkisini belirleyebilmek için bu modele sınıf bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan path diyagramı ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 12'de; okula yabancılaşma değişkenine, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin etki düzeyinin de bulunduğu sonuçlar Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 12 Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar



Şekil 13 Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı, Etki Düzeyinin de Belirtildiği Standardize Edilmiş Sonuçlar

Şekil 13'e göre nihai modelde psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenleri birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır.

Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 26'da incelenmiştir.

Tablo 26. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	5.832	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.062	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.90	İyi Uyum

Tablo 26'ya göre tüm değerlerin iyi ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir. Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
SB <--- PS	.304	.017	9.148	***
OY <--- SB	-.300	.110	-8.721	***
OY <--- PS	-.150	.059	-4.178	***

*** $p < .01$

Tablo 27'ye göre modeldeki t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ayrıca Şekil 11'e göre psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide standardize edilmiş tahmin katsayısı ($\beta = -.023$; $p < .01$) iken, Şekil 12'ye göre modele sınıf bağlılığı aracı değişkeni eklendiğinde bu katsayı ($\beta = -.015$; $p < .01$) olmuştur. Yani psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında ilişkinin anlamlılık düzeyinde azalma meydana gelmiştir. Bu bulgu doğrultusunda Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık etkisi için ön koşul olarak sunduğu şartların sağlandığı ifade edilebilir.

Baron ve Kenny (1986), bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinde, aracı değişkenin modele eklenmesiyle, bir azalmanın meydana gelmesi halinde bu durumun kısmi aracılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Aracı değişkenin modele eklenmesiyle psikolojik sermaye okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması sınıf bağlılığı değişkeninin psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Yani psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte sınıf bağlılığı değişkeni aracılığıyla da okula yabancılaşmayı etkilemektedir. Araştırma modeli için oluşturulan YEM sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Araştırma Modeli İçin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Faktörler	Standardize Edilmiş Değerler
SB <--- PS	.304
OY <--- SB	-.300
OY <--- PS	-.150
Yapısal Eşitlikler	
	R²
SB=0.304*PS	.093
OY= -0.30*SB	.090
OY= -0.15*PS	.023

Tablo 28'e göre psikolojik sermaye bağımsız değişkeni ile sınıf bağlılığı aracı değişkeni arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (.30; $p < .01$). Bu bulgudan hareketle, psikolojik sermaye algısındaki 100 puanlık artışın sınıf bağlılığında 30 puanlık artışa veya bunun tersi olarak da psikolojik sermaye algısındaki 100 puanlık azalışın sınıf bağlılığında 30 puanlık azalışa sebep olacağı ileri sürülebilir. Çalışmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye algısının, aracı değişken olan sınıf bağlılığını %9 düzeyinde açıkladığı ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan araştırmanın aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında -.30 düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf bağlılığındaki 100 puanlık artış, öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinde 30 puanlık bir azalmaya veya tam tersi duruma işaret etmektedir. Sınıf bağlılığının, okula yabancılaşma algılarını %9 düzeyinde açıkladığı ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Son olarak araştırmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında sınıf bağlılığı kısmi aracılığı ile -.15 düzeyinde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Sınıf bağlılığı aracı değişkeninin dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla Sobel testi kullanılmıştır. Bu kapsamda psikolojik sermaye ile sınıf

bağlılığı ve sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişkilerin standart hata puanlarının ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarının hesaplanması gerekmektedir. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı ve Sınıf Bağlılığı İle Okula Yabancılaşma Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	Sh	t	p
SB <--- PS (a)	.395	.301	.035	8.339	.000*
OY <--- SB (b)	-.404	-.414	.025	-16.265	.000*

* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata

$R^2_{(a)} = .093$; $R^2_{(b)} = .090$; $F_{(a)} = 126.686$; $F_{(b)} = 264.550$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 29'a göre psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki sınıf bağlılığı aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel $(z) = -9.252$; Sh = .01; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Yapısal Eşitlik modellemesi sonucunda ulaşılan bulguları özetlemek gerekirse, psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü; sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde ve negatif yönlü; psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca sınıf bağlılığı, psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

Mengi (2011) tarafından yapılan araştırmada psikolojik sermaye boyutlarından olan özyeterlilik inançlarının artmasıyla beraber okul bağlılığı düzeyinin de arttığı ifade edilmektedir. Turgut (2015), çalışmasında psikolojik sermaye boyutlarından psikolojik sağlamlık ile okul bağlılığının ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Okul bağlılığının okuldan ayrılma sıklığını düşürdüğünü belirten farklı araştırmalar da mevcuttur (Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008; Akt: Sağlam, 2016). Mouton (1995) ise okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin dışlanmışlık, yalnızlık ve okula yabancılaşma duyguları yaşadıklarını saptamıştır. Gedik (2014) yaptığı araştırmada öğrenci-öğrenci iletişimi ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Öğrencilerin okulda arkadaşları ile kurduğu olumlu ilişkilerin, okula yabancılaşmanın etkisini azaltabileceği söylenebilir (Gedik, 2014). Ayık ve diğerleri (2015) de araştırmalarında öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri iyileştikçe okula yabancılaşma algılarının da azalmakta olduğunu tespit etmiştir. Şimşek ve Ataş Akdemir'in (2015) de çalışmalarında öğrencilerin okula yabancılaşmalarının, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişki durumlarına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri zayıf olan öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.

Dolayısıyla çalışmamızın bulgularına dayanarak alanyazının da desteğiyle üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yükselmesiyle sınıf bağlılıklarının da yükselmesi; ayrıca hem sınıf bağlılığı üzerinden hem de doğrudan etkiyle okula yabancılaşmalarının azalması beklenmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın, problem ve alt problemlerinin analizi ile elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, alt problemlere göre aşağıda verilmektedir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarının düzeyine bakılmış ve sonuç olarak üniversite öğrencilerinin “yüksek” düzeyde psikolojik sermaye; “orta” düzeyde de sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarında kendilerini yeterli buldukları; orta düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları ve sınıf bağlılık algılarının da orta düzeyde olduğu söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algılarının; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşama durumu değişkenleri açısından incelenmesinden elde edilen sonuçlar şunlardır:

5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin; psikolojik sermaye algılarının ve sınıf bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, okula yabancılaşma algılarının ise erkek öğrenci görüşleri daha yüksek olmak üzere farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye ve sınıf bağlılık algıları üzerinde fark oluşturmadığını ama erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir.

5.1.2.2. Fakülte Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin; psikolojik sermaye algılarının Spor Bilimleri Fakültesi ile Eczacılık Fakültesi arasında, Spor Bilimleri Fakültesi öğrenci görüşleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf bağlılıklarının; İlahiyat Fakültesi ile İİBF, Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakülteleri öğrenci görüşleri arasında İlahiyat Fakültesi öğrenci görüşleri lehine farklılaştığı; ayrıca Spor Bilimleri Fakültesi öğrenci görüşleri ile İİBF, Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakülteleri öğrenci görüşleri arasında Spor Bilimleri Fakültesi öğrenci görüşleri lehine farklılaştığı; buna ek olarak Tıp Fakültesi öğrenci görüşleri ile Mühendislik Fakültesi öğrenci görüşleri arasında Tıp Fakültesi öğrenci görüşleri lehine farklılaştığı bulunmuştur.

Okula yabancılaşma algılarının; İlahiyat Fakültesi öğrenci görüşleri ile Eğitim, Mühendislik, İİBF, Tıp, GSTF ve Spor Bilimleri Fakülteleri öğrenci görüşleri arasında İlahiyat Fakültesi öğrenci görüşleri daha düşük olmak üzere farklılaştığı; bununla birlikte Mühendislik Fakültesi öğrenci görüşleri ile Eğitim, Fen-Edebiyat ve Hukuk

Fakülteleri öğrenci görüşleri arasında Mühendislik Fakültesi öğrenci görüşleri daha yüksek olmak üzere farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar, Spor Bilimleri Fakültesindeki öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının en yüksek olduğunu ve sınıf bağlılıklarının da güçlü olduğunu; Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermayelerinin en düşük olduğunu; Mühendislik Fakültesindeki öğrencilerin okula yabancılaşmasının en fazla olduğunu ve sınıf bağlılıklarının en zayıf olduğunu; İlahiyat Fakültesindeki öğrencilerin sınıf bağlılıklarının en güçlü olduğunu ve okula yabancılaşmasının en az olduğunu göstermektedir.

5.1.2.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin; psikolojik sermayelerinin dördüncü ve birinci sınıf öğrencileri arasında, birinci sınıf öğrencileri lehine farklılaştığı, sınıf bağlılıklarının birinci sınıf ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencileri lehine farklılaştığı, okula yabancılaşma algılarının birinci sınıf ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencileri daha düşük olmak üzere farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar, alt sınıflardaki öğrencilerin, psikolojik sermaye algıları ve sınıf bağlılıkları noktasında kendilerini üst sınıftakilere kıyasla daha güçlü gördüklerini ve okula yabancılaşma algılarının daha zayıf olduğunu göstermektedir. Yani üst sınıflara geçildikçe öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ve sınıf bağlılıklarının azaldığı daha fazla okula yabancılaşma yaşandığı söylenebilir.

5.1.2.4. Aile Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin; psikolojik sermaye algılarının yüksek gelirli öğrenci görüşleri ile orta gelirli ve düşük gelirli öğrenci görüşleri arasında, yüksek gelirli öğrenci görüşleri lehine farklılaştığı; okula yabancılaşma algılarının düşük gelirli öğrenci görüşleri ile orta gelirli öğrenci görüşleri arasında orta gelirli öğrenci görüşleri daha fazla olmak üzere farklılaştığı; bununla birlikte gelir düzeyinin öğrencilerin sınıf

bağlılıkları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının daha yüksek olduğunu ve gelir düzeyi orta olan öğrencilerin okula yabancılaşmalarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

5.1.2.5. Aileyle Birlikte Yaşama Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin; aileyle birlikte yaşama durumunun psikolojik sermaye algılarında ve sınıf bağlılıklarında bir farklılık oluşturmadığı görülürken; aileden ayrı yaşayan öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının aileyle birlikte yaşayan öğrencilerin algılarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar aileden ayrı yaşayan öğrencilerin aileyle birlikte yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve sınıf bağlılığının aracılık rolüne bakılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin sınıf bağlılıkları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf bağlılığının, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, psikolojik sermayenin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını artırmak ve okula yabancılaşma algılarını azaltmak için sınıf bağlılıklarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşikâr olduğunu gördüğümüz bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka aracı değişken

tarafından da sağlandığı keşfedilmiş böylelikle görünürdeki ilişki dinamiklerinin ötesinde bir durum keşfedilmiş olmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alınarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin psikolojik sermayelerinin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını artırmak, sınıf bağlılıklarını artırmak ve okula yabancılaşmalarını azaltabilmek amacıyla, uygulamacılar için geliştirilen öneriler sıralanmaktadır.

- Üniversite yönetimi; öğrencilerin psikolojik sermayelerinin en zayıf olduğu fakülte olarak tespit edilen Eczacılık Fakültesi öğrencileri başta olmak üzere öğrenciler için mesleki rehberlik eğitimleri, motivasyonlarını artıracak etkinlikler, meslekleriyle ilgili film gösterimleri, hayata bağlılıklarını, mücadele azmini ve kararlılığını artırıcı türden eğitimler, sohbet toplantıları düzenleyebilir.
- Üniversite yönetimi tarafından; öğrencilerin sınıf bağlılığının en zayıf olduğu, okula yabancılaşmanın en fazla yaşandığı fakülte olarak tespit edilen Mühendislik Fakültesi öğrencileri başta olmak üzere öğrenciler için eğlenceler ve turnuvalar düzenlenebilir; öğrencilerin iletişimini artıracak sohbet edebilecekleri daha büyük ve yeni bir kantin düzenlenebilir; grup çalışma odaları oluşturabilir. Öğrenciler için, derslerin faydasına olan inançların artırılması adına teorik dersler ile uygulama arasında bağ kuracak laboratuvar ve atölye imkânları artırılabilir, kulüp çalışmaları özendirilebilir. Mesleki etkileşim anlamında proje ağırlıklı uygulama olanaklarının oluşturulması sağlanabilir, robotik kodlama, model uçaklar geliştirme gibi mühendislik becerilerini

sergileyebilecekleri hobiler çeşitlendirilebilir, teknik becerilerini diğer fakülte öğrencilerine gösterme adına sergiler, bilim şenlikleri düzenlenebilir.

- Sporun psikolojik sermaye üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurularak üniversite öğrencileri belli bir spor alanına, takım sporlarına veya sportif faaliyetlere yöneltiler. Düzenli spor yapmalarını sağlamak amacıyla altyapı olanakları artırılabilir. Spor malzemelerinin bir kısmı üniversite tarafından ücretsiz olarak sağlanabilir.
- Araştırma bulgularında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nazaran daha fazla okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle erkek öğrencilerin ilgisini çekebilecek türden spor etkinlikleri yapılabilir. Bölümler arası spor müsabakaları düzenlenebilir.
- Fakülte yönetimi tarafından öğrencilere mesleklerini tanıtmak, öğrenim gördükleri bölümleri sevdirmek adına, öğrencilerin umutlarını canlı tutmak amacı ile mesleklerinin önemli yönlerini, saygı uyandıran yanlarını anlatıp ilgi uyandırabilecek, mesleklerinde yetkin ve örnek olarak görebilecekleri rol modellerle tanışabilmeleri için ortamlar yaratılabilir ve gelişimleri konusunda bu rol modellerden dersler almaları sağlanabilir.
- Sınıf düzeyi bakımından son sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin psikolojik sermayelerinin ve sınıf bağlılıklarının azaldığı, okula yabancılaşmalarının arttığı tespit edildiğinden, son sınıflarda öğrencilerin iletişimlerini artırmaları ve sorunlarını paylaşmalarını önerilebilir. Bu nedenle daha samimi etkileşimlerin oluşturulabileceği faaliyetler yapılabilir. Sadece mezuniyet törenleri ile kalmayarak sosyal etkileşim sağlayıcı bölüm toplantıları, mesleki paylaşımları destekleyen ortamlar yaratmaya çalışılabilir. Son sınıflara doğru gidildikçe gelecek kaygısı arttığından öğrencilere rehberlik, iş olanakları ve seçenekleriyle alakalı bilgilendirme yapılabilir. İş alanıyla iletişimi artırmak için uygulama olanaklarına yer verilebilir.
- Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin psikolojik sermayelerinin daha zayıf olduğu tespit edildiğinden üniversite yöneticileri, düşük gelirli öğrencilerin ekonomik gelirinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeye getirilmesi için burs imkânlarını artırabilir, yurt olanaklarında ayrıcalık tanıyabilir, daha uygun fiyatlı yemek, ücretsiz internet imkânı gibi ayrıcalıklar sağlayabilir.

- Üniversite yönetimi tarafından etkileşimi artıracak sosyal ortamlar ve öğrencilerin yoğunlukla kullanabileceği sosyalleşme alanları düzenlenebilir. Üniversitenin donanımı ve fiziksel ortamları daha işlevsel hale getirilebilir. Fakülte bazında sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Fakültelerin kampüsteki mevcut konumu dikkate alınarak sosyal alanlara uzaklığı planlanabilir. Ortak mekânların uzun süre kullanımı özendirilebilir. Ortak mekânların, tenis kortları gibi, hafta sonları veya mesai saatleri dışında öğrencilere ücretsiz olması sağlanabilir.
- Üniversite yönetimi, öğretim elemanı ve öğrenci ilişkilerini artıracak etkinlikler, toplantılar düzenleyebilir. Öğrencilerin karar vermeye etkin katılımlarını sağlamak adına karar sürecinde düzenlemeler yapabilir. Sosyal medyanın olumlu tarafları kullanılarak etkileşim ortamı yaratılabilir. İçerisinde öğretim elemanlarının da bulunduğu sosyal ortam grupları Facebook grupları, Whatsapp grupları vb. kurulup etkinlikleri takip edilebilir.
- Üniversite yönetimi tarafından üniversitelerde öğrencilere sosyal ve psikolojik destek sağlayacak uzmanların bulunduğu PDR merkezleri kurulup etkin olarak çalıştırılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde ifade edebilmeleri için sözel iletişimlerini geliştirebilecekleri; iletişim teknikleri, diksiyon, yazma becerileri, edebi ifade gibi eğitimler almaları sağlanabilir. Şiir, edebiyat grupları oluşturulabilir. Kulüp etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrencilerin kendi ürünlerini sunabilecekleri sergiler, kendi yazdıkları şiirleri okuyabilecekleri şiir dinleti geceleri düzenlenebilir.
- Bireyin kendini kurum kültürüyle özdeşleştirmesi amacıyla çeşitli anma ve kutlama programları öğrenciler tarafından hazırlanıp öğrencilerin katılımı sağlanarak gerçekleştirilebilir.
- Renklerin insan psikolojisine etkisi dikkate alınarak öğrencilerin estetik anlayışlarını da geliştirme adına bina renkleri ve mimarisi daha özenle planlanabilir.
- Ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerin daha fazla yabancılaştığı tespit edildiğinden yurttan kalan öğrencilerin aile sıcaklığını hissedebilmeleri adına ailelerini misafir edebilecekleri alanlar oluşturulabilir. Sosyal devlet olmanın gereği olarak aile iletişimini artırmak adına öğrencilerin aileleriyle birlikte vakit

geçirmelerinin sağlanması için indirimli konaklama seçenekleri sunulabilir. Yurt blokları, konukları ya da misafirhanelerden öğrenci ailelerine ayrıcalık tanınması sağlanabilir. Aileleriyle görüntülü görüşme yapabilecekleri ücretsiz internet imkânı sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

Araştırmacılara sunulabilecek öneriler şu şekildedir;

- Bu araştırma İnönü üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Farklı üniversitelerde veya farklı eğitim bölgelerinde bu çalışma tekrar edilebilir.
- Araştırma farklı öğretim kademelerinde yapılabilir.
- Öğrencilerin psikolojik sermaye, sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşma algılarına olumlu veya olumsuz etkisi olabilecek başka değişkenler araştırılabilir veya başka değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.
- Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşma algılarının belirlenmesi için nitel veya nicel yöntemler kullanılan başka araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma öğretim elemanlarına ve üniversite yöneticilerine de uygulanarak yöneticilerin ve öğretim elemanlarının öğrencileri nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbas, M., Raja, U., Darr, W. and Bouckennooghe, D. (2014). Combined effects of perceived politics and psychological capital on job satisfaction, turnover intentions, and performance. *Journal of Management*, 40 (7), 1813-1830.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 123-140.
- Akçay, V. H. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 273-293.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 28, 268-277.
- Albayrak, A. S. (2012). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 1 (1), 105-126.
- Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F. and Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance, *Career Development International*, 23 (1), 33-47. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0210>
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.

- Aslan, H. (2018). *Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin etkisi: otel işletmelerinde bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alguları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt
- Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 103-122.
- Atila, F. ve Dönmez, B. (2017). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.
- Atli, A., Kendal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (29), 149-160.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40
- Avey, J. B., Luthans, F. and Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48 (5), 677-693.
- Avey, J. B., Luthans, F. and Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36 (2), 430-452.
- Avey, J. B., Patra J. L. and West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (2), 42-60.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. and Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44 (1), 48-70.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

- Aydın, S. ve Akar, H. (2014). Öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeylerine Fakülte yaşam niteliğinin etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), ISSN: 2146-9199.
- Ayık, A., Uzun, T., Ataş, Ö. ve Yücel, E. (2015). Öğrencilerin genel sinizm tutumları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 491-508.
- Aypay, A., Aypay, A. ve Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 46-64.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitim psikolojisi*, Özkan Matbaacılık, Ankara.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. and Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: bir alan araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34 (1), 15-28.

- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*, Baltimore, Maryland.
- Brown, M. R., Higgins, K. and Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39 (1), 3-9.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. and Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26 (4), 227-238. <http://dx.doi.org/10.2307/1593636>
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. *New York: Guilford Press*.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat
- Büyükgöze, H. (2014). *Lise öğretmenlerin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging, *Applied Psychology: A International Review*, 59 (2), 243-272.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş*, İstanbul: Nobel Yayıncılık
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, 6, 396-412.

- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assousine, S. G. and Russell, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 195-218.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1497-1513.
- Çalık Var, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ve mezunlarında öğrenci sadakatini yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4).
- Çeçen, A. R. (2006a). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 101-113.
- Çeçen, A. R. (2006b). Okula yabancılaşma: Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öfke ifadeleri düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 701-726.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18 (1), 405-427.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermaye'nin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.
- Davis, O. C. (2010). Why the work place needs positive psychology. http://www.qllab.org/Publications/PosPsychWorkingPaper_OrinCDavis.pdf
Erişim tarihi: 10.02.2018.
- Demirer, T. ve Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Öteki Yayınevi, Ankara.
- Demirtaş, H., Özer, N., Han, F. ve Atik S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının yordayıcısı olarak öğretim elemanlarına güven*. 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu. TOBB-ETÜ,19-21 Ekim, Ankara.
- Dönmez, B. ve Demirtaş Ç. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Adıyaman ili örneği)*.12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.
- Dönmez, B. ve Erdoğan, U. (2017). İşe yabancılaşma. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*, 553-576. Ankara: Pegem Akademi.
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M. and Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21 (3), 264-272.
- Ekin, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde pozitif psikolojik sermaye algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek

- lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi alguları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417.
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14 (2).
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme (2.Ed)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. ve Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 302-318.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*: Sage publications.
- Fisher, J. R. and Eckstrom, D. (2005). *Communication and connectedness in the high school classroom*. Proposed presentation for the Canadian Association for Study of Educational Administration (CASEA) Conference May 28-31, University of Western Ontario.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th edition)*. New York: McGraw-Hill.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Frisby, B. N. and Martin, M. M. (2010). Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom. *Journal of communication education*, 59 (2).
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*. (Çev.: Y. Salman-Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: individual and school-level influences. *LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report. 27*. http://research.acer.edu.au/lsey_research/31
- Gable, S. and Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology. *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-109.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gillen-O’Neel, C. and Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school, *Child Development*, 84 (2), 678-692.
- Glaser, H. F. and Bingham, S. (2009). Students’ perceptions of their connectedness in the community college basic public speaking course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (2), 65.
- Gülcan, A. ve Nedim Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi* e-ISSN: 2148-2659, 2 (1(ÖZEL)), 41-52.
- Güler, B. K. (2009). *Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve yönetimi*. (Ed. Aşkın Keser, Gözde Yılmaz, Şenay Yürür), Çalışma Yaşamında Davranış Güncel Yaklaşımlar, İzmit, Umuttepe Yayıncılık.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T. ve Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz* (3.Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hadjar, A., Backes, S. and Gysin, S. H. (2015). School alienation, patriarchal gender-role orientations and the lower educational success of boys. *Masculinities and Social Change*, 4 (1), 85-116. doi:10.4471/MCS.2015.61.

- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81 (3), 271-283.
- Hascher, T. and Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49 (6), 220-232.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin
- Hirschy, A. S. and Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77, 85-100. doi: 10.1207/S15327930PJE7703_5
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, I-T. J. (2012). *Are international students quiet in class? The influence of teacher confirmation and classroom connectedness on classroom apprehension and Willingness to talk among international students*, Unpublished master's thesis, University of Wyoming.
- İştar Işıklı, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sermaye: Düzce ilinde bir alan araştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (73).
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*, 10 (1), 128-141.
- Jafri, H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*. 1 (2), 9-16.
- Javaheri, A. (2017). Psychological capital: an internal resource for counseling students coping with academic and clinical stress. *Dissertations, Theses, and Masters Projects. Paper 1499450019*. <http://doi.org/10.21220/W4DT0B>
- Jimerson, S. R., Campos, E. and Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: a validity study, *Communication Research Reports*, 26 (2), 146-157. doi: 10.1080=08824090902861622.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10 (1), 5-10.

- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 179-189.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33 (2), 293-315.
- Kalyar, M. N. (2017). *Psikolojik sermaye, lider-üye etkileşimi ve motivasyon ara değişkenleri bağlamında etik liderliğin yaratıcılık ve performans üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama, *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18 (1), 181-201.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 3 (2), Issn: 1309 -8039 (Online).
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keser, S. ve Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (1), 1-22.
- Kıran, B. ve Taşkiran, E. G. (2015). Ege Üniversitesi Eczacılık Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin meslek tercihine etki eden faktörler. *Marmara Pharmaceutical Journal*. 19, 159-16
- Kızılçelik, S. ve Erjem Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Konya: Göksu Matbaası.
- Klem, A. M. and Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York. USA: Guilford Press.
- Kong, F., Tsai, C.H., Tsai, F.S., Huang, W. and Cruz, S. M. (2018). Psychological capital research: a meta-analysis and implications for management sustainability. *Sustainability* 10, 3457. doi: 10.3390/su10103457.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Larson, M. and Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (1), 45-67.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274-283.
- Lifeng, Z. (2007). Effects of psychological capital on employees' job performance, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *Acta Psychologica Sinica*, 39 (2), 328-334.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. and Jensen, S. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87 (5), 253-259.
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behaviour: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57-72.
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (6), 695-706.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2), 143-160.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33 (3), 321-349.
- Luthans, F., Avey, J. B. and Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. and Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), 41-67.

- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R. and Li, W. (2008). More evidence on the value of chinese workers' psychological capital: a potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (5), 818-827.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. and Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60 (3), 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W. and Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. and Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship, *Journal of Organizational Behavior*, 29 (2), 219-238.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. and Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5 (1), 25-44. doi: 10.1177/1534484305285335.
- Luthans, F., Youseff, C. M. and Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Maddox, S. J. and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Maldonado, A. O. and Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction, *Teaching in Higher Education*, 23 (3), 390-402. DOI: [10.1080/13562517.2017.1391199](https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199).
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement In Instructional Activity: Patterns In Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: Student alienation. *Adolescence*, 27 (107), 731-741.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Meydan, C. H. ve Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

- Morinaj, J. and Hascher, T. (2018). School alienation and student well-being: a cross lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T. and Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5 (2), 36-59.
- Mouton, S. G. (1995). *Assessing school attachment: A qualitative investigation of low-attached high school students*. Unpublished phd thesis, Philosophy Dissertation. University of Houston. Texas
- Nelson, D. and Cooper, C. L. (2007). *Positive organizational behavior*. London, Sage Publication.
- Norman, S. M. (2006). The role of trust: implications for psychological capital and authentic leadership. UMI. 1-216.
- Norman, S. M., Avey, J., Nimnicht, J. L. and Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 17 (4), 380-391.
- Ocak, M. ve Güler, M. (2013). A tipi kişilik ve başa çıkma yöntemlerinin stresle ilişkisi: Türk ve Bosnalı öğrenciler arasında karşılaştırmalı bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (8), 135-147.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (1), 113-130.
- OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, Web: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN_Turkey_Turkish.pdf Erişim tarihi: 16.02.2018.
- Oerlemans, K. and Jenkins, H. (1998). Their voice: Student perceptions of the sources of alienation in secondary school. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1998*. Web: <http://www.waier.org.au/forums/1998/oerlemans.html> Erişim tarihi: 17.02.2018.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş*. 10 (1), 113-144.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*. 17 (3), 323-367.

- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Göçen, G. (2016). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1673-1690.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özen Kutanis, R. ve Yıldız E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5 (11), 135-154.
- Özer, N. ve Demirtaş, Ç. (2017). Sınıf bağlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 303.
- Pallant, J. (2011). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (4. Edt.). Berkshire: Open University Press.
- Parthi, K. and Gupta, R. (2016). A study of psychological capital, job satisfaction and organizational climate in telecom sector: a gender perspective. <https://www.researchgate.net/publication/305724111>. 13 (1)
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walubwa, F. O. and Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modelling approach. *Personnel Psychology* 64, 427-450.
- Polat, M., Dilekmen, M ve Yasul A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: bir çaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (4), 214-232.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Preacher, K. J. and Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models, *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Prisbell, M., Dwyer, K. K., Carlson, R. E., Bingham, S. G. and Cruz, A. M. (2009). Connected classroom climate and communication in the basic course:

- Associations with learning. *Basic Communication Course Annual*, 21 (11), 145-165.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C. and Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity", *Journal of Business Research*, 65 (3), 429-437.
- Rego, P., Lopes, M. P. and Nascimento J. L. (2016). Authentic leadership and organizational commitment: The mediating role of positive psychological capital. *Journal of Industrial Engineering and Management JIEM*, 9 (1), 129-151.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sanberk, İ. (2012). *Okula yabancılaşma ve okul güvenliği*. II. Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu. 17–18 Mayıs. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (1), 95-119.
- Saruhan, N. (2013). *The role of trust in organization in the relationship between resistance to change and communication. The moderating effects of organizational justice and psychological capital on this relationship*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scheier, M. F. and C. S. Carver (1985). Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56 (3), 250-263.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.

- Seçgin, S. (2013). *Pozitif örgütsel davranışın örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik Eskişehir havacılık sektöründe yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Seligman, M. E. P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C. and Steen. T. (2004). A Balanced psychology and a full life. *Trans Royal Society*. c. 359: 1379-1381.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. Second edition. New York: Pocket Books.
- Setar, S. B., Buitendach, J. H. and Kanengoni, H. (2015). The moderating role of psychological capital in the relationship between job stress and the outcomes of incivility and job involvement amongst call centre employees. *SA Journal of Industrial Psychology*. 41 (1).
- Sherer M., Maddux J. E., Mercandante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B. and Rogers R. W. (1982). The selfefficacy scale: construction and validation. *Psychol Rep*, 51 (2), 663-671.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D. and Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179.
- Sidelinger, R. J. (2008). *Does student passivity exist? The impact of the student and instructor on involvement in and outside of the college classroom*. Unpublished phd thesis, Submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Sidelinger, R. J. and Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: an Examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59 (2), 165-184. doi:10.1080/03634520903390867, 170.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby B. N. and McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: an examination of student to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61 (3), 290-308.

- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N. and McMullen, A. L. (2011). When instructors misbehave: an Examination of student-to-student connectedness as a mediator in the college classroom. *Communication Education*, 60, 340-361. doi: 10.1080/03634523.2011.554991
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. and Reschly Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies, *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Smith, D. C. and Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, 82 (3), 287-293.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. and Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 321-335.
- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models*. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Sovine, M. B. (2015). *Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of instructors' misbehaviors with student-to-student connectedness and family support*. Unpublished phd thesis, the University of Houston-Clear Lake.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence–higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208-1224.
- Stajkovic, A. D. and Luthans, F. (1998). Self effecacy and work-related performans: A meta analysis. *Psycnological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şeriati, A. (1996). *Medeniyet ve modernizm*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Curr Res Educ*, 1 (1), 1-12.

- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 81-99.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 309-322.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Tarquin, K. ve Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 16-25.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15.Ed). Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 245-254.
- Tezcan, M. (1997a). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997b). Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 178.
- Tezcan, M. (1998). Toplumsal değişme ve eğitim. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Todd, S. Y. (2003). *A causal model depicting the influence of selected task and employee variables on organizational citizenship behavior*. Unpublished phd thesis, Electronic Theses, Treatises and Dissertations, Florida State University, p. 1291.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (3),134-156.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Tösten, R., Elçiçek, Z. ve Kansu, V. (2014). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye yeterlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 8-10 Mayıs, Siirt.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutar, H. (2010). İş gören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (1), 175– 204.
- Tümkiye, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 251-268.
- Türk Dil Kurumu www.tdk.gov.tr Erişim tarihi: 18.01.2018.
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uçar, R. (2017). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (İnönü Üniversitesi örneği). *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 97-170.
- Ulaş Karaahmetoğlu, G., Kaçan Softa, H., Kör, H. ve Karagözoğlu G. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin arkadaş bağlılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 25 (6), 2173-2184.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uslu, T. (2014). Algılanan örgüt desteğinin yetkinlik ve psikolojik sermaye aracılığıyla performansa aşamalı etkilerinin uluslar ve kültürlerarası farklılaşması. *Research Journal of Business and Management*, 1 (1), 54-68.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algılarının analizi (Erzincan üniversitesi örneği)*.Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uyungil, S. (2017). *Pozitif psikolojik sermaye ile çalışan tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Adana ilinde bir uygulama*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünsal, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaları ve okula yabancılaşmalarına neden olan faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi KEFAD*. 18 (3).
- Vaquera, E. and Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37 (1), 55-72.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B. and Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behaviour*, 32, 4-24.
- Weaver, R. R. and Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76, 570-601. doi: 10.1353/jhe.2005.0038
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 408.
- Yalçın, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre*. 16 (1), 73-78.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1303-5134 www.InsanBilimleri.com Erişim tarihi: 04.04.2018.
- Yavuz, S. (2012). *İşletmelerde sosyal sermayenin ölçümlenmesi ve raporlanmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yazıcı, K. (2001). *İşletme bilimine giriş*. Trabzon: Eser Ofset.
- Yeniçeri, Ö. (1993). *Yabancılaşma, Türkiye günlüğü*, 25, 90-98, Cedit.
- Yeniçeri, Ö. (2007). *Yozlaşma ve yabancılaşmaya karşı itirazlar* (5. baskı). İstanbul: İQ Kültür Sanat Yayıncılık.

- Yetgin, M. A. (2017). Çalışanların cinsiyet ve eğitim düzeyinin psikolojik sermaye algıları üzerine yönelik görgül bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 52 (2), 120-139
- Yetim, N. (2002). Sosyal sermaye olarak kadın girişimciler: Mersin örneği. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2 (2), 79-92.
- Yıldırım, F. ve İlhan İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-8.
- Yıldız, H. ve Örucü, E. (2016). Sağlık sektörü çalışanlarının pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 269-285.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 332-345.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314–333.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yükseköğretim Kurulu www.yok.gov.tr Erişim tarihi: 03.07.2018.

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Formu

Sayın Katılımcı;

Bu anket İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yürütülen doktora tezinin araştırma süreci için yapılmaktadır. Sizden beklenen her bir ifade için yanındaki seçeneklerden size en uygun olanını “X” şeklinde işaretlemenizdir. Vermiş olduğunuz içten cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta göstermiş olduğunuz özen, araştırma açısından çok önemlidir. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Fulya ATİLA

Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Fakülte: (lütfen yazınız)

Bölüm: (lütfen yazınız)

Sınıf düzeyi: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4.Sınıf ()

Aile aylık gelir düzeyi: 1000-2500 TL () 2501-5000 TL () 5001 TL- ve üstü()

Aileyle birlikte yaşama durumu: Ailemle yaşıyorum () Ailemden Ayrı yaşıyorum()

PSİKOLOJİK SERMAYE ALGILARI ÖLÇEĞİ*

	<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>	Beni hiç tanımlamıyor	Beni az tanımlıyor	Beni orta derecede tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni çok iyi tanımlıyor
1	Kendine güvenen bir insan olduğumu düşünürüm.					
2	Bir görevin üstesinden gelmek için gerekirse daha fazla çalışırım.					
3	Bir topluluk karşısında konuşurken kendimden emin olurum					
4	Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.					
5	Amacıma ulaşmak için bir yol seçerim.					
6	Belirlediğim yolda ilerleyecek yeteneğim vardır.					
7	Yaşadığım problemlerin beni olgunlaştıracağına inanırım.					
8	Geleceğimin ümit verici olduğunu hissederim.					
9	Zorlukların üstesinden gelirim.					
10	Stresle başa çıkabilirim.					
11	Çevredeki olumsuzluklarla mücadele edebilirim.					
12	Çevremdeki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.					
13	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.					
14	Olaylara “her işte bir hayır vardır” düşüncesi ile yaklaşırım					
15	Yaşadığım olaylara iyi tarafından bakarım.					
16	Hayat dolu bir insanım.					
17	Yaşamımdan memnunum.					

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği Madde Boyut Dağılımı*

Özyeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
1	5	9	14
2	6	10	15
3	7	11	16
4	8	12	17
		13	

SINIF BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ*

<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Sınıf arkadaşlarımla aramda güçlü bir bağ olduğumu düşünüyorum.					
2. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine arkadaşça davranırlar.					
3. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine saygı duyarlar.					
4. Sınıfta yapılan tartışma etkinliklerinde görüşlerimi rahatlıkla ifade ederim.					
5. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine karşı nazik davranırlar.					
6. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerinden övgüyle söz ederler.					
7. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini önemserler.					
8. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine karşı güler yüzlüdür.					
9. Sınıfımdaki öğrenciler birbirleri ile muhabbet ederler.					
10. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini suçlayıcı davranmazlar.					
11. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine karşı neşelidirler.					
12. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini desteklerler.					
13. Sınıfımdaki öğrenciler diğerlerinin ne söylediğini ilgiyle dinlerler.					
14. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine karşı kendilerini rahat hissederler.					

OKULA YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ*

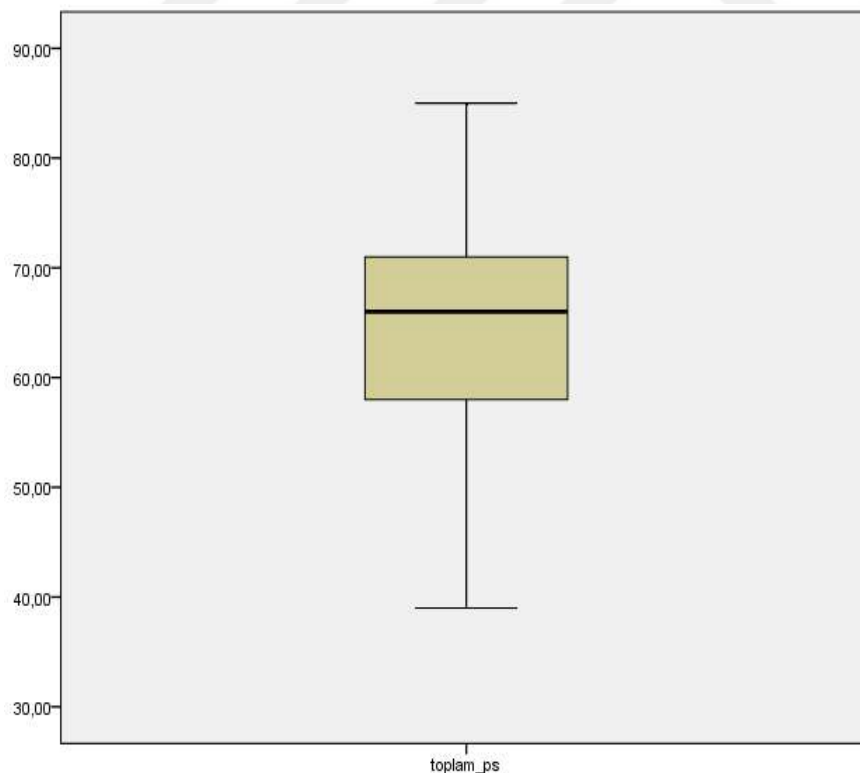
<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bu okulda kime güveneceğimi bilemiyorum.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldan edindiğim bilgilerin beni geliştirdiğine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
3. Dersten kalmayacağımı bilsem bu dersler için çaba harcamazdım.	①	②	③	④	⑤
4. Okulu bitirmek adına doğru bulmasam da birçok şeyi yapmak zorunda olduğumu hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
5. Okulda kendimi çok yalnız hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
6. Okuldan öğrendiklerim sayesinde daha etkili kararlar alabiliyorum.	①	②	③	④	⑤
7. Okuldaki arkadaşların sadece kendilerini düşünen bencil kişiler olduklarını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okulda bulunduğum için kendimi şanslı görüyorum.	①	②	③	④	⑤
9. Okulda geçirdiğim zamanlar arttıkça kendime olan güvenim de artıyor.	①	②	③	④	⑤
10. Derslere devam etme zorunluluğunu anlamsız buluyorum.	①	②	③	④	⑤
11. Okul arkadaşlarıma güvenirim.	①	②	③	④	⑤
12. Bu günlerde okulda, beni anlayabilen, sorunları paylaşabileceğim arkadaş bulamıyorum.	①	②	③	④	⑤
13. Okulda uygulanan disipline ilişkin düzenlemelerin çok katı olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Okula isteyerek değil koşullar bunu gerektirdiği için devam ediyorum.	①	②	③	④	⑤
15. Okuldaki birçok uygulama saçma ve anlamsız gelse de mezun olmak için katlanmak zorundayım.	①	②	③	④	⑤
16. Okulda öğrenilen bilgilerin yaşamı anlama ve yorumlamaya önemli katkısı olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
17. Okulun özgürlüklerimi kısıtladığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
18. Derslerde kendimi oyalayacak bir şeyler bulamazsam sıkıntıdan patlıyorum.	①	②	③	④	⑤
19. Okuldaki kuralları anlamsız buluyorum.	①	②	③	④	⑤
20. Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤

*Asıl uygulamada psikolojik sermaye algıları ölçeği madde boyut dağılımı ve ölçek isimlerine yer verilmemiştir.

Ek 2: Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizinin Gereklilerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin yapı geçerliliğini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğundan, parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

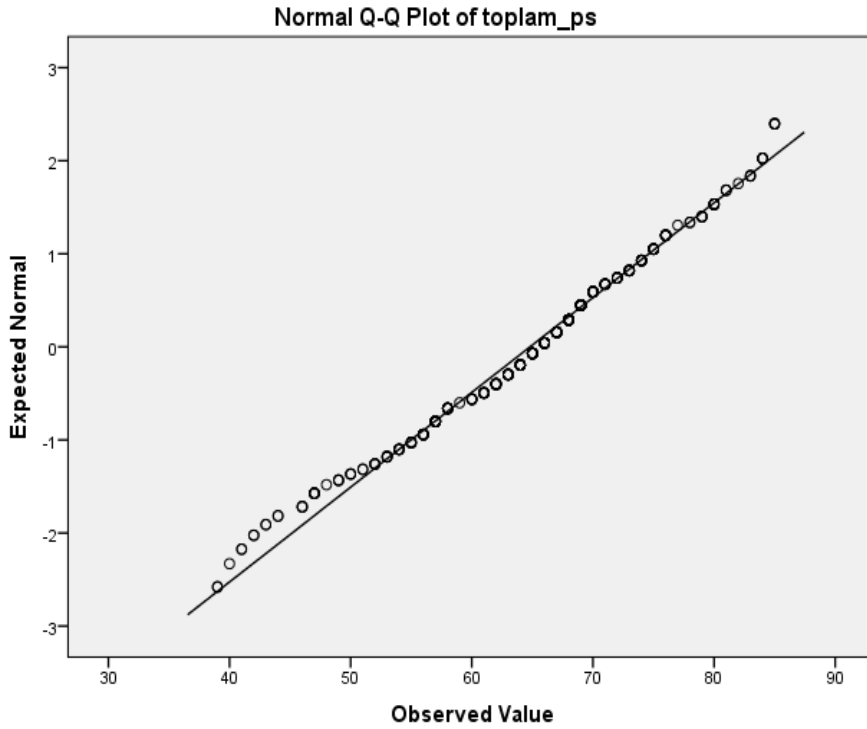
Tek değişkenli normallik varsayımları incelenirken öncelikle Box Plot Tablosu incelenmiş ve ortalamadan sapan alt ve üst değerler çıkartılmıştır (Box Plot Tablosunun son hali Şekil 14'tedir).



Şekil 14 AFA Örneğine Ait Box Plot Tablosu

Bu işlemin ardından Çarpıklık (Skewness= -.307) ve Basıklık (Kurtosis= -.094) katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür.

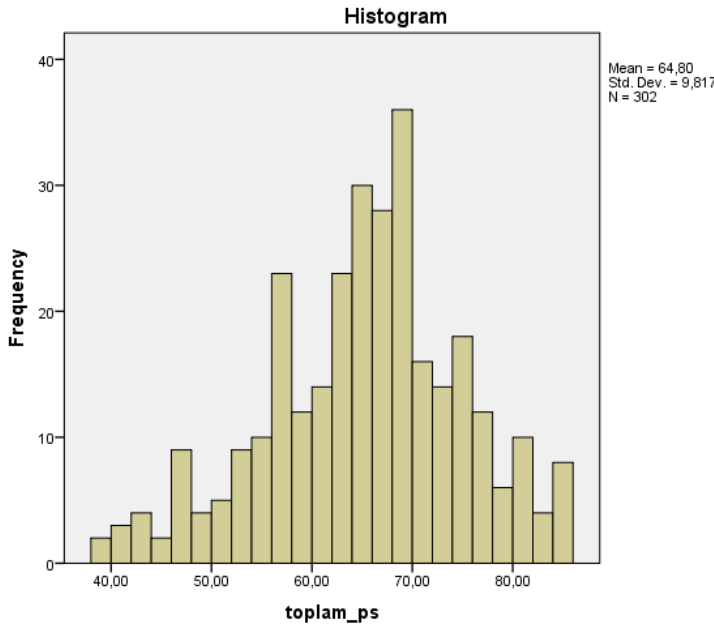
Buna ek olarak Normal Q-Q Plot grafiğinin de normallik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir (Normal Q-Q Plot Tablosunun son hali Şekil 15'tedir).



Şekil 15 AFA Örneğine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılacak bir başka yöntem de mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerini incelemektir. Bu değerlerin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda mod=69; medyan= 66 ve \bar{X} =64,8 olarak elde edilmiştir. Bu bulguya dayanarak da dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak Histogram (Şekil 16) grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 16 AFA Örneklemine Ait Histogram Grafiği

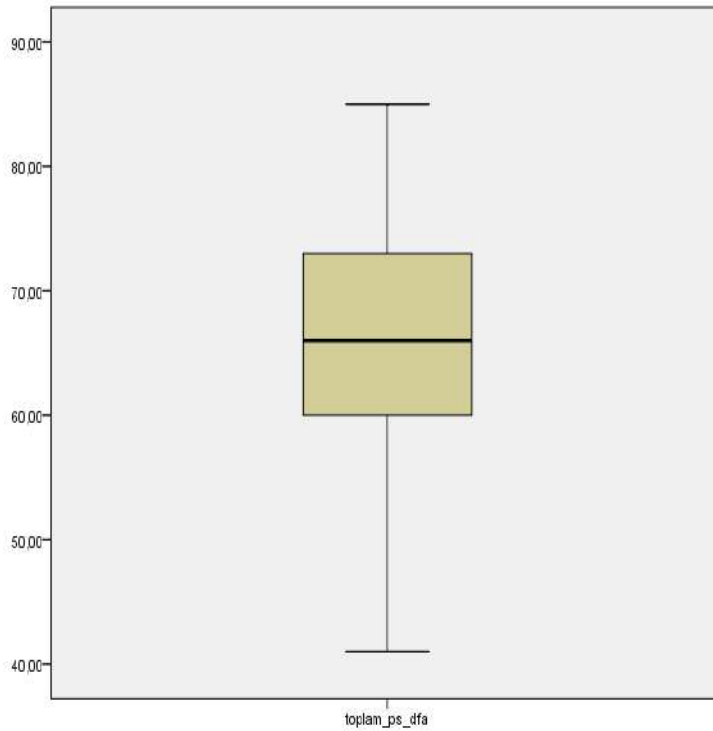
Toplam puan üzerinden yapılan normallik testlerine ek olarak, açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarından bir diğeri olan çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kritik ki-kare değerini aşan uç değerler silinmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucunda, bütün maddelerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen en yüksek korelasyon değerinin de .65 ile 22. ve 23. madde arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .30'dan küçük olması düşük; .30 ile .70 arasında olması orta ve .70'ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade ettiği için (Büyüköztürk, 2016) ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir.

Ek 3: Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizinin Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin yapı geçerliliğini doğrulamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğundan, parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli

normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

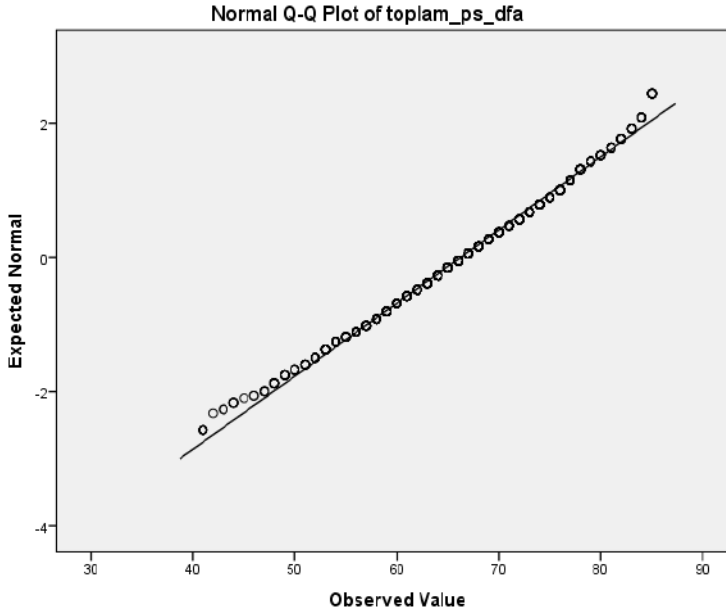
Tek değişkenli normallik varsayımları incelenirken öncelikle Box Plot Tablosu incelenmiş ve ortalamadan sapan alt ve üst değerler çıkartılmıştır (Box Plot Tablosunun son hali Şekil 17'dedir).



Şekil 17 DFA Örnekleme Ait Box Plot Tablosu

Bu işlemin ardından Çarpıklık (Skewness= -.247) ve Basıklık (Kurtosis= -.243) katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür.

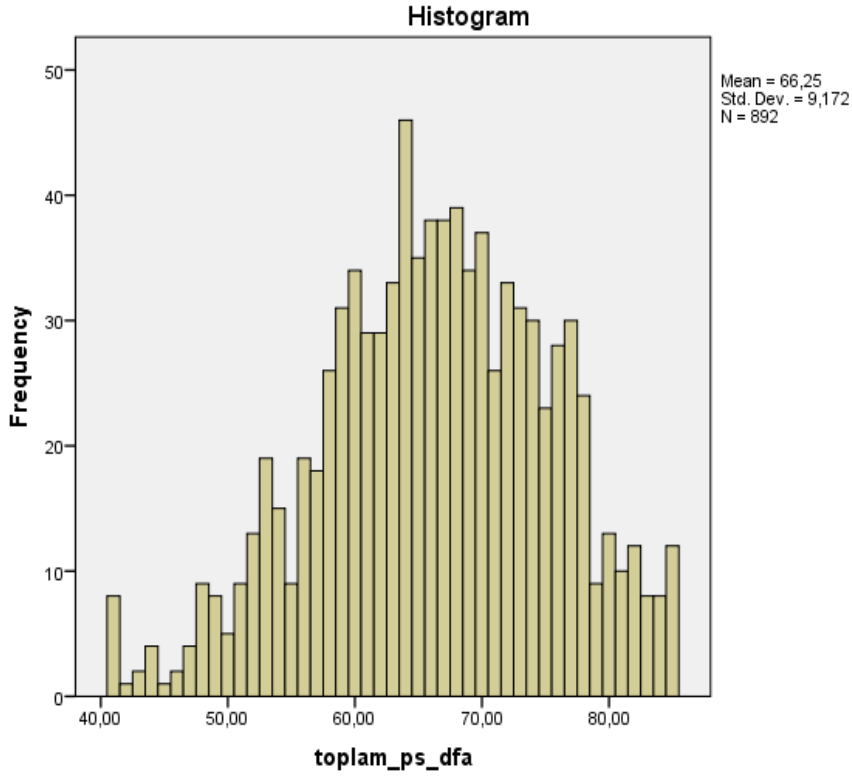
Buna ek olarak Normal Q-Q Plot grafiğinin de normallik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir (Normal Q-Q Plot Tablosunun son hali Şekil 18'dedir).



Şekil 18 DFA örneğine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılacak bir başka yöntem de mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerini incelemektir. Bu değerlerin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda mod=64; medyan= 66,00 ve \bar{X} =66.24 olarak elde edilmiştir. Bu bulguya dayanarak da dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak Histogram (Şekil 19) grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 19 DFA Örneğine Ait Histogram Grafiği

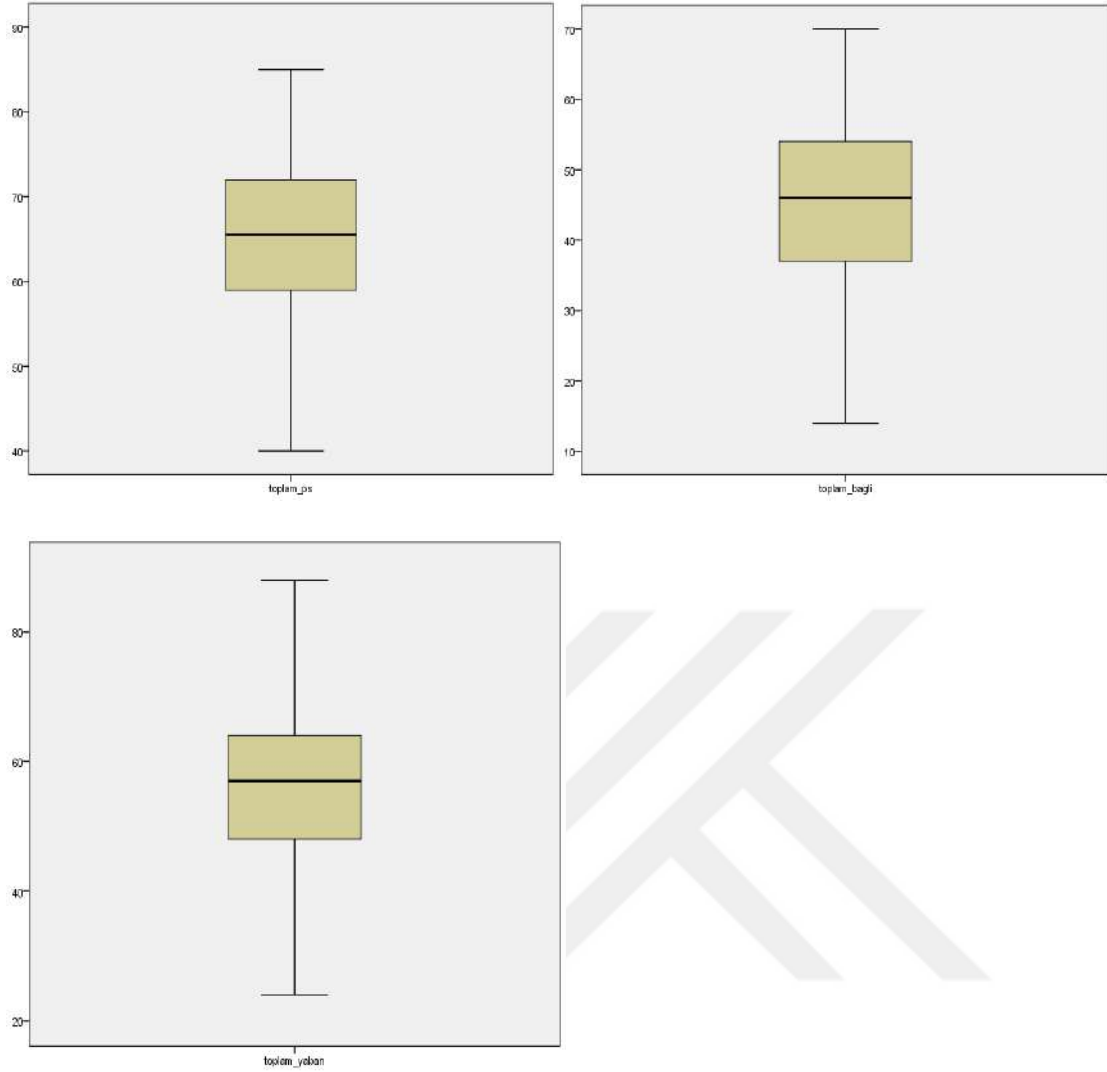
Toplam puan üzerinden yapılan normallik testlerine ek olarak, çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kritik ki-kare değerini aşan uç değerler silinmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucunda, bütün maddelerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen en yüksek korelasyon değerinin de .581 ile 11 ve 12. madde arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .30'dan küçük olması düşük; .30 ile .70 arasında olması orta ve .70'ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade ettiği için (Büyüköztürk, 2016) ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir.

Ek 4: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Gereklarının Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan bütün istatistikî analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle toplanan verilerin parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımları karşılıyıp karşılayamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

İlk aşamada hatalı veri kontrolü yapılıp hatalı veriler ilgili veri formu dikkate alınarak hatalardan arındırılmıştır (Pallant, 2011). Veri setinde yer alan eksik veriler belirlenmiş bu formlar veri setinden çıkarılmıştır.

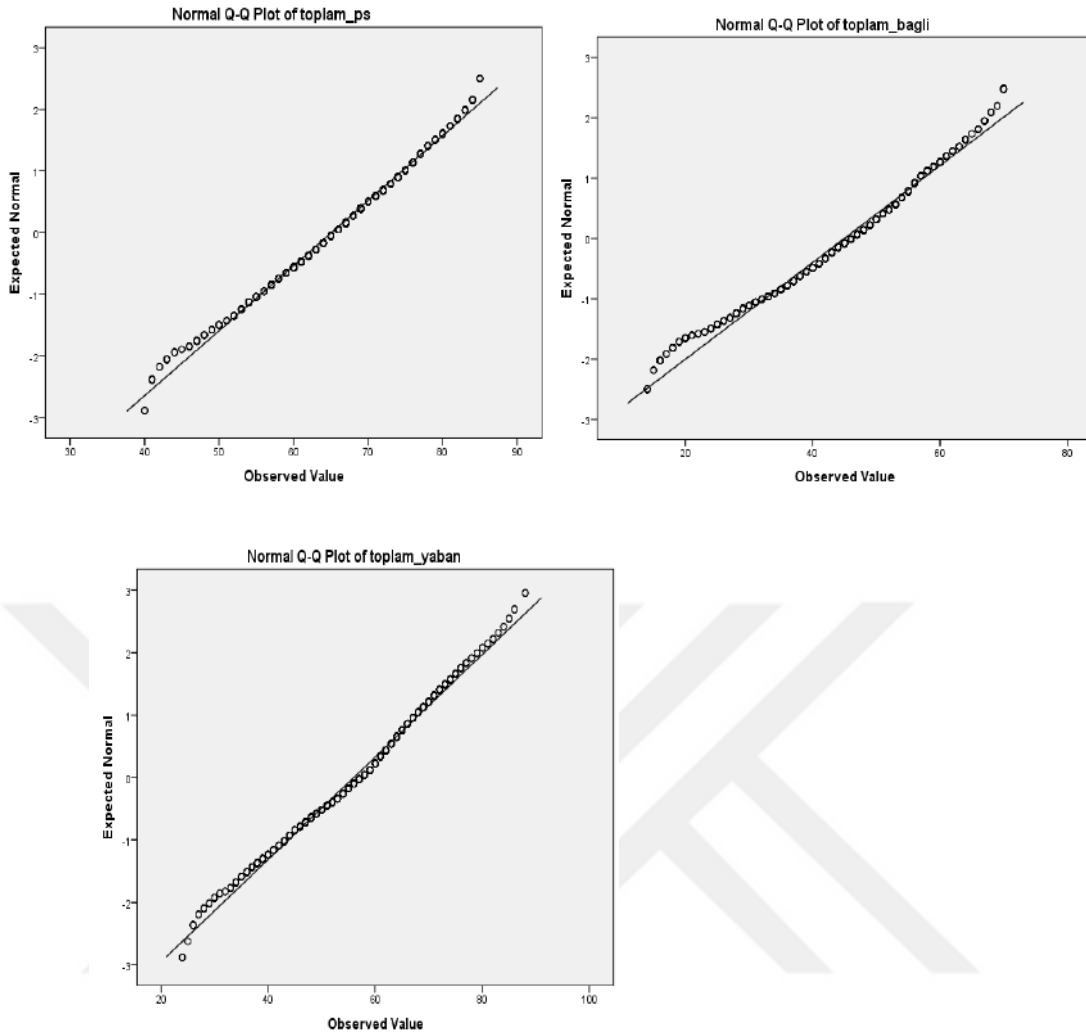
Tek değişkenli normallik varsayımları incelenirken öncelikle Box Plot Tablosu incelenmiş ve ortalamadan sapan alt ve üst değerler çıkartılmıştır (Box Plot Tablosunun son hali Şekil 20'dedir).



Şekil 20 Çalışma Veri Setine Ait Box Plot Tablosu

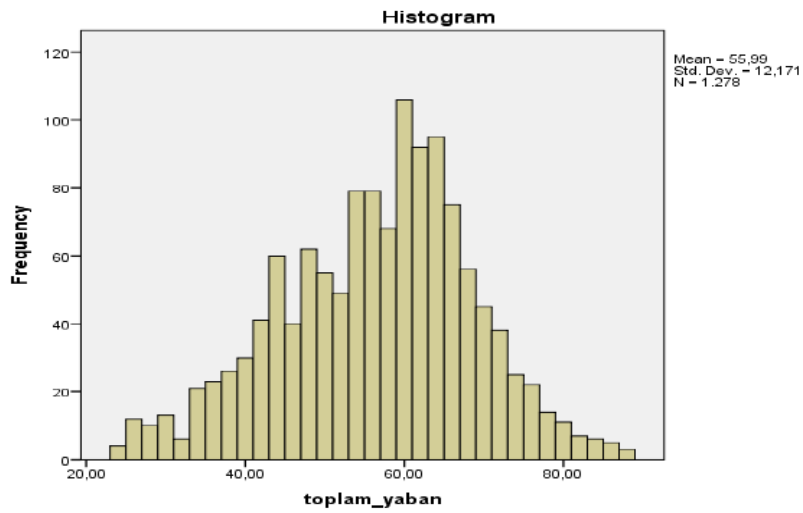
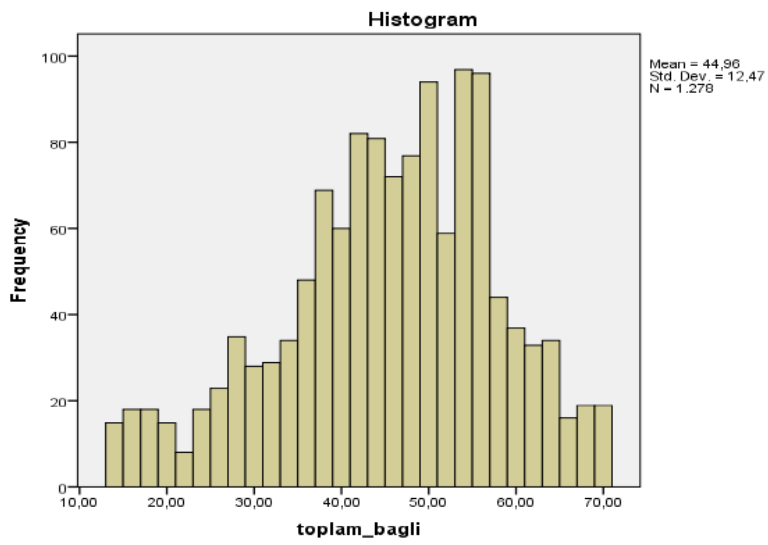
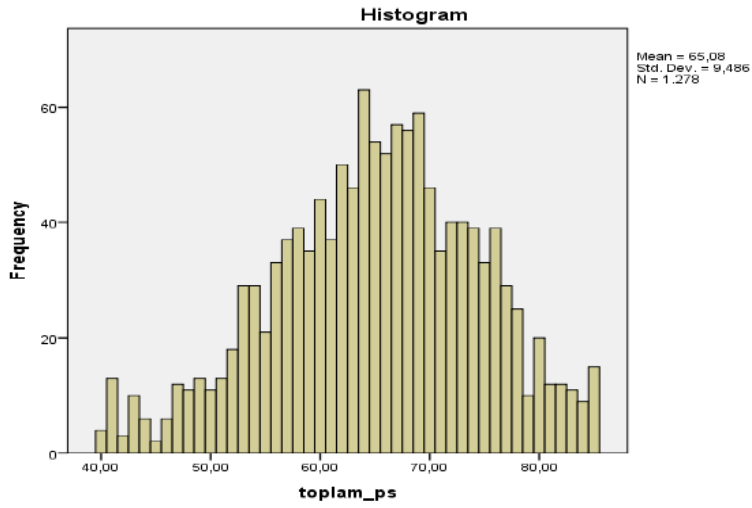
Veri seti için tek değişkenli normallik varsayımının incelemesinde kurtosis (basıklık) ve skewness (çarpıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında kalması (Çokluk vd., 2010) varsayımı baz alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu varsayımları karşılayamayan veriler elenmiştir. Çarpıklık- Skewness (sırasıyla -.254, -.413 ve -.250) ve basıklık- Kurtosis (sırasıyla -.235; -.209 ve -.195) katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu saptanmıştır.

Buna ek olarak Normal Q-Q Plot grafiğinin de normallik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir (Normal Q-Q Plot Tablosunun son hali Şekil 21'dedir).



Şekil 21 Çalışma Veri Setine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu

Son olarak Histogram (Şekil 22) grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 22 Çalışma Veri Setine Ait Histogram Grafiği

Veri seti için uç değer (out-lier) analizi yapıp (Büyüköztürk, 2016), uç değerlere sahip veri formları veri setinden çıkarılmıştır. Yapısal Eşitlik modellemesinin yapılabilmesi için veri setinin çok değişkenli ve tek değişkenli normal dağılım kontrolleri yapılmıştır (Byrne, 2010). Çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kritik ki-kare değerini aşan uç değerler silinmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Veri setinin çok değişkenli normallik analizlerinin sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Çok Değişkenli Normallik Analizleri

Değişken	Skew	c.r.	Kurtosis	c.r.
Psikolojik Sermaye	-.261	-3.803	-.222	-1.618
Sınıf Bağlılığı	-.401	-5.857	-.208	-1.516
Okula Yabancılaşma	-.213	-3.108	-.198	-1.442
Multivariate (Çok Değişkenli)			-.134	-.438

[Skew: Skewness (Çarpıklık), Kurtosis: Basıklık, c.r.: critical ratio, Multivariate: çok değişkenli]

Tablo 30’da verilen çok değişkenli normallik analizi sonuçlarına bakılarak veri setinin çok değişkenli normallik varsayımlarının karşıladığı ifade edilebilir (multivariate kurtosis: “-.134”, multivariate c.r.: “-.438”). Bu analiz aşamasında; çok değişkenli kritik oran değerinin 1.96’dan küçük olması (multivariate critical ratio) ve çok değişkenli basıklık (multivariate kurtosis) değerinin +2 ile -2 arasında olması (Bayram, 2010) referans alınmıştır.

Bir diğer varsayım olan çoklu bağlantılılık problemi ise ölçekler arasındaki korelasyon hesaplanarak, Varyans Artış Faktörleri (VIF) incelenerek ve tolerans değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucunda, bütün ölçeklerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen korelasyon değerlerinin de .301, -.284 ve -.414 olduğu tespit

edilmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .30'dan küçük olması düşük; .30 ile .70 arasında olması orta ve .70'ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade ettiği için (Büyüköztürk, 2016) ölçekler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir. VIF değerleri incelendiğinde ise VIF değerinin 1.099 olduğu tespit edilmiştir. VIF değerinin 10'dan büyük olması (Albayrak, 2012) çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için, veri seti için çoklu bağlantılılık probleminden söz edilemez. Son olarak da ölçek maddeleri için tolerans değerleri incelendiğinde, tolerans değerinin .910 olduğu görülmektedir. Tolerans değerinin .10'dan küçük olması çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için (Field, 2009) bu çalışmada kullanılan veri seti için çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir.




Ek 5: Sınıf Bağıllık Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi

← → 📧 🗑️ 📁 📧 Diğer - 562 ileti dizisinden 1 < > 📧 ⚙️

(konu yok) 📧 Gelen Kutusu - x 📧 📧

Arş.Gör. Çağrı DEMİRTAŞ <cdemirtas@adiyaman.edu.tr> 12:09 (1 saat önce) 📧 📧
Alıcı: bana 📧

Kolaylıklar diliyorum Hocam...



W SBÖ.docx

Yanıtlamak veya Yönlendirmek için burayı tıklayın

15 GB'lık kotanın 2,19 GB'ı (%14) kullanılıyor [Yönet](#) [Sizinkiz - Güncelle](#) Son hesap etkinliği: 8 dakika önce [Ayrıntılar](#)

Ek 6: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi


← → 📧 🗑️ 📁 📧 Diğer - 2 ileti dizisinden 1 < > 📧 ⚙️

Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAĞLAR <ccaglar@adiyaman.edu.tr> 5.04.2017 📧 📧
Alıcı: bana 📧

Sayın Özer, ölçek ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar.

Dr.Çağlar CAĞLAR
Adıyaman Ün. Eğitim Fakültesi

Gönderen: Fulya ÖZER <fulyaazer88@gmail.com>
Gönderildi: 4 Nisan 2017 Salı 14:08:46
Kime: Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAĞLAR
Konu: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ



W ÖĞRENCİ YABAN...

Ek 7: İnönü Üniversitesinden Alınan Araştırma İzin Belgeleri



Evrak Tarih ve Sayısı: 23/05/2018-E.41324

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-300
Konu : Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, anket uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitemiz Fakültelerinin ilgi yazısı ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 4223773030 Faks No: 4223411070
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Ayşe TANRIVERDİ
Unvan: Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



Evrak Tarih ve Sayısı: 22/05/2018-E.40827

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-300
Konu : Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Hemşirelik Fakültesi Dekanlığının, 21/05/2018 tarihli ve 40443 sayılı yazısı,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, anket uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitemiz Hemşirelik Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 4223773030 Faks No: 4223411070
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Ayşe TANRIVERDİ
Unvan: Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2018-E.40439

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

İletişim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 24106339-044
Konu : Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tezi hakkında Fakültemiz öğrencilerine anket uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini rica ederim.

e-İmzalıdırProf.Dr. Mehmet ÖNAL
Dekan V.

İnönü Ü. İletişim F. Merkez Kampüsü 44280 Malatya
Telefon No: 0 422 341 01 53 Faks No: 0 422 341 01 63
E-Posta: rts@inonu.edu.tr İnternet Adresi: <https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/rtts>

Bilgi İçin: Serpil HAZMAN
Ünvan: Yazı İşleri Sorumlusu
Telefon No: 422 341 01 53

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2018-E.40443

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 20176953-100
Konu : Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 21/05/2018 tarihli ve 40300 sayılı yazınız,

İlgi yazıda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tezinin gereği olarak Fakültemizde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Rukuye AYLAZ
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280 Malatya
Telefon No: 0 422 377 30 00 Faks No: 0 422 341 00 32
E-Posta: rektorluk@inonu.edu.tr İnternet Adresi: <https://www.inonu.edu.tr/tr/>

Bilgi İçin: Mıraç BOZDİRE
Unvanı: Memur
Telefon No: 04223410220-1162

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/05/2018-E.40678

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 92512750-100
Konu : Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/05/2018 tarih ve 40300 sayılı yazısı,

İlgi yazı gereği; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATİLLA'nın, "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz öğrencilerine anket uygulamasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Nevzat BAYRİ
Dekan V.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok Merkez Kampüsü/44280 Malatya
Telefon No: 0 422 3774188- 0 422 3774242 Faks No: 0 422 3410042
E-Posta: eğitim_dekanlik@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/tr/ems/egitim>Bilgi İçin: Hali KARŞI
Unvan: Memur
Telefon No: 4223774188

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2018-E.40544

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 21619327-100
Konu : Uygulama İzni**REKTÖRLÜK MAKAMINA**
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/05/2018 tarihli ve 40300 sayılı yazınız,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tezinin gereği olarak Fakültemizde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Rifat GÜNEŞ
Dekan V.Spor Bilimleri Fakültesi/Malatya
Telefon No: 04223411109-04223411153 Faks No: 4223411153
E-Posta: besyo@inonu.edu.tr İnternet Adresi: www.inonu.edu.tr/besyoBilgi İçin: Güler CANPOLAT
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 4223411109

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2018-E.40619

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Tıp Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 14584264-100
Konu : Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 21/05/2018 tarihli ve 40300 sayılı yazınız,

Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgede kayıtlı yazısı ile; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATİLLA'nın, Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tezinin gereği olarak Üniversitemize bağlı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama talebi incelenmiş olup, söz konusu çalışmanın uygulanma talebi Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Mahmut DURMUŞ
Dekan V.

Tıp Fakültesi Dekanlığı
Telefon No: 3410660 Faks No: 3410036
E-Posta: tip@inonu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.inonu.edu.tr/tr/emstip>

Bilgi İçin: Seriya KOYUN
Unvan: Memur
Telefon No: 3410660 / 1210

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/05/2018-E.40680

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 51163491-100
Konu : Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 21/05/2018 tarihli ve 40300 sayılı yazınız,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tezinin gereği Fakültemiz öğrencilerine anket uygulaması Dekanlığımıza uygun görülmüştür. Bilgilerinize ve gereğini arz ederim

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Ahmet KARADAĞ
Dekan V.

İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 44280 Merkez Kampüsü,
Battalgazi/Malatya
Telefon No: 4223410043 Faks No: 4223410438
E-Posta: ibf@inonu.edu.tr İnternet Adresi: www.inonu.edu.tr/tr/enis/ibf/

Bilgi İçin: Gürsel ÖZKUL

Uyvan: Yazı İşleri Sorumlusu
Telefon No: 4223774246

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/05/2018-E.40876

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Dış Hekimliği Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 38188913-100
Konu : Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 21.05.2018 tarih ve 40300 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereğince Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tezinin gereği olarak fakültemizde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama talebi Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdırProf.Dr. Selami Çağatay ÖNAL
Dekan V.

İnönü Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi
Telefon No: 422 341 11 00 Faks No: 422 341 11 07
E-Posta: denl@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/dishkekimligi>

Bilgi İçin: Çağla Gündoğar
Unvan: Şirket Personeli

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ekirak Tarih ve Sayısı: 22/05/2018-E.40817

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 92950322-100
Konu : Anket Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 21/05/2018 tarihli ve 40300 sayılı yazınız,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Fulya ATILLA'nın, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı tez çalışması ile ilgili Fakültemiz öğrencilerine anket uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdırProf.Dr. Hatice Birgül CUMURCU
Dekan V.

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Merkez Kampüs
Telefon No: 04223772200-1111 Faks No: 4223410219
E-Posta: msys@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/malayasaglik>

Bilgi İçin: EBRÖZCAN ÖZEN
Unvan: Yazı İşleri Sorumlusu
Telefon No: 04223772200-1111

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ek 8: ÖZGEÇMİŞ

Fulya ÖZER ATİLA, 1988 yılında Malatya’da doğmuş ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini Malatya’da tamamlamıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünden 2011 yılında bölüm birincisi olarak mezun olmuştur. 2012 yılında Malatya’nın Hekimhan ilçesi Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfında, Sosyal Yardım ve İnceleme Görevlisi olarak çalışmıştır. 2013 yılında Diyarbakır’ın Çınar ilçesi Atatürk Ortaokulunda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak göreve başlamış, 3 yıl görev yaptıktan sonra Malatya’ya atanmıştır. 2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Halen Malatya ili Kuluncak ilçesi Halk Eğitim Merkezinde Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yapan ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında doktora eğitimini sürdüren yazar, evlidir.

İletişim

E-posta adresi: fulyaozer88@gmail.com