

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMİ, KENDİNİ
ENGELLEME DAVRANIŞLARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN
OKULA YABANCILAŞMAYI YORDAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ferdi KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMİ, KENDİNİ
ENGELLEME DAVRANIŞLARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN
OKULA YABANCILAŞMAYI YORDAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ferdi KAYA

Danışman : Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 02/09/2016

Ferdi KAYA

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMİ, KENDİNİ ENGELLEME DAVRANIŞLARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN OKULA YABANCILAŞMAYI YORDAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ferdi KAYA

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Eylül 2016, 95 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya çıkartmaktır. Araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin saptanması ve bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 370 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Akın (2006a) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Özgüngör (2008) tarafından Türkçeye çevrili, geçerliği ve güvenirlik çalışması yapılan Engelleyici Davranış ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programında çözümlenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimlerinin, kendini engelleme davranışlarının ve okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet ve bölüm seçme kararı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar t-testi, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini yordayıcı değişkenlerin ortaya çıkarılması için de çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre analizler sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinde cinsiyet ve bölüm seçme kararına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken, bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca cinsiyet ve bölüm seçme kararına göre kendini engelleme davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın Güçsüzlük alt boyutunu sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyi; Kuralsızlık alt boyutunu, öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki; Soyutlanma alt boyutunu, sınıf arkadaşlarıyla çok iyi düzeyde ilişki, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişki ve bölümü seçme ; Anlamsızlık alt boyutunu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki ve cinsiyet, Okula yabancılaşma toplam puanını, öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma değişkenlerinin yordadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği öğrencileri, okula yabancılaşma, başarı yönelimi, kendini engelleme

ABSTRACT**INVESTIGATING THE PREDICTION LEVELS OF SCHOOL ALIENATION
OF THE CLASSROOM TEACHING STUDENTS' ACHIEVEMENT
ORIENTATION, SELF HANDICAPPING BEHAVIOURS AND
DEMOGRAPHIC FEATURES****Ferdi KAYA****Master Thesis, Department of Primary School Education****Supervisor: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA****September 2016, 95 pages**

The aim of this study was to reveal whether the success orientation, self-handicapping behaviours and demographic features of the classroom teachers predict their school alienation in a meaningful way or not. This research is a descriptive study that has the relational screening model which aims at determining the success orientation, self-handicapping behaviours and demographic features of the classroom teachers, which affect their school alienation levels, and identifying their mutual interaction.

The population of the study consisted of 370 students of Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, in the educational year 2014-2015. The data were collected by means of Students Alienation Scale developed by Çağlar (2012), 2X2 Success Orientation Scale of which validity and reliability tests were performed by Akın (2006a), Translation into Turkish by Özgüngör (2008), Preemptive Behavior scale of which validity and reliability tests were performed and Personal Information Form prepared by the researcher. The data obtained were analysed using the SPSS 21.0 programme. Correlation analysis was made in order to reveal relations among the variables. Independent groups t-test was used in order to identify whether the primary school teaching students' success orientation, self-handicapping and school alienation levels change depending on the variables of gender and decision making on choosing a department; and multiple regression analysis was used in order to identify the variables that predict the school alienation levels of the students of primary school teaching.

According to the findings out of the research a meaningful difference in school alienation levels of the students of primary school teaching was found, with regard to gender and deciding upon choosing a department. While a meaningful difference according to gender was found in sub-dimensions of success orientation which are learning-approaching and learning-avoiding; a meaningful difference according to the decision on choosing a department have not been found in sub-dimensions of success orientation. Furthermore, a meaningful difference in self-handicapping behaviours have not been found, regarding gender and decision making on choosing a department.

As a result of the multiple regression analysis that were made, it has been understood that weakness sub-dimension of school alienation by students of primary school teaching predicts respectively learning-approaching, poor relations with the teaching staff, learning-avoiding, self-handicapping and very low academic success level; the normlessness sub-dimension predicts learning-approaching, academic success grade, performance-approaching, learning-avoiding, poor relations with the teaching staff; the isolation sub-dimension predicts very good relations with classmates, performance-approaching, learning-avoiding, medium level relations with classmates and choosing department; the meaninglessness sub-dimension predicts performance-avoiding, learning-avoiding, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching staff and the gender; total point of school alienation learning-approaching, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching staff, academic success grade, performance-avoiding, learning-avoiding, variables.

Keywords: Students of primary school teaching, school alienation, success orientation, self-handicapping.

ÖNSÖZ

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordaması ile ilgili bu araştırmanın ilgili yazına katkıda bulunmasını dilerim.

Öncelikle beni bu araştırmayı yapma konusunda cesaretlendiren, en sıkıntılı anlarımda benden desteğini esirgemeyen, çalışmam boyunca bana verdiği güvenle yardımcı olan tez danışmanım, çok değerli hocam Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmama maddi destek sağlayan Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (SYL-2015-3884) ve çalışanlarına, çalışmam süresince beni anlayışla dinleyen, her zaman yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Alper YONTAR' a, tezimi okuyarak önerileri ile katkıda bulunan tez jürisi Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK'e teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana hep destek olan, her zaman yanımda olan, benden ilgilerini eksik etmeyen aileme ve arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim.

Son olarak uzun ve yorucu çalışmam süresince her zaman yanımda olan çalışmama katkı sağlayan ve beni destekleyen eşim Fulya KAYA'ya canı gönülden teşekkür ederim. Uzun yıllar boyunca hayalini kurduğum ve sonunda gerçekleştirdiğim bu çalışmamı eşim ve çocuklarıma ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancılaşma.....	9
2.1.1. Yabancılaşma Kavramı	9
2.1.2. Yabancılaşma Kuramları	11
2.1.2.1. Hegel ve Yabancılaşma	11
2.1.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma	12
2.1.2.3. Marx ve Yabancılaşma	12
2.1.2.4. Durkheim ve Yabancılaşma	13
2.1.2.5. Herbert Marcuse ve Yabancılaşma	13
2.1.2.6. Fromm ve Yabancılaşma.....	13
2.1.3. Yabancılaşmanın Alt Boyutları	14
2.1.3.1. Güçsüzlük.....	14
2.1.3.2. Anlamsızlık	15
2.1.3.3. Kuralsızlık(Normsuzluk)	15
2.1.3.4. Yalıtılmışlık (Sosyal uzaklık).....	16
2.1.3.5. Kendine yabancılaşma.....	16
2.1.4. Okula Yabancılaşma	16

2.1.4.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri.....	18
2.1.4.2. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları	20
2.1.5. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları	21
2.1.5.1. Güçsüzlük.....	21
2.1.5.2. Anlamsızlık	21
2.1.5.3. Kuralsızlık	22
2.1.5.4. Soyutlanma.....	22
2.2. Başarı Yönelimi	23
2.3. Kendini Engelleme	25
2.4. Okula Yabancılaşma, Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Arasındaki İlişki ...	27
2.5. İlgili Araştırmalar	28
2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	28
2.5.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	34

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.3.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği.....	39
3.3.3. 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği.....	40
3.3.4. Engelleyici Davranış Ölçeği.....	40
3.4. Verilerin Toplanması.	41
3.5. Verilerin Analizi	41

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetleri İle Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	43
4.1.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	43
4.1.2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Bulgular	44
4.1.3. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Alt	

Boyutlarına İlişkin Bulgular	44
4.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	46
4.2.1. Bölüm Seçme Kararına Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	46
4.2.2. Bölüm Seçme Kararına Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Bulgular	47
4.2.3. Bölüm Seçme Kararına Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	47
4.3. Değişkenler Arası Korelasyon	48
4.4. Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	51
4.5. Okula Yabancılaşmanın Kuralsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	52
4.6. Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	53
4.7. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	54
4.8. Okula Yabancılaşma Toplam Puanını Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	55

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetleriyle Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma Yorumlar	57
5.1.1. Cinsiyete Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	57
5.1.2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	59
5.1.3. Cinsiyete Göre Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	59
5.2. Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimleri, Kendini Engelleme Davranışlarına Ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	60

5.2.1. Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	61
5.2.2. Bölüm Seçme Kararına Göre Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	61
5.2.3. Bölüm Seçme Kararına Göre Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	61
5.3. Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	62
5.4. Okula Yabancılaşmanın Kurlsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	64
5.5. Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	65
5.6. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	66
5.7. Okula Yabancılaşma Toplam Puanını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar	68

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	72
6.2. Öneriler	73
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	73
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	75

KAYNAKÇA	76
-----------------------	-----------

EKLER	88
--------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ	95
-----------------------	-----------

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklem İlişkin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	39
Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin t Testi Sonuçları	44
Tablo 4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları	45
Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları	46
Tablo 6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin t Testi Sonuçları	47
Tablo 7. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları	48
Tablo 8. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları, Başarı Yöneliminin Alt Boyutları, Kendini Engelleme Ve Demografik Özellikler Arasındaki Korelasyon Değerleri	49
Tablo 9. Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 10. Okula Yabancılaşmanın Kurlsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 11. Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 12. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 13. Yabancılaşma Toplam Puanı Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	56

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	88
Ek 2. Engelleyici Davranış Ölçeği Örnek Maddeler	89
Ek 3. 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Örnek Maddeler	90
Ek 4. Okula Yabancılaşma Ölçeği Örnek Maddeler	91
Ek 5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin İzinler.....	92



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim ortamlarında öğrencilerin, okula karşı olumsuz duygular geliştirmeleri, öğrenme etkinliklerine karşı ilgisiz olmaları sonucunda okula yabancılaşmaları gün geçtikçe daha çok karşılaştığımız bir sorun olmaktadır. Öğrencilerin sosyalleşmelerine, kendilerini geliştirmelerine ve eğitimle ilgili bilgi ve becerileri kazanmalarına engel olan okula yabancılaşma öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencileri geleceğe hazırlayan okullarda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen okula yabancılaşmaya birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Okula yabancılaşan öğrencilerin aynı zamanda okula uyum sağlayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olan durumların tespit edilmesi önemli bir problem haline gelmiştir.

Parsıl'a (2007) göre, okullarda yabancılaşmayı ve yabancılaşma düzeyini etkileyen iç ve dış faktörler vardır. Bürokratik yapı, aile, kitle iletişim araçları ve akran grupları yabancılaşmayı etkileyen dış faktörler olarak nitelendirilebilir. İç faktörler ise, sınıf yönetimi anlayışı, sınıfın fiziksel yeterliği, sınıfta çalışma koşulları (sınıfın büyüklüğü, estetik, gürültü, yerleşim düzeni, aydınlatma), iletişim, iş bölümü, ekonomik, teknolojik ve kültürel yapısıdır.

Brown, Higgins ve Paulsen'e (2003) göre, eğitim gördükleri kuruma yabancılaşan öğrenciler şu özellikleri gösterirler;

- Okulu sıkıcı bir hapisane gibi görürler.
- Okul sorumluluklarını kendileri için fazla bulurlar.
- Kendi görüş ve düşüncelerini değersiz bulurlar.
- Okulun ve ailenin beklentilerini gerçekleştirebilmek için kurallara uymazlar.
- Okulda aldıkları eğitimin gelecek yaşantısına katkı sağlayacağını düşünmezler.

- Okulda kendilerini yalnız, kurallardan ve standartlardan kopuk hissederler.

Günümüzde insan ilişkileri ve okul başarısı üzerinde son derece önemli etkileri olan yabancılaşma olgusu ile ilgili eğitim alanında bir çok araştırma yapılmıştır. Yalnızlık, (Atli, Keldal & Sonar, 2015), akademik öz-yeterlik (Polat, Dilekmen & Yasul, 2015), okul yaşam kalitesi (Ayık & Ataş-Akdemir, 2015; Gedik, 2014), sosyal beceri düzeyi (Özsarı, 2015), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum (Erimez, 2012; Çağlar, 2013), okulu bırakma eğilimi (Katıtaş, 2012), güçlü olma (Bekhet, Elguenidi & Zauszniewski, 2011), cinsiyet, etnik köken ve okul türü (Brown ve diğerleri, 2003), benlik algısı (Coşkun & Altay, 2009; Tarquin & Cook-Cottone, 2008), öz-yeterlik ve kariyer seçimi (Lewis, 2009), sosyo-demografik değişkenler (Uzun-Yüksek, 2006), cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öfke ifadeleri (Çeçen, 2006) gibi değişkenlerin yabancılaşma ile olan ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca yabancılaşmayla ilgili araştırmaların; ilköğretim (Hascher & Hagenauer, 2010; Katıtaş, 2012; Uzun-Yüksek, 2006, Özsarı 2015), ortaöğretim (Çeçen, 2006; Çelik, 2005; Sungur, 2013; Gedik, 2014; Türk, 2010) ve yükseköğretim (Bayhan, 1995; Bekhet, Elguenidi & Zauszniewski, 2011; Erimez, 2012; James, 1998; Lewis, 2009) gibi çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı göze çarpmaktadır.

Eğitim sistemi öğretme-öğrenme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin neler öğrendiklerini ve ne kadar öğrendiklerini ölçme değerlendirme yöntemleri ile değerlendirmektedir. Bunun sonucunda da öğrencilerin ilgili derste ve tüm dersler göz önüne alındığında ilgili eğitim basamağında başarılı olup olmadığını ortaya koymaktadır. Bu noktada öğrencilerden beklenen başarılı olmaları ve bir üst eğitime geçmeleri ya da verilen eğitim bir meslek eğitimiye ilgili mesleğin yeterliklerini kazanmış olmalarıdır. Bu çerçevede ise başarı ve başarılı olmak önemli bir hale gelmektedir (Kaya, 2013, s. 2).

Başarı önceden standartları belirlenmiş hedeflere ulaşmayı anlatan bir kavramdır. Dolayısıyla ulaşılacak hedefin ne ölçüde gerçekleştirileceğini belirleyen bir standart vardır. Eğer birey bu standartlara ulaşırsa başarılı, ulaşamazsa başarısız kabul edilir. Buna bağlı olarak başarı yönelimi ise bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için zamanını ve enerjisini kullanma eğiliminde ve kararlılığında olmasını ifade eder (Küçüköğlu, Kaya & Turhan, 2010).

Öğrencilerin bir üst öğrenime geçmeleri ya da bir mesleğin yeterliğini kazanıp kazanmadıkları konusunda akademik başarı temel ölçüt oluşturmaktadır. Bu nedenle

öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler araştırılmakta ve daha başarılı öğrenciler nasıl yetiştirilebilir bunun yolları aranmaktadır (Kayış, 2013, s. 2).

Başarı yönelimi konusunda araştırmaları bulunan (Mc Clelland, 1967) kişilerin mükemmele erişmek için çaba gösterdiklerini ve bunu dışarıdan verilen ödülleri almak için yaptıklarını ileri sürmektedir. Stephens'in (1958) yaklaşımına göre ise okul yaşamı sırasında başarı deneyimi yaşantısına sahip olan öğrenciler daha sonraki okul görevlerinde ve ileriki yaşamlarında yeni görevlerde ve öğrenme alanlarında başarılı olma konusunda diğer öğrencilerden dahafazla motive olurlar (Akt. Küçükoğlu ve diğerleri, 2010).

Elliot ve Harackiewicz (1996) başarıya güdülenmenin hem yaklaşma hem de kaçınma boyutları olabileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda performans amaçları performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak sınıflandırılmıştır (Elliot 1999). Performans amaçlarının iki farklı boyutu olduğunu ileri süren araştırmalarla birlikte başarı yönelimleri öğrenme ve performans yaklaşımı olan iki boyutlu yapıdan; öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarından oluşan üçlü bir yapıya dönüşmüştür. Öğrenme amaçlarını benimseyen bireyler; yaptıkları işte uzmanlık kazanma ve kendini geliştirme, performans yaklaşma amacını benimseyen bireyler; diğer insanlardan daha başarılı görünmeye çalışma ve performans kaçınma amacını benimseyen bireyler; diğerlerinden daha kötü görünmekten kaçınmaya çalışma amaçlarını benimsemektedirler (Elliot & Thrash, 2001). Başka bir deyişle öğrenme amaçlarını benimseyen bireyler; başarıya güdülenirken; kendi yeteneklerini ölçüt olarak alırken performans yaklaşma ve kaçınma amaçlarını benimseyen bireyler; diğer insanların ne kadar başarılı olduklarını ölçüt alarak kendi yeteneklerini kanıtlamaya çalışırlar (Kayış, 2013, s. 4).

Başarı yönelimlerini konu edinen araştırmaların artmasıyla birlikte başarı yönelimlerinin yapısı daha anlaşılır hale gelmeye başlamıştır. Bu çerçevede performans yönelimlerinin yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılmasına benzer biçimde öğrenme amaçları da öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak sınıflanabileceği ileri sürülmüştür (Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001). Bu görüşün sonucunda da 2X2 başarı yönelimleri modelini ortaya çıkmıştır (Elliot & McGregor, 2001). 2X2 başarı yönelimleri modeline göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen bireyler; öğrenme materyalini tam olarak öğrenmeyi amaçlar, başarısızlıklarını bir öğrenme fırsatı olarak görür, sosyal değerlendirmeleri önemsemez ve yetenek düzeyini belirlerken kendi kriterlerini oluştururlar. Öğrenme-kaçınma başarı

yönelimlerini benimseyen öğrenciler; derslerini tam anlamı ile öğrenememekten, hata yapmaktan, yanlış olan bir şeyi öğrenmekten kaçınırlar ve önceden göstermiş oldukları performanslardan daha düşük performans göstermekten korkarlar. Performans-yaklaşma başarı yönelimlerini benimseyen öğrenciler; daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar, başkalarından daha üstün performans sergileme amacıyla güdülenirler ve sosyal karşılaştırma bilgisi onlar için çok önemlidir. Son olarak performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen öğrenciler ise; yeteneksiz görünmekten, gülünç duruma düşmekten kaçınırlar ve başarısız olmamak için yürüttükleri bir çalışmayı kolayca bırakabilirler (Akın, 2006b; Elliot 1999; Elliot & Trash, 2001; Pintrich, Conley & Kempler, 2003).

Toplum, insandan başarılı bir birey olmayı beklemektedir (Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Trash & Hurst, 2008; Wentzel & Wigfield, 2009). Bu başarının sadece akademik anlamda düşünülmemesi gerekir. Bireyin toplum içerisinde sağlıklı bir yaşam sürmesi, kendisine, topluma yarar sağlaması için yeterlik düzeyini en iyi şekilde kullanması ve başarılı olması beklenmektedir. Dolayısıyla, başarısızlık durumu ile başa çıkma birey için önemli bir görev haline gelmektedir (Rhodewalt & Hill, 1995; Akt. Üzbe, 2013).

Rhodewalt'e (1994) göre kendini engelleme; bireylerin kendi performanslarını sergilerken olası bir başarısızlık durumunda, engelleri suçlayacak şekilde bir durumu stratejik olarak manipüle etmesidir (Akt. Üzbe, 2013). Aslında, kendini engellemenin altında yatan en önemli gerçek, başarıya ilişkin durumlara yönelik olumsuz beklentilerdir. Birey başarısızlık durumunun yaratacağı olumsuz koşullar ve benlik yıkıcı oluşumlarla başa çıkabilmek adına farklı stratejilere başvurmaktadır (Üzbe, 2013). Kendini engelleme kavramının alan yazında kendini sabotaj şeklinde ifade edildiği de görülebilmektedir (Akın, Abacı & Akın, 2011).

Eğitim ortamları göz önüne alındığında, kendini engellemenin birçok olumsuzluğa neden olabildiği söylenebilir. Eğitim sürecinde, kendini engellemenin güdülenme ve başarı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Martin, Marsh, & Debus, 2001; Zuckerman, Kieffer & Knee, 1998).

Eğitim ortamında yabancılaşmanın, farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde öğrenme zorluğu yaşama (Shoho, Katims & Wilks, 1997), okula yönelik adaletsizlik algısının gelişmesi (Trawis, 1986), sosyal gelişimi engelleme (Parello, 2008), okuldan kaçma ve ders asma (Mau, 1992), madde bağımlılığına yönelme (Knight, Sheposh & Bryson, 1974) gibi etkilerinin olduğu görülmektedir. Benzer

şekilde, üniversite öğrencilerinin fakülteleriyle olan ders içi ve ders dışı etkileşimindeki olumsuz deneyim ya da yaşantılarının bir sonucu olarak fakültelerine yabancılaşmalarının, onların mesleklerine yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir (Erimez, 2012).

Problem Cümlesi: Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özellikleri okula yabancılaşmayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşmanın alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşmanın alt boyutları bölüm seçme kararlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
3. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
4. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
5. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın soyutlanmışlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

6. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
7. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yabancılaşma toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okula yabancılaşma öğrenciler kadar öğretmenleri de ilgilendiren eğitim sistemi içerisinde önemli bir sorundur. Başarılı, öz güveni yüksek, eğitimle ilgili bilgi ve becerileri kazanmış öğrenciler yetiştirmek konusunda öğretmenlere çok büyük görev düşmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gerekli bilgi ve deneyimleri üniversite eğitimleri boyunca kazanmaları ve kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamaları çok önemlidir. Bu nedenle üniversitede öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşma konusunda yaşadıkları olumsuzlukların bilinmesi ve bu konuda önlemler alınması öğrencilerin üniversite öğrenimlerini başarılı bir şekilde bitirmeleri onların mesleğe hazırlanmaları açısından önem teşkil etmektedir.

Öğrencilerin akademik performansları sınav, proje vb. ölçütlerle değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin okul başarıları ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okulda yaşadıkları başarısızlığa etki eden nedenlerin neler olduğunun bilinmesi ve başarısızlıklarını azaltıcı çalışmalar yoluyla öğrencilerin okula yabancılaşmalarının azaltılması önemli bir eğitim problemi olmaktadır.

Öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerilerin, derslerde katıldıkları eğitim-öğretim etkinliklerinin onların akademik başarılarına olumlu katkıları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra yine öğrencilerin okula yabancılaşmaları sonucunda okuldan, öğrenmeden uzaklaşmaları, okula karşı olumsuz duygular geliştirmeleri öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Literatürde okula yabancılaşma, başarı yönelimleri ve kendini engelleme davranışlarının ayrı ayrı incelendiği birçok araştırma yapılmıştır. Ancak okula yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının bir arada

incelendiği araştırmanın bulunmaması bu araştırmaya daha çok değer katmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları bu konu üzerine yapılacak olan sonraki araştırmalar için diğer araştırmacılara ipucu olabilecek bilgiler sağlayabilir.

Bu çalışma; okula yabancılaşmayı başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerin hangilerinin yordadığının tespit edilmesi ve konu ile ilgili alınacak önlemlerle öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılması bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı süresinde, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma: Okula yabancılaşma Ölçeği, Başarı Yönelimi Ölçeği, Kendini Engelleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

16. Tanımlar

Yabancılaşma: İnsanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak, bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesidir (Tolan, 1981, s.3).

Okula Yabancılaşma: Bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin zaman geçtikçe bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye olan ilginin azalması, eğitimin giderek, sıkıcı, zevksiz ve sıradan bir etkinlik haline gelmesi gibi öge ve süreçleri içermesidir (Sidorkin, 2004).

Güçsüzlük: Süreci bütünlüğü içerisinde algılayamama, yalnızlaşma ve kendini özüne karşı yabancı hissetme olarak tanımlanabilir (Tolan, 1981, s.181).

Anlamsızlık: Bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir (Tolan, 1981, s.127).

Normsuzluk (Kuralsızlık, Anomi): Toplumsal kuralların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesidir (Tolan, 1980, s.127).

Yalıtılmışlık (Sosyal Uzaklık): Bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir (Elma, 2003, s.36).

Kendine Yabancılaşma: İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile çakışmaması durumudur (Tolan, 1981, s.128).

Başarı Yönelimi: İnsanların bir iş karşısında koydukları hedefler doğrultusunda ne derece motive oldukları ve nasıl davrandıkları ile ilgilidir (Dweck & Leggett, 1988).

Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi: Öğrenme görevi süresince bireyin yeteneğini geliştirmeye odaklanmasıdır (Elliot & McGregor, 2001).

Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi: Öğrenme görevi süresince bireyin daha önce gösterdiği performanstan daha düşük performans göstermekten ve öğrenme materyalini yanlış öğrenmekten kaçınmasıdır (Elliot & McGregor, 2001).

Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi: Bireyin öğrenme görevlerinde diğer bireylerden daha üstün performans göstermeye odaklanmasıdır (Elliot & Church, 1997).

Performans-kaçınma Başarı Yönelimi: Bireyin öğrenme görevlerinde diğer bireylerden daha düşük performans göstermekten ve yeteneksiz görünmekten kaçınmasıdır (Elliot & Church, 1997).

Kendini engelleme: Başarılması gereken bir görevde olası bir başarısızlık oluştuğunda, kişinin başarısını engelleyen kişisel haklı nedenler üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Berglas & Jones, 1978, Akt. Kapıkıran, 2012).

Yordamak: Bilinen veya gözlenen durumlardan yola çıkarak bilinmeyen veya gözlenmeyen durumlar hakkında tahminde, kestirimde bulunma (TDK).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme ile ilgili kuramsal çerçeve ve bu konularla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Yabancılaşma

Bu bölümde yabancılaşma kavramının açıklanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.1.1. Yabancılaşma Kavramı

Tarih boyunca dünyada sürekli değişimler yaşanmış ve yaşanmaktadır. Var olan düzeni değiştirmeye başlayan insanların, alışlagelmiş yaşantılarından vazgeçmeleri, yeni bir hayata uyum sağlamaları elbetteki zor bir süreç olmuştur. Çünkü bu değişimler sonucu insanın doğası, çevresi ya da içinde bulunduğu toplum ile olan ilişkilerinde bozulmalar meydana gelmekte ve mutsuzluk hali giderek ön plana çıkmaktadır (Ofloğlu & Büyükyılmaz, 2008, s.114). Yabancılaşma, bir boyutuyla insanlık tarihi kadar eski bir sorun olarak ele alınırken, diğer taraftan güncel sorunlardan biri ve hatta birçok sorunun kaynağı olarak gösterilmektedir (Karakaya, 2010).

Sosyal bilimlerde şemsiye bir kavram olan yabancılaşma; bilimsel literatürde ve günlük hayatta sıkça kullanılmaktadır (Ertoý, 2007, s.10). Hemen hemen herkes tarafından bilinen bir kavram olmasına rağmen, yabancılaşmanın tam olarak tanımını yapmak güçtür. Çünkü yabancılaşma kavramı tarih içerisinde toplumsal ve ekonomik kuramdan felsefe ve psikolojiye bir dizi alanda kendine has ama tartışmalı anlamlar taşımaktadır (Kılçık, 2011, s.10).

Yabancılaşma; farklı açılardan insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak, bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi (Tolan, 1981, s.3), kişinin toplumdaki diğer ilişkilere karşı duyduğu güvensizlik, toplumsal, kurumsal temelli sorunlarının ya da kişilerarası sorunlarının kişi üzerinde oluşturduğu güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve bireyin kendine yabancılaşma duyguları (Seeman, 1959), kişinin birey olarak toplumsal dinamığe katılımında kendi gerçeklerini sorgulamasına ve sorguladığı bu gerçekleriyle toplumsal gerçekler arasında uyumsuzluğun ortaya çıkması (Shepard, 1972) olarak tanımlanabilir. Psikiyatride

“şizofreni, psikoz gibi ruh hastalıklarında, kişiliksizleşme, gerçek dışıcılık, kuralsızlık, yalnızlık, güçsüzlük, rol karışıklığı, umutsuzluk duygularıyla ifade edilen durum” (Budak, 2003, s.813), sosyolojide, “en genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir süreç veya ortamdan uzaklaşmaları” (Marshall, 1999, s.798) anlamında kullanılan ve felsefe dünyasına Hegel’le giren (Ulaş, 2002, s.1563) yabancılaşma (alienation) kavramı, Latince’de başkası, yabancı anlamındaki “alienus” kelimesinden türetilmiştir. Fransızca’da “aliene” (yabancılaşmış) ve İspanyolca’da “alienado” (yabancılaşmış) sözcükleri bu dillerde önceleri “akıl-ruh hastası” anlamında kullanılmıştır. İngilizce’de “alienist” sözcüğü de “psikiyatrist” anlamına gelmektedir (Fromm, 2006, s.116).

“Yabancılaşma” kelime olarak incelendiğinde; “süreç içerisindeki bir farklılaşma, uzaklaşma ya da aykırı düşme durumları” olarak ifade edildiği görülmektedir (TDK, 2010). Marx (2000, s.11)’a göre, insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına, öteki insanlara yabancılaştıran eylem; Fromm (2006, s.117)’a göre, peygamberlerin “puta tapma” dedikleri şeydir. İlhan (2012, s. 41) ise yabancılaşmanın insanın varoluşunu anlamlandırmak için hem kendisine hem de doğaya yönelmesi sonucunda ortaya çıkan ve insanın farkındalığını artıran ya da büsbütün kendisine ve çevresine karşı mesafeli hale getirmesine neden olan bir olgu olduğunu belirtmiştir. Case (2008), yabancılaşmayı; arzu edilen veya beklenen ilişkinin içeriğindeki bağlantısızlık olarak tanımlamaktadır. Mann (2001) ise bu olguyu kişinin ait olması ya da katılmış olması gereken grup veya aktiviteden izole olma durumu ya da tecrübesi olarak ele alırken, Yapıcı (2004), bir yabancılık veya başkalarından ayrılık, başkalarıyla sıcak ilişkiler yoksunluğu olarak ele almaktadır. Benzer şekilde Erjem (2005), yabancılaşmayı insani olmayan bir durum, insanın öz niteliğinin, özünün yitirilmesi, varlığının psikososyal boyutlarının parçalanması, birbirinden uzaklaşması ve kopması olarak tanımlamaktadır.

Finifter (1972) yabancılaşmayı, bireylerin bir gruptan, toplumsal kurumdan, değerlerden veya örgütten yabancılaşması; Bronfenbrenner (1986) aileden, arkadaşlardan ya da okuldan kopma hissi, aidiyet duygusundan yoksunluk olarak tanımlamıştır (Akt. Ataş,2012). Levin (1994) tarafından yapılan tanımda, yabancılaşmanın bireyin toplumsal rollerinin anlamını yitirmesi nedeniyle ortaya çıkan toplumsal bir belirsizlik durumu olarak ifade etmiştir (Akt. Elma, 2003, s.14).

Yabancılaşma, sosyal ve kültürel katılımdan kendini dışlama ve kendini dışlamayı yansıtan huzursuzluğun ya da rahatsızlığın kişisel bir hissidir. Bu ait olmama ya da paylaşamama, bir huzursuzluk farkındalığı, başkalarıyla istenmeyen zıtlık algısının bir ifadesidir (Hajda,1961). Clarck’a (1959) göre yabancılaşma, belirli durumlarda yasal olarak tanımlanan rolü elde etmek için güçsüzlük hissetme derecesidir (Akt. Türk, 2013).

Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere, yabancılaşma kavramının tanımlanmasında gerek kavramın kapsamının genişliğinden gerekse kavramın tarihte geçirdiği evrimden kaynaklanan farklı yaklaşımlar söz konusudur (Ataş, 2012).

2.1.2. Yabancılaşma Kuramları

Yabancılaşma kuramları ile ilgili olarak Hegel, Feurbach, Marx, Durkheim, Herbert Marcuse ve Fromm’un görüşleri açıklanmıştır.

2.1.2.1. Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşma terimini ilk kullanan Hegel olmuştur. Hegel’e göre yabancılaşma, insanın fiziki ve ruhi varlığı arasındaki ayrım sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsan kendisine ve çevresine yabancılaşmakta, kendisini düşünen ve hisseden bir varlık olarak görmemektedir (Özdemir, 2011).

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

Hegel’e göre yabancılaşma kavramının birbiriyle ilişkili iki anlamı olduğu bilinmektedir. Bunlardan birincisi; bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrıldığı farkındalığıdır. İkincisi ise; bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrı olan benliğinden kesin vazgeçiş ya da teslimiyeti; yani yabancılaşma durumundaki kendisini, bu ayrılığın zeminini yok etmek için kurban edişidir (Demirer & Özbudun, 1998, s.13).

2.1.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma

Feuerbach, Hegel'in ortaya koyduğu sistemi tersine çevirerek yorumlamıştır. Hegel'in 'Mutlak Ruh'u yani Tanrı, Feuerbach için 'kendine yabancılaşmış' insandır. Ona göre Hegel'in felsefesi, gerçeği, somut varlığı, yani insanı açıklamak yerine mutlak varlığı (tanrı) üzerine kurulmuş yeni bir teolojidir. Oysa, Feuerbach'a göre insanı yaratan tanrı değil, tanrıyı yaratan insandır (Sezgin, 1989). Hegel'in aksine "mutlak ruh"a yabancılaşmaz, mutlak ruh yabancılaşmanın ta kendisidir. İnsan Tanrı'yı yaratmış ve kendini köleleştirerek yabancılaşmıştır (Parsıl, 2007, s. 31).

Feurbach'a göre 'yabancılaşma' nın sahip olabileceği tek olumlu yön, insanı "özünü" dışında aramasından sonra içinde aramaya yönelten bir ara evre oluşturmaktadır (Özbudun, Markus & Demirer, 2008, s.20).

2.1.2.3. Marx ve Yabancılaşma

Aron'a (1986) göre, Marksizmde yabancılaşma süreci, felsefi ya da metafizik bakımdan kaçınılmaz bir süreç olmak yerine, sosyolojik bir sürecin anlamı haline gelmektedir. Yabancılaşma sosyolojik olarak yorumlandığında, var olan toplumsal düzenin tarihsel, ahlaki ve sosyolojik bir eleştirisini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Marx'a göre kapitalist rejimde insanlar yabancılaşmıştır, toplulukta kaybolmuşlardır ve bütün yabancılaşmanın kökü ekonomik yabancılaşmadır (Akt. Bayhan, 1997,s.29).

Marx, üretim sırasında ve sonucunda emeğe yabancılaşmanın meydana geldiğini ifade etmektedir. Üretim sırasındaki emeği, kişinin kendi rızası dışında, fiziksel ve ruhsal olarak enerji harcamacı, zorunlu, zorlayıcı, onun olmayan kendinden yabancılaşmış bir etkinlik olarak açıklar (Marx, 2009). Yabancılaşmış emek, insana kendi fiziksel bedenini ve çevresindeki doğayı olduğu kadar, kendi ruhsal ve insani varlığını da yabancılaştırmaktadır (Fromm, 2004, s.90).

Marx'ın yabancılaşma anlayışında birey, gerçek insan; bir dizi duygu, güdü ve maddi gereksinimle donanmış insandır. Yabancılaşmaya maruz kalan, işte bu insandır. Toplumuna, emeğinin ürününe, ya da emeğine yabancılaşmışsa, bu o üzerinde etkiyen (tarihsel/toplumsal) kuvvetleri belirleyen şeylerin maddi düzenlemesinin sonucudur. Yabancılaşmanın giderilmesi, insan(lar)ın, onu biçimlendiren maddi koşulları (nesnelliği) bilinçli pratik faaliyetleriyle dönüştürmelerinin sonucunda gerçekleştirilebilecektir (Demirer & Özbudun, 1998, s.19-20).

2.1.2.4. Durkheim ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramına, Durkheim'den doğrudan bir gönderme yoktur ancak normsuzluk ya da normların geçerliliklerini yitirmeleri olarak tanımladığı anomi durumu, Durkheim'den kalkınan yabancılaşma tanımlarına temel oluşturmaktadır (Özbudun vd., 2008, s.30).

Anomi, Durheim tarafından toplumun ahlaki ve normatif kurallarının bireylerin davranışlarını yönetememesi veya eylemlerini yeterince düzenleyememesi anlamında kullanılmaktadır (Ertoý, 2007, s. 82-83).

Durkheim'a göre, birey aileden başlayarak, arkadaş grubu, okul, iş hayatı ve diğer ortamlarda ömür boyu süren sosyalleşme sürecinden geçmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyo-kültürel yapısı, kişiliğini etkilemekte ve belirlemektedir. Toplumun sosyal ve kültürel yapısı içerisinde, toplumun değerleri ve normlarındaki fonksiyon bozukluğu dolayısıyla sosyal kontrolün işlevliğini yitirmesi, anomik duruma neden olmaktadır (Bayhan, 1997, s. 7).

2.1.2.5. Herbert Marcuse ve Yabancılaşma

Herbert Marcuse, “Yabancılaşma kavramının sınırları Marx'taki esas anlamsal içeriğini yitirecek kadar genişletilmiş; bu kavram her türlü psikolojik sorunları anlatmak için kullanılmaya başlanmıştır” diyerek anlamının gittikçe genişlediğini ve belirsizleştiğini vurgulamakta, eski anlamsal çerçevesine kavuşturulması gerektiğini belirtmektedir (Magee, 1985; Akt. Ataş, 2012, s.10).

Marx'ın toplumdaki yabancılaşan sınıfın işçi sınıfı olduğunu ve işçilerin bundan kurtulması gerektiği iddiasına karşılık, ileri sanayi toplumunu irdeleyen Marcuse, toplumun tek boyutlulaşma süreci olarak nitelendirdiği yabancılaşmayı, toplumun tüm temel sınıfları için geçerli saymaktadır. Yapılan işin ve üretim araçlarının değişimi işçilerin tutumlarını ve bilinçlerini de değiştirir. Kapitalist toplumda işçi sınıfı düzenle bütünleşmektedir. Yeni teknolojik evrende işçi sınıfının düzene karşı olumsuz yaklaşımı giderek ortadan kalkmaktadır. Başka bir deyişle, işçi sınıfı artık yerleşik düzenin “canlı bir karşıtı” değildir (Bayhan, 1997, s.33).

2.1.2.6. Fromm ve Yabancılaşma

Yabancılaşma, kişinin kendisini bir yabancı gibi duyduğu deneyim biçimini ifade etmektedir. Bu durumda diyebiliriz ki insan, kendisine yabancı birisi olmuştur.

Kendisini, dünyasının merkezi, edimlerinin yaratıcısı olarak görmez, tersine, edimleri ve bu edimlerin sonuçları, onun boyun eğdiği, hatta taptığı efendileri olmuştur. Yabancılaşmış insan, başka herhangi bir kişiden koptuğu gibi, kendisinden de kopmuştur (Fromm, 2006, s. 116).

Yabancılaşmış kişi, kendisiyle ve dünyayla üretken bir ilişki kuramaz. Bu durum Fromm'a göre dinde olduğu gibi, lider kültürde ve tüketim toplumlarında ortaya çıkmaktadır. Her üç durumda da temel gereksinimlerin yerine, yapay gereksinimler ikame edilmektedir (Demirer & Özbudun, 1998, s.33).

Fromm'a göre yabancılaşma bir kişilik hastalığı olarak çağdaş insanın psikopatolojisinde yatar. Modern insanın yabancılaşmasının tohumlarının, kapitalist toplum yapısında bulunduğunu kabul eder fakat onun asıl problem edindiği konu, bu hastalığın sürmesini sağlayan mekanizmaların neler olduğu ve alt-yapı ile insanın bilincinin nasıl bir ilişki içinde bulunduklarıdır (Kızıltan, 1986, s.56).

2.1.3. Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Amerikalı sosyolog Melvin Seeman (1959) "On the Meaning of Alienation (Yabancılaşmanın Anlamı) adlı çalışmasında yabancılaşmanın alt boyutlarını; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma boyutları ile ifade etmiştir. Bu alt boyutlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.3.1. Güçsüzlük

Seeman (1959) güçsüzlüğü; bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğini, beklentilerini gerçekleştiremeyeceğini ya da aradığı desteği bulamayacağına dair olumsuz fikirler ya da algılamalar fikrini edinmesi olarak açıklamıştır. Tolan (1981, s.181) güçsüzlüğü, süreci bütünlüğü içerisinde algılayamama, yalnızlaşma ve kendini özüne karşı yabancı hissetme olarak tanımlamıştır.

Eğitim ortamında öğrenciler, öğretmen, yönetici, diğer okul personeli ve sistemin kendilerini değiştireceğine ve okulda kendi gelecekleri için kendilerinin yapacakları çok az şeyin olduğuna inanmaya başlayıp eğitim sürecinden koparak güçsüzlük duygusuna kapılabilmektedirler (Brown ve diğerleri, 2003).

2.1.3.2. Anlamsızlık

Bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir (Seeman,1959).

Seeman'a (1983) göre bireyin eylemlerinin kendisi için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramamasıdır. Anlamsızlık, kişinin yaşamın dinamiklerini anlayamaması, gittiği yönü kestirememesi ve toplumsal ilişkilerle ilgili anlaşılabilirlik hissine kapılmasıdır (Akt. Çiftçi, 2009,s. 34).Anlamsızlık, alaka ve önem konusuyla ilgilidir. Öğrenciler bugünkü okul beklentileri ve gelecek iş ve yetişkin gereksinimleri arasındaki sınırlı ilişkiyi algılayabilirler. Olumlu yollarla önemli hissetmeyen öğrenciler sık sık olumsuz olarak önemi arayacaklardır (Mau, 1992). Bireyin karşı karşıya kaldığı hayat şartlarıyla baş edebilme ve onu anlama bilgisinden yoksun olduğunu hissetmesi sonucu geliştirdiği tutumsal bir durumdur (Çelik, 2005).

Bireyin kendi davranışlarını, önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekiller, formları ve işaretleri çözme becerisinde olamadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda birey neye inanacağına karar veremez (Bayhan, 1997, s.39). Anlamsızlık duygusu, bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir (Tolan, 1981, s.127).

2.1.3.3. Kuralsızlık (Normsuzluk)

Durkheim'in 'anomi' açıklamasından türetilmiştir. Geleneksel kullanımıyla 'anomi' bireyin davranışlarını düzenleyen sosyal kuralların bozulması ya da etkisini yitirmesidir (Seeman, 1959). Anomi, kişinin gördüğü ve tepki gösterdiği bir toplumsal ve kültürel yapı bozukluğu durumudur. Kuralsızlık anlamında yabancılaşma, bireyin istekleriyle bu istekleri elde edebilecek araçlar arasında uyum olmaması durumudur(Durkheim, 1992; Akt. Çelik, 2005).

Kuralsızlık, kişinin davranışlarını yönlendirecek değer, ilke ve ölçütlerin bulunmaması ya da bunları tasdik etmemesi sonucunda onaylanmamış yollara başvurusu anlamındadır (Eryılmaz & Burgaz,2011).

2.1.3.4. Yalıtılmışlık (Sosyal Uzaklık)

Yalıtılmışlık, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınması ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003, s.36). Sosyal uzaklık bireyin toplumdan kendini geri çekmesi nedeniyle olabileceği gibi, çevresinin onu dışlaması nedeniyle de yaşanabilir (Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Blauner (1964) yalıtılmışlığı, “çalışanın amacını gerçekleştirmesine hizmet ettiği örgüte dair hiçbir aidiyet duygusu hissetmediği ve bunun sonucu olarak da örgütü oluşturmada ve hedeflerine ulaşmasını sağlamada yeterli katkısının olmadığı bir durum” olarak nitelemiştir (Akt. Kılçık, 2011).

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

2.1.3.5. Kendine Yabancılaşma

Bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayabileceği etkinlikler bulmada yetersiz kalmasıdır. Ayrıca birey, şimdiki durumunun toplumsal koşulların daha elverişli olacağı ideal bir durumdan daha olumsuz olduğuna inandığında bu duyguyu yaşar (Seeman, 1959, s. 783-790). İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile çakışmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır (Tolan, 1981, s. 128).

West (1988) kendine yabancılaşmayı; çalışanın “işini, çalışmayı” dışsal bir deneyim olarak görmesi ve sonuçta işin çalışan için dışsallaşması, yani kendi dışında kendisine egemen olmaya başlayan bir güç ya da durum olarak tanımlamaktadır (Akt. Elma 2003, s.38)

2.1.4. Okula Yabancılaşma

Okul varoluş kaynağı olarak, geçmişten gelen toplumsal birikimi insanlara aktarmakla görevli olan bir kurumdur. Bunu yaparken de ister istemez yaşanan toplumsal yapının ideolojik yapısını da öğrencilere aktararak geçmişi geleceğe bağlar.

Okul bireyi apaçık bir tek tipleştirmeye yönelterek; bireyin kendi hayatını devam ettirebilecek bilgi dünyasına, çevresini doğru algılamasına ve doğanın içinde doğanın bir parçası olarak onu anlamasına yardımcı olacak yerde, öğrenciyi bunlardan uzaklaştırarak yabancılaşmaya sebep olmaktadır (Yapıcı, 2004). Okula yabancılaşma diğer öğrenciler, öğretmenler, genel olarak okulun çevresi ve yapısına bağlılığın olmayışıdır (Warner, Weist & Krulak, 1999).

Eğitimde yabancılaşma ise, bunun ötesinde, kurgusal kökenleri doğduğumuz andan itibaren çevremizi saran bir ahtapot gibi kültürel kimliğimizin bir parçası haline gelen; insanoğlunun birlikte yaşadığının farkına varamadığı (varmak istemediği) olgu ve olaylar bütünüdür. Eğitimde yabancılaşmanın çözülebilmesi; başlangıçta okul ve okulun bireyin yaşamındaki yansımalarının analizi ile mümkündür (Yapıcı,2004). Eğitim, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biridir. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde yabancılaşma daha belirgindir (Tezcan, 1997).

Trent'e (2001) göre, okulun öğrencilerden beklentisi, başarılı olmaları ve verilen bilgileri öğrenmeleri yönündedir. Ancak öğrenciler aynı zamanda sosyal ilişki ve kişisel açıdan da gelişme göstermek zorundadırlar. Bazı durumlarda okul, öğrencinin bilgilenmesi için gereken eğitimi vermekte, fakat sosyal ve kişisel açıdan gelişmesi için uygun ortam ve koşulları oluşturmakta yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler çoğu zaman okul, sınıf ve aile ortamlarında kendilerinden yetişkin gibi düzenli, uyumlu, anlayışlı ve düşünceli davranışlar beklendiğini ancak bu ortamların oluşumunda kendilerine danışılmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler, kendileri ile ilgili durum ve seçimlerde görüşlerini dinletememekte ve belirlenen şekilde davranmak ve yaşamak zorunda bırakılmaktadırlar. Yetişkinler, gencin kişisel yetenek ve isteklerini göz önünde bulundurmadan eğitim sürecini bir rekabet içerisinde geçirmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, okulun önemini ve değerini anlayamamakta ve okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamaktadırlar (Akt. Katıtaş, 2012).

Okula yabancılaşma, Schulz & Rubel (2011) tarafından öğrencinin okuldan akademik ve sosyal yönden uzaklaşmasının seviyesi olarak tanımlanmıştır. Sidorkin (2004) için okula yabancılaşma; bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, bireyler için eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanan bir durumdur.

2.1.4.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri

Ergün (1987), sosyalleşmenin işlevinden de bahsederek okula yabancılaşma durumunu şöyle ifade etmektedir; “Sosyalleşme, çocukları ve gençleri, yetişkin bir insan olduğunda karşılaşılabileceği durumlara göre ayarlar. Sosyal sistemler karmaşıklaştıkça, insandan beklenen roller ve görevler arttıkça sosyalleşme de daha zor olmaktadır. Günümüzde toplumlar giderek açık toplum olmaktadır”. Açık toplum ve kitle iletişim araçlarının sunduğu seçim imkanlarının fazlalığı, insanın sosyalleşmesinde içinde yaşanan geleneksel kurumsallaşmaların tekrardan kendi işlevlerini tanımlamalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Sosyalleştirmede önemli ajanlardan olan aile ve okul bu amaçla kendi gizil güçlerini gözden geçirip, açık toplum ve kitle iletişim araçlarını da hesaba katarak planlama ve uygulamalar yapmalıdır (Akt. Çelik, 2005, s. 24).

Öğrenci yabancılaşması, öğrenci okula başladıktan sonra ortaya çıkar. Öğrenci ilkin sınıfta kendine yer edinmeye çalışır. Bu girişiminde başarılı olamaz ise giderek sınıfı umursamaz, sınıftan soğur ve sonunda hem sınıfa hem de okula yabancılaşır. Öğrencinin sınıfa yabancılaşma sürecinin okuldan kaynaklanan nedenlerinin önemlileri şunlardır (Başaran 1997, s.180):

- Öğrenciye kötü davranılması,
- Okul/sınıf yönetiminin yetkeci ve okulun/sınıfın havasının bunaltıcı olması,
- Öğrencinin herhangi bir kümeye üye olamaması; öğrencilerce dışlanması, aşağılanması, yalnızlığa gömülmesi,
- Öğrencinin sürekli başarısızlık içinde olması, kendine başarısızlığını yenmede kılavuzluk edenin olmaması,
- Gelişim geriliği ya da özrü yüzünden öğrencinin savsaklanması,
- Öğrencinin okulda/sınıfta saldırılma, düş kırıklığı, engellenme, zorlanma gibi onu sınıftan kaçırıcı bir yaşantısının olması,
- Okulun/sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi; çalışma, hastalık gibi değişik nedenler yüzünden sınıfa devam edememesi

Hascher ve Hagenauer (2010) ise okula yabancılaşmanın öğrencinin güdülenme eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin akademik yönden güdülenmesi azalır. Bu durum ise yabancılaşmaya yol açabilir.

Öğrencilerin olumsuz deneyimleri, okulda başarısız olacağına yönelik inancı, öğrenme ortamında özerkliğe sahip olmaması, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle sosyal ilişkilerinin durumu, ailenin öğrenciyle ilişki bağı yabancılaşmaya neden olan diğer etkenler arasındadır.

Mahmutoğulları'na (1993) göre, eğitim, tekdüzeleşmiş bir iş biçiminde, herkesin başına bir yöneticinin dikildiği bir etkinlik alanı içinde yapılmaktadır. Fabrikada çalışan bir işçinin ürettiği ürüne yabancılaşması gibi, eğitim sisteminde hem eğitimciler hem de öğrenciler “eğitim etkinliklerine” yabancılaşmaktadır. Bu durum, öğrencinin gerçekleştirdiği eğitim etkinlikleri olan öğrenmeyi, çalışmayı, araştırmayı, merakı anlamsızlaştırmaktadır. İnsan yaptığı işle değerlendirilir ve en önemlisi insan; yaptığı, yarattığı işle, ürünle kendini tanımlar, kendini geliştirir ve özgüvenini böyle kazanabilir. Günümüz eğitim sisteminde öğrenci öğrenme etkinliklerini yerine getirirken yaptığı işi, zevksiz ve yalnızca zorunlu olduğu için yapılan yinelemeler olarak görmektedir. Öğrencinin özsaygısı, güveni ve bireysel tercihleri azalmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenci yabancılaşması derinleşmektedir (Akt. Ataş, 2012, s.18-19).

Eğitim sürecindeki birçok farklı neden öğrencinin yabancılaşmasına kaynaklık edebilir. Oerlemans & Jenkins'e (1998) göre, bu nedenlerden bir tanesi, öğrencilerin okulda ilgi duymadıkları etkinliklere katılmak durumunda kalmaları ya da gelecek için belirledikleri amaçlar ve hedefler ile ilişkili olmayan programlara dahil edilmeleridir. Bir diğer dikkat çeken neden ise, kendilerini ifade etme konusunda karşılaştıkları zorluklarla ilgilidir.

Okuldaki rekabet ortamı yabancılaşmaya yol açmaktadır. Bir öğrencinin yüksek başarısı diğerleri için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Doğal olarak başarısız öğrenciler, başarılı olanları düşmanca algılamaktadır. Rekabeti, motive olmuş, hızlı düşünen ve çalışma disiplini olan öğrenciler kazanmaktadır. Bu anlamda tutunamayan, rekabetten yenik çıkan öğrenciler kendilerini değersiz hissetmekte ve kendilerini soyutlamaktadırlar. Öğretmenlerin yüksek not alanlar için gösterdiği takdir, başarısız öğrencilerin kendilerini iyiden iyiye bırakmalarına sebep olmaktadır (Sanberk, 2003, s.46).

Aydın'a (2012) göre öğrenci-öğretmen iletişimi de okula yabancılaşmaya etki edebilir. Öğrencilerine yönelik olarak suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışında bulunan öğretmenler, öğrencilerinin eğitime yabancılaşmalarına neden olabilir. Buna göre öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu geleneksel sınıf yönetimi biçiminde, öğretmen-öğrenci ilişkileri aşırı derecede yapılandırılmış ve sınıf içi kurallar oldukça

katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Böyle bir eğitim, öğrenciler için çekilmez bir hale gelerek, onların yabancılaşmasına neden olabilir.

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarından dolayı yaşadıkları stres ve baskı onlarda tükenmişliğin tipik özellikleri olarak görülen duyarsızlaşma, duygusal olarak tükenme ve kendini başarısız algılama durumunu ortaya çıkarabilmektedir (Tümkiye, 2016). Öğrenci tükenmişliği, ders taleplerinden dolayı tükenmiş hissetme, ders ve çalışmalarından uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda yetkin olmama veya değersizlik duygularının hissedilmesi biçiminde yaşanan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Bu durum, öğrencilerin ders motivasyonlarının düşmesine, okulla daha az ilgilenmelerine dolayısıyla devamsızlık yapmaya başlamalarına ve hatta okulu bırakmalarına yol açmaktadır (Yang & Farn, 2005).

2.1.4.2. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları

Okula yabancılaşmanın öğrenciler açısından bir çok olumsuz sonucu vardır. Okula yabancılaşma duygusu yaşayan öğrenciler; eğitim-öğretim etkinliklerinden uzaklaşma, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramama, düşük akademik başarı, okula karşı ilgisizlik, öğrenim gördükleri bölüme karşı memnuniyetsizlik vb. olumsuz duygular yaşamaktadır.

Okula yabancılaşma, öğrencilerin öğrenme sürecinden, bir ya da daha fazla okul grubundan (okuldaki diğer öğrenciler, öğretmenler, okul müdürü ve okul personeli) ya da okuldaki etkinliklerden (spor, klüp, arkadaşlık ilişkileri ve sınıf etkinlikleri) uzaklaşması ile sonuçlanmaktadır (Tarquin & Cook-Cottone, 2008). Görüldüğü gibi, okula yabancılaşma birbiri ile ilişkili ancak, birbirinden farklı olan iki boyutta kavramsallaştırılmaktadır. Birinci boyut, okul personeli, okuldaki diğer öğrenciler ve genel olarak okula yönelik olumsuz tutumları içermektedir. İkinci boyut ise okuldaki etkinlik ve gruplara ilgisizlik ve katılımsızlığı içermektedir (Kulka, Kahle & Klingel, 1982, Akt. Çivitçi, 2011).

Bayındır'a (2002) göre okula yabancılaşmanın ortaya çıkardığı temel sonuçlar; iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, tatminsizlik, yenilik korkusu,

bürokrasi sempatisi, sürekli şikayet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama şeklinde söylenebilir (Akt. Ataş, 2012).

Yabancılaşma yaşayan öğrencilerin davranışlarında eğitim ve öğretim sürecine katılımında azalma, okula karşı direnç ve okula karşı olumsuz bir tavır sergilemekle birlikte sigara ve diğer madde bağımlılığında artış gözlemlenmektedir (Natriello, 1984, Akt. Kocayürek, 2011).

2.1.5. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Okula yabancılaşmanın; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve soyutlanma alt boyutları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.5.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük, bir öğrenci bir hedefe değer verdiği zaman fakat aynı zamanda hedefi gerçekleştirme hakkında düşük beklentiye sahip olduğu zaman gerçekleşir (Mau, 1992). Hoy (1972) güçsüzlük duygusunu; birey için şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu; bireyin kendi davranışlarının üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna; bireysel denetiminin çok sınırlı olduğuna inanması olarak tanımlamaktadır.

Kendi geleceklerinin başkaları tarafından ve kendisine danışılmadan belirlendiğini gören öğrenci, kendini işe yaramaz ve güçsüz olarak hissedebilir. Kendilerine verilen görevi yapmak için sıkı çalışmak yerine, hedefe varmak için herhangi bir çaba göstermenin boş olduğunu düşünür (Shoho, Katims & Wilks, 1997, s.31).

2.1.5.2. Anlamsızlık

Eğitim sürecinde, öğrencilerin eğitimsel aktivitelerindeki kazanımlarının, yaşam içinde somutlaşmayarak düşünce boyutunda kalması, devamında kaçınılmaz olarak, zamanla unutulması, edinilen bilgilerin öğrenci gözünde değersizleşerek onların anlamsızlık yaşamasına neden olmaktadır (Sidorkin, 2004).

Öğrencilerin okulda aldıkları derslerle gelecekteki rolleri arasında bağlantı kuramama durumunda anlamsızlık yaşadıklarını belirten Mau (1992), öğrenci tarafından okuldaki akademik performansla gelecekteki değerli bir iş arasında sınırlı bir ilişki

olduğu algılandığında, eğitim sürecine karşı anlamsızlık duygusunun geliştiğini belirtmektedir.

Loken'e (1973) göre hepimiz öğrencilerin birçoğunun okullarda derslerin, programların, sınavların ve öğretmenlerin ders anlatma yöntemlerinin yetersizliğinden yakındığına tanık olmuşuzdur. Bugün birçok öğrenci karşılaştığı eğitim gereçleri ve süreçlerine karşı kendini ilgisiz hissetmektedir. Bu öğrenciler okulun kendilerinden yapılmasını istedikleri şeyleri yapmakta pek az kişisel anlam bulmaktadırlar. Birçok kurs taslağı ve ders planlarında bulunan bazı önemsiz şeylerin ilgisizliğin yerleşmesine nasıl bir katkıda bulunduklarını anlamak çok zor değildir. Eğer öğrenciler sınıfta yapılan etkinlikleri kendi kişisel amaçlarına ulaşmakta yardımcı olacak araçlar olarak göremiyorlarsa, eğitimciler için ne yaptığını ciddi bir şekilde düşünme zamanı gelmiştir (Akt.Çiftçi, 2009, s. 37).

2.1.5.3. Kuralsızlık

Kuralsızlık davranışı, öğrencinin değerler sistemi ile okul normlarının tutarsız olmasıyla ilişkilidir (Shoho, Katims & Wilks, 1997, s.31).Okul açısından kuralsızlık, öğrencilerin, okul yönetici ve öğretmenlerinin kendilerine ilişkin koymuş oldukları karar ve kuralları reddetmeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin birçoğu, okulun kendisinden beklediği rol ile akranlarına ilişkin rolleri arasında bir çatışma ile yüz yüze kalırlar (Mau, 1992).

Loken'e (1973)göre öğrencilerin kendilerini okulun normları ile özdeşleştiremedikleri zaman ya da okulun öğrencinin özdeşleşebileceği belirli ve ayırt edilebilir normları bulunmadığı durumlarda öğrenci okula karşı yabancılaşabilir (Akt. Çiftçi, 2009, s. 39).

Kuralsızlık duygusu yaşayan öğrenciler, okul yönetici ve öğretmenleri neyi duymak istiyorlar ise onu söylerler ve yakalanmadıkları sürece de okul kural ve düzenlemelerini ihlal etmenin uygun bir davranış olacağını düşünürler (Brown ve diğerleri, 2003).

2.1.5.4. Soyutlanma

Seeman (1959) soyutlanmışlığı , bir arkadaşlık bağının eksikliğini ya da örgütsel ortama en alt düzeyde katılımı olarak ifade etmektedir . Soyutlanmışlık, bireyin

toplumdan kendini geri çekmesi nedeniyle olabileceği gibi çevresinin onu dışlaması nedeniyle de yaşanabilir (Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Eğitimde soyutlanmışlık, okuldan, arkadaşlarından, öğretmenlerinden uzaklaşma, okulla bütünleşememe okula ait olamama gibi duyguları tanımlamaktadır (Erjem, 2005). Okul ortamında soyutlanmışlık ise, kendilerini sosyal açıdan uzaklaşmış olarak gören öğrencilerin yalnızlığı tercih etmeleriyle ortaya çıkar. Bu öğrenciler okul etkinliklerine pek katılmazlar. Ancak bu tarz davranan öğrenciler aynı zamanda derslere düzenli bir şekilde katılım sağladıklarından, genelde okul yöneticileri onları yabancılaşmış olarak kabul etmezler (Mau, 1992).

2.2. Başarı Yönelimi

Başarı yönelimleri yaklaşımı, Dweck (1986), Nicholls (1984), Ames (1984) ve Maehr'in (1983) başarı hedeflerine ulaşmak isteyen bireylerin yetkinlik düzeylerinde bulunması gereken özellikleri inceledikleri çalışmalar ile başlamıştır (Akt. Arslan ve Akın, 2015).

Başarı yönelimi: öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarına odaklanmış açıklamaları içerir. Başarı yönelimleri öğrencinin kişisel yapabilirliğini nasıl yorumladığını, eğitsel sorumluluklara nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan açıklama biçimlerini içerir (Palancı, Özbay, Kandemir & Çakır, 2010, s. 32).

Başarı yönelimi amaçlara ulaşma arzusundan kaynaklanan zihinsel süreçleri ve aktiviteleri ifade etmektedir (DeShon & Gillespie, 2005). Bu yönelim başarı bağlamında önemli rol oynamaktadır (Dweck & Leggett, 1988).

Öğrenciler bir öğrenme görevini gerçekleştirirken farklı amaçlarla bu öğrenme görevine yönelmektedirler. Öğrencilerin öğrenme görevinde edindikleri bu amaçlara bilgi ve beceri kazanma, başarılı olma, kendine olan güvenini artırma, başkaları tarafından tanınma ve onay kazanma, çalışkan olduğunu gösterme, üstün yeteneklere sahip olduğunu kanıtlama, anne-babası ve arkadaşlarından olumsuz tepkiler almaktan kaçınma ve başarısızlıktan kaçınma örnek olarak gösterilebilir (Lin, McKeachie & Kim, 2002).

Öğrencilerin akademik ortamda sunulan bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarını belirleyen iki genel amaç tarzı bulunmaktadır. Bunlardan

birincisi yeteneği geliştirme amacı olup “öğrenme amaçları” olarak ifade edilmektedir. İkincisi ise yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacıdır ve “performans amaçları” olarak kavramsallaştırılmıştır (Dweck & Leggett, 1988).

Literatürde genellikle iki tür başarı yönelimi ileri sürülmektedir: a) yeteneği geliştirmeye yönelik olan öğrenme yönelimi ve b) yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan performans yönelimidir (Dweck & Leggett, 1988). Öğrenme yönelimli öğrencilerin; öğrenme sürecinde materyali tam olarak öğrenmek istedikleri ve konuya hakim olmayı arzuladıkları (Pajares & Cheong, 2003); performans yönelimli olanların ise; sosyal karşılaştırmaya önem veren, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak başarılı olup olmadığını düşünen ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışan ve yeteneksiz görünmekten kaçınma gibi özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Jagacinski & Strickland, 2000; Pintrich, 2000; Urdan, 1997; Akın, 2006a).

Yapılan çalışmalarda başarı yönelimlerinin alt boyutları; öğrenme ve performans yönelimi olarak tanımlanmıştır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Öğrenme yönelimi, bireyin bilgiyi içselleştirmesi olarak nitelendirilmekte ve bilginin hakimiyetini kazanmaya ait kişisel bir isteğe dayanmaktadır. Buna karşın performans yönelimi, bireyin performans beklentilerini yerine getirme veya emsallerini nispeten geçme amacına dayanmaktadır (Elliot, 1999; Harackiewicz, Brown & Elliot, 1998; Rawsthorne & Elliot, 1999).

Başarı yönelimleri modeli yakın dönemde öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans- yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarını kapsayan 2X2 bir çerçeve olarak ele alınmıştır (Elliot & McGregor, 2001).

Başarı amacı literatürünü organize etmek üzere, hem Elliot hem Pintrich öğrenme ve performans hedeflerini yaklaşma ve kaçınma versiyonlarıyla beraber sınıflandıran, kapsayıcı bir çerçeve önermiştir (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000).

Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı eğitim içeriklerini tam anlamıyla içselleştirmesi ve konu alanlarına hakim olmasını içermektedir. Performans yönelimi ise, öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Akın, 2006a). Öğrenme yaklaşma başarı yöneliminde kişiler mümkün olan en yüksek düzeyde bilgi ve beceri edinmeyi amaçlarken öğrenme

kaçınma başarı yöneliminde ise amaç, elde olan bilgileri kaybetmemek veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemektir (Elliot & McGregor, 2001). Performans yönelimlerinden olan kaçınma yönelimi bireyin diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınma arzusunu yansıtmaktadır (Elliot & Church, 1997). Diğer taraftan performans yaklaşma yönelimi ise bireyin kendini diğerlerinden daha başarılı gösterme arzusunu ifade etmektedir (Elliot & McGregor, 2001).

2.3. Kendini Engelleme

Literatürde kendini sabotaj kavramı olarak da adlandırılan kendini engellemeyi Berglas & Jones (1978), herhangi bir görevi yerine getirmek için gerekli yeterliliğe sahip olduğuna ilişkin belirsizlik yaşayan bireyin, başarısızlığı dışsallaştırma veya haklı gösterme çabasında bulunabileceği şeklinde ifade etmektedir (Akt. Akın vd., 2011).

Kendini engelleme, öğrencilerin potansiyel bir başarısızlık durumunda algılanan kaybın, öz saygının ve ona bağlı duygusal üzüntünün en aza indirilmesini sağlayan nedensel atıfları kontrol altında tutması olarak tanımlanmaktadır (Ryska, Yin & Cooley, 1998).

Kendini engelleme kavramının temel olarak öne sürdüğü düşünce, bireyin performans çevresini kendi yetenek düzeyine yükleme yapılmaması için düzenlemesi ve bu sayede kendi yeterliğine ilişkin çizdiği imajın korunmasıdır (Flamm, 2006).

İnsanoğlu başarısızlık yaşadığında, diğerleri tarafından yeteneksiz birisiymiş gibi algılanmak istemez. Bu nedenle performansının değerlendirilmesi olasılığıyla yüzleştğinde birey, başarılı bir görünüm sergileyebilmeyi ve bu görünümü koruyabilmeyi arzu etmektedir. Bunu sağlayabilmek için de birey öncelikle benliğiyle ilişkili olan görevlerde sergilediği yeteneğe yönelik gelişen sosyal çıkarımları yönetmelidir. Bu noktada kendini sabotaj stratejileri bireyin başarısızlığını haklı göstermesine yardımcı olmaktadır (Abacı & Akın, 2011).

Kendini engelleme davranışı, başarmak istenilen şeyleri neden başaramadığının, yapmak istenilen şeylerin neden gerçekleştirilemediğinin mantıklı ve makul bir açıklaması olmadığında ortaya çıkar (Coşar, 2012).

Kendini engelleme alanına ilişkin yapılan araştırmalarda, geleneksel olarak iki tür kendini engelleme yapısından söz edilmektedir. Bunlardan ilki, kendini engelleme sürecinde performansa yönelik gerçek engellerin uygulanmasını içerir. Bu tür bir kendini engelleme davranışına, ilaç kullanımı, alkol alma gibi davranışlar örnek olarak

gösterilebilir. Kendini engellemenin bu formu davranışsal kendini engelleme olarak adlandırılmıştır. Kendini engellemenin bir diğer formu ise yine başarı önüne engeller koymayı içerir. Bu engeller, kaygı, erken dönem sendromu, depresyon ya da travmatik yaşam deneyimlerinden oluşabilir. Kendini engellemenin bu formuna da sözel kendini engelleme (self-reported) adı verilmiştir. (Leary & Shepperd 1986, Akt. Üzbe, 2013). Sözel stratejiler, bireyin performansı üzerinde davranışsal stratejiler kadar etkili olmamakla beraber her iki strateji şekli de bireyin özyeterlik algısı ve benlik saygısını korumaya yönelik kullandığı araçlardır (Büyükgoze ve Gün, 2015).

Akın, vd.(2011) göre literatürde geçen kendini engelleme stratejilerinin en önemlileri şunlardır :

Davranışsal Stratejiler

- Bireyin görev ve faaliyetlerini erteleme,
- Bireyin görevle ilgisi olmayan aktivitelerle aşırı ilgilenmesi,
- Bireyin kendine aşırı yüklenmesi,
- Bireyin ulaşılması güç olan hedefler belirlemesi,
- Bireyin madde, ilaç ve alkol kullanması,
- Bireyin yeterli pratik ve alıştırmaya yapmaması,
- Bireyin görevi yerine getirmek için gerekli çabayı harcamaması,
- Bireyin fırsatları göz ardı etmesi,
- Bireyin yeteneği körelten performans ortamları seçmesi.

Sözel Stratejiler

- Bireyin sınav kaygısı yaşadığını öne sürmesi,
- Bireyin psikolojik ve fiziksel semptomlar bildirmesi,
- Bireyin sosyal kaygı yaşadığını öne sürmesi,
- Bireyin olumsuz duygular yaşadığını öne sürmesi,
- Bireyin travmatik olaylar yaşadığını öne sürmesi,
- Bireyin hipokondrik eğilimler sergilemesi,
- Bireyin utandığını öne sürmesi.

2.4. Okula Yabancılaşma, Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Arasındaki İlişki

Okulda yaşanan yabancılaşma, okulun yer aldığı fiziksel çevrenin, okuldaki fiziksel olanakların ya da öğretmen tutumlarının öğrenciyi etkilemesi sonucu, onun toplumsal çevresinden koparak içine kapanması, kendisini çaresiz hissetmesi, yalnızlaşması veya uyumsuz davranışlar içine girmesi durumudur (Avcı, 2014).

Tucker'e (1989) göre okula yabancılaşan öğrenci, potansiyelini gerçekleştirmek için istekli olmamakta ve başarılı olmak için herhangi bir çaba göstermemektedir (Akt. Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015). Çalışmadığı için, ya da son ana bırakarak yeterli çabayı göstermediği için başarısız olma algısı, yeteneksiz algılanmaktan daha kabul edilebilir bir yol olarak görülmektedir. Bu noktada akademik erteleme eğitim ortamlarında bir kendini engelleme yöntemi olarak kullanılabilmektedir (Sarıçalı, 2014).

Kendini engelleme davranışlarının akademik başarıyı olumsuz olarak etkilemesi beklenir. Birçok çalışmada, yüksek kendini engelleme davranışı olan öğrencilerin okul başarısının düşük olduğu saptanmıştır (Rhodewalt, 1994; Kieffer & Knee, 1998; McCrea & Hirrt, 2001; Urdan, 2004; Zuckerman ve diğerleri, 1998; Zuckerman & Tsai, 2005).

Okulda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okula aidiyet duyguları da zayıflamaktadır. Hagborg'un (1994) yaptığı araştırmada okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları ve okullarına daha sık baktıkları belirlenmiştir (Akt. Sarı, 2013).

Kendini engelleme ile akademik başarı, ister not ortalaması ister algılanan akademik başarı olarak düşünülün birbirleriyle ilintili kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü başarı ve başarısızlığın en önem kazandığı yer akademik hayattır. Dolayısıyla akademik hayatın bir parçası olarak okul ve sınıf, kendini engelleme davranışını incelemek için doğal bir çalışma ortamı sunmaktadır (Abacı & Akın, 2011).

Başarı amaç yönelimi teorisi düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine yönelik benimsedikleri yönelimler; onların derslerde sergiledikleri davranışlarını, katılım düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyecektir (Aydın, Yalmancı & Yel, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde okula yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üzbe (2013) başarı hedef yönelimi ile kendini engelleme arasındaki ilişkiyi incelediği

çalışmasında; Başarı hedef yöneliminin alt boyutlarının ve akademik başarının kendini engellemenin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde Okula yabancılaşma ile akademik başarı (Ataş, 2012; Katıtaş, 2012), akademik erteleme ile başarı amaçları arasındaki ilişki (Kandemir, 2012) ,başarı amaç yönelimi ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin (Aydın, 2014) incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Öğrencilerin okulda hangi başarı yönelimine eğilimi olduğunun bilinmesi ve buna yönelik çalışmalar yapılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkisi olabilir. Bu durumda akademik başarısı artan öğrencinin kendini engelleme davranışlarını benimsememesi de öğrencilerin okul etkinliklerine katılımlarını, sorumluluk almalarını ve okula aidiyet duygularının gelişmesine katkı sağlayarak okula yabancılaşma duygularının azalmasına etki edebilir. Bu bağlamda başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşma arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okula yabancılaşma konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında, okula yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme ilişkisine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamış, ancak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrencilerin okula yabancılaşması konusunda yapılmış bazı araştırma özetleri aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bayhan (1995), “Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma” adlı araştırmasında üniversite gençliğinde görülen anomik ve yabancılaşmış davranışların toplumsal nedenlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 450 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın temel değişkenlerini cinsiyet, aile tipi, sosyal tabaka seviyesi, hayatlarını uzun süre geçirdikleri yerleşim merkezleri, yaşadıkları ortam, öğrenim görülen fakülte, maddi ihtiyaçları karşılama durumu, ailelerinin yaşadığı bölge, ideolojik gruplaşma olup olmaması durumu, dinsel ibadetleri yerine getirme eğilimi, sosyal değişimde radikal görüşleri, sosyal değişimde muhafazakâr görüşleri, siyasetle ilgilenme isteği, şiddet eğilimi, sürü olup olmama eğilimi, dünya ve ülkemizin gelecekte nasıl olacağına ilişkin görüş, kişisel gelecek hakkında yargılar oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda ise, sosyal ve kültürel

çevrenin, birey ve üniversite gençliği üzerinde etkisinin önemli olduğu yargısına varılmıştır.

Yüksek (2006), “İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi” adlı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirerek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Geliştirilen ölçek ile yapılan analiz çalışmaları sonucunda ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek oranda yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır. Ailenin algılanan sosyo ekonomik düzeyi (SED) değişkenine bakıldığında orta SED’deki öğrenciler üst SED’deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadır. Öğrencilerin okul SED’i ile yabancılaşma düzeyleri kuralızsızlık alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin aile (anne-baba) eğitim düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre yabancılaşma düzeylerine bakıldığında güçsüzlük alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Kocayörük (2007), “Lise Öğrencilerinin Yabancılaşmaları ile Anne-Baba İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada lise öğrencilerinin yabancılaşmaları (eğitim ortamına yabancılaşmaları) ve anne-baba ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri toplama grubunu Ankara ili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerindeki resmi okullarda öğrenim gören 503 kız ve 748 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Okula Yabancılaşma Ölçeği” ve “Anne-Baba İlişkileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin okul yabancılaşması puanlarını yordayan anne-baba ilişkileri değişkenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar anne-baba ilişki puanları ile yabancılaşma puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Türk (2010) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu” adlı çalışmada öğrencilerin yabancılaşmasını doğuran nedenler ve eğitimde yabancılaşmanın öğrencilere yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma 2009- 2010 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan iki genel liseden 11. sınıftan 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yabancılaşmanın göstergesi olarak ortaya çıkan anlamsızlık

duygusunu öğrenciler okula, derslere, ders içeriklerine ve okul etkinliklerine karşı hissetmektedirler. Okulda öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde eşit, iletişime dayalı bir ilişki içinde olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler bir otorite olarak gördükleri okul yöneticileri ve öğretmenlerinin karşısında kendilerini güçsüz ve edilgen ve kabullenici olarak görmektedirler. Okulda düzen sağlamak adına konulan kuralların büyük bölümü öğrenciler tarafından ihtiyaç karşılayan bir unsur olarak görülmemektedir. Diğer taraftan öğrenciler, istekleri doğrultusunda katıldıkları etkinliklerden olumlu etkilendiklerini ifade ederlerken, kulüp çalışmaları gibi zorunlu etkinlikleri anlamsız olarak ifade etmişlerdir. Sosyal etkinliklerin içeriği ve çeşidi konusunda öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmaması nedeniyle, okulda yapılan etkinliklerden beklenen sonuçlar çoğu zaman elde edilememektedir. Öğrencilerin katıldıkları etkinliklere anlam yükleyemediği ve yabancılaşma içerisine girdiği bulunmuştur.

Yiğit (2010) “İlköğretim 5., 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri; yönetici, öğretmen davranışları ve diğer bazı değişkenler (okul, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin aylık gelir düzeyi, öğrencinin hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığa sahip olup olmama durumu ve öğrencinin bir işte çalışması) açısından incelenmiştir. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan 5 merkez ilköğretim okulunda 5., 6., 7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören 474’ü kız, 499’u erkek olmak üzere toplam 973 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete; öğrenim gördükleri okula; sınıf düzeyine; bir işte çalışma durumuna; hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığı olup olmamasına; anne- baba eğitim düzeylerine; anne- baba mesleğine; ailenin aylık gelir düzeyine; okul idarecilerinin, derse giren ve girmeyen öğretmenlerin, arkadaşlarının davranışlardan etkilene düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Katıtaş (2012) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi (Şanlıurfa ili örneği) adlı çalışmada Şanlıurfa ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okulu bırakma eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve yabancılaşma ile okulu bırakmaya yol açan etkenlerin

ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel desenler birlikte yürütülmüştür. Araştırma verileri nicel ve nitel yöntemlere uygun olarak hazırlanan form ve ölçek yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kişisel özelliklerini ve okulu bırakma eğilimine etki eden değişkenleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verileri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin genel olarak okula düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda, en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ve okulu bırakma eğilimlerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, akademik başarı, şiddet eğilimi, okulda kavgaya karışma, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile ilişki düzeyi, aile baskısı, okulların bulunduğu ilçe, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet, idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme, yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine ve yakın arkadaşların okulu bırakma eğilimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Ataş (2012) “Öğretmen Adaylarının Okula yabancılaşma Düzeyleri ve Kurumsal İtibar Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2011-2012 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin çeşitli bölüm ve sınıflarında öğrenim gören 680 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri Fakülte Yabancılaşma Ölçeği, Kurumsal İtibar İzleme Anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile kurumsal itibar algıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin akademik başarı ve ekonomik durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı, cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, bölüm seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, sınıf arkadaşlarıyla ilişki, sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kurumsal itibar algılarının cinsiyet, akademik başarı, yaş, ekonomik durum, bölüm seçme kararı, sınıf arkadaşlarıyla ilişki, sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre farklılaşmadığı, bölüm, sınıf, öğretim elemanlarıyla ilişki değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Erimez ve Gizir (2013), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü” başlıklı çalışmalarında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık (izolasyon) boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Eğitim Fakültesinin 3. ve 4. Sınıflarına devam eden 556 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Gedik (2014) “Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma” başlıklı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirleme ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma ortaöğretim okullarının 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 515 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları Lise Yaşam Kalitesi ölçeği bakımından değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular ve sosyal etkinlikler boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci algıları öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, Okul büyüklüğü değişkenine göre öğrenci algıları öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenci Yabancılaşma ölçeği bakımından değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrenci algıları güçsüzlük boyutunda anlamlı farklılık gösterirken, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci algıları güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar gösterirken, kuralsızlık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul türü değişkenine göre öğrenci algıları kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterirken, güçsüzlük ve

anlamsızlık boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma” adlı çalışma üniversite öğrencilerinin çeşitli boyutlardaki yabancılaşma algılarını ve yabancılaşma düzeylerini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Harran Üniversitesine devam eden 421 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Üniversite Yabancılaşma Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, en fazla anlamsızlık, en az sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla; başkalarının etkisiyle bölümlerini seçen öğrencilerin kendi isteğiyle seçenlere göre daha fazla yabancılaştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi zayıf düzeyde olan öğrencilerin, ilişkileri çok iyi ve orta düzeyde olan öğrencilere kıyasla ve sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğrencilerin, her zaman ve ara sıra katılan öğrencilere göre okula daha fazla yabancılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Polat, Dilekmen ve Yasul (2015) “Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma ve Akademik Öz-yeterlik: Bir Chaid Analizi İncelemesi” adlı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi chaid analizi ile incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2014-2015 akademik güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 537 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma dahilinde veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde ancak negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre erkek öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir düzeyde olduğu ve öğrencilerin okula yabancılaşmayı anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında daha çok yaşadıkları belirlenmiştir. Okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki üzerinde; cinsiyet, ikamet edilen yer, kayıtlı olunan

anabilim dalı ve kardeş sayısı değişkenlerinin manidar bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ayık ve Ataş-Akdemir (2015) “Öğretmen Adaylarının Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma Eğitim fakültesinde öğrenim gören 397 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, “Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesine ilişkin algıları okula yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Okula yabancılaşma üzerine yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında en çok çalışılan grubun üniversite öğrencileri, en az çalışılan grubun ise ilkokul öğrencilerinin olduğu anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okula yabancılaşma; cinsiyet, okul yaşam kalitesi ve tutum değişkenleri ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Oerlemans ve Jenkins’in (1998) on üç öğrenci üzerinde yabancılaşmanın sadece okulla ilgili yönlerini araştırmaya yönelik sorular sorarak oluşturdukları çalışmalarında, ısrarla devamsızlık yapan öğrencilere uygulama yapılmış, okuldaki yabancılaşmanın kaynağı konusundaki algılarının ne olduğu sorularak varoşlardaki bir liseye giden öğrencilerin devamsızlıkları için belirttikleri nedenler incelenmiştir. Okul prosedürleri, özellikleri, verdiği hizmet, öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konularında öğrenci düşünceleri ortaya koyulmaya çalışılmış ve yabancılaşma ile okula devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

James (1998) Kafkasya’da bir üniversitede öğrenim gören 100 Afrikalı öğrenciyle yaptığı araştırmada, bu öğrenciler tarafından yaşanan sosyal yabancılaşmayı belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmada, Burbach (1972) tarafından geliştirilen “Üniversite Yabancılaşma Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Gurur Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 50 sorudan oluşan Gurur ölçeği; gurur, saygı, dürüstlük, azim ve gayret olmak üzere 5 ilkeden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda yüksek düzeyde sosyal yabancılaşma yaşayan öğrencilerin gurur ölçeğinden düşük puan aldıkları ortaya

çıkmiştir. Gurur hakkında açık uçlu sorular Afrikalı Amerikalı erkeklerin kendilerini lider olarak gördüklerini, ancak Kafkasyalı erkekleri de aynı zamanda rakip olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır.

Trent (2001) tarafından okula yabancılaşıma ile ilgili Kuzey Avustralya’da 520 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşıma düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Okula yabancılaşıma ile öfke duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenen araştırmada, başarı durumu düşük öğrencilerin, başarısı yüksek öğrencilere karşı öfke ve kıskançlık duyguları geliştirdikleri saptanmıştır. Yabancılaşıma düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda, öğrenciler gerek okul, gerek sınıf, gerekse aile ortamlarında kendilerinden yetişkin gibi düzenli, uyumlu, anlayışlı ve düşünceli davranışlar beklediğini ancak bu ortamların oluşumunda kendilerine danışılmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kendileri ile ilgili durum ve seçimlerde, görüşlerinin dinlenmemesinden, belirlenen biçimde düşünmek, hissetmek ve davranmak zorunda bırakılmaktan yakınmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 48’i okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamakta, sadece % 12’si okulun kişisel, sosyal ve mesleki gelişimleri için önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir diğer saptamaya göre öğrencinin okula yabancılaşmasına ve öfke duygusu geliştirmesine neden olan etmenlerin başında öğretmenlerin, öğrencilere insancıl değerlerin dışında öfke içerikli tutum ve davranışlarda bulunmalarındır. Çoğu zaman psikolojik şiddet şeklinde kendini gösteren bu davranışlar öğrencileri pasif saldırgan davranışlar sergilemeye itmekte, sınıf kurallarını ihlal edici tavırlara sürüklemektedir (Akt. Katıtaş, 2012).

Brown ve diğerleri, (2003) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancılaşıma Bakımından Okul Algısı: Cinsiyet, Irk ve Yeteneksizliğin Etkileri” başlıklı nicel çalışmada öğrenci yabancılaşmasını, cinsiyet, etnik köken ve okul türü değişkenleriyle birlikte ele almış ve öğrencilerin yabancılaşmaları ile cinsiyet, etnik köken ve yaşadıkları yer değişkenleriyle anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu çerçevede erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yabancılaşıma yaşadıkları; özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha çok yabancılaşıma yaşadığı; Kafkas kökenli öğrencilerin Amerikan kökenli öğrencilere göre daha çok yabancılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Johnson (2005) “Öğrenci Yabancılaşması, Akademik Başarı ve Web Teknolojileri Kullanımı” başlıklı çalışmada öğrenci yabancılaşması, akademik başarı düzeyi ve web teknolojilerinin kullanımında yeterliliğe ilişkin 53 eğitim psikolojisi lisans öğrencisi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonunda; düşük öğrenci başarısının öğrenmeye ve okula yabancılaşmaya bağlı olduğu ve yüksek öğrenci başarısında okula yabancılaşmanın çok az ancak akranlara karşı bir yabancılaşma yani öğrencinin kendi akranlarına karşı bir akran yabancılaşması düzeyinde yabancılaşmanın yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tarquin ve Cook-Cottone (2008) “Öğrenci Yabancılaşması Yönleri ve Benlik Kavramı” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin yabancılaşma deneyimleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 351 öğrenciye “Öğrenci Yabancılaşma”, “Travma Anketini” ve “Tennessee Benlik Kavramı Ölçeğini” uygulamışlardır. Öğrencilere okulda yaşadıkları kötü deneyimlerin neler olduğu, bu deneyimler sonrası ne gibi semptomlar yaşadıklarını sormuşlardır. Sonuçlar öğrenci yabancılaşması ile benlik kavramı arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Lewis (2009) yaptığı çalışmada, üniversite ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal yabancılaşma, öz yeterlik ve kariyer seçimlerinde akademik performansın ne derecede etkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. 229 öğrenciye “Yabancılaşma Ölçeği”, “Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kariyer Seçimi Öz Yeterliği Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öz yeterlik duygusu gelişen ve kariyerlerine kendi isteğiyle karar veren öğrencilerin diğerlerine göre daha az yabancılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Hascher ve Hagenauer (2010), “Okula Yabancılaşma” başlıklı çalışmalarında okula yabancılaşmanın oluşum sürecini anlamayı ve ilk ergenlik döneminde yabancılaşmaya yol açan okul faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 5.-8. sınıf öğrencilerinden 1434 kişiyi kesitsel yöntem ile 6-7. sınıf öğrencilerinden 356 kişiyi ise boylamsal yöntem ile incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda yabancılaşmanın erkeklerde ve düşük başarılı öğrencilerde yaygın olarak görüldüğü, ergenlik süresince yabancılaşmanın ilerlediği, olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sürecinin yabancılaşmadan etkilendiği bulgularına ulaşmışlardır.

Atnafu (2013), “Motivasyon, Sosyal Destek, Okuldan Yabancılaşma ve Bunların 10. sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin motivasyon, sosyal destek, okuldan yabancılaşma ve bunların

matematik başarısı üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 864 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri “Matematik Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Destek Ölçeği”, “Okula Yabancılaşma Ölçeği” ve “Matematik Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin dışsal motivasyonunun içsel motivasyondan daha yüksek olduğu; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, genel olarak motivasyon ve sosyal desteğin kız öğrencilerde erkek öğrencilerinden daha az olduğu ancak okuldan yabancılaşmanın erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tüm bağımsız değişkenler matematik başarısını önemli ölçüde etkilediği aynı zamanda matematik başarısına cinsiyet, başarı düzeyi ve sosyal desteğin doğrudan anlamlı olumlu etkisi ve okuldan yabancılaşmanın doğrudan olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur.

Okula yabancılaşma konusunda yurt dışında yapılan çalışmaları incelediğimizde araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda en çok yabancılaşma ile cinsiyet, ırkçılık ve başarı değişkenlerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemin nasıl seçildiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl topladığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin saptanması ve bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s. 77- 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 370 öğrenci (270 kız, 100 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	270	73.0
	Erkek	100	27.0
	Toplam	370	100.0
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	92	24.9
	2. sınıf	98	26.5
	3. sınıf	98	26.5
	4. sınıf	82	22.2
Bölüm seçme kararı	Kendi isteğiyle	278	75.1
	Başkalarının etkisiyle	92	24.9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 270'inin kız (% 73), 100'ünün erkek (% 23) olduğu anlaşılmaktadır. Birinci sınıfta 92 (% 24.9), ikinci sınıfta 98 (% 26.5), üçüncü sınıfta 98(% 26.5), dördüncü sınıfta 82(% 22.2) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerinin bölüm seçme kararına ilişkin dağılımları incelendiğinde 278'inin (%75.1) bölümünü kendi isteğiyle, 92'sinin (%24.9) başkalarının etkisiyle seçtikleri görülmektedir.

3.3. Veri toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmış Kişisel Bilgiler Formu, Okula Yabancılaşma Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Engelleyici Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili bilgiler ve güvenirlik geçerlik çalışmaları aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı notu, akademik başarı düzeyi, bölüm seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

3.3.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği

Öğrencilerin yaşadıkları yabancılaşma duygusunu ölçmek amacıyla Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; güçsüzlük 6 madde, kuralsızlık 4 madde, soyutlanmışlık 5 madde ve anlamsızlık boyutunda 5 madde olmak

üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86'dır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerler ise şöyledir; $\chi^2 = 326.96$, $sd = 164$, $\chi^2 / sd = 1.99$, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .05, GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .95. Ölçekteki 20 maddenin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığına ilişkin, 7 maddesi ise yaşanmadığına ilişkin ifadeler içermektedir. Maddelerin yanıtlama biçimi “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Puan aralıkları madde düzeyinde; (1.00-1.79) oldukça düşük, (1.80-2.59) düşük, (2.60-3.40) orta düzeyde, (3.41-4.21) yüksek düzeyde (4.22- 5.00) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir. Ölçek toplamı için; (20-35) oldukça düşük, (36-51) düşük, (52-67) orta düzeyde, (68-83) yüksek düzeyde (84-100) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir.

3.3.3. 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Akın (2006a) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 67.25'ini açıklayan ve 26 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Bulgular ölçeğin faktör yüklerinin .41 ile .98 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .56 ile .73 arasında olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir.

3.3.4. Engelleyici Davranış Ölçeği

Öğrencilerin kendini engelleme davranışlarını ölçmek amacıyla Midgley, Arunkuman & Urdan (1996) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye çevrisi, geçerliği ve güvenirliği Özgüngör (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte söz konusu 6 maddenin İngilizcede ve PDR alanında uzman araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisinin Türk öğrenciler içinde orijinal yapısını koruyup

korumadığını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu elde edilen tek boyut (özdeğerleri .64, .84, .85, .78, .77 ve .64) toplam varyansın %58'ini açıklamıştır. Maddelere ait Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Geçerliliği belirlemek amacıyla dış motivasyonla ilişkisine bakılmış ve geçmiş çalışmalarla paralel olarak dış motivasyon ve kendini engelleme davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.15$, $p<.05$). Ölçek, “tamamen doğrudan-hiç doğru değil” e giden 5’li likert türüne dayalı bir puanlamayı gerektirmektedir. Engelleyici davranışlar ölçeğinin tamamı, olumsuz soru köklü olup düz puanlanmakta ve en düşük 6 en yüksek 30 toplam puana ulaşılmaktadır. Elde edilen yüksek puanlar, bireyin kendini engelleme davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Mart ve Nisan ayları içerisinde yukarıda belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine gönüllülük esasına göre ölçekler dağıtılmış, doldurulup teslim eden öğrencilerin ölçekleri teslim alındıktan hemen sonra araştırmacı tarafından kontrol edilerek, ölçeklerin katılımcılar tarafından yanlış ya da eksik doldurulmasının önüne geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 21.0 paket programına aktararak elde edilen veri tabanları üzerinden araştırmanın amaçları uygun olarak betimsel istatistikler, karşılaştırmalı istatistiklerden ve çok değişkenli regresyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümüne geçilmeden önce anket yöntemiyle toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Çözümlemelerde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyo demografik özelliklerine ilişkin değişkenler (cinsiyet, akademik başarı notu, akademik başarı düzeyi, bölüm seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki), başarı yönelimlerinin alt boyutları ve kendini engelleme davranışları ölçeği bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiş, Okula yabancılaşmanın 4 alt boyutu ve yabancılaşma toplam puanı araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönlerini ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ortaya çıkarmak için yapılan analiz tekniğidir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışları ölçeklerinden aldıkları puanların; cinsiyet ve bölüm seçme kararı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar “t” Testi yapılmıştır. Bu yöntem iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın rastlantısal ya da istatistiksel olup olmadığını test etmek amacıyla yapılmaktadır.

Son olarak da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini yordayıcı değişkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak için Çok Değişkenli Regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi, aralarında sebep-sonuç ilişkisi bulunan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkiyi kullanarak o konu ile ilgili tahminler ya da kestirimler yapabilmek amacıyla yapılır. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları modelin durumu, anlamlılığı, gücü hakkında bilgi verdiği halde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve kuvvetini göstermemektedir. Bu nedenle korelasyon analizi ile bağımlı ve bağımsız değişken veya değişkenler arasındaki ilişki ölçümlenir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinden ölçekler yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular alt amaçların sırasına göre ele alınmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşma alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği amacına yönelik bağımsız gruplar “t” testi yapılmıştır ve ortaya çıkan bulgular ifade edilmiştir.

4.1.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre başarı yönelimi alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Öğrenme-yaklaşma	Kız	270	27.98	4.08	3.204	.001
	Erkek	100	26.37	4.83		
Öğrenme-kaçınma	Kız	270	13.59	3.19	3.707	.000
	Erkek	100	12.22	3.11		
Performans-yaklaşma	Kız	270	15.18	4.58	-.676	.500
	Erkek	100	15.55	5.30		
Performans-kaçınma	Kız	270	13.15	3.71	.583	.560
	Erkek	100	12.89	4.26		

Tablo 2’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ($t(368)= 3.204, p<.05$) ve öğrenme-kaçınma ($t(368)= 3.707, p<.05$) alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Performans-yaklaşma ve Performans-kaçınma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.1.2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kendini engelleme davranışları ile ilgili t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Kendini engelleme	Kız	270	17.45	5.33	-.843	.400
	Erkek	100	18.00	6.12		

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kendini engelleme davranışlarına ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(368)= -8.43, p>.05$).

4.1.3. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar “t” testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Güçsüzlük	Kız	270	13.73	4.51	-2.817	.005
	Erkek	100	15.28	5.13		
Kuralsızlık	Kız	270	14.32	4.34	-2.268	.024
	Erkek	100	15.49	4.55		
Soyutlanma	Kız	270	12.46	4.20	-.726	.468
	Erkek	100	12.83	4.63		
Anlamsızlık	Kız	270	11.51	3.58	-2.839	.005
	Erkek	100	12.74	3.99		
Okula Yabancılaşma Toplam Puan	Kız	270	52.03	11.99	-3.049	.002
	Erkek	100	56.34	12.28		

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okula yabancılaşma puanlarının güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve okula yabancılaşma toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Sırasıyla $t(368) = -2.817$, $p < .05$; $t(368) = -2.268$, $p < .05$; $t(368) = -2.839$, $p < .05$; $t(368) = -3.049$, $p < .05$). Bu sonuçlar incelendiğinde erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 15.28$) güçsüzlük puanları kız öğrencilerden ($\bar{X} = 13.73$) daha yüksektir. Kuralsızlık puanlarına baktığımızda yine erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 15.49$) puan ortalamalarının, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 14.32$) puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 12.74$) anlamsızlık alt boyutu puanları, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 11.51$) puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Okula yabancılaşma toplam puanları açısından baktığımızda yine erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 56.34$) toplam puanı, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 52.02$) toplam puan ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır. Okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunda öğrencilerin cinsiyeti açısından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($t(368) = -0.726$, $p > .05$).

4.2.Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları Ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşma alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar “t” testi yapılmıştır ve bulgular ifade edilmiştir.

4.2.1. Bölüm Seçme Kararına Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararı değişkenine göre başarı yönelimi alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Bölüm seçme	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Öğrenme-yaklaşma	Kendi isteğimle	278	27.69	4.34	1.147	.252
	Başkalarının etkisiyle	92	27.09	4.36		
Öğrenme-kaçınma	Kendi isteğimle	278	13.27	3.25	.581	.561
	Başkalarının etkisiyle	92	13.05	3.15		
Performans-yaklaşma	Kendi isteğimle	278	15.03	4.75	-1.726	.085
	Başkalarının etkisiyle	92	16.02	4.83		
Performans-kaçınma	Kendi isteğimle	278	12.93	3,87	-1.290	.198
	Başkalarının etkisiyle	92	13.53	3.81		

Tablo 5’i incelediğimizde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararı ile başarı yöneliminin; öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.2. Bölüm Seçme Kararına Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendini engelleme davranışlarının bölüm seçme kararı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bölüm Seçme Kararına Göre Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Bölüm seçme	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Kendini engelleme	Kendi isteğimle	278	17.57	5.69	-.147	.883
	Başkalarının Etkisiyle	92	17.67	5.13		

Tablo 6’da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararına göre kendini engelleme davranışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.3. Bölüm Seçme Kararına Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bölüm seçme kararı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararına göre okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Bölüm seçme	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Güçsüzlük	Kendi	278	13.81	4.60	-2.432	.015
	isteğimle Başkalarının etkisiyle	92	15.18	5.01		
Kuralsızlık	Kendi	278	14.27	4.37	-2.836	.005
	isteğimle Başkalarının etkisiyle	92	15.76	4.40		
Soyutlanma	Kendi	278	12.23	4.27	-2.619	.009
	isteğimle Başkalarının etkisiyle	92	13.58	4.32		
Anlamsızlık	Kendi	278	11.48	3.74	-3.245	.001
	isteğimle Başkalarının etkisiyle	92	12.92	3.50		
Okula Yabancılaşma Toplam Puan	Kendi	278	51.79	11.74	-3.927	.000
	isteğimle Başkalarının etkisiyle	92	57.44	12.66		

Tablo 7’de görüldüğü gibi , bölüm seçme kararına göre okula yabancılaşma ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir ($p < .05$). Buna göre, bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin okula yabancılaşma ve alt boyutlardaki yabancılaşma düzeyi, bölümünü kendi isteğiyle seçenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.3. Değişkenler Arası Korelasyon

Sınıf öğretmenliği öğrencilerini başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özellikler ile okula yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönlerini ortaya çıkarmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları, Başarı Yöneliminin Alt Boyutları, Kendini Engelleme ve Demografik Özellikler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1- Cinsiyet	1																
2- Akademik başarı notu	,274(**)	1															
3- Çok düşük akademik başarı	-,094	-,007	1														
4- Bölüm seçme	,072	,011	-,150(**)	1													
5- Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	-,012	-,030	,011	-,056	1												
6- Sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler	-,065	,041	,071	,084	-,128(*)	1											
7- Sınıf arkadaşları ile orta düzey ilişkiler	,121(*)	,033	-,042	-,111(*)	,028	-,821(**)	1										
8- Kendini engelleme	-,044	-,141(**)	,049	-,008	,047	-,118(*)	,023	1									
9- Öğrenme-yaklaşma	,165(**)	,165(**)	-,044	,060	-,175(**)	,117(*)	-,019	-,222(**)	1								
10- Öğrenme-kaçınma	,190(**)	,182(**)	-,022	,030	,027	,008	,075	,004	,317(**)	1							
11- Performans-yaklaşma	-,035	-,029	,067	-,090	,044	-,059	,060	,078	-,018	,315(**)	1						
12- Performans-kaçınma	,030	-,079	,035	-,067	,161(**)	-,062	,032	,169(**)	-,160(**)	,358(**)	,511(**)	1					
13- Güçsüzlük	-,145(**)	-,127(*)	,130(*)	-,126(*)	,216(**)	-,108(*)	,044	,200(**)	-,360(**)	-,221(**)	-,076	,103(*)	1				
14- Kurlsızlık	-,117(*)	-,172(**)	,002	-,146(**)	,146(**)	-,031	-,034	,172(**)	-,181(**)	-,141(**)	,146(**)	,125(*)	,350(**)	1			
15- Soyutlanma	-,038	-,102(*)	,051	-,135(**)	,107(*)	-,266(**)	,143(**)	,139(**)	-,113(*)	-,003	,183(**)	,170(**)	,237(**)	,239(**)	1		
16- Anlamsızlık	-,146(**)	-,177(**)	,016	-,167(**)	,160(**)	-,057	,001	,191(**)	-,197(**)	-,135(**)	,158(**)	,234(**)	,374(**)	,613(**)	,237(**)	1	
17- Yabancılaşma toplam puan	-,157(**)	-,202(**)	,074	-,201(**)	,223(**)	-,164(**)	,055	,247(**)	-,305(**)	-,179(**)	,137(**)	,216(**)	,713(**)	,770(**)	,604(**)	,757(**)	1

Tablo 8 incelendiğinde okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu ile cinsiyet arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.145$, $p < .01$) , akademik başarı notu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.127$, $p < .05$) , çok düşük akademik başarı ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .130$, $p < .05$), bölüm seçme kararı ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.126$, $p < .05$) , öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .216$, $p < .01$), sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.108$, $p < .05$) , kendini engelleme ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .200$, $p < .01$), öğrenme-yaklaşma ile arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.360$, $p < .01$), öğrenme-kaçınma ile negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.221$, $p < .01$), performans-kaçınma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .103$, $p < .05$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Kuralsızlık alt boyutu ile cinsiyet arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.117$, $p < .05$) , akademik başarı notu ile negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.172$, $p < .01$) , bölüm seçme ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.146$, $p < .01$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ile pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .146$, $p < .01$), kendini engelleme ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .172$, $p < .01$), öğrenme-yaklaşma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.181$, $p < .01$), öğrenme-kaçınma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.141$, $p < .01$), performans-yaklaşma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .146$, $p < .01$), performans-kaçınma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .125$, $p < .05$) anlamlı ilişki içerisinde.

Soyutlanma alt boyutu ile akademik başarı notu ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.102$, $p < .05$) , bölüm seçme ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.135$, $p < .01$) , öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .107$, $p < .05$) , sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.266$, $p < .01$) , sınıf arkadaşları ile orta düzeyde ilişkiler arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .143$, $p < .01$) , kendini engelleme ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .139$, $p < .01$) , öğrenme-yaklaşma ile pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .113$, $p < .05$) , performans-yaklaşma ile pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .183$, $p < .01$) , performans- kaçınma ile pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .170$, $p < .01$) anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Anlamsızlık alt boyutu ile cinsiyet arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.146$, $p < .01$), akademik başarı notu ile negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.177$, $p < .01$),

bölüm seçme ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.167$, $p < .01$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .160$, $p < .01$), kendini engelleme ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .191$, $p < .01$), öğrenme-yaklaşma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.197$, $p < .01$), öğrenme-kaçınma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.135$, $p < .01$), performans-yaklaşma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .158$, $p < .01$), performans-kaçınma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .234$, $p < .01$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Yabancılaşma toplam puanı ile cinsiyet arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.157$, $p < .01$), akademik başarı notu ile negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.202$, $p < .01$), bölüm seçme ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.201$, $p < .01$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .223$, $p < .01$), sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.164$, $p < .01$), kendini engelleme ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .247$, $p < .01$), öğrenme-yaklaşma ile arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.305$, $p < .01$), öğrenme-kaçınma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.179$, $p < .01$), performans-yaklaşma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .137$, $p < .01$), performans-kaçınma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .216$, $p < .01$) anlamlı ilişki bulunmaktadır.

4.4. Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Bu bölümde cinsiyet, akademik başarı, bölüm seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ait bulgular yer almaktadır.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
Öğrenme-yaklaşma	.360	.129	4.422	.129	54.695	-.360	.000
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.392	.154	4.367	.024	10.478	.158	.001
Öğrenme-kaçınma	.412	.170	4.331	.016	7.076	-.134	.008
Kendini Engelleme	.433	.187	4.291	.017	7.831	.136	.005
Çok düşük akademik başarı düzeyi	.446	.199	4.266	.011	5.221	.107	.023

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; öğrenme-yaklaşma ($p<.001$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ($p<.01$), öğrenme-kaçınma ($p<.01$), kendini engelleme ($p<.01$) ve çok düşük akademik başarı düzeyi ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

4.5. Okula Yabancılaşmanın Kuralsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okula Yabancılaşmanın Kuralsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	B	P
Öğrenme-yaklaşma	.181	.033	4.356	.033	12.395	-.181	.000
Akademik başarı notu	.231	.053	4.315	.021	8.104	-.147	.005
Performans-yaklaşma	.270	.073	4.276	.019	7.649	.139	.006
Öğrenme-kaçınma	.297	.088	4.246	.015	6.173	-.141	.013
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.321	.103	4.218	.015	5.942	.123	.015

Tablo 10’ da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu en iyi yordayan değişkenlerin sırasıyla; öğrenme-yaklaşma ($p<.001$), akademik başarı notu ($p<.01$), performans-yaklaşma ($p<.01$), öğrenme-kaçınma ($p<.05$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ($p<.05$) olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
Sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler	.266	.071	4.167	.071	28.054	-.266	.000
Performans-yaklaşma	.315	.099	4.109	.028	11.445	.168	.001
Sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler	.343	.117	4.072	.018	7.660	-.238	.006
Bölüm Seçme	.360	.129	4.050	.012	5.030	-.111	.026

Tablo 11’ de okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu yordayıcı değişkenlere ilişkin regresyon analizi sonuçlarına baktığımızda sırasıyla; sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler ($p<.001$), performans-yaklaşma ($p<.01$), sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler ($p<.01$) ve bölüm seçme ($p<.05$) değişkenlerinin soyutlanma alt boyutunu en iyi yordayan değişkenler olduğu görülmektedir.

4.7. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
Performans-kaçınma	.234	.055	3.634	.055	21.263	.234	.000
Öğrenme-kaçınma	.330	.109	3.532	.055	22.486	-.250	.000
Kendini Engelleme	.359	.129	3.498	.020	8.201	.142	.004
Bölüm Seçme	.297	.148	3.464	.019	8.290	-.140	.004
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.400	.160	3.445	.012	5.001	.109	.026
Cinsiyet	.411	.169	3.431	.009	4.015	-.098	.046

Tablo 12’de anlamsızlık alt boyutunu yordayan değişkenlerle ilgili bulguları incelediğimizde sırasıyla; performans-kaçınma ($p<.001$) , öğrenme-kaçınma ($p<.001$) , kendini engelleme ($p<.01$), bölüm seçme ($p<.01$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve cinsiyetin ($p<.05$) yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu en iyi yordayan değişkenler olduğu anlaşılmaktadır.

4.8. Okula Yabancılaşma Toplam Puanını Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yabancılaşma toplam puanını yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’ te sunulmuştur

Tablo 13

Okula Yabancılaşma Toplam Puanı Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
Öğrenme-yaklaşma	.305	.093	11.643	.093	37.779	-.305	.000
Kendini Engelleme	.357	.127	11.439	.034	14.299	.189	.000
Bölüm Seçme	.401	.161	11.231	.034	14.723	-.184	.000
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.433	.187	11.068	.026	11.857	.165	.001
Akademik başarı notu	.453	.205	10.959	.018	8.277	-.137	.004
Performans-kaçınma	.466	.217	10.892	.012	5.469	.112	.020
Öğrenme-kaçınma	.492	.242	10.730	.025	12.032	-.190	.001

Tablo 13'ü incelediğimizde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yabancılaşma toplam puanını en iyi yordayan değişkenlerin sırasıyla; öğrenme-yaklaşma ($p<.001$) ,kendini engelleme ($p<.001$), bölüm seçme ($p<.001$), öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ($p<.01$), akademik başarı notu ($p<.01$), performans-kaçınma ($p<.05$) , öğrenme-kaçınma ($p<.01$) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri ve bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi, kendini engelleme ve okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin bulgular ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmalarını yordayıcı değişkenlere ilişkin yapılan analiz sonuçları yorumlanarak tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyetleri İle Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar ifade edilmiştir.

5.1.1. Cinsiyete Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyete göre başarı yönelimi alt boyutları ile ilgili yapılan t testi sonuçlarına baktığımızda öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yönelimleri erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok başarılı olmayı istemeleri, hata yapmak istememeleri ve çalışmaya daha çok önem vermeleri, içsel motivasyonlarının daha yüksek olmasının bu sonucun ortaya çıkmasına etki ettiği söylenebilir. Elliot ve Church (1997) çalışmalarında kızların, erkeklere göre daha çok öğrenme yönelimli olduklarını belirtmişlerdir. Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, (2005) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin okulda başarıma ihtiyacının erkeklerden daha fazla olduğu sonucunu bulmuşlardır. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma olmamasının nedeni tüm öğrencilerin

okul çalışmalarını ve ödevlerini daha iyi yapma çabasında olmaları, başarılı oldukları alanlarda performanslarını göstermek istemeleri ve başarısız olarak algılanmak istememeleri ile açıklanabilir. Literatürdeki birçok araştırma sonucunda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini daha fazla benimsedikleri bulunmuştur (Akın, 2006b; Elliot & McGregor, 2001; Küçükoğlu ve diğerleri, 2010; Toğluk, 2009; Tutaş, 2011). Diğer taraftan cinsiyet açısından öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Çelik-Menderes, 2009; İzci-Koç, 2012; Odacı, Çelik & Çıkrıkçı, 2013).

Aydın ve diğerleri (2014) Fen bilgisi öğretmenlerinin başarı yönelimlerini incelediği araştırmada kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimli olduklarını, performans-kaçınma yöneliminde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek yönelimli olduklarını tespit etmişlerdir.

Kayış (2013) Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Erkek öğrencilerin de performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyinde cinsiyete göre bir farklılaşma bulmamıştır.

Üzbe (2013) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ustalık ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Performans-kaçınma hedef yöneliminde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla performans-kaçınma hedef yönelimli olduğu sonucunu bulmuştur.

Küçükoğlu ve diğerleri (2010) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimlerini inceledikleri araştırmalarında kız öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimleri düzeyini erkek öğrencilere kıyasla yüksek bulmuşlardır. Performans-kaçınma yönelimi bakımından cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulmamışlardır.

Roeser, Midgley ve Urdan (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrencilerin kızlara göre performans yönelimli olmaya daha eğilimli olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte Ablard ve Lipschultz (1998) tarafından yapılan araştırmada farklı bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmacılar kız öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerini benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans hedef yönelimleri açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır.

5.1.2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendini engelleme davranışlarının, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin kendini engelleme davranışlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Yapılan birçok araştırmada kendini engelleme davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur (Barnes, 2004; Brozowski, 1999; Cowan & Ferrari, 2002; Dorman & Ferguson, 2004; Kinnon & Murray, 2007, Coşar, 2012; Üzbe, 2013). Bununla birlikte bazı araştırmalar, erkeklerin akademik yeteneklerini ortaya koymaları gereken görevleri gerçekleştirirken kendini engelleme stratejilerine daha sık başvurduklarını, kadınların ise sosyal yönlerini işe koşmaları gereken durumlarda kendilerini engelleme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Dietrich, 1995, Akt. Büyükgöze & Gün, 2015). Warner ve Moore (2004), liseli kız öğrencilerin daha çok kendini engelleme stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını saptamışlardır. Kendini engelleme davranışına sahip erkek öğrencilerin daha az çalışma eğiliminde olduklarını ve kendini engelleme davranışlarına sahip kız öğrencilerin ise etkin çalışma uygulamalarına daha az yer verdiklerini bulmuşlardır. Bu araştırmalar kendini engelleme davranışına yönelik olarak cinsiyete ilişkin sonuçların değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

5.1.3. Cinsiyete Göre Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Cinsiyete göre okula yabancılaşma alt boyutları ile ilgili yapılan t testi sonuçlarına baktığımızda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık alt boyutları ile yabancılaşma toplam puanı arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunurken soyutlanma alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin düşük olmasının nedeni, okulabağlanma düzeylerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Nitekim, Arastaman (2006) da, kız öğrencilerin okula bağlılık durumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu saptamıştır. Uwah, McMahon ve Furlow (2008), kız öğrencilerin okullarını daha çok önemseyebileceklerini ve bu nedenle okula bağlılıklarının daha yüksek olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin okula bağlılıklarından dolayı okula aidiyet duygularının daha yüksek olması beklenmektedir. Alaca (2011), ilköğretim ikinci

kademeye devam eden kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okula bağlanma ve aidiyet duygusu yüksek olan kız öğrencilerde güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık alt boyutlarında erkeklere göre düşük düzeyde yabancılaşma yaşamaları doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Literatürde birçok benzer araştırmada aynı sonucun elde edildiği belirlenmiştir. Williamson ve Cullingford (1998), Lane (1999), Yüksek (2006), Yiğit (2010), Ataş, (2012), Şimşek ve Katıtaş, (2014), Özseri (2015), Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015) yaptıkları çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ataş (2012) Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmasında erkek öğretmen adaylarının okula yabancılaşma, anlamsızlık ve güçsüzlük puanlarını kız öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Ancak erkek ve kız öğretmen adaylarının sosyal uzaklık puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığını ortaya çıkarmıştır. Polat ve diğerleri (2015), Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda erkek öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tümkiye (2016) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi başlıklı çalışması sonucunda öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ve okula yabancılaşma arasında bir ilişki olduğunu, güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve soyutlanma alt boyutlarında erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla tükendikleri ve daha fazla yabancılaştıkları sonucunu ifade etmiştir.

Ancak Bayhan (1995), yaptığı araştırmada, genç kızlarda sosyal anomi ve yabancılaşma davranışının, genç erkeklere kıyasla daha fazla görüldüğü sonucuna varmıştır.

5.2. Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimleri, Kendini Engelleme Davranışlarına ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar açıklanmıştır.

5.2.1. Bölüm Seçme Kararına Göre Başarı Yönelimi Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararına göre başarı yönelimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizi sonuçlarına göre öğrencilerin bölüm seçme kararları ile başarı yönelimleri alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin bölüm seçme kararlarına başarı yönelimlerinin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçtan farklı olarak Aydın ve diğerleri (2014), Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini incelediği araştırmada öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçme değişkenine göre performans-yaklaşma boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediğini; öğrenme yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimleri boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucunu bulmuşlardır.

5.2.2. Bölüm Seçme Kararına Göre Kendini Engelleme Davranışlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararları ile kendini engelleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucunda bölüm seçme kararı ile kendini engelleme arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin öz saygılarını korumak, başkaları tarafından yetersiz ve başarısız olarak algılanmamak gibi nedenlerden dolayı kendini engelleme davranışları göstermeleri ile öğrenim gördükleri bölümü seçme kararları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Literatürde bölüm seçme kararı ile kendini engelleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunamamıştır.

5.2.3. Bölüm Seçme Kararına Göre Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Yapılan t testi sonucunda bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında ve yabancılaşma toplam puanında bölümlerini kendi isteği ile seçen öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin bölümlerine isteksiz gelmeleri ve motivasyonlarının düşük olması okula daha fazla yabancılaşmalarının nedeni olabilir. Cemalcılar (2010), okula bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde

kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının düşük; özerkliğın, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Bölümlelerini isteyerek seçen öğrencilerin daha fazla okula ait olma duygusu hissettikleri göz önünde bulundurulduğunda okula ait olma duygusu öğrencilerin okula yabancılaşmalarını engelleyebilir. Bu bağlamda bölümünü isteyerek seçen öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmek istemeleri, onların okula daha az yabancılaşmalarını sağlayabilir. Literatürdeki araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir.

Lewis (2009), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öz yeterlik duygusu gelişen ve kariyerlerine kendi isteğiyle karar veren öğrencilerin diğerlerine göre daha az yabancılaştıkları sonucunu bulmuştur.

Ataş (2012), öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında başkalarının etkisiyle bölümlerini seçen öğretmen adaylarının okula yabancılaşma, anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık puanlarını kendi isteğiyle bölümlerini seçenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015) Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşmayı incelediği çalışmada bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini, bölümlerini kendi isteğiyle seçen öğrencilere kıyasla daha yüksek bulmuştur. Ayık, Uzun, Ataş ve Yücel (2015) yaptıkları araştırma sonucundabaskalarının isteğiyle bölüm seçen öğrencilerin, kendi isteğiyle bölüm seçen öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Atli, Keldal ve Sonar (2015), üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında okunulan bölümden memnun olup olmama ile yalnızlık arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Üniversitede öğrenim gördüğü bölümden memnun olmayan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.3. Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu yordayıcı değişkenler sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyidir.

Öğrenme-yaklaşma değişkeni ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi düzeyleri yükseldikçe güçsüzlük düzeylerinin azalması beklenmektedir. Öğrenme-kaçınma ile güçsüzlük alt boyutu arasında da negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Aynı şekilde öğrenme kaçınma yönelimi düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeylerinin azalması düşünülebilir. Öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen bireyler geçmiş performanslarına ya da yapmakta oldukları görevin niteliklerine göre kendi başarı ölçütlerini oluştururlar (Elliot & McGregor, 2001). Öğrenme yönelimli öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgili ve meraklı olmaları ve içsel motivasyonlarının yüksek olması nedeniyle öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmaları ve okulda başarılı olmaları söz konusu olmuş olabilir. Öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımları sınıf ortamında güçsüzlük yaşamalarını azaltmış olabilir.

Araştırma bulguları öğretim elemanları ile zayıf ilişkilerin öğrencilerin güçsüzlük yaşamaları üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizine göre aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenciler kendileri ile ilgili kararlarda söz hakkına sahip olmadıklarını, ilgi alanlarının görmezden gelindiğini düşünerek eğitim süreçlerinden ve öğretim elemanlarından uzaklaşmış olabilirler. Böylece öğretim elemanlarıyla ilişkilerin zayıflaması sonucu güçsüzlük ortaya çıkmış olabilir. Benzer konuda çalışma yapan Ataş (2012), yabancılaşma ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında öğretim elemanları ile zayıf ilişkisi olan öğretmen adaylarının daha fazla güçsüzlük yaşadıklarını tespit etmiştir.

Korelasyon analizi kendini engelleme ile güçsüzlük arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Urdan ve Midgley, (2001) engelleyici davranışları, akademik görev ve davranışları erteleme, arkadaşlarla vakit geçirerek çalışmaya zaman bırakmama, bahaneler bulma, yeteri kadar çalışmama gibi davranış örüntüleri ile başarıyı önleme olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin okuldan beklentilerinin karşılanmaması ve eğitim etkinliklerine uzaklaşmaları gibi nedenlerden dolayı kendini engelleme düzeylerinde artış olması aynı zamanda öğrencilerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşmalarının da yüksek düzeyde olmasına etki etmiş olabilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bir diğer bulgu akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okulda daha çok güçsüzlük yaşamalarıdır. Yapılan korelasyon analizinde de güçsüzlük ile çok düşük akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre akademik başarıları düşük olan öğrencilerin aynı zamanda

güçsüzlük yaşadığı da söylenebilir. Eğitim etkinliklerine yabancılaşan öğrencide güçsüzlük duygusu ortaya çıkar (Oerlemans & Jenkins, 1998). Bu durum eğitim etkinliklerine güçsüzlük nedeniyle yabancılaşan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarı düzeylerinin düşük olması ile açıklanabilir.

5.4. Okula Yabancılaşmanın Kuralsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu yordayan değişkenlerle ilgili yapılan regresyon analizi sonucunda kuralsızlık boyutunu yordayan değişkenler öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkilerdir.

Öğrenme-yaklaşma değişkenin kuralsızlık boyutunu yordamasına etkisiyle ilgili korelasyon analizi sonucuna baktığımızda aralarında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre öğrenme-yaklaşma yönelimi yüksek olan öğrencilerin okulda eğitim etkinliklerine katılımları, derslerde aktif olmaları, okuldaki görev ve sorumluluklarının farkında olmaları onların okulda daha az kuralsızlık yaşamalarını sağlayabilir. Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi, başarı yönelimleri içinde en uyumlu özelliklere sahip başarı yönelimidir (Elliot & McGregor, 2001). Öğrenme yaklaşma yönelimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri sonucunda okula karşı kuralsızlık yaşamalarının engelleneceği düşünülebilir.

Akademik başarı notu ile kuralsızlık boyutu arasındaki korelasyon ilişkisi negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı notları yükseldikçe kuralsızlık düzeyinde yabancılaşmalarının azalacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Mau'ya (1992) göre öğrencilerin kuralsızlıklarına sebep olan öğelerden biri, öğrencilerin ders başarılarına göre sınıflandırılmalarını eleştirmeleridir. Bu şekilde bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu geliştirememekte ve bunun sonucunda okul kurallarına uyum sağlamama gibi olumsuzluklar yaşanabilir.

Kuralsızlık boyutunu yordayan değişkenlerden bir diğeri de performans-yaklaşma yönelimidir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda performans-yaklaşma ile kuralsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıfta öğrenme etkinliklerine diğer öğrencilerden performanslarının daha

yüksek olduğunu göstermek ve yeteneksiz görünmemek için katılmaları aynı zamanda kuralsızlık duygularını da etkileyebilir.

Öğrenme-kaçınma yönelimi değişkeni ile kuralsızlık arasındaki ilişkiyi incelediğimizde aralarında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme-kaçınma yönelimi düzeyleri arttıkça kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler kendilerini değerlendirmede görevin gerekliliklerini ya da geçmiş yaşantılarını ölçüt alsalar da öğrenmeye korku ile yaklaştıkları için uyumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedirler (Kayaş, 2013). Öğrencilerin hata yapma korkusu, yanlış öğrenme ve kaygı gibi uyumsuz davranışlar göstermelerinden dolayı okul ortamında kuralsızlık yaşamaları beklenebilir.

Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ile kuralsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, okula uzaklaşan, okul kurallarını benimsemeyen öğrencilerin aynı zamanda öğretim elemanlarıyla zayıf ilişkiler kurdukları düşünülebilir.

5.5. Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu yordayan değişkenlerle ilgili yapılan regresyon analizi sonucunda soyutlanma boyutunu yordayan değişkenler sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler ve bölüm seçmedir.

Sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler değişkeni ile soyutlanma boyutu arasındaki korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri ve etkileşimleri arttıkça okula yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler değişkeni ile soyutlanma boyutu arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç orta düzeyde arkadaşlarıyla iletişim kuran öğrencilerde bile soyutlanmanın ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu nedenle okul ve sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri ve eğitim etkinliklerine katılım, birlikte ödev, proje çalışmaları vb. faaliyetlerle arkadaşlık ilişkilerinin artırılması ve böylelikle öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve okul ortamından soyutlanmalarını engellemiş olabilir.

Literatürde araştırma bulgusu ile benzer ve farklı olan sonuçlar bulunmaktadır. Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015), okula yabancılaşma ve sosyal uzaklık boyutunda, sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi çok iyi olanların yabancılaşma düzeylerini, ilişki düzeyi orta düzeyde ve zayıf olanlara kıyasla daha yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçtan farklı olarak Ataş (2012), sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi zayıf olan öğrencilerin sosyal uzaklık puanlarını sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi çok iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Performans-yaklaşma ile soyutlanma boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilerden daha üstün performans göstermeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte performans-yaklaşma başarı yönelimi akademik başarı düzeyiyle pozitif yönde ilişkilidir (Tenowich, 2009). Öğrencilerin sınıfta diğer öğrencilerden daha çok performans göstermek istemeleri ve başarılı olmaya çalışmaları ve okulda arkadaşlarıyla etkileşim halinde olmaları onların soyutlanma boyutunda yabancılaşmalarını önleyebilir.

Bölüm seçme ile soyutlanma boyutu arasındaki korelasyon analizi sonucuna göre aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin, bölümünü kendi isteği ile seçen öğrencilere göre daha fazla okul ortamından soyutlanma yaşadıkları söylenebilir. Kendi istekleri ile bölümünü seçen öğrencilerin okullarını daha çok sevmeleri, istedikleri bölümde okudukları için daha mutlu olmaları öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Sonuçta sevdikleri, ilgi duydukları bölümü seçen öğrencilerin derslere daha ilgili olmaları, öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmaları, arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirmelerinin soyutlanma boyutunda yabancılaşma duygularının azalmalarında etkili olabilir. Literatürde bölüm seçme kararı ile ilgili yapılan araştırmalarda (Şimşek & Ataş-Akdemir, 2015; Ataş & Ayık, 2013) başkalarının etkisiyle bölümlerini seçen öğrencilerin sosyal uzaklık düzeylerini, kendi isteğiyle bölümlerini seçen öğrencilere göre daha yüksek bulmuşlardır.

5.6. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu yordayan değişkenler performans kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve cinsiyet değişkenidir.

Performans-kaçınma başarı yönelimi ile anlamsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Performans-kaçınma başarı yönelimi başarısızlık ve hata korkusu ile ilişkilidir (Elliot & Church, 1997). Başarısız olma korkusu ya da hata yaptığında diğer insanlar arasında küçük düşeceği korkusu nedeniyle performans-kaçınma başarı yönelimli öğrenciler akademik görevlerden kaçınmaktadırlar. Diğer taraftan öğrenme yönelimli bireyler hataları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve hata yapsalar dahi zorlu görevleri üstlenmektedirler (Akın, 2006b). Okul ortamında öğrencilerin performans- kaçınma yönelimi düzeylerinin düşük olması ,öğrencilerin başarı motivasyonlarını olumlu katkı sağlayabilir ve bunun da öğrencilerin anlamsızlık yaşamalarının önüne geçebileceği düşünülebilir.

Literatürde performans-kaçınma başarı yönelimi akademik öz-yeterlikle negatif yönde ilişkiyken yardım arama davranışlarından kaçınma ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Middleton & Midgley, 1997). Bu nedenle performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamakta ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri korkusu ile de yardım istemekten uzak durmaktadırlar. Böylece performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler kendilerini akademik anlamda sınırlı bir alana hapsederler (Midgley & Urdan, 2001).

Yapılan korelasyon analizine göre öğrenme-kaçınma ile anlamsızlık boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden üstün olma çabasıdan dolayı değil kendi yüksek standartlarından dolayı hata yapmaktan kaçınmaktadırlar (Pintrich ve diğerleri, 2003). Öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi düzeylerinin yüksek olmasının anlamsızlık duygusuna bağlı yabancılaşmalarının düşük düzeyde olmasına etki edebilir.

Kendini engelleme ile anlamsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler okulda yaptıkları çalışmalar ile gelecek için hedefledikleri çalışmalarının arasında bir ilişki kuramadığında, başka bir ifadeyle, ders ve müfredat içeriklerinin bireyi gelecekte yapılmak istenen işe hazırlamaması durumunda anlamsızlık duygusu yaşarlar (Mau 1992; Oerlemans & Jenkins, 1998). Okul ile gelecekleri arasında bir bağ kuramayan öğrenciler anlamsızlık duygusu yaşamalarının etkisiyle kendini engelleme davranışları göstermesi beklenebilir. Buna karşılık okul başarısını koruma ve geliştirme anlamında kendini engellemeyen öğrencilerin akademik başarıları olumlu yönde etkilenebileceğinden okulda anlamsızlık duygusunu daha az yaşamaları beklenebilir.

Bölüm seçme değişkeni ile anlamsızlık boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin okula isteksiz devam etmeleri ve bu yüzden mutsuz olmaları, beklentilerinin karşılanmaması gibi nedenlerden ötürü öğrenci okul ile arasında olumlu bir bağ kuramayabilir. Başka bir deyişle bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrenciler okuduğu bölüme karşı anlamsızlık yaşayabilir. Ataş ve Ayık (2013) yaptıkları çalışmada başkalarının etkisiyle bölümlerini seçen öğretmen adaylarının anlamsızlık düzeylerini kendi isteğiyle bölümlerini seçenlere göre daha yüksek bulmuşlardır. Aynı şekilde Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015) üniversite öğrencilerinde yabancılaşmayı inceledikleri araştırmada bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin anlamsızlık düzeylerinin kendi isteğiyle seçenlere göre daha yüksek çıkması araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler değişkeni ile anlamsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin okulla ve kendi gelecekleri ile ilgili yaşadıkları anlamsızlık duygusu öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kurmalarında etkili olabilir. Literatürde benzer araştırmalarda da aynı sonuç bulunmuştur. Ataş ve Ayık, (2013) ile Şimşek ve Ataş-Akdemir, (2015) yaptıkları araştırmalarda öğretim elemanları ile zayıf ilişkisi olan öğrencilerin anlamsızlık boyutunda okula yabancılaşma düzeylerini, öğretim elemanları ile çok iyi ve orta düzeyde olanlardan daha yüksek bulmuşlardır.

Cinsiyet ile anlamsızlık boyutu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan t testi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin anlamsızlık boyutunda daha fazla yabancılaştıkları sonucu bulunmuştur. Birçok araştırma sonucu (Ataş, 2012; Şimşek & Katıtaş, 2014; Özşarı, 2015; Şimşek & Ataş-Akdemir, 2015) bu bulguyu desteklemektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okula daha çok bağlı olmaları (Arastaman, 2006) daha az anlamsızlık yaşamalarına, etki edebilir. Kız ve erkek öğrencilerin okula karşı farklı tutumlar sergilemeleri cinsiyet bağlamında öğrencilerin anlamsızlık duygusu yaşamaları ile açıklanabilir.

5.7. Okula Yabancılaşma Toplam Puanını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Regresyon analizi sonucunda okula yabancılaşma toplam puanını yordayan değişkenler öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile

zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans kaçınma, öğrenme kaçınma değişkenleridir.

Öğrenme-yaklaşma ile yabancılaşma toplam puanı arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırmalar öğrenme yönelimli öğrencilerin, motivasyon bağlamında olumlu özellikler sergilediklerini ve ilişkili öğrenme değişkenleri ile pozitif yönde ilişkiler sergilediklerini göstermektedir (Pajares & Cheong, 2003). Buna göre öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmaları, öğrenme etkinliklerine katılım düzeyleri, içsel motivasyonlarının yüksek olması akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi düzeylerinin yüksek olmasına bağlı olarak daha az yabancılaşma yaşayabilecekleri ile açıklanabilir. Literatürde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ile yabancılaşma arasında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Kendini engelleme davranışlarının yabancılaşma toplam puanı ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Buna göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendini engelleme düzeyinin düşük düzeyde olması onların okulda daha çok çaba sarfetmeleri ve başarı göstermeleri okula yabancılaşmalarının da azalmasına katkı sağlamış olabilir. Urdan ve Midgley (2001), kendini engelleyen öğrencilerin daha az çaba harcadığı ve daha az başarılı olduğu için sınıf içi ortama karşı soğukluk hissedebileceğini belirtmiştir. Literatürde okula yabancılaşma ile kendini engelleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmamıştır.

Bölüm seçme değişkeni ile yabancılaşma toplam puanı arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin, bölümlerine ve eğitim aldıkları okula karşı daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Buna karşın bölümlerini kendi isteği ile seçen öğrenciler; bölümlerini daha çok severek mutlu olabilirler. Bölümlerini ailelerinin ve çevrenin etkisiyle seçen öğrenciler ise okulda mutsuz olmakta, okula aidiyet duyguları zayıflamakta ve okuldan uzaklaşmaktadırlar. Bütün bu nedenlerden dolayı öğrencilerin bölümlerinden memnun olmamalarının sonucunda okula karşı daha fazla yabancılaşma (Ataş & Ayık, 2013; Şimşek & Ataş-Akdemir, 2015) yaşadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Lewis (2009), kariyerlerine kendi isteğiyle karar veren öğrencilerin diğerlerine göre daha az yabancılaştıkları sonucunu bulmuştur.

Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve yabancılaşma toplam puanını arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okulda öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler

kuran öğrenciler aynı zamanda daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öğrencilerin okula, öğrenme etkinliklerine ve derslere karşı ilgisizlik göstermeleri, okuldan uzaklaşmalarına bağlı olarak öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kurdukları düşünülebilir. Dolayısıyla öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kuran öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşamaları beklenebilir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyici sonuçlar bulunmaktadır. Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015), öğretim elemanlarıyla ilişkisi zayıf olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yiğit (2010), öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin öğretmenlerinin davranışlarından etkilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ifade etmiştir.

Akademik başarı notu ile yabancılaşma toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Bu durumda öğrencilerin akademik başarı notları yükseldikçe okula yabancılaşma duyguları azalabilir. Akademik başarı notu öğrencilerin derslerindeki başarılarının göstergesidir. Okula karşı uzaklaşan, öğrenme etkinliklerini anlamsız bulan, sınıf içi ders etkinliklerine katılmayan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarı notlarının da düşük olması beklenir. Bütün bu olumsuz durumlar onların yabancılaşma yaşamalarını etkilemektedir. Johnson (2005), çalışmasında akademik başarı ile yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Bu bağlamda, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olması beklenmektedir. Ancak Ataş (2012), yapmış olduğu çalışmada akademik başarı değişkeni ile yabancılaşma toplam puanı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir.

Performans-kaçınma yönelimi değişkeni ile yabancılaşma toplam puanı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler kendi başarı ölçütlerini diğer bireylerin başarı ölçütlerine göre oluştururlar (Elliot & Harackiewicz, 1996). Buna göre performans-kaçınma yönelimli öğrenciler arkadaşlarına karşı yeteneksiz görünmemek isterler, bir görev esnasında başarısızlıkla karşılaştıklarında yaptıkları işten kaçma gibi olumsuz durumlar yaşayabilirler. Bu yüzden öğrencilerin performans-kaçınma düzeylerinin düşük olması aynı zamanda okula yabancılaşma düzeylerinin de azalmasına etki edebilir. Literatürde yabancılaşma ile performans-kaçınma başarı yönelimi arasında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenme-kaçınma ile yabancılaşma toplam puanı arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenme yönelimi,

öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı eğitim içeriklerini tam anlamıyla içselleştirmesi ve konu alanlarına hakim olmasını içermektedir (Akın, 2006b). Öğrenme yönelimine istenmeyen sonuçlardan kaçınma çabası sarfeden öğrencilerin hatadan kaçınma, yanlış öğrenme korkusundan kaynaklı başarılı olmak istemeleri yabancılaşma düzeylerinin azalmasını etkileyebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi düzeyleri arttıkça yabancılaşma düzeylerinin azalması düşünülebilir. Literatürde öğrenme-kaçınma başarı yönelimi ile yabancılaşma arasında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bu çalışmada elde edilen bulgulardan yararlanılarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılabilecekler konusunda önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet, başarı yönelimleri, kendini engelleme düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, bölümü isteyerek seçip seçmemesi, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki değişkenlerinin hangilerinin okula yabancılaşmayı yordayıp yordamadığını tespit etmek; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet ve bölüm seçme kararı ile okula yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri ile kendini engelleme davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre okula yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve yabancılaşma toplam puanı arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Soyutlanma alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi alt boyutları ile bölüm seçme kararına göre kendini engelleme davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bölüm seçme kararına göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın alt boyutları ile yabancılaşma toplam puanı arasında bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

3. Okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu en iyi yordayan değişkenlerin öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyi değişkenleri olduğu tespit edilmiştir.
4. Okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler değişkenleri yordamaktadır.
5. Okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu en iyi yordayıcı değişkenler sırasıyla sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler ve bölüm seçme kararı değişkenleridir.
6. Okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve cinsiyet değişkenlerinin yordadığı bulunmuştur.
7. Okula yabancılaşma toplam puanını yordayan değişkenler öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma değişkenleridir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda okula yabancılaşmanın önlenmesine yönelik olarak okullarda özellikle erkek öğrencilerin ilgisini çekecek sosyal aktiviteler ve sportif etkinlikler düzenlenebilir. Bu şekilde erkek öğrencilerin okula ilgilerinin artması, okul yaşamlarının daha anlamlı olması ve okulda eğlenceli vakit geçirmeleri sağlanarak okula bağlanmaları dolayısıyla da okula yabancılaşmaları önlenabilir.
2. Yabancılaşmanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde okullarda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin tespit edilerek psikolojik danışmanlar tarafından okula yabancılaşmayı önleyici ve azaltıcı

Çalışmaların yapılması, öğrencilerin okula bağlanmaları ve okula ait olma duygularını geliştirilebilir. Öğrencilere sorumluluk alma, etkili ders çalışma stratejileri, akademik başarıyı arttırmaya yönelik seminerler verilerek okula yabancılaşma duyguları azaltılabilir.

3. Bölüm seçme kararı öğrencilerin okula yabancılaşmalarını yordayan değişkenlerden biridir. Öğrencilerin okudukları bölümden memnun olmamalarının birçok nedeni olabilir. Öğrenciler ailelerinin ve başkalarının etkisiyle ilgi duymadıkları istemedikleri bölümleri seçmeye zorlanmış olabilirler. Öğrencilerin meslekleri yeterince tanımaları için okul öncesinden başlayarak mesleki rehberliğe ağırlık verilmesi, ilgi duydukları, istedikleri, sevdikleri bölümlerde eğitim almaları sağlanabilir. Daha sonra üniversitelerde de kariyer merkezleri kurularak ilk yıllardan öğrencilerin kendileri için uygun meslek alanlarına yönelmeleri veya seçtikleri mesleği benimsemelerine yönelik profesyonel yardımlar sunulabilir. Ayrıca akademik danışmanlarının ğrencilerinin bölüme uyumları ve devamları konusunda daha aktif rol almaları için planlamalar ve destekler sunulması önerilebilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kurulması öğrencilerin okula yabancılaşmalarını yordayan önemli bir değişkendir. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilmek için daha fazla bir araya gelebildikleri ve sorunlarını, karşılıklı beklentilerini paylaşabildikleri etkinlikler düzenlenebilir. Böylelikle ğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirilerek öğrencilerin okula yabancılaşmaları azaltılabilir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin okuldan beklentilerini, sorunlarını öğrenmesi ve bu sorunlara çözüm üretmesi öğrencilerin okula uyumlarına katkı sağlayabilir.
5. Okulda ğretmenler tarafından öğrencilerin hangi başarı yönelimine sahip olduğunun belirlenmesi ve bu başarı yönelimleri dikkate alınarak öğrencilerin başarılarını arttırmaya ve uyumlu başarı yönelimini benimsetmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Okulda öğrenme etkinlikleri sınıf içi rekabet yerine öğrencilerin iş birliğine dayalı ve birlikte çalışmalarını gerektirecek şekilde düzenlenerek öğrencilerin okulda daha aktif olmalarına yardımcı olunabilir. Böylece gerek öğrencilerin akademik başarılarının artması gerek de okula daha az yabancılaşmaları sağlanabilir.

6. Kendini engelleme, okula yabancılaşmayı yordayan değişkenlerden birisidir. Okulda kendini engelleme davranışları gösteren öğrencilere yönelik olumlu başa çıkma stratejileri ile ilgili beceriler kazandırma ve verimli ders çalışma yöntemleri ile ilgili eğitimler yoluyla öğrencilerin kendini engelleme davranışlarını azaltıcı çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma diğer branşlarda öğrenim gören öğrencilere de uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Nicel yöntem kullanılarak yapılan bu araştırma göz önünde bulundurularak okula karşı yabancılaşma duygusu yaşayan öğrencilerle nitel bir çalışmanın yapılması, bu konunun daha derin ve detaylı bir şekilde irdelenmesine olanak tanıyabilir.
3. Araştırmada Çağlar (2012) tarafından geliştirilen okula yabancılaşma ölçeği, Akın (2006a) tarafından geliştirilen geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma okula yabancılaşma düzeylerini ve başarı yönelimlerini ölçen farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir. Örneğin Sanberk (2003) tarafından geliştirilen “Okula Yabancılaşma Ölçeği” ile Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılabilir.
4. Araştırma farklı eğitim kademeleri (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrencilerine uygulanarak farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, başarı yönelimleri ve kendini engelleme davranışları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
5. Araştırma sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini yordayabileceği düşünülen başka değişkenler de eklenerek tekrar yapılabilir. Örneğin; öz yeterlik, benlik saygısı, sosyal etkinliklere katılım, ekonomik durum, sınıf düzeyi gibi değişkenlerin de okula yabancılaşmayı yordayıp yordamadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. & Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ablard, K. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Akın, A. (2006a). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2006b). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R. & Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A Conceptual Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, S. & Akın, A. (2015). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Atli, A., Keldal, G. & Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Atnafu, M. (2013). Motivation, social support, alienation from the school and their impact on students' achievement in mathematics: The case of tenth grade students. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 8(1), 53-74.

- Avcı, M. (2014). *Eğitim ve yabancılaşma ilişkisi*. Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi. İstanbul Barosu Yayınları, 33-50.
- Aydın, S., Yalmanlı, S. G. & Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-59.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 221-230.
- Ayık, A. & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Ayık, A., Uzun, T., Ataş, Ö. & Yücel, E. (2015). Öğrencilerin genel sinizm tutumları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 491-508.
- Barnes, B. (2004). *Gender differences in use of anxiety as a self handicapping strategy on effort and performance*. Unpublished doctoral dissertation, University of Fielding Graduate, USA.
- Başaran İ. E. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara: Filiz Matbaası.
- Bekhet, A. K., Elguenidi, M. & Zauszniewski J. A. (2011). The effects of positive cognitions on the relationship between alienation and resourcefulness in nursing students in egypt. *Journal of Issues in Mental Health Nursing*, 32, 35-41.
- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Brzozowski, D. M. N. (1999). *Self-handicapping: Gender differences, perception of classroom goal structure, and the presence or absence of a learning disability*. Unpublished Master dissertation, University of Kean, USA.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Kitabevi Yayınları.

- Büyüköze, H. & Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689-704.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Journal of Higher Education*, 55, 321-332.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Coşar, S. (2012). *Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, Y. & Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29,41-56.
- Cowan, S. E. & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çeçen, A. R. (2006). School alienation: Gender, socio-economic status and anger in high school adolescents. *Educational Siences: Theory & Practice*, 6, 721-726.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelik-Menderes, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. & Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245- 268.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3),861-871.
- Demirer, T. & Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- DeShon, R. P. & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096–1127.
- Dorman, J. P. & Ferguson, J. M. (2004). Associations between students'perceptions of mathematics classroom environment and self-handicapping in australian and canadian high schools. *McGill Journal of Education*, 39(1), 69.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 143–179.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot , A. J. & Thrash T., M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Erimez, C. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin
- Erimez, C. & Gizir, S. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 13-26.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertoý, M. (2007). *Yabancılaşma: Kader mi, tercih mi?* İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Eryılmaz, A. & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. *Eğitim ve Bilim*.36(161), 271-286.
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in self handicapping behavior*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Konstanz, Germany.
- Fromm, E. (2004). *Marx'ın insan anlayışı*. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2006). *Sağlıklı toplum* (4. basım). (Çev: Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Hajda, J. (1961). Alienation and integration of student intellectuals. *American Sociological Review*, 26(5), 758-777.
- Harackiewicz, J. M., Brown, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma olgusu ve kürk mantolu Madonna romanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20),41-59.

- İzci, E. & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Jagacinski, C. M. & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 12, 189-208.
- James, R. (1998). The perceived effects of social alienation on Black college students enrolled at a Caucasian southern university. *College Student Journal*, 32(2), 228-239.
- Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and Web CT Use. *Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Karakaya, F. (2010). *Çağdaş insan ve yabancılaşma üzerine bir dizi resim önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşünceler ve İçsel Güdülenme Arasındaki İlişkinin Aracı ve Farklılaştırıcısı Olarak Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışlarının Sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 695-711.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kinon, M. D. & Murray, C. B. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kızıltan, G. (1986). *Çağımızda yabancılaşma sorunu*. İstanbul: Metis Yayınları.1. Basım Nisan.

- Knight, R. C., Sheposh, J. P. & Bryson, J. B. (1974). College student marijuana use and societal alienation. *Journal of Health & Social Behavior*, 15, 28-35.
- Kocayörük, E. (2011). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(17), 92-111.
- Küçükoğlu, A. , Kaya, H. İ. & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Lane, E. J. (1999). *Correlates of social alienation among college students*.<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=1713836&lang=tr&site=ehost-live> adresinden 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.
- Lewis, J. (2009). *Social alienation, self-efficacy, and career goals as related to the academic performance of college sophomores*. Unpublished doctoral dissertation, University of Marywood, USA.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. & Kim, Y. C. (2002). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Marx, K. (2000). *Yabancılaşma*. (Çev: Kenan Somer, vd.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2009). *Felsefe yazıları* (2. Baskı). (Çev. A.Fethi). İstanbul: Hil Yayınevi.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- McClelland, D.C. (1967). *The achieving society*. Free Press Paperback, Macmillian Co.
- McCrea, S. M. & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378-1389.
- Odacı, H., Berber-Çelik, Ç. & Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- Oerlemans, K. & Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Curtin University of Technology, Perth Issues in Educational Research Issues in Educational Research*, 8(2), 117-129.

- Ofluolu, G. & Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş*, 10(1), 113-144.
- Özbudun, S., Markus, G. & Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...*, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özsarı, M. P. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Pajares, F. & Cheong, Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. & Çakır, O. (2010). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 32-46
- Parello, C.A.K. (2008). Loneliness in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 2, 24-66.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Polat, M., Dilekmen, M. & Yasul, A. F. (2015). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma Ve Akademik Öz-Yeterlik: Bir Chard Analizi İncelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 214-232.

- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A.J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryska, T. A., Yin, Z. & Cooley, D. (1998). Effects of trait and situational self-handicapping on competitive anxiety among athletes. *Current Psychology*, 17(1), 48-56.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-160.
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schulz, L. L. & Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, 14(5), 286-298.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-791.
- Sezgin, Ö. (1989). *Marx, Kapital ve Diyalektik Materyalizm*. Verso Yayıncılık, Ankara.
- Shepard, J. M. (1972). Alienation as a process: Work as a case in point. *The Sociological Quarterly*, 13(2), 161-173.

- Shoho, A. R., Katims, S. D. & Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *High School Journal*, 81, 9-28.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sungur, A. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin okul yurtlarındaki yaşamı ve yabancılaşma. *Sosyoloji Alanı Ortaöğretim Öğrencileri Arası Proje Yarışması*, TÜBİTAK.
- Şimşek, H. & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Şimşek, H. & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. & Demir, A. (2015). Okula Yabancılaşma Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.
- Tarquin, K. & Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23,(1), 16–25.
- Tenowich, P. A. (2009). *Examination of achievement goals social goals of college students at different level of expertise*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, USA.
- Tezcan, M. (1997). *Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:178.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşma*. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Trash, T. M. & Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 217-248). New York: Psychology.
- Trawis, R. (1986). On powerlessness and meaninglessness. *The British Journal of Sociology*, 37, 61-73.

- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler arasından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tümekaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 251-268.
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Urdan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn? *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urdan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251.
- Uwah, C. J., McMahon, H. G. & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305.
- Uzun Yüksek, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Warner, B. S., Weist, M. D. & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence, *Urban Education*, 34(1), 52-68.
- Warner, S. & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281.

- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Yang, H. J. & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS students burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314–333.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.
- Zuckerman, M. & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler ;

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Buradaki bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Tüm maddeleri yanıtlamanız BOŞ BIRAKMAMANIZ büyük önem taşımaktadır. İçten yanıtlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ç. Ü. Sınıf Öğretmenliği ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi
Ferdî KAYA

1. Cinsiyet : () Kız () Erkek
2. Yaş : () 18-20 () 21-23 () 24 ve üstü
3. Sınıf Düzeyi : () 1 () 2 () 3 () 4
4. Akademik Başarı notunuzu lütfen yazınız. (Son döneme ait) :
5. Akademik başarı düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
() Çok düşük () Düşük () Orta () Yüksek () Çok yüksek
6. Bölümünüzü seçme kararınız?
() Kendi isteğimle () Başkalarının etkisiyle
7. Öğretim elemanları ile ilişkinizi genel olarak nasıl tanımlarsınız?
() Çok iyi () Orta düzeyde () Zayıf
8. Sınıf arkadaşlarınızla ilişkinizi genel olarak nasıl tanımlarsınız?
() Çok iyi () Orta düzeyde () Zayıf

EK 2. ENGELLEYİCİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Aşağıda öğrencilerin ders çalışmayla ilgili duygu ve düşüncelerini içeren ifadeler verilmiştir. Lütfen her bir cümle için o cümleye ne kadar katıldığınızı cevaplarınızı ilgili bölüme X (çarpı) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddeleri boş bırakmayınız.	5. Tamamen doğru	4. Doğru	3. Kısmen doğru	2. Doğru değil	1. Hiç doğru değil
Bazı öğrenciler ders çalışmayı son dakikaya bırakırlar. Daha sonra eğer başarısız olurlarsa nedenin bu olduğunu söylerler. Bu sizin için ne kadar geçerli?					
Bazı öğrenciler bilerek fazla çalışmazlar. Daha sonra eğer başarısız olurlarsa yeterince uğraşmadım, bu yüzden kaldım derler. Bu sizin için ne kadar geçerli?					
Bazı öğrenciler sınav öncesi ders çalışmak yerine başka işlerle uğraşırlar. Daha sonra başarısız olduklarında sınav gecesi çalışmadığından başarısız olduklarını söylerler. Bu sizin için ne kadar geçerli?					

EK 3. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Bu ölçekte sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.						
		Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5
3	Zamanla öğrendiklerimi unutmaya düşüncesi beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
4	Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
5	Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5

EK 4. OKULA YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

<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	Kararsızım	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

EK 5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLERE İLİŞKİN İZİNLER

 **Ferdi KAYA** <ferdikaya0181@gmail.com> 19 11 2014 ☆  

Alıcı: aakin ▾

Merhaba Hocam. Ben Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim.Çalışmamızda kullanmak için rica etsem Başarı Yönelimleri Ölçeğini gönderebilir misiniz.

Ferdi KAYA

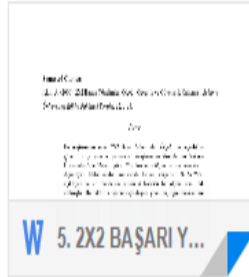
 **Ahmet Akın** <aakin@sakarya.edu.tr> 19 11 2014 ★  

Alıcı: bana ▾

Tabi ferdi ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim

19 Kas 2014 19:23 tarihinde "Ferdi KAYA" <ferdikaya0181@gmail.com> yazdı:

...



Engelleyici davranış ölçeği

Gelen Kutusu x



Ferdî KAYA <ferdikaya0181@gmail.com>

19 01 2015 ☆



Alıcı: sevgi ▾

Merhaba hocam izniniz olursa yüksek lisans tezimde engelleyici davranış ölçeğini kullanmak istiyorum.Rica etsem kullanabilir miyim.



sevgi özgüngör <sozgungor@pau.edu.tr>

20 01 2015 ☆



Alıcı: bana ▾

Tabi ki, eğer ihtiyaç duyuyorsanız ilgili maddeler ekte..
Doç. Dr. Sevgi Özgüngör

Ferdî KAYA

> Merhaba hocam izniniz olursa yüksek lisans tezimde engelleyici
davranış ölçeğini kullanmak istiyorum.Rica etsem kullanabilir miyim.
>

Doç. Dr. Sevgi Özgüngör
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri
Denizli



Yabancılaşma Ölçeği

Gelen Kutusu x



Ferdi KAYA 13 07 2015 ☆
Merhaba hocam ben Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü yüksek lisa...

Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAGLAR <ccaglar@adiyaman.edu.tr> 14 07 2015 ☆ ↩ ▼
Alıcı: bana ▾

Sayın Kaya, ölçek ve açıklamaları ektedir. Kolay gelsin.

Dr.Çağlar Çağlar

Gönderen: Ferdi KAYA <ferdikaya0181@gmail.com>

Gönderildi: 13 Temmuz 2015 Pazartesi 18:46

Kime: Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAGLAR

Konu: Yabancılaşma Ölçeği

...

Yabancılaşma Ölçeği	
1. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	1. 1 2 3 4 5
2. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	2. 1 2 3 4 5
3. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	3. 1 2 3 4 5
4. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	4. 1 2 3 4 5
5. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	5. 1 2 3 4 5
6. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	6. 1 2 3 4 5
7. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	7. 1 2 3 4 5
8. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	8. 1 2 3 4 5
9. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	9. 1 2 3 4 5
10. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	10. 1 2 3 4 5
11. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	11. 1 2 3 4 5
12. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	12. 1 2 3 4 5
13. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	13. 1 2 3 4 5
14. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	14. 1 2 3 4 5
15. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	15. 1 2 3 4 5
16. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	16. 1 2 3 4 5
17. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	17. 1 2 3 4 5
18. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	18. 1 2 3 4 5
19. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	19. 1 2 3 4 5
20. Benim için en önemli değerlerim şunlardır:	20. 1 2 3 4 5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER :

Adı Soyadı : Ferdi KAYA

Doğum Yeri ve Yılı : Adana, 1981

Medeni Durumu : Evli

e-posta : ferdikaya0181@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

(2014- 2016) : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf

Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

(1999-2003) : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Bölümü

(1995-1998) : Lise, Adana Çağrı Bey Lisesi

(1992-1995) : Ortaokul, İstiklal Ortaokulu

(1987-1992) : İlkokul, Birinci İnönü İlkokulu

İŞ DENEYİMİ:

2012- : Doğankent Celil Çavuşoğlu İlkokulu Yüreğir/ADANA

2009-2012 : Kuzu pınarı Zeynepli İlköğretim Okulu Yumurtalık/ADANA

2003-2009 : Geben Çamlıca Şehit Mustafa Kök İlköğretim Okulu Andırın/K.MARAŞ