



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

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ  
BAĞLAMINDA OKULA YABANCILAŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aytaç GEDİK

Malatya-2014

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

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ  
BAĞLAMINDA OKULA YABANCILAŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Aytaç GEDİK**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT**

**Malatya-2014**

## KABUL VE ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Aytaç GEDİK tarafından hazırlanan ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ BAĞLAMINDA OKULA YABANCILAŞMA başlıklı bu çalışma, ....../...../2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: .....

Üye (Tez Danışmanı): .....

Üye : .....

O N A Y

...../...../2014

Prof. Dr. Celal ÇAKAN  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Aytaç GEDİK

*Aileme. .*

## ÖN SÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirleyerek okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar, ikinci bölümünde; kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar, üçüncü bölümünde; araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiği, dördüncü bölümünde; bulgular ve yorum, beşinci bölümünde; araştırmanın sonuçları, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e ve Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman destek olan arkadaşlarım Büşra BOZANOĞLU'na, Ramazan ÖZKUL'a, Oktay DÖNÜK'e, Nurgül KORKMAZ'a ve Narin DÜNDAR'a teşekkür ederim.

Malatya, 2014

Aytaç GEDİK

## ÖZET

# ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ BAĞLAMINDA OKULA YABANCILAŞMA

GEDİK, Aytaç

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT

Haziran-2014, XVI + 129 sayfa

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın birinci amacı ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirlemektir. İkinci amacı ise öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu nedenle araştırmada genel tarama modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezindeki ortaöğretim okullarının 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 21903 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 515 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen “Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve Sanberk (2003) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi, sınıf düzeyi, okul büyüklüğü ve lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca anlamlı

farklılık bulunan gruplar için etki büyüklüğü eta-kare korelasyon katsayısı ( $\eta^2$ ) değerleri hesaplanmıştır. Lise Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma ölçekleri ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin Lise Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Yabancılaşma Yabancılaşma ölçeklerinde yer alan ifadelerle “orta” düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Lise Yaşam Kalitesi ölçeğinde yer alan ifadelerle ilişkin öğrenci algıları bağımsız değişkenlere göre değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular ve sosyal etkinlikler boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterirken, öğretmen-öğrenci iletişimi, statü, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci algıları öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar gösterirken, statü ve sosyal etkinlikler boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul türü değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, öğretmen-öğrenci iletişimi, sosyal etkinlikler boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul büyüklüğü değişkenine göre öğrenci algıları öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, statü, sosyal etkinlikler boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğrenci Yabancılaşma ölçeğinde yer alan ifadelerle ilişkin öğrenci algıları bağımsız değişkenlere göre 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 belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Yaşam Kalitesi, Yabancılaşma, Okula Yabancılaşma, Ortaöğretim Öğrencileri.

## ABSTRACT

### THE ALIENATION TO SCHOOL RELATED TO SCHOOL LIFE QUALITY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

GEDİK, Aytaç

Master's Degree, İnönü University, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Assistant Professor Doctor Melike CÖMERT

June-2014, XVI +129 pages

This research has two major purposes. The first one is to identify the school life quality of secondary education students and their perception of alienation to school. Secondly, it aims to point out the correlation between their perception of school life quality and alienation to school. Survey and correlational research models were both used in order to fulfill above mentioned purposes. The population of this research was 21903 10th, 11th and 12th grade students whom are Secondary Education in Malatya city center during the 2012-2013 educational year. The samples of the research were the 515 students that are chosen by the sampling method from the stratified. The data were collected by the “High School Life Quality Scale” developed by Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) and “Student Alienation Scale” developed by Sanberk (2003). The SPSS software was used to analyze the data collected. The analysis of the data first included descriptive statistics. In order to determine whether or not there has been any meaningful difference among the students' perceptions of school life quality and alienation to school according to sex variable, Mann-Whitney U test was used. Kruskal-Wallis H test has been used to determine whether there was any meaningful difference among the students' perceptions according to grade level and school size and school type variables or not. At the end of Kruskal-Wallis H test where there have been meaningful differences, Mann-Whitney U test with Bonferroni correction was used to point out the source or sources of the difference. Furthermore, when significant differences were found between groups, the effect size of the differences was tested using

eta-square ( $\eta^2$ ) correlation coefficient. Spearman Brown rank-order correlation coefficient was used to determine the relationship between High school life quality and the scales of alienation to school with its sub-scales.

As a result of descriptive statistics, it is pointed out that the secondary education students are involved in the statements about High school life quality and the scales of alienation to school in “moderate”.

When the student perceptions about statements located in High school life quality scales were evaluated according to independent variables, meaningful differences were found in perceptions of students in regards to feelings against school and social activities sub-scale with sex variable, yet, no meaningful differences were found in general scale, status and extent of communication between student and teacher, school administration and other students sub-scales. Meaningful differences were found in regards to communication between student and teacher, feelings against school, school administration, communication with other students sub-scales and in general scale with grade level variable, yet, no meaningful differences were found in extent of status and social activities sub-scales with grade level variable. Meaningful differences were found in regards to feelings against school, school administration, communication with other students and status sub-scales with school type variable, yet, no meaningful differences were found in extent of communication between student and teacher, social activities sub-scales and in general scale with school type variable. Meaningful differences were found in extent of communication between student and teacher, feelings against school, school administration, communication with other students sub-scales with school size variable, yet, no meaningful differences were found in extent of status, social activities and in general scale with school size variable.

When the student perceptions about statements located in Student Alienation Scale were evaluated according to independent variables, meaningful differences were found in perceptions of students in regards to powerlessness with sex variable. Yet, no meaningful differences were found in extent of meaninglessness, normlessness, isolation sub-scales and in general scale. Meaningful differences were found in regards to powerlessness,

meaninglessness, isolation sub-scales and in general scale with grade level variable, yet, no meaningful differences were found in extent of normlessness sub-scale with grade level variable. Meaningful differences were found in regards to normlessness, isolation sub-scales and in general scale with school type variable, yet, no meaningful differences were found in extent of powerlessness and meaninglessness sub-scales with school type variable.

Meaningful and negative oriented relationships were found between the school life qualities and their perception of alienation to school of Secondary education students.

**Key Words:** School Life Quality, Alienation, Alienation to school, Secondary Education Students.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
KABUL VE ONAY.....	I
ONUR SÖZÜ .....	II
İTHAF .....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XV

### **BÖLÜM I** **1**

#### **GİRİŞ** **1**

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı Ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.3.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. Kısaltmalar.....	7

### **BÖLÜM II** **8**

#### **KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR** **8**

2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	8
2.1.1. Okul Yaşam Kalitesi .....	9
2.1.2. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Değişkenler.....	11
2.1.2.1. Okula Yönelik Duygular.....	11
2.1.2.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri.....	12

2.1.2.3. Öğrenci-Öğrenci İletişimi.....	14
2.1.2.4. Statü.....	15
2.1.2.5. Okul Yönetimi.....	16
2.1.2.6. Sosyal Etkinlikler.....	18
2.1.3. Yabancılaşma.....	18
2.1.4. Yabancılaşma Teorileri.....	22
2.1.4.1. Hegel ve Yabancılaşma.....	22
2.1.4.2. Feuerbach ve Yabancılaşma.....	23
2.1.4.3. Marx ve Yabancılaşma.....	23
2.1.4.4. Durkheim ve Yabancılaşma.....	26
2.1.5. Yabancılaşma Boyutları.....	27
2.1.5.1. Güçsüzlük.....	28
2.1.5.2. Anlamsızlık.....	28
2.1.5.3. Normsuzluk (Kuralsızlık).....	29
2.1.5.4. İzolasyon (Sosyal Uzaklık).....	29
2.1.5.5. Kendine Yabancılaşma.....	29
2.1.6. Eğitimde Yabancılaşma.....	30
2.1.7. Okula Yabancılaşmanın Boyutları.....	32
2.1.7.1. Güçsüzlük.....	32
2.1.7.2. Anlamsızlık.....	33
2.1.7.3. Kuralsızlık.....	33
2.1.7.4. Sosyal Uzaklık.....	34
2.1.8. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri.....	34
2.1.9. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları.....	38
2.1.10. Eğitim Yönetimi Açısından Okula Yabancılaşma.....	38

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	41
2.2.1. Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	41
2.2.2. Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	45
2.2.3. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.2.4. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53
<b>BÖLÜM III</b>	<b>55</b>
<b>YÖNTEM</b>	<b>55</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.3.2. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği.....	59
3.3.3. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	60
3.4. Verilerin Analizi.....	61
<b>BÖLÜM IV</b>	<b>64</b>
<b>BULGULAR VE YORUM</b>	<b>64</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	82
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	83
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	92

<b>BÖLÜM V</b>	<b>98</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>98</b>
5.1. Sonuçlar.....	98
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	102
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	103
5.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	105
5.2. Öneriler.....	106
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	106
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	109
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>111</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>124</b>
EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	125
EK 2. Kişisel Bilgiler Formu.....	126
EK 3. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği.....	127
EK 4. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	129



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Başlığı	Sayfa
1.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Tabakalara Göre Dağılımları.....	57
2.	Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları.....	58
3.	Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları.....	62
4.	Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	65
5.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.....	68
6.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi.....	70
7.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi.....	71
8.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Analizi.....	74
9.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi.....	75
10.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi.....	78
11.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi.....	79

12. Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	82
13. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi .....	84
14. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi.....	85
15. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi.....	86
16. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Analizi.....	89
17. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi.....	90
18. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ile Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi.....	92

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2010:179). İnsanın geleceğini etkileyen bir süreç olarak eğitim, ailede başlar, okulda devam eder. Öğrencinin sosyalleşmesi, kimlik kazanması, değer yargıları oluşturmaları, meslek edinmesi gibi yaşam boyunca etkili olabilecek temel öğeler okulda kazandırılır. Mok ve Flynn (2002), eğitimin amacının yalnız bilginin aktarılması ya da öğrenme becerilerinin geliştirilmesi değil; “bütün bireyleri toplumun bir üyesi olarak yetiştirmek ve çoğulcu, demokratik bir toplumda vatandaşlık için gereken temel yetenekleri kazandırmak” olduğunu vurgulamaktadır.

Okul, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile ve çocuk aile ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formal öğrenme ile de sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır. (Aydın, 2010:187). Bu bağlamda okullar; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-yönetici ilişkilerinin önemli yere sahip olduğu, öğrencilerin sosyal yönden gelişimini sağlayacak etkinliklerin düzenlendiği, öğrenciye değer verilen ve kendisini önemli bir birey olarak hissetmesini sağlayacak ortamlar oluşturmaktadır. Uzun saatler boyunca okulda vakit geçiren öğrencilerin, okula yönelik olumsuz duygular beslememesi için okul yaşam kalitesi ön plana çıkmaktadır.

Okul yaşam kalitesi, yaşam kalitesi kavramından hareketle ortaya çıkmıştır. Yaşamlarının büyük kısmını eğitim ortamlarında geçiren öğrencilerin okuldan zevk almaları, okullarını benimsemeleri ve kendilerini okula ait hissetmeleri için okuldaki yaşamlarının kalitesi önem taşımaktadır. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul ortamına bağlılığı ile sonuçlanan, iyi olma hali olarak tanımlanmıştır (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson, 2001:91).

Okul yaşam kalitesi, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden, otorite figürleri ve akranlarla ilişkilerden etkilenen bir kavramdır (Epstein ve Mcpartland,1976b:16). Buna göre okul yaşam kalitesini belirleyen bir çok faktör olduğu söylenebilir. Örneğin Kim ve Kim (2012) arkadaşlarla, öğretmenlerle ve aile ile olan ilişkilerin okul yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olduğunu, özellikle de öğretmenlerle olan ilişkilerin en başta okul yaşam kalitesini belirlediğini belirtmişlerdir. Buna göre okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kuran, karşılıklı güven, saygı ve sevgi ortamında bulunan öğrencinin okul yaşam kalitesi de iyi düzeyde olacaktır.

Okul yaşam kalitesinin eğitim süreci üzerinde etkileri bir çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Örneğin okul yaşam kalitesinin; akademik başarıya (Bourke ve Smith, 1989), öğrenci davranışlarına ve performanslarına (Ostroff, 1992), erken okul terkine (Pawlovich, 1983), sağlık sorunlarına (Takakura, Wake ve Kobayashi, 2010), sosyal ilişkilere (Kim ve Kim, 2012), benlik gelişimine (Sarı ve Cenkseven, 2008), okula bağlılığa (Kalaycı ve Özdemir, 2013) olan etkileri yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Buna göre okullardaki yüksek yaşam kalitesi öğrencinin sosyal, zihinsel ve ruhsal gelişimine etki ederek; eğitimin kültürel, toplumsal ve ekonomik işlevini yerine getirmesine katkıda bulunabilir.

Okulda olumsuz deneyimler yaşayan, arkadaşları ve öğretmenleriyle yeterli iletişim kuramayan, kendini değersiz olarak gören ve okulda eğlenceli vakit geçiremeyen öğrencinin okul yaşam kalitesi algısının düşük olduğu söylenebilir. Böyle bir öğrenci okulun kendi gelişimi için önemini farkında olmadan, okulu sadece bir binadan ibaret olan, faydasız bir yer olarak görebilir. Bu şekilde giderek okuldan ve eğitim sürecinden kopmaya başlayabilir ve böylece okul yabancılaşma durumu ortaya çıkabilir.

Eğitim ve toplum kesimleri arasında çift yönlü etkileme ilişkisi vardır. Eğitim tüm toplum kesimlerini etkileme olanağına sahiptir. Aynı şekilde toplumsal yaşamdan izole bir yapıya sahip olmaması nedeniyle eğitim süreci, formal ve informal pek çok faktörden etkilenebilir. Okulun kurumsal ve fiziksel özellikleri, öğretmen, aile, kitle iletişim araçları ve akran grupları gibi faktörler söz konusu kuruma etki ederek öğrencilerin özellikle eğitim sürecinden soğumalarına, uzaklaşmalarına yol açmaktadırlar (Avcı, 2012:28).

Yabancılaşma, en genel anlamıyla bireylerin birbirinden veya belirli bir ortam ya da süreçten uzaklaşmalarını ifade etmektedir (Marshall, 1999; Akt. Yapıcı, 2004:1). Yabancılaşma sürecinde insan giderek, yaşamının, ilişkilerinin, eylemlerinin öznesi olmaktan çıkarak nesneleşir; nesne hâline gelir; makinelerin, örgütlerin, kurumların, medyanın, diğer insanların, denetimine girer ve dıştan yönlendirilen bir varlık hâline gelir (Erjem, 2005). Yabancılaşma bireyin huzursuzluk duygusu, çevreye rahatsızlık verme ya da sosyal ve kültürel katılımdan uzaklaşması şeklinde kendini gösterir (Hajda, 1961:758).

Yabancılaşma insanın içinde bulunduğu birçok alanda kendini göstermektedir. Toplumsal ve kültürel değerler, siyaset, eğitim, aile, örgütler, dil, din, edebiyat, tarih, teknoloji vb. birçok alan yabancılaşma tartışmalarının odağında yer almaktadır (Elma, 2003:2). Bunlardan belki de en önemlisi eğitimdeki yabancılaşmadır. Eğitimde yabancılaşmanın oluşma nedenlerini incelerken irdelenmesi gereken en önemli yapı okuldur (Türk, 2010:35). Eğitimde yabancılaşma konusunda yapılan araştırmalar okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005).

Eğitime yabancılaşma daha çok öğrencileri etkileyen bir problemdir. Okula yabancılaşan öğrenciler, okuldan, okuldaki eğitim sürecinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden uzaklaşma eğilimi gösterebilirler. Okulun öğrenciler için önemi düşünöldüğünde, okula yabancılaşma durumunun ne kadar tehlikeli olduğu anlaşılacaktır.

Öğrencilerin okula yabancılaşması farklı türlerde görülmektedir. Çoğu araştırmacı (Mau, 1992; Sanberk, 2003; Türk, 2010) güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında öğrenci yabancılaşmasını incelemişlerdir. Güçsüzlük öğrencilerin kendi istekleri dikkate alınmaksızın, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ve okulun işleyişine dahil edilmesine yönelik algılarını ifade etmektedir. Anlamsızlık okulun ve okulda verilen bilgilerin öğrencinin hayatında hiçbir faydası olmayacağına yönelik algılarını içermektedir. Kuralsızlık öğrencilerin okul kurallarına uymada sorun yaşamasını, sosyal uzaklık ise genel olarak öğrencilerin okulda yalnızlaşması ve diğer gruplardan kendini soyutlaması anlamına gelmektedir. Okula yabancılaşan öğrenciler bu dört yabancılaşma türünü de aynı anda gösteremeyebilir. Örneğin anlamsızlık algısına sahip olan bir öğrenci sosyal uzaklık davranışı sergileyebilir.

Öğrencilerin okula yabancılaşması eğitim sisteminin amaçlarını yerine getirmesinde önemli bir problemdir. Okullarda yabancılaşmanın ortaya çıkması doğal bir olgudur. Ancak, eğitime zararları bakımından yabancılaşmanın kontrol altına alınması ve bu sürecin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu durum okul yöneticisi ve öğretmenlere yabancılaşma yönetimi adı altında yeni bir görev sunmaktadır. Öğretmenler eğitim ve öğretim görevlerinden başka, öğrencileri eğitim ve öğretimden uzaklaştıran sorunları da çözmek durumundadır. Okul yöneticileri de okulun sorunsuz işleyişi için yabancılaşmayı göz önünde tutmalıdır. O halde yönetici ve öğretmenler yabancılaşma sorununun yönetiminde, önce okullarındaki yabancılaşmayı tanımlamalı, sorunun kaynaklarını ortaya çıkarmalı, ve daha sonra okulun ve öğrencilerin özelliklerine uygun çözümler geliştirmelidir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşmasının incelenmesi bu araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okul yabancılaşma algıları arasındaki ilişki düzeyi bu araştırma kapsamında cevaplanacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirleyerek, okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Okul yaşam kalitesinin yüksek olması öğrencilerin memnuniyet düzeyini artırarak, eğitimsel faaliyetlerin daha etkili olmasını sağlar. O halde öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları incelenerek onların okula yönelik duyguları, arkadaşları, öğretmenleri, okul yöneticileri ile olan ilişkileri ve okulda yürütülen faaliyetler hakkında bilgi sahibi olunabilir. Daha kaliteli bir okul yaşamı için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Okula yabancılaşma öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi için önemli bir sorundur. Bu sorunu çözebilmek için öğrencilerin okula yabancılaşma algıları incelenerek, onların hangi alanlarda yabancılaşma içerisinde oldukları belirlenebilir. Yabancılaşma yaşanan alanlarda öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık yapılarak, eğitim-öğretim süreci daha verimli hale getirilebilir. Ayrıca okul yaşam kalitesi yükseltilerek okula yabancılaşma engellenebilir.

Bu araştırma okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma ile ilgili kapsamlı bilgiler sunması ve uygulamalı bir çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Ayrıca alan yazında ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşmasını inceleyen bir çalışmanın bulunmaması açısından bu araştırma önemlidir.

## 1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşmaya ilişkin algıları nasıldır? Bu probleme yanıt bulmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

### 1.3.1. Alt problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları;

- a)cinsiyet,
- b)sınıf düzeyi
- c)lise türü
- d)okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algıları;

- a)cinsiyet,
- b)sınıf düzeyi
- c)lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşması arasındaki ilişki düzeyi nedir?

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Malatya İli Merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarından örnekleme dahil edilen okullarda, 2012-2013 eğitim öğretim yılında 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarıyla sınırlıdır.
2. Okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirlemeye yönelik ifadeler, bu araştırmanın ölçme araçlarında yer alan ölçek maddeleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma ortaöğretim kurumlarından Anadolu lisesi, meslek lisesi ve genel liseler ile sınırlıdır.

#### 1.5. Varsayımlar

1. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin görüşlerine göre saptanabilir.
2. Öğrencilerin ölçme araçlarına verdiği cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Ölçme araçlarında yer alan sorular, okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma düzeylerini betimleyici niteliktedir.



## 1.6. Tanımlar

**Ortaöğretim Kurumları:** Araştırma kapsamında, Malatya il merkezinde bulunan Anadolu lisesi, meslek lisesi ve genel liselerden oluşan okullardır.

**Anadolu Lisesi:** Merkezi sınavla öğrenci alımı yapan, yabancı dil ağırlıklı eğitim verilen lise türüdür.

**Meslek Lisesi:** İş, sağlık ve hizmet alanında ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirmeyi amaçlayan lise türüdür.

**Genel Lise:** Öğrencilere bir üst öğrenime hazırlarken, sadece akademik bilgiler veren, merkezi sınavla öğrenci alımı yapmayan liselerdir.

**Okul Büyüklüğü:** Araştırma kapsamında 0-600 arası öğrencisi bulunan okullar küçük okul, 601-1200 arası öğrencisi bulunan okullar orta büyüklükte okul ve 1201 ve daha üzeri sayıda öğrencisi bulunan okullar büyük okul olarak kabul edilmiştir.

**Okul Yaşam Kalitesi:** Öğrencinin okuldan, okulda düzenlenen etkinliklerden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve okul yöneticisinden memnun olması, okulda kendini değerli ve güvende hissetmesi düzeyidir.

**Okula Yabancılaşma:** Öğrencinin okuldan akademik ve sosyal yönden uzaklaşmasının seviyesidir (Schulz ve Rubel, 2011:286).

**Yabancılaşma Yönetimi:** Örgütlerde ortaya çıkabilecek olası bir yabancılaşmaya karşılık, yabancılaşmaya neden olabilecek çeşitli uyarıların yakalanarak değerlendirilmesi ve örgütün yabancılaşmanın ortaya çıkarabileceği zararı en az kayıpla atlatabilmesi için gerekli önlemlerin alınması ve uygulanmasıdır (Soysal, 1997:87).

## 1.7. Kısaltmalar

**LİSEYKÖ:** Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği

**ÖYÖ:** Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünün kuramsal açıklamalar kısmında okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma kavramları incelenirken, ilgili araştırmalar kısmında ise öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşmalarını inceleyen yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. KURAMSAL BİLGİLER

##### 2.1.1. Okul Yaşam Kalitesi

Okul yaşam kalitesi kavramı, daha genel bir yapıya sahip olan yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Yaşam kalitesi, birey açısından genel ve bütünsel bir iyi olma ya da keyif hali olarak ele alınmakta ve genellikle mutluluk, hoşlanma ve tatmin yaratan olumlu yaşantılarla bunun tersini ifade eden olumsuz deneyimler ve duygular üzerine odaklanılarak değerlendirilmektedir (Linnakylä ve Brunell, 1996:205). Leonard (2002:34) yaşam kalitesinin sosyal ilişki ve etkileşimlerden, memnuniyet ve stres gibi pozitif ve negatif değişkenlerden etkilenen geniş kapsamlı bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında, okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten ve öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Okullar, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle öğrencinin bir bütün olarak gelişiminden sorumludurlar (Marks, 1998:1). Öğrencileri destekleyici okul ortamının, öğrencinin iyi olma halini sağladığı, kişinin mevcut potansiyelini yerine getirmesine fırsat tanıdığı ve sosyal katılıma yönelik olumlu duygular beslemesine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Lunenburg ve Schmidt, 1989; Akt. Hunt-

Sartori, 2007:36). Okulların bireysel ve toplumsal açıdan önemli olan bu işlevleri, eğitimde kalite gereksinimini de ortaya çıkarır. Yüksek kaliteli öğrenme ortamları, öğrencinin yaşam kalitesini, memnuniyetini, akademik başarısını ve öğrenmeye katılımını geliştirir (Ames, 1992). Kaliteli okullardaki öğrencilerin okul yaşamlarının kalitesinin de yüksek olması beklenir.

Epstein ve Mcpartland (1976a) yaşam kalitesi kavramını okul ortamına uyarlayarak okul yaşam kalitesi kavramını ortaya çıkarmışlardır. Epstein ve Mcpartland (1976b: 16), okul yaşam kalitesinin, okulun formal ve informal yönlerden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden, otorite figürleri ve akranlarla ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Williams ve Batten (1981) okul yaşam kalitesini öğrencinin genel anlamda mutluluk, refah ya da genel durumundan duyduğu memnuniyet duyguları olarak tanımlamıştır (Akt. Thien ve Razak, 2012).

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001:91) okul yaşam kalitesini, öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul ortamına bağlılığı ile sonuçlanan iyi olma hali olarak açıklamışlardır. Leonard (2002:55) ise okul yaşam kalitesini öğrencinin olumlu ve olumsuz deneyimleri ve okul hayatının belirli etki ve sonuçları ile ilgili diğer duyguların sentezi olarak tanımlamıştır.

Epstein ve Mcpartland (1976a:2) kendi dönemlerine kadar, eğitim araştırmalarının akademik başarı üzerine yoğunlaşmasından dolayı okul yaşam kalitesi ile ilgili araştırmaların ihmal edildiğini belirtmişlerdir. Onlara göre okulun bir çok amacı vardır; ancak akademik başarı bu amaçlardan sadece birisidir. Benzer şekilde Byrk, Lee ve Holland (1993) okulun temel amacının her öğrencinin, demokratik ve çoğulcu bir toplumun bağımsız bir bireyi haline getirmek olduğunu belirtmiştir (Akt. Mok ve Flynn, 2002:275). Okul yaşamının öğrenci için önemi çok yönlüdür. Okullar öğrencilere öğrenme fırsatı vererek, onların başarılı olmasını sağlar, öğrencinin kişisel ve sosyal kimliğini geliştirir, öğrencinin sosyal saygısını ve sorumluluk duygusunu güçlendirir ve eğitimsel etkinin yararlı olabilmesi için öğrenci-öğretmen ilişkisini teşvik eder (Williams ve Batten, 1981; Akt. Malin ve Linnakylä, 2001:148).

Epstein ve Mcpartland (1976a) okul yaşam kalitesini üç boyutta incelemiş ve bu boyutları memnuniyet, sınıf işlerine bağlılık ve öğretmene yönelik tepkiler olarak belirtmişlerdir.

- *Memnuniyet*: Öğrencilerin okuldan memnuniyet derecesini ifade eder. Örneğin öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle sosyal ilişkileri, ders dışı aktivitelere katılımı, okulun sosyal çevresine ilişkin algıları, okula yönelik tutumlarını da etkiler. Okulundan memnun olan öğrencinin, okul yaşam kalitesi algısının da yüksek olduğu düşünülebilir.
- *Sınıf işlerine bağlılık*: Öğrencilerin okul işlerinin önemli olduğuna olan inancıdır. Okuldaki ve sınıftaki görevler, öğrenciye okula kendisinden bir şeyler katmasına olanak tanır, öğrenciye sorumluluk duygusu aşılar. Böylece öğrenci okula aidiyet duygusu besler, kendisini okulun bir parçası olarak düşünerek, okul yaşamına daha olumlu bakar.
- *Öğretmene yönelik tepkiler*: Sınıf ortamında öğrencinin, öğretmen tarafından desteklenmesi, kendini ifade etme olanağı sağlanması, karar verme sürecine katılımının sağlanması, adil not sistemi gibi yaşantılarını içerir. Bu yaşantıların olumlu olması, okul yaşam kalitesini artırıcı özelliكتedir.

Bir çok araştırmacı okul yaşam kalitesini, Epstein ve Mcpartland'ın (1976a) boyutlandırmasını da içeren, daha çok boyutta incelemiştir. Örneğin Williams ve Batten (1981) okul yaşam kalitesini beş alt boyutta ve iki genel boyutta incelemiştir. Bu boyutlar şunlardır (Akt. Kong, 2008:112-113):

- *Öğretmen-öğrenci ilişkileri*: Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin kalitesi.
- *Sosyal bütünleşme*: Öğrencinin sınıf arkadaşları ve diğer insanlarla ilişkileri.
- *Fırsat*: Öğrencinin yaşam deneyimi için eğitimin önemi
- *Başarı*: Okul işlerinde başarılı olma duygusu.
- *Macera*: Öğrenmede kendini güdüleme ve öğrenmeden zevk alma duygusu.

Williams ve Batten (1981) okul yaşam kalitesinin iki genel boyutunu da şu şekilde belirtmişlerdir (Akt. Kong, 2008:113):

- *Genel memnuniyet*: Öğrencilerin okul hakkındaki genel olumlu duyguları.
- *Olumsuz duygular*: Okula yönelik olumsuz kişisel tepkiler.

Okul yaşam kalitesi genel anlamda öğrencinin okuldan memnuniyet derecesini ifade eder. Strauss (1974) öğrencilerin okul memnuniyetinin; sosyal kurallar, politik kurallar, öğretim kalitesi, öğretmenlerin ilgisi, müfredat, kafeterya hizmetleri, danışma servisleri, ders yükümlülükleri, okulun disiplini ve okulun kalite derecesinden etkilendiğini ve okullarından memnun olan öğrencilerin okula daha az yabancılaştıklarını belirtmiştir (Akt. Sullivan, 1978:11). Yapılan araştırmalarda okul yaşam kalitesi yüksek olan ve okullarından memnun olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Byrne, 1984; Covington ve Beery, 1976; Hoge, Smit, & Hanson, 1990; Schunk ve Zimmerman, 1994; Akt. Samdal, Wold ve Bronis, 1999:297).

## **2.1.2. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Değişkenler**

### **2.1.2.1. Okula Yönelik Duygular**

Öğrencilerin okul deneyimleri sonucu oluşan, olumlu ve olumsuz algıların birleşimi okula yönelik duygular kapsamında ele alınmaktadır. Gün boyunca okulda pek çok olay yaşayan öğrenciler, okula yönelik bir tepki gösterebilirler. Bu tepkinin olumlu olması, öğrencinin okul memnuniyetini artırırken, olumsuz olması ise öğrencinin okulu sevmemesine neden olabilir.

Öğrencilerin okula yönelik olumlu ve olumsuz duyguları, okul yaşam kalitesinin diğer boyutları olan öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci-öğrenci ilişkisi, öğrencinin okuldaki statüsü, okul yönetimi ile olan ilişkiler ve okuldaki sosyal etkinlikler boyutlarından etkilenmektedir. Örneğin öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, okulda başarılı olduğuna ve akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa, sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algıları da büyük ihtimalle olumlu olacaktır (Sarı, 2007:77).

Birçok yazar bazı okulları ilgi çekici, mutlu ve neşeli yerler olarak tanımlarken, bazılarını da sıkıcı, coşku eksikliği olan, iç karartıcı, hatta korkutucu yerler olarak tanımlamıştır (Leonard, 2002:67). Kuşkusuz okulların bu şekilde tanımlanması, okul iklimine bağlıdır. Tagiuri'e (1968) göre okul iklimi, okulun ekolojik çevresi, içinde bulundurduğu kişi ve grupların varlığı ve sosyal ilişkileri, inanç sistemleri, değerleri, bilişsel yapı ve kültürüyle çok yönlü bir kavramdır (Akt. Anderson, 1982:369). Bu kadar çok yöne sahip olması nedeniyle, okul ikliminin öğrenci üzerine etkileri araştırılmış ve bu araştırmalar okul ikliminin akademik başarı, motivasyon ve benlik kavramı gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Baker, 1999:58). Kapalı iklime sahip olan okullarda yöneticiler sert yapıya sahiptir ve yönetimde alınacak kararlara katılımı sağlamaz, öğretmenler samimiyetsizdir, öğrencilerle çok az ilişkisi vardır ve onları destekleyici çok az davranış sergilerler (Sabo, 1993:61). Böyle bir ortamı olan okullarda, öğrencilerin okula yönelik duyguları da olumsuz olacağından, algılanan okul yaşam kalitesi derecesi de düşük olacaktır. Bunun tersi olarak açık iklime sahip olan okullarda öğretmenler yenilikçidir, karar alma sürecine öğrencinin katılımını sağlar, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurar. Bu durum ise öğrencilerin okula olumlu duygular beslemesine katkıda bulunur.

Günlük yaşamının önemli bir kısmını okulda geçiren öğrenciler için okul adeta ikinci bir ev gibidir. Ancak öğrencinin evdeki mutlu ortamını, okulda da yaşayabilmesi için, okula yönelik olumlu duygular beslemesi şarttır. Bu şekilde öğrenciler kendilerini okula ait hisseder, okula yabancılaşma (Sullivan, 1978), okulu terki (Pawlovich, 1983) gibi olumsuz davranışlar gösterme ihtimalleri azalır.

### **2.1.2.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri**

Bir öğrencinin okuldaki gününün büyük bir bölümü öğretmenleri ile sözel ve sözel olmayan etkileşimle geçmektedir; bu nedenle öğretmenler öğrencilerin deneyimlerinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Hallinan, 2008:272). İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi sadece bilginin verimli olarak aktarılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin duygusal gelişimini destekler (Kim ve Kim, 2012:4). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini yanlış anlaşılan, yok sayılan, değersiz ve saygısız olarak görüldüğüne yönelik algılara sahip ise okula karşı olumsuz tepkiler geliştirirken,

öğretmenlerinin kendilerine saygı gösterip, davranışlarını onaylaması ve okulda refah bir ortam sağlaması durumunda okula yönelik olumlu tepkiler gösterirler (Hallinan, 2008: 273). Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme bağlılığının merkezi olduğunu, onların etkisinin güçlü ve kapsamlı olduğunu gösterir. Onlar öğrencinin okul yaşamının kalitesini belirleyen değişmez faktördür (Arastaman, 2006:28). Sabo (1993) yaptığı araştırmasında öğrencilere okulu sevip sevmediğini sorduğunda, öğrencilerin cevaplarının içeriğinin öğretmenleriyle ilgili olduğunu belirlemiş ve okulunu seven öğrencilerin öğretmenlerini ilgili, problemlerini dinleyen, sınıftaki sorularına cevap veren kişiler olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Nitekim Baker (1999) öğretmen-öğrenci ilişkisi incelediği araştırmasında, öğretmen-öğrenci ilişkileri ile okul memnuniyetinin pozitif korelasyon gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, açıklık, önemsenmek, birbirine ihtiyaç duymak, birbirinden ayrı olmak, ihtiyaçlarını karşılıklı olarak gidermek gibi empatik değerler taşıyan özellikler içerdiğinde iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulmuş demektir (Aydın, 2009:77-78).

Öğrencilerin öğretmenlere olan güveni okul yaşam kalitesinin göstergelerindedir (Van Maele ve Van Houtte, 2011:86). Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerine önem vermesi, çabalarını teşvik etmesi, sıcak bir atmosfer oluşturması, güven ilişkilerini geliştirir (Hallinan, 2008:273). Problemlili öğrenciler ile öğretmenler arasındaki güven ilişkileri de öğrencilerin akademik başarısını destekler ve sosyalleşmelerine yardımcı olur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001:6). Öğretmenlerin agresif davranışlar gösteren öğrencilerle kurduğu yakın ilişkiler, onların bu uyumsuzluğunu azaltabilir (Hughes, Cavell, ve Jackson, 1999; Meehan, Hughes ve Cavell, 2003:1155). Crosnoe, Johnson ve Elder'e (2004:61) göre öğrencilerin öğretmenleriyle olan olumlu ilişkileri, okula yabancılaşma ve diğer olumsuz süreçleri sonlandıran etkenlerden birisidir.

Olumlu ve tatmin edici bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin davranışsal uyumunun yanı sıra akademik başarılarına da etki eder (Ang, 2005:59). Nitekim Davis (2003) destekleyici, olumlu ve tatmin edici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu akademik ve davranışsal sonuçlarının olacağını belirtmiştir. Bu ifadeye benzer olarak Cristophel

(1990) öğretmenlerin yakınlık davranışları ile öğrencinin motivasyonu ve öğrenmesi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, fiziksel ve psikolojik anlamda öğrencilere yakınlık davranışı gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme yeteneğini güçlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır.

### 2.1.2.3. Öğrenci-Öğrenci İletişimi

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde akran etkileşimi birey için önemlidir (Sarı, 2007:85). Akran gruplarında birey rahat bir ortam bulur ve ailesinden uzakta rahat hareket ederek hoşça vakit geçirebilir (Tezcan, 1985:194).

Okul, karşılıklı arkadaşlık ilişkilerinin oluşabileceği bir çevre oluşturabilir (Vaquera ve Kao, 2007:59). Öğrenciler, okulda arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçirebilme imkanı bulabilirler. Okuldaki yüksek kaliteli arkadaşlıklar öğrencilerin sosyal ve psikolojik iyi olma halini olumlu etkileyebilir (Berndt, 1999:15). Akran grubundan kabul gören bir öğrenci okulunu ve sınıfını daha da sevebilir (Verkuyten ve Thijs, 2002:206). Ancak akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramayan öğrenci sınıf ve okulda grup etkinliklerine katılımda çekingenlik yaşayarak, sosyal becerilerini geliştiremeyebilir, bunun sonucunda öğrencinin giderek içine kapanarak, okula, öğretmenine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir (Bilgiç, 2009:5). Bu durum öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin, okula yönelik algılarını etkileyebileceğinin göstergesidir. Nitekim Hunt-Sartori (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okulda bir gruba ait olma durumu ile okul yaşam kalitesi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okula uyumu, arkadaşlarının özelliklerine göre olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir (Berndt, 1999:15). Olumlu öğrenci-öğrenci iletişiminin öğrenciler üzerinde birbirini sevme, olumlu davranışlar sergileme, sorumluluk duygusunu geliştirme ve her bir öğrencinin saygısını kazanma gibi etkileri vardır (Johnson, 1981:7-8). Arkadaşlarını seven ve arkadaşları tarafından sevilen ve saygı duyulan öğrenci okulda kendini daha mutlu hissedecek ve öğrencinin okul memnuniyeti artacaktır. Okulda zorbalık gibi olumsuz deneyimler yaşayan öğrenciler ise okula karşı olumsuz duygular geliştirebilir. Spriggs, Iannotti, Nansel ve Haynie (2007) tarafından yapılan araştırmada, okulda zorbalık



yapan ya da zorbalık davranışlarına maruz kalan öğrencilerin ise akademik başarılarının daha düşük olduğu ve okula daha az bağlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 2.1.2.4. Statü

Statü, öğrencinin bir grupta onaylanması ve ayrıcalıklı bir konumda olmasını ifade eder (Batten ve Girling-Butcher, 1981:2). Cohen'e (1994) göre okulda statünün farklı çeşitleri vardır. Bunlardan ilki ve en güçlü olanı akademik statüdür. Akademik statü öğrencilerin sınıf ortamındaki bilişsel yeteneklere yönelik algılardan oluşur (Cohen, 1994:23). Nitekim, Rosenholtz ve Wilson (1980) tarafından yapılan sınıf yapısının öğrencilerin yeteneklerine etkisi başlıklı çalışmada akademik başarı ile sınıftaki popülerlik arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Cohen (1994:23) tarafından belirtilen ikinci statü çeşidi cinsiyet, ırk ve etnik yapıyı da kapsayan sosyal statüdür. Sınıftaki cinsiyet, ırk ve etnik yapı gibi farklılıklar arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal yapıyı etkilemektedir. Örneğin Webb (1984) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek akademik başarıya sahip erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir grupta düşük başarıya sahip kız öğrenciler önemsenilmemektedir.

Cohen (1994:23) okuldaki üçüncü statü çeşidinin de öğrenciler tarafından çekicilik ya da popülerlikteki farklılıklar olarak algılanan akran statüsü olduğunu ifade etmiştir. Cohen (1998:18) sınıftaki düşük statülü öğrencilerin diğer bireylerle daha az iletişim halinde olduğunu, bir fikir belirttiğinde gruptaki diğer kişilerin kendisini ciddiye almayıp, onların ne demek istediğini dinlemek istemediğini; bunun zıddı olarak ise yüksek statülü öğrencilerin diğer bireylerle daha fazla iletişim halinde olduğunu ve onların önerilerinin bazen grubun kararını belirlediğini belirtmiştir.

Çevreleri tarafından kabul edilme, dahil edilme ve iyi karşılanma durumu, mutluluk, gurur, memnuniyet, huzur gibi durumlar pozitif duygularla ilişkilirken, reddedilme, dışlanma ya da yok sayılma durumu da anksiyete, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açmaktadır (Osterman, 2000:327). Smith ve Sandhu (2004:288) bulunduğu ortamda desteklenen, kabul edilen bireyin kendini daha mutlu ve huzurlu hissedeceğini, okula bağlılık seviyesinin yükseleceğini, okulda daha iyi

performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir.

Öğrenciler değerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirlir ve bu güven onların çevreleriyle olan ilişkilerini yakından etkiler (Sarı, 2007:79). Arkadaşları tarafından kabul gören ve desteklenen öğrenciler, kendileri de diğer öğrencilere karşı aynı davranışları gösterebilir. Karşılıklı olumlu davranışlar okul yaşamını daha kaliteli hale getirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul iklimini karşılıklı saygı, sevgi, dürüstlük ve güven ilişkileri üzerine temellendirmesi gerekmektedir.

#### **2.1.2.5. Okul Yönetimi**

Okulun temel amacı çocukları eğitmek, temel etkinliği ise öğretimdir (Aydın, 2010: 189). Eğitim ve öğretimin etkili bir biçimde yürütülmesi için en önemli görev de okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticisi okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir (Bayram ve Aypay, 2012:51).

Glasman (1984:284-285) okul yöneticilerinin okuldaki rollerini eğitimsel roller ve yönetsel roller olarak ayırarak, okul yöneticisinin eğitimsel rollerini politik, yetkili kişi olma ve değişim ajanlığı olarak; yönetsel rollerini ise yönetme, planlama ve değerlendirme olarak açıklamıştır.

Okul yöneticisi eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerini gerçekleştirirken, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurduğu sürece, okul yaşamının daha verimli ve etkili olmasını sağlar. Balcı'ya (2007) göre etkili okul yöneticilerinin özellikleri şunlardır:

- Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre dizer, planlar ve uygulamaya koyar.
- Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğretim programlarını koordine eder.

- Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.
- Personelin okula bağlanmasını sağlar.
- Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.
- Sınıflarda olup bitenleri; sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.
- Sıkça okulun her tarafında görülür.
- Sürekli öğrenci ile temas halindedir.
- Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.
- Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.
- Başkalarına eşit şekilde ilgi gösterir.

Etkili okul yöneticisi, okul iklimini ve öğrenci başarısını etkileyebilen eğitimsel ya da öğretimsel lider olarak ön plana çıkmaktadır (Witziers, Bosker ve Krüger, 2003:398). Bu nedenle okul yöneticisinin, öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gelişimini sağlayacak okul kültürünü ve okul iklimini oluşturması gerekmektedir. Çünkü okul kültürü ve okul iklimi öğrencilerin akademik başarılarında (MacNeil, Prater ve Busch, 2009), okul verimliliğinde ve öğrenci davranışlarını etkilemede (Marcoulides, Heck ve Papanastasiou 2005) önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda yöneticiler, okul kültürünü etkin hale getirerek ve olumlu okul iklimi oluşturarak öğrencilerin okuldan memnuniyet duymalarını sağlayabilirler.

Okul yöneticileri öğretmenler kadar öğrenciler ile yoğun etkileşim halinde olmamasına rağmen, öğrencilerin okul deneyimlerini etkileyebilirler. Nitekim alanyazında yapılmış olan bazı çalışmalarda okul yöneticilerinin davranışlarının, öğrencinin başarısını olumlu etkilediği (Brewer, 1993; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003), okula bağlılıklarının artırdığı (Leithwood ve Jantzi, 1999) bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıfları ziyaret ederek öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyen, öğrencilerin yaşadığı sorunlara çözümler üreten, öğrencilere zaman ayırarak onları dinleyen okul yöneticilerinin öğrencilerde kendileri ile ilgilenildiği algısını oluşturarak, onların okul başarısını ve okula bağlılık durumunu etkileyebileceği ve okul yaşamını daha kaliteli hale getirebileceği söylenebilir.

### 2.1.2.6. Sosyal Etkinlikler

Okullar sadece akademik bilgilerin verildiği yerler değildir. Öğretim kadar ders dışı etkinliklerde öğretime katkıda bulunabilir (Durmaz, 2008:33). Okulların programlarında yer alan oyunlar, danslar ve çeşitli spor dalları gibi etkinlikler çocuğun vücut gelişimi, hareketliliği ve motor gelişimi açısından yararlı olduğu gibi aynı zamanda çocuğun bir gruba dahil olma, uyum sağlama, işbirliği yapabilme gibi sosyal becerilerini de geliştirir (Aslan ve Arslan Cansever, 2007:118).

Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda zorunlu olarak geçirebilmektedir (Bourke ve Smith, 1989). Zorunlu geçirdikleri zamanlar dışında, okulda eğlenebilecekleri sosyal etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerin okul yaşamını daha eğlenceli hale getirebilir. Okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılma durumu, öğrencinin okula ve okul toplumuna karşı aidiyet duygusu geliştirir ve okulun öğrencinin hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesini sağlar (Finn,1989:120-121)

Ders dışı etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkiler ve ders dışında yapılan sosyal etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekerek onların bireysel ihtiyaçlarını karşılar, akran etkileşimini ve işbirliğini geliştirir, kendini geliştirme ve yarışma yaparak eğlenme olanağı sağlar, öğrencilerin okula bağlılığını artırır (Holloway, 2002:80).

Sosyal etkinlikler okulda görülen olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yardımcı olabilir. Örneğin, okuldaki etkinliklere katılma durumu öğrencilerin kötü davranışlarını engelleyebilir (Hoofmann ve Xu, 2002:588), okulu bırakma ve asosyal davranışlar sergileme ihtimalini azaltabilir (Mahoney, 2000:512).

### 2.1.3. Yabancılaşma

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 (Ofluoğlu ve

Büyükyılmaz, 2008:114). Değişim süreci boyunca insanlar yeni düzenlerine yabancılaşma hissedebilirler. Bu nedenle insanların dünya üzerinde var olmasından beri, yabancılaşmanın varlığından da söz edebilir. Kavramlar, değerler, ilkeler ve ülküler hızla değişirken, yabancılaşma değişmeden kalmıştır (Yeniçeri, 2007:17). Özellikle yeni dünya düzeni ile alt üst olan dünyamızda yabancılaşma daha belirgin hale gelmiştir (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008:13). İnsan, yaşamın tekdüze sıralı işlerden, yapay şeylerden oluşan şeylerin ağına düşmüş, kendisiyle ve dünyayla olan bağlantısını, kendisinin ve dünyanın denetimini yitirmiştir (Fromm, 2006:136).

Yabancılaşma kavramı sosyolojik düşünce tarihinde ve çağdaş insan ilişkileri araştırmalarında önemli bir yere sahiptir (Lystad, 1972:90). Yabancılaşmaya verilen bu önemin kaynağı, gerek bireysel yaşamlarda, gerekse toplum felsefeleri ve politik teorilerde meydana gelen hızlı değişimlerdir (Ertoyl, 2007:15). Bu değişim süreci; bilgi, haber ve mesajların gelişmiş iletişim araçları vasıtasıyla her yere daha da çabuk yayıldığı enformasyon çağında daha da hızlı ve yoğun olmaktadır, bu durum yabancılaşma durumunu tüm toplumların etkilendiği bir hale getirmektedir (Bayhan, 1995:37).

Sosyal bilimlerde şemsiye bir kavram olan yabancılaşma; bilimsel literatürde ve günlük hayatta sıkça kullanılmaktadır (Ertoyl, 2007:10). 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: 10). Kavram bir çok filozof ve sosyologun tarih boyunca ilgisini çekmiş ve çoğu disiplinde yaygın olarak kullanılmasına rağmen, kavramın en basit yönlerini açıklamada dahi farklılıklar görülmüştür (Williamson ve Cullingford, 1997:264). Bu farklılıkların sebebi, her ideolojinin, her çıkar grubunun ve her kültürün olguyu kendi var oluş gerekçesine haklılık kazandıracak bir boyutta değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır (Yeniçeri, 2009:135).

İngilizce bir terim olan yabancılaşma (alienation), tıpkı Fransızca ve Almanca eş anlamlıları olan *aliénation* ve *entfremdung* gibi, bir çok geleneksel kullanıma sahiptir (Ertoyl, 2007:18). Sözcüğün kökenine bakıldığında, Grekçe *allosis* ve bundan türetilen Latince *alienation* sözcüklerinin ekstasis, yani kendinden geçme, benliğinin dışına çıkma

anlamına geldiği görülmektedir (Akt. Özbudun vd., 2008:17). Fromm'a (2006:116) göre ise yabancılaşma eskiden akıl hastalarını tanımlamak için kullanılmıştır.

Sözcüğün köken anlamı temel alınıp, pek çok yazar tarafından farklı içeriklere sahip tanımlar yapılmıştır. Örneğin Marshall'a (1999) göre yabancılaşma; en genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade eder (Akt.Yapıcı, 2004:1). İlhan (2012:41) 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. Yabancılaşma, insanın yaşamın öznesi olmaktan çıkıp, nesnesi haline gelmesi şeklinde de ifade edilmiştir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006:570). Tolan (1981:3) yabancılaşmayı insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak, bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlamıştır. Levin (1994) tarafından yapılan tanımda, yabancılaşmanın bireyin toplumsal rollerinin anlamını yitirmesi nedeniyle ortaya çıkan toplumsal bir belirsizlik durumu olarak ifade etmiştir (Akt. Elma, 2003:14). Şimşek vd. (2006: 573) yabancılaşmanın özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak, birinin veya bir şeyin, birisinden veya bir şeyden yabancılaşması ile ilgilidir.
- Yabancılaşma insanın doğasında vardır.
- Yabancılaşma ilk yaşamlarda üretilmiştir.
- Yabancılaşma kişilerin sosyal çevreleri ile yakın bir ilişki göstermektedir.
- Yabancılaşmanın modern biçiminde, kişiler ve yer aldıkları çevre arasındaki hızlandırılmış farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır.
- Yabancılaşmada, daha fazla rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ilişkileri ortaya çıkabilmektedir.

Yabancılaşma tanımlarındaki çeşitlilik ve yabancılaşmanın özellikleri onun ne kadar geniş kapsamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yine de yabancılaşma ile ilgili yapılan değerlendirmelerdeki ortak noktalara bakıldığında insanın hayatı ve varlığı için hayati ve

temel olan bir şeyin dışarıda bırakılması, dikkate alınmaması ve bastırılması ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Yeniçeri, 2007:27).

Yabancılaşmanın nasıl ortaya çıktığı konusunda Keniston (1960:161) yabancılaşmanın önceleri acımasız ekonomik düzenlerin bir sonucu olarak görülmekteyken, insan varlığının merkezinde bir gerçek haline geldiğini ve insanın doğasında olmayan bir dünyaya atılmışlığını temsil ettiğini belirtmiştir.

Yabancılaşma kendi içerisinde birçok anlam barındırmaktadır. Yabancılaşma kavramı yaygın olarak kendinden, başkalarından veya toplumdaki uzaklaşma duygularını tanımlamada, aynı zamanda; benlik kaybı, umutsuzluk, ilgisizlik, yalnızlık, ait olamama, güçsüzlük, karamsarlık, tarafsızlık, hoşnutsuzluk, geri adım atma, uzak durma, umursamazlık, endişe, duyarsızlaşma, izolasyon ve anlamsızlık duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır (Josephson ve Josephson, 1962; Akt. Hoy, 1972:39). Ortaya çıkan bu anlam çeşitliliği yabancılaşmanın sosyoloji ya da psikoloji bilim dallarından hangisine ait bir kavram olduğu sorunu ortaya atmıştır. Hoy 'a (1972:39) göre benlik kaybı, ilgisizlik, umutsuzluk gibi kavramlar, yabancılaşmanın psikolojik yönünü gösterirken; duyarsızlaşma, anomi ve güçsüzlük gibi kavramlar ise yabancılaşmanın sosyolojik yönünü oluşturmaktadır. Bu durumda yabancılaşmanın sosyopsikolojik bir kavram olduğu söylenebilir.

Erjem'e (2005) göre yabancılaşma gerçekte insani olmayan bir durumdur, insanın öz niteliğinin ve özünün yitirilmesi, varlığının psiko-sosyal boyutlarının parçalanması, birbirinden uzaklaşması ve kopmasıdır. Tezcan (1997:181) ise yabancılaşmanın bireysel psikolojik bir durum olduğunu, yabancılaşmış bireyin üyesi olduğu toplumdaki uzaklaştırılmış, o topluma ve kültüre düşman olan, toplumu ve kültürü reddeden kişi olduğunu belirtmiştir. Bu iki tanımda da yabancılaşmanın psikolojik ve sosyolojik bir içeriğe büründüğü görülmektedir. Kohn (1976:111) yabancılaşmanın anlamının belirsizliğine rağmen, sosyal-yapısal koşullar ile psikolojik yönelimi olan ilgi çekici bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

Fromm'a (2006:117) göre çok eskiden beri var olan yabancılaşma, Eski Ahit'teki peygamberlerin puta tapma dedikleri şeydir . Fromm (2006:117) kendi yeteneklerini ve

güçlerini yarattığı putlara aktaran insanın, kendi yaşam güçlerinden ve yeteneklerinden uzaklaşıp onlara yabancılaştığını, kendi elleriyle yarattığı şeyin önünde eğilerek, putun insanın yaşam güçlerini yabancılaşmış biçimi olduğunu ifade etmiştir.

Yabancılaşma kavramı dinsel kullanımının yanı sıra felsefede Hegel ile kendine yer bulmuştur. Hegel'den sonra yabancılaşma, Marx ile birlikte sıkça söz edilebilir hale gelmiştir. Yabancılaşma kavramı başka yazarlar tarafından tüm modern huzursuzluklara-günümüzde kitle toplumunda birçok grubun (gençler, azınlıklar, kadınların) yaşadığı hoşnutsuzluklar, soyutlanma, güçsüzlük ve kişisel ilişkilerden uzaklaşma duygularına-uyarlanmıştır (Slattery, 2007:130).

#### **2.1.4. Yabancılaşma Teorileri**

##### **2.1.4.1. Hegel ve Yabancılaşma**

Tarih boyunca herkesin bildiği bir kavram olan yabancılaşma, başlı başına bir sorun olarak ilk kez 19. yüzyılda Alman düşünür Hegel tarafından ele alınmıştır (Kiraz, 2011:1). Hegel'e göre insanın tarihi aynı zamanda insanın yabancılaşmasının tarihidir (Overend, 1975:306). Hegel *Tinin Fenomenolojisi* adlı eserinde yabancılaşmayı *Entausserung* (kendini dışsalaştırma ve vazgeçme) ve *Entfremdung* (yabancılaşma) sözcükleri ile ifade etmiştir (Musto, 2010:79).

Hegel'in gerçek olarak kabul ettiği varlık Tin'dir (Kiraz, 2011:64) ve Hegel yabancılaşmanın temelinde Tin'in olduğunu savunmuştur. Yabancılaşmayı Tin'in tikel bireyselliğini kurmak ve özsel karakterini oluşturmak için gerekli, ancak aşılması gereken bir süreç olarak değerlendirmiştir (Özbudun vd., 2008:17). Yabancılaşma sürecinde Tin, yani zihin, canlı, gelişen, ilerleyen, dinamik bir bütün olarak çeşitli uğraklardan geçip, değişen, dönüşen olmakla birlikte yine de kendi kendisi olarak kalabilmektedir (Coşkun, 2013:116-117). Tin yabancılaşarak tekrar kendi özüne dönecektir. Hegel'de yabancılaşma iki farklı şekilde kullanılmıştır: Bireyle toplumsal varlık arasında meydana gelen, ayrılma anlamındaki yabancılaşma ve bu yabancılaşmanın üstesinden gelme aracı olan, toplumsal varlıkla bütünleşmeyi amaçlayan yabancılaşma (Ertoy, 2011:73-74). Birinci türden yabancılaşmanın üstesinden gelebilmek için ikinci türden yabancılaşma şarttır. Hegel'e



göre yabancılaşma insanların tümüyle öz-bilinçlerine kavuştukları, kendi çevrelerinin ve kültürlerinin ruhtan kaynaklandığını anladıkları zaman son bulacaktır (Soysal, 1997:12).

Hegel'in yabancılaşmaya olumlu bir anlam yüklediği söylenebilir. Çünkü Hegel bütün varlığı, onun kökenini ve oluşunu açıklamak için yabancılaşma kavramını kullanmıştır (Kiraz, 2011:92). Hegel'e göre Tin yabancılaşma yoluyla kendini gerçekleştirir ve özünü bulur. Tin'in kendine yabancılaşması sayesinde insanın gelişimi sağlanır. Hegel'de yabancılaşma tabii bir olgudur, doğa insan ve toplum var oldukça, yabancılaşma da var olacaktır (Osmanoğlu, 2008:14).

#### **2.1.4.2. Feuerbach ve Yabancılaşma**

Hegelci felsefeye eleştirel bir tutum takınan Feuerbach ile birlikte yabancılaşmanın içeriği değişmiştir (Osmanoğlu, 2008:14). Genç Hegelcilerden Feuerbach, Hegel'in insanın kendine yabancılaşabileceğini düşüncesini kabul etse de, Hegel'in doğanın mutlak aklın öz yabancılaşmış şekli olduğu düşüncesine karşı çıkmaktadır (Overend, 1975:307).

Feuerbach yabancılaşmayı dinsel açıdan incelemiştir. Ona göre din, insanın temel istek ve güçlerinin yansımasıdır, tanrıya atfedilenler, aslında insanın kendi nitelikleri olduğundan, insan kendisinden uzaklaşmış ve sonunda yabancılaşmıştır (Akt. Yeniçeri, 2007:32). Feuerbach'a göre insan yabancılaşmış bir tanrı değildir, aksine tanrı yabancılaşmış bir insandır. Yabancılaşmadan kurtulmanın yolu, tanrı fikrinin ortadan kaldırılmasıdır (Ertoy, 2007:24).

#### **2.1.4.3. Marx ve Yabancılaşma**

Marx'a göre insanlık tarihi, insanlığın sürekli gelişiminin ve aynı anda da yabancılaşmasının tarihidir (Lystad, 1972:90). İnsanın kendi yarattığı şeylerden kopması, bunları kendi dışında birer soyut varlık, üstün birer güç gibi görmesi, bunların karşısında kendi kişiliğinden, insanlığından olması ve bunların boyunduruğu altına girmesini, Marx yabancılaşma olarak görmektedir (Yeniçeri, 2007:32).

Marx'ın yabancılaşma kavramı, Hegel ve Feuerbach'ın düşüncelerinin eleştirisinden hareket etmektedir (Özbudun vd., 2008:22). Hegel'de yabancılaşma bireyin ekonomik

kültürel ve politik nesnelleşme süreçlerinde rasyonel, öznel aktivitesini kaybetmesini ifade ederken; Marx'ta yabancılaşma rasyonel potansiyellerin ve benlik bilincinin kaybı değil, üretim tüketim ilişkilerinin ortaya çıkardığı imkanları kullanamamadır (Ertoy, 2007:57). Marx, Feuerbach'ın dinsel yabancılaşma eleştirisine katılmış fakat bunun yabancılaştırma biçimlerinden sadece biri olduğunu belirtmiştir (Türk, 2010:21). İnsan yalnızca kendi varlığının bir kısmını Tanrı şeklinde yabancılaştırmakla kalmaz, aynı zamanda ruhi faaliyetlerin diğer ürünlerini de sağduyu, sanat, ahlak normları vb. biçimde ekonomik faaliyetlerin ürünlerini; emtia, para, sermaye şeklinde; sosyal faaliyetlerin ürünlerini de devlet, hukuk ve sosyal müesseseler şeklinde yabancılaştırır (Akt. Yeniçeri, 2007:32-33).

Marx için yabancılaşmanın en belirgin yaşandığı yer, emek ve buna bağlı olarak da işbölümüdür (Fromm, 2004:83). İnsan emeği aracılığıyla dünyasını ve bunun sonucunda kendisini yaratır (Özbudun vd., 2008:25). Emeğin bir sonucu olarak üretim faaliyetleri insanın kendi varlığını, insanlığın diğer üyelerine bağlayan, türsel varolmayı sağlayan şeydir (Sidorkin, 2004:252). Ancak özel mülkiyetin ve özellikle iş bölümünün ortaya çıkmasıyla emek, insan gücünün üretken bir ifadesi olma özelliğini kaybetmeye başlamıştır (Fromm, 2004: 83). Marx "1844 el yazmaları" adlı eserinde emeğin ürettiği nesnenin, yani emeğin ürününün, bir yabancı varlık gibi adeta onu üretenlerden bağımsız bir güç haline geldiğini ve insanların karşısına dikildiğini, emeğin ürününün bir nesne haline geldiğini söylemiştir. Bu şekilde emeğin sahibine yabancılaştığını ifade etmiştir (Yeniçeri, 2007:33). Yabancılaşmış emek, insana kendi fiziksel bedenini ve çevresindeki doğayı olduğu kadar, kendi ruhsal ve insani varlığını da yabancılaştırmaktadır (Fromm, 2004:90).

İş bölümü ise Marx tarafından emek sürecinin bütünselliğini parçalayan, bireye dışarıdan dayatılan, onu köleleştiren yabancılaştırıcı bir etken olarak görülmektedir (Özbudun vd., 2008:22). İş bölümü ile işin parçalara ayrılması insanların üretici etkinliklerinden ortak bir emek ve doyum çıkarmalarına mani olmaktadır (Ertoy, 2007:67). Ortaya çıkan ürünün tamamen kendi emeğine bağlı olmaması, bireyin üretim sürecine yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Kiraz (2011:28), Marx'ın emeğe yabancılaşmasını dört biçimde açıklamıştır:

- Emek insana özgüdür ve insanın özgürce etkinlikte bulunmasıyla anlamlanır. Fakat kapitalist ekonomi sisteminde çalışanlar kendilerinin değil de işverenin denetiminde olması nedeniyle emeklerine yabancılaşırlar.
- Kendi ürettikleri, kendi ellerinden çıkan ürünün kendilerine değil de işverene ait olması çalışanları bu ürüne de yabancılaştırır. Çalışanın kendi ortaya çıkardığı ürün ondan kopmuş ve karşısına geçmiştir.
- Emeğine, emeğinin ürününe yabancılaşan insan kendisine de yabancılaşır. Çünkü kendisini açığa çıkarmak, gerçekleştirmek için özgürce etkinlikte bulunması, etkinliğinin ürününe yansması ve bu üründe kendisini bulması gerekirken, ne özgürce bu ürüne yansıyabilir ne de yansıdığı ürüne sahip olabilir.
- Kendine yabancılaşmış olan insan başkalarına da yabancılaşmıştır. Kendisinin bile yabancıları olan insanın kendisi dışındakilere yabancılaşmaması düşünülemez. İnsanın emeğine yabancılaşması emeğinin ürününe ve kendisine yabancılaşmasının yanı sıra onu diğer insanlara da yabancılaştırır.

Slattery (2007:125), Marx'a göre insan doğasının özünün ve onu hayvanlardan ayıran şeyin, bilinci, hayal gücü ve kendi çevresini kontrol kapasitesi olduğunu ve insanların bu gücü doğayı dönüştürdükleri üretim sürecinde bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak kapitalist toplumlarda insanların kendi ürettiği ürün üzerinde hiçbir kontrolü olmaması ve emeklerinin kendilerine yabancılaşıp, bağımsız birer nesne haline gelmesi nedeniyle, kendilerini işlerinde yabancı hissederek, toplumda da soyutlanmış ve güçsüz olarak hissederler. Bu bağlamda yabancılaşma kavramının Marx'a göre farklı; ancak karşılıklı olarak ilişkili iki anlama sahip olduğu söylenebilir (Slattery, 2007:130):

- Yabancılaşma öznel bir duygu, bir güçsüzlük ve soyutlanmışlık duygusudur.
- İnsanları emeklerinin ürününden yoksun bırakan, hem de çalışmaları üzerinde kontrol kuran ekonomik sistemlerin analizidir.

Marx'a göre yabancılaşmanın ortadan kaldırılması, kapitalizmin ve tüm sınıflı toplumların, özel mülkiyetin, işbölümünün ve dinin ortadan kaldırılması ve üretim biçiminin değişmesiyle mümkündür (Osmanoğlu, 2008:15).

#### 2.1.4.4. 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., 2008:30).

Anomi, Durheim tarafından toplumun ahlaki ve normatif kurallarının bireylerin davranışlarını yönetememesi veya eylemlerini yeterince düzenleyememesi anlamında kullanılmaktadır (Ertoy, 2007:82-83). Özellikle de toplumdaki hızlı değişim sürecinde bireyin sahip olduğu eski kültürel değerler ve sosyal kurallar nedeniyle, yeni sosyal ilişkilerle mücadele halinde olması anomi ile sonuçlanır (Zhao ve Cao, 2010:1210).

Tolan (1981:17) anomiyi, hızlı toplumsal dönüşüm dönemlerinde değerler sistemi ile normatif yapının; toplumsal yapı ile ilişki ve uyumunun bozulması ve toplumu oluşturan bireylerin davranış, düşünce ve eylemleri üzerindeki belirleyici ve yönlendirici niteliğin yitirilmesi hali olarak tanımlamaktadır. Anomi ekonomik kriz ortamlarında iflasların çoğalması durumunda, ekonomik faaliyet sürecinde işveren-ücretli ilişkilerinde, birimlerin aşırı parçalanması ve uzmanlaşması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Göktürk ve Günalan, 2006:129).

Horton (1964:285) yabancılaşma ve anomi kavramlarını farklı ideolojileri içeren ancak aynı davranışları ve memnuniyetsizliği tanımlayan ve farklı nedenlere farklı çözümler üreten kavramlar olduğunu belirtmiştir. Horton'a (1964) göre anomi toplumun düzenli işleyişine engel olan olgulara odaklanırken; yabancılaşma bireyin verimli bir şekilde gelişmesini engelleyen ve toplumun değişikliklere uyumuna engel olan olgulara odaklanır.

Her toplum varlığını sürdürebilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine ve iş bölümü için uzmanlaşmasına gerek duyar (Tan, 1990:561). İş bölümünün son derece yaygınlaştığı, profesyonel meslek icracılarının çoğaldığı toplumlarda, normatif düzenlemelerde meydana gelen belirsizlikler toplumun uyumunun ve işlevsel bütünlüğünün bozulmasına yol açmaktadır. Böyle bir toplumda, yabancılaşma

bireyin toplumun normal işleyişine beklenen katkıyı yapamaması veya toplum bütünlüğünü sağlayan ahlaki ve toplumsal dayanakları onaylamamaları anlamına gelir (Ertoy, 2007:83). Ancak Durkheim 1893 yılında yayımladığı “Toplumda işbölümü” adlı eserinde, işbölümü üzerine temellenen toplumlardaki farklılaşmanın birey üzerindeki toplumsal baskıya dayalı mekanik dayanışmanın yerini organik dayanışmaya bırakmasına yol açtığını ve iş bölümünün toplumu dengede tutmaya yaradığını belirtmiştir (Özbudun vd., 2008:30). Burada mekanik dayanışma benzer değer, norm ve inançları paylaşan, henüz farklılaşmamış bireylerden oluşan toplumu ifade ederken; organik dayanışma ise farklılaşmanın sonucu oluşan çağdaş bir oluşumdur (Bayhan, 1995:18-19). Durkheim’e göre işbölümünün gerçek işlevi iki ya da daha fazla insan arasında bir dayanışma duygusu yaratmaktır (Swingewood, 1998:140). Dayanışma duygusu ve bütünleşme ile anomik davranışların üstesinden gelinebilir.

Durkheim ve Marx’ın iş bölümü hakkındaki görüşleri kıyaslandığında, Marx iş bölümünü toplumsal çatışmalara yol açan ve yabancılaştırıcı etkisi olan bir durum olarak görürken, Durkheim iş bölümünü toplumun varlığını sürdürebilmesi için zorunlu olarak görmektedir.

Durkheim 1897 yılında yayımladığı “İntihar” adlı eserinde anomiyeye tekrar değinmiştir. “Anomik intihar” adını verdiği intihar tipi, toplumsal ve ekonomik bunalımların, özellikle de, normatif düzenin bozulması sonucu ortaya çıkar ve yaygınlaşır. Toplumun yapısında meydana gelen değişiklikler bireyin manevi değerlerini ve yaşam koşullarını alt üst eder. Böylece Durkheim’e göre intiharın esas nedeni bu anomi halidir (Kızılcılık, 1992:118-119).

### **2.1.5. Yabancılaşmanın Boyutları**

Yabancılaşma kavramı ile ilgili farklı içeriklerde çok sayıda tanım yapılmasına rağmen ortak bir anlam çıkarılamaması, kendi içerisinde bir çok boyuttan oluşmasından kaynaklanmaktadır. Yabancılaşmanın anlamını daha belirgin hale getirmek için araştırmacılar tarafından kavramının boyutlandırılması çalışmaları yapılmıştır. Seeman (1959) “On the Meaning of Alienation (Yabancılaşmanın Anlamı) adlı çalışmasında yabancılaşmayı boyutlarıyla inceleyen ilk araştırmacı olmuştur.

Yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan inceleyen Seeman'a göre yabancılaşma kavramının beş boyutu vardır. Seeman bu beş boyutun her birini geleneksel sosyolojik düşünce bulgularını yorumlayarak, ortaya atmıştır. Seeman yabancılaşmanın kavramının boyutlarını şu şekillerde açıklamıştır:

### **2.1.5.1. Güçsüzlük**

Seeman (1959) yabancılaşmanın bu boyutunu, kapitalist toplumdaki işçinin durumunu irdeleyen Marxist görüşe göre açıklamıştır. Seeman yabancılaşmanın bu boyutu bireyin kendi davranışının aradığı sonuçları ya da destekleri belirlemeyeceği beklentisi ya da olasılığı olarak belirtmiştir.

Güçsüzlük, dış güçler tarafından yönlendirilen bireyin kendi kaderi üzerinde çok az kontrol yetkisine sahip olması anlamına gelmektedir (Kohn, 1976:115). Birey kendi kararını veremez, kendisi adına karar verilir (Mackey, 1970:85). Bayhan (1995:36) güçsüzlüğe montaj zincirinde çalışan işçileri örnek vererek, bant işçisinin kendi hayatı için kişisel arzularını söyleyemediğinden ve yine sonucu kendisini etkileyecek kararları kontrol edemediğinden güçsüzleştiğini ifade etmiştir.

### **2.1.5.2. Anlamsızlık**

Seeman (1959: 786) yabancılaşmanın bu boyutunu bireyin neye inanacağı konusunda net bilgisinin olmadığı, bireyin karar almada minimum açıklık standartlarının karşılanmadığı durumlar olarak açıklamıştır. Bireyin kendi davranışlarını önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekilleri, formları ve işaretleri çözme becerisinde olmadığı durumlarda anlamsızlık ortaya çıkmaktadır (Yeniçeri, 2007:36).

Mackey (1970:88) anlamsızlığı bir anlayış eksikliği ve kişinin hayatında amaçlarının, hedeflerinin belirgin olmaması durumu olarak ifade etmiştir. Mackey'e (1970) göre birey yaşamda karşılaştığı durumları anlamada eksiklik hisseder ve bu durumlarla nasıl başa çıkacağını bilemez. Anlamsızlık yaşayan birey için dünya o kadar karmaşıktır ki, gelecek için amaç ya da hedef belirlemek olanaksızdır.

### **2.1.5.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)**

Yabancılaşmanın üçüncü boyutu olan normsuzluk Durkheim'in anomi kavramından türetilmiştir. Seeman'a (1959: 788) göre normsuzluk, birey açısından verilen hedeflere ulaşmada toplumsal olarak onaylanmayan davranışları gerektirecek ölçüde yüksek beklentilerin olması durumudur. Normsuzluk yaşayan bireyler sosyal normlara rağmen kendi potansiyellerinin etkinliği temelinde kararlar alırlar (Hoy, 1972:41).

### **2.1.5.4. İzolasyon (Sosyal uzaklık)**

İzolasyon (sosyal uzaklık), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003:36).

Seeman (1959:789) izolasyonu bir toplumda yüksek değer verilen hedef ya da inançlara düşük değer verme olarak belirtmiştir. İzolasyon (sosyal uzaklık), bireyin toplumsal kuralları sahiplenmemesi sonucu asosyal davranış ya da toplumsal kuralları bildiği halde, kasıtlı ve bilinçli olarak onlara karşı gelerek antisosyal davranış göstermesi şeklinde gözlenebilir (Temel, 2010:35).

### **2.1.5.5. Kendine Yabancılaşma**

Bireyin şimdiki durumunun, toplumsal şartların uygun olması halinde daha iyi olabileceği ve mevcut durumun kötü olduğuna inanmasından kaynaklanan hali ifade eder (Bayhan, 1995: 37).

Seeman (1959:790) kendine yabancılaşmayı verilen davranışın beklenen gelecek ödüllere olan bağımlılığı olarak ifade etmiştir. İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile çakışmaması, kendine yabancılaşmasıyla sonuçlanır (Tolan, 1981: 128).

Yabancılaşmanın boyutlandırılması ile ilgili diğer çalışmalar Seeman'ın (1959) çalışmasına dayandırılarak yapılmıştır. Bu çalışmalar şöyle özetlenebilir:

Dean (1961), geliştirdiği yabancılaşma ölçeğinde, Seeman'ın yabancılaşma boyutlarından olan güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma boyutlarını kullanmıştır. Ancak Dean'ın çalışmasında kuralsızlık boyutunun tanımı, Seeman'ın (1959) güçsüzlük tanımına benzemektedir (Hoy, 1972:40).

Keniston (1965) yabancılaşma kavramını, evrensel dışlanmışlık, geçmişi kaybetme, gelişimden uzaklaşma, kendinden uzaklaşma ve bireysel yabancılaşma olarak analiz etmiştir (Akt. Hoy, 1972:39).

Barakat (1969), güçsüzlük, kuralsızlık gibi boyutların yabancılaşmanın temelini açıklamada yetersiz olduğunu, bir çok sosyal değişkenin yabancılaşmayı açıkladığını belirtmiştir. Bu bağlamda Barakat (1969) yabancılaşmayı boyutlandırarak incelemek yerine, aşamalarına göre incelemeyi tercih etmiştir. Bu aşamaları ise yabancılaşmanın sosyal ve normatif yapılardan oluşan kaynakları, memnuniyetsizlik ve egemen kaygıların reddi olarak yabancılaşma ve yabancılaşmanın davranışsal sonuçları şeklinde açıklamıştır.

Mackey (1970) yabancılaşma konusunda, sosyolojik ve felsefi tartışmalarda yaygın olarak kullanılan içeriklerden faydalanarak, yabancılaşmayı; güçsüzlük, role yabancılaşma, yaşam alternatiflerinin anlamsızlığı, kılavuzsuzluk ve kültürel yabancılaşma olmak üzere beş alt boyutta incelemiştir.

Seeman'ın (1959) tanımladığı yabancılaşmanın beş boyutu, Mau (1992) tarafından okul ortamına uyarlanmıştır. Mau öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklıktan oluşan dört boyutta incelemiştir.

### **2.1.6. Eğitimde Yabancılaşma**

Eğitim, toplumsal yaşamda en önemli yeri tutar. İnsanın toplumsal yaşama hazırlanması, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanınması ve toplumun devamlılığını sağlayacak biçimde yetiştirilmesi eğitim ile gerçekleşir. Eğitim doğrudan insana yönelidiğinden toplumun ilgi merkezi haline gelmiştir (Aydın, 2010:180). Tüm toplum kesimleri eğitimin etkileme gücünün farkındadır ve bu nedenle de kendi değerleri ve eğilimleri doğrultusunda eğitimi yönlendirmek ve eğitimden yararlanmak isterler (Aydın,



2010:180). Eğitimin bu kadar önemli bir yapısının olması, beraberinde olumsuzlukları da getirir. Bu olumsuzluklardan biri de yabancılaşmadır.

Eğitimde yabancılaşma olgusunu incelemek için dikkate alınması gereken en önemli etken okuldur. Okul varoluş kaynağı olarak, geçmişten gelen toplumsal birikimi insanlara aktarmakla görevli olan bir kurumdur (Türk, 2010:35). Okul geçmişten gelen bu birikimi öğrencilere aktarırken, kendi süzgecinden geçirmeyi ihmal etmez (Yapıcı, 2004:6). Bu bağlamda ülkenin politik ve ekonomik ihtiyaçlarına göre eğitim sistemlerinin şekillendirilmesi nedeniyle, okullarda özgür ve tarafsız bir eğitim hizmeti sunulamayabilir. Okulun bir örgüt olarak öğrencileri iş ortamına işçi, politik sisteme vatandaş olarak yetiştirme amacı yabancılaşmaya neden olabilir (Finifter, 1972:85; Akt. Fox, 1997:39).

Heath (1970) okulun giderek öğrencilerin gelişimi üzerinde kontrol kurma ve onları biçimlendirme etkisini artırdığını belirtmiştir. Özellikle de küreselleşen dünyada, bilgilerin üretilme ve paylaşılma yeri olarak okullar, toplum için daha önemli hale gelmiştir. Ancak gelecekteki yaşamlarına hazırlık yapmak için okula ihtiyacı olan öğrenciler, okul ortamında yabancılaşma gibi olumsuz bir yan etkiye maruz kalmaktadır.

1960larda sosyal psikoloji teorisinden hareketle, eğitimde öğrenci yabancılaşması kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili ilk çalışmalar sosyal psikoloji teorisine göre bireyin algılarına ve düşüncelerine yönelik olmuştur (Tarquin ve Cook-Cotton, 2008:16). Okula yabancılaşmayla ilgili bugüne kadar birçok araştırma bulgusu olsa da, bu araştırmaların hepsi yabancılaşmış öğrencilerin eğitimi değerli görmediği konusunda hem fikirdir (Hascher ve Hagenauer, 2010:221).

Okula yabancılaşma, Schulz ve Rubel (2011:286) 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.

Finn'e (1989:117) göre öğrencinin okula yabancılaşması, okulun ilk yıllarında başlar. Okul çağına gelinceye kadar sosyal çevresinde okula karşı bir sürü yargı ile donatılan çocuk, kendini okula ait hissetmeye başlar (Yapıcı, 2004:3). Ancak okula başlamasıyla birlikte yabancılaşma süreci de başlamaktadır. Ergenlik dönemine geldiğinde yabancılaşma daha yoğun olarak görülür. Özellikle ergenliğin iyice belirginleştiği ortaöğretim yıllarında, yabancılaşma da en yoğun haliyle ortaya çıkar.

### **2.1.7. Okula Yabancılaşmanın Boyutları**

Yabancılaşma çok boyutlu bir kavramdır. İlk kez Seeman'ın (1959) yapmış olduğu yabancılaşmanın boyutlandırılması çalışması, çoğu yazar tarafından (Mackey, 1970; Hoy, 1972; Mau, 1992) eğitim alanına uyarlanmıştır. Bu araştırmada ise öğrenci yabancılaşmasının güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutları üzerinde durulmuştur. Boyutlar kendi içinde farklı durumlar barındırdığından, bir öğrencinin bir boyutta var olan algısı diğer boyutta olmayabilir. Örneğin güçsüzlük algısına sahip bir öğrenci, anlamsızlık algısına sahip olmayabilir (Rafalides ve Hoy, 1971:103).

**2.1.7.1. Güçsüzlük:** Öğrencinin kendi davranışı sonucu istediğini elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin algısıdır. Kimi eğitimciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş, ekonomik, toplumsal ve politik değerleri olan bir topluma uyacak bir şekilde eğitilmeleri ve sosyalleşmeleri gerektiği gibi katı bir görüşe sahiptirler (Uzun Yüksek, 2006:28). Çoğu zaman kuralların belirli olduğunu bilen öğrenci, fazla seçim şansı olmadığını düşünür (Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma, 2003:228). 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 ve Wilks, 1997:31). Eğitimciler okullarındaki güçsüzlük algısını belirlemek için şu soruları sormalıdır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003:4):

- Öğrenci kendi yaşamının kontrolüne ne ölçüde sahip?
- Okul personeli ve yönetimi ne ölçüde öğrencinin fikirlerini değiştirebiliyor?
- Öğrenci diğer öğrenci ve personele ne ölçüde güveniyor?
- Öğrenci ne ölçüde kendi düşüncesinin diğerlerince önemli olduğunu düşünüyor?

Güçsüzlük boyutunun dayanak noktası olan Marxist görüşteki işçilerin emeğe yabancılaşmaları ile öğrencilerin okula ve eğitime yabancılaşmaları arasında benzerlik kurulabilir. Kapitalist düzende patronları tarafından yönlendirilen, kendi ürünleri üzerinde hiçbir söz hakkı olmayan işçiler gibi, öğrencilerde okulda yöneticiler ve öğretmenler tarafından yönlendirilir. Nasıl bir eğitim istediği, hangi dersleri seçmek istediği ya da hangi etkinliklere katılmak istediği öğrencilere sorulmaksızın, belirli kalıplar içerisinde eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülür. Okul, öğrenciler için bir iş alanı ve yabancılaşma yeridir. Öğrenci kendi ürününden, eğitim sürecinden, kendisinden ve diğer öğrencilerden yabancılaşmaktadır.

**2.1.7.2. Anlamsızlık:** Öğrencilerin okulda kendisine sunulan bilgilerin, kendi yaşamında kullanılmayacağını ve okulun kendilerini geleceğe hazırlayan bir yer olmadığına yönelik inançlarıdır. Okula karşı anlamsızlık duygusu yaşayan öğrenciler, eğitimin önemli bir işlevi olduğuna inanmazlar. Okulda boş yere vakit harcadıklarını düşünürler. Brown, Higgins ve Paulsen (2003:5) eğitimcilerin okullarında anlamsızlık algılarını belirlemek için şu soruları sormaları gerektiğini belirtmişlerdir:

- Öğrencinin katıldığı okul faaliyetlerinin kendisi için ne ölçüde anlamı var?
- Öğrenci okulun kendi geleceğine olan katkısından emin mi?

Anlamsızlık duygusu okul için görülebileceği gibi, bazı dersler için de görülebilir. Çoğu zaman öğrenciler müfredatta yer alan bir dersin, kendisine ileriki yaşamında lazım olmayacağını düşünebilir. Örneğin bazı öğrenciler, matematik dersi gibi soyut kavramları içeren derslerin gerçek hayatta lazım olmayacağını düşünürken, bazıları da özel yetenek derslerinin lise ve üniversiteye giriş sınavlarında yer almamasından dolayı, bu dersleri önemsiz olarak görebilir. Bu şekilde öğrenciler gereksiz ya da önemsiz gördükleri derslerde yüksek başarı gösteremezler.

**2.1.7.3. Kuralsızlık:** Kuralsızlık davranışı, öğrencinin değerler sistemi ile okul normlarının tutarsız olmasıyla ilişkilidir (Shoho vd., 1997:31). Okulda kuralsızlık davranışı gösteren öğrenciler, okul kurallarının çiğnenmek için olduğunu düşünür ve

yakalanmadıkları sürece kuralları çiğnemekten sakınmazlar. Bu öğrenciler kimliklerini çeteler veya diğer marjinal gruplarda arar; çünkü bu tür gruplarda kuralları çiğnerken, çevresinden kabul görürler. Eğitimciler kuralsızlık davranışı gösteren öğrencileri tanımlamak için şu soruları sormalıdır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003:5)

- Öğrenci sınıf ya da okul kurallarının ne olduğunu biliyor mu?
- Öğrenci yakalanmadığı sürece kuralları çiğnemekte sakınca görüyor mu?
- Öğrenci topluma uyuma ilgili mi?
- Öğrenci her şeyin gereksiz olduğunu ve yaşamda kurallara gerek olmadığını düşünüyor mu?

Kuralsızlık, yabancılaştırmanın en yaygın olarak görülen boyutudur. Okullarda yaşanan akran zorbalığı, okula zarar verme, şiddet gibi disiplin problemleri kuralsızlık davranışlarına örnek gösterilebilir. Bu davranışlarla okula yabancılaştırmış olan öğrenci, başka öğrencilerin ya da öğretmenlerin de okula yabancılaştırmalarına neden olabilir.

**2.1.7.4. Sosyal Uzaklık:** Öğrencilerin okulda yalnız olmalarını ifade eder. Sosyal uzaklık yaşayan öğrenci, okuldaki ana gruplardan soyutlanma eğilimindedir (Shoho vd., 1997: 31). Okulda arkadaşlık bağları zayıftır ve okuldaki etkinliklere katılım göstermek istemez. Sosyal uzaklık gösteren öğrenci okulda mutlu değildir. Ancak okulun çıkış zili sesini duyduğunda mutlu olabilir. Öğrenci öğrenimini tamamlama ve okul başarısı ile ilgilenmez ya da okulu ve okul ile ilgili tüm değerleri reddeder (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003:5)

### **2.1.8. Okula Yabancılaştırmanın Nedenleri**

Yılmaz ve Sarpkaya (2009:324) örgütlerde yabancılaştırmaya yol açan etmenlerin oldukça çok ve çeşitli olduğunu belirterek, bunları örgütsel ve çevresel etmenler olarak ayırmıştır. Öğrencilerin okula yabancılaştırmasının nedenleri de okulun yapısal özelliklerinden ve toplumun kültürü, ahlak anlayışı, dini inançları, sosyo ekonomik düzeyi gibi çevresel faktörlerden kaynaklanabilir.

Martin (2008) okula yabancılaşmayı Marxist görüşe göre incelemiştir. Öğrencileri işçilere, öğretmen ve yöneticileri kapitalistlere benzeterek, öğrencinin okula yabancılaşmasının nedenlerini şu şekilde açıklamıştır (Martin, 2008:35-36):

- Öğrencilerin kendi çalışmalarına anlam vermede eksikliği
- Öğrencilerin çeşitli ilgi, yetenek ve becerilerinin kaybı
- Bazı temel ihtiyaçlarını karşılamak için okuldaki yeteneklerinin kaybı
- Öğrencilerin arzuladığı güdülenmenin olmaması
- Öğrencilerin kötü alışkanlıklar edinmesi
- Öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kuramaması
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramaması
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin birbirleri ile iletişim kuramaması

Eğitimde yabancılaşmayı Marxist görüşe göre açıklayan bir başka araştırmacı olan Sidorkin (2004) okul eğitimini bir ürün olarak ifade etmiştir. İnsanlar bu ürünü yetenek, davranış, çalışma ve vatandaşlık davranışlarını öğrenme olarak varsayarlar. Sidorkin'e (2004:3) göre öğrenciler okulda kullanışsız nesnelere üretmeye zorlanmaktadır, bu da onların sosyal ilişkiler kurabilmelerine engel olmaktadır. Bu durum kapitalist ortamdaki işçilerin yabancılaşmasından daha tehlikeli olan, özel bir yabancılaşma çeşidini oluşturmaktadır.

Sikkink'e (1999) göre kamu okullarındaki yabancılaşma, dini ve ahlaki farklılıklardan kaynaklanırken, aynı zamanda toplumun sosyal ve ahlaki uyumu ve kültür farklılıkları ile yabancılaşma şekillenmektedir.

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 (Hascher ve Hagenauer, 2010:222).

Öğrencilerin yabancılaşmasına yol açan etkenlerden bir diğeri de okul büyüklüğüdür. Küçük okullardaki öğrenciler, büyük okullardaki öğrencilere göre daha çok eğitimsel aktivitelere katılma eğilimindedir (Huling, 1980:14). Küçük okullar, kişisel ilişki ve paylaşım olanağı sağlar ve etkinliği artırır, büyük okullarda ise öğretim daha zor ve etkinlik daha azdır (Newmann, Rutter ve Smith, 1989:226). Geniş ve kalabalık ortamlar eğitimde bireysel ilgiyi sağlamayabilir, öğrenciler sık sık derslerini anlamsız, önemsiz ve yersiz bulabilirler (Tezcan, 1983:247-248). Bu durum büyük okulların öğrencilerin yabancılaşmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Leung ve Ferris (2008:320) de öğrenci yabancılaşmasının büyük okullarda görülme olasılığının daha çok olduğunu belirtmiş, ve bunun nedeninin ise büyük okullarda öğrencilerin arkadaşları arasında etkileşimde bulunması yerine, yabancılarla etkileşimde bulunması oranının artmasına bağlamıştır. Huling (1980) ise okul büyüklüğünün öğrenci katılımını ilişkili olduğunu belirterek, dolaylı olarak yabancılaşma üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Huling'e (1980) göre küçük okuldaki öğrenciler, büyük okuldakilere göre daha fazla aktiviteye katılmakta, daha fazla sorumluluk almakta ve daha az yabancılaşmaktadır.

Okul, bireyin kendisine ve diğerlerine yabancılaşmasında, çok önemli bir rol oynayan ideolojik bir kurumdur; çünkü okul doğası gereği siyasal sistemlerin kalıcılığını ve sürdürülebilirliğini garanti altına almak ister (Yapıcı, 2004). Bireylere tek tip hale getirmek için eğitim verir. Bu durumda yabancılaşmaya yol açan etkenlerdendir.

Yapılan bazı araştırmalar da okul ikliminin (Anderson, 1982; Cotton, 1996; Hyman, Cohen ve Mahon, 2003), okulun bürokratik yapısının (Anderson, 1973; Çiftçi, 2009) yabancılaşma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Brown, Higgins ve Paulsen'e (2003:6) göre okul kültürü, personelin öğrenciler üzerindeki kontrolü, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul büyüklüğü, müfredat uygunluğu gibi okul faktörlerinin öğrencilerin yabancılaşması üzerinde etkisi vardır.

Goodwin (2000) ise öğrenci yabancılaşmasının nedenlerini altı boyutta incelemiştir (Akt.Schulz, 2011:77). Bunlar, uygun ve yeterli olmayan müfredat, etkisiz öğretim, sınıf düzeninden uzaklaşma, zayıf öğrenci benliği, okul kültürüne uymada başarısızlık ve önyargıdır.

Ders programları da öğrenci yabancılaşmasında önemli bir faktördür. Programlar açık ve gizli programlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açık program belli bir yaşam biçimine girişi temsil etmekte ve öğrencileri kısmen var olan kapitalist toplumdaki baskın ve ast mevkilere hazırlanmaya hizmet etmektedir. Gizli program ise, alışıldık ders materyalleri ve resmi programlanmış dersler dışında bilgi ve davranışın oluşturduğu üstü örtülü yollar ile ilgilenir. Okulun, bürokratik ve yönetsel baskısının bir parçasıdır, yani bu yolla öğrenciler otorite, davranış ve ahlaka ilişkin baskın ideolojiler ve sosyal uygulamalara boyun eğdirilirler (McLaren, 2011:313).

Bowles ve Gintis (1976) eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, okulların açık ve örtük programları aracılığıyla kapitalizmin devamı için gereken, rekabet, hiyerarşik iş bölümü, bürokratik otorite, itaat ve yabancılaştırılmış iş dünyası gibi kültürel ilişkileri yeniden ürettiklerini belirtmişlerdir (Akt. Sarı, 2007:28).

Dillon ve Grout (1976), geleneksel olarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini oluşturma sürecine katkıda bulunamadıklarını ifade etmiştir. Bu şekilde tamamen okul yetkilileri tarafından hayata geçirilen eğitim hedefleri, öğrencilerin öğrenmelerini kısıtlayabilir. Ayrıca okul kurallarının oluşturulma sürecinde öğrenci katılımının sağlanmaması, kurallarının öğrenciye dayatılarak uyulmasının zorunlu hale getirilmesi, öğrencilerde güçsüzlük ve anlamsızlık algısına yol açabilir.

Öğrenci-öğretmen iletişimi de okula yabancılaşmaya etki edebilir. Öğrencilerine yönelik olarak suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışında bulunan öğretmenler (Aydın, 2012:6), öğrencilerinin eğitime yabancılaşmalarına neden olabilir. Aydın'a (2012) 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.

McElhinney (1970) okul ortamının yabancılaşmaya etki eden bir faktör olduğunu dahası okul ile ilgili yabancılaşma durumlarını öğrencinin okulda kendi yaşamının

kontrolünün bulunmaması, başarılı olmada fırsat eşitsizliği, başarılarından dolayı gururlanmama, okul dışındaki hayatlarının okulun içeriğiyle ilgisiz olması, kasten okula gitmeme, öğretmeni anlayamama, okulda kötü zaman geçirdiğinde okulu terk etme, ebeveynlerin okula ilgisizliği ve okulu ziyaret etmekten kaçınmaları, yetişkinlerin güvenilir olarak görülmesi olarak belirtmiştir (Akt. Fox, 1977:42).

Okula yabancılaşmada, okul dışı faktörlerde etkilidir. Yapılan araştırmalarda düşük gelir durumunun (Burbach, 1972; Flumen, 1974; Holcomb-McCoy, 2004; Funkhouser, 2012) ve düzensiz aile hayatının (Flumen, 1974) öğrencilerin okula yabancılaşmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur.

### **2.1.9. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları**

Hobart (1965) birey için yabancılaşmanın sonuçlarını, başkalarını anlama ve başkaları ile iletişim kurma becerisinin bozulması olarak ifade etmiştir (Akt. Lystad,1972: 92). Yabancılaşma öğrencilerin okul yaşamını olumsuz yönde etkiler. Öğrenci yabancılaşması üzerine yapılan araştırmaların sonuçları; öğrenme sürecinden uzaklaşma, öznel deneyim içinde olacağı bir ya da daha fazla okul grubundan izole olma (Tarquin ve Cook-Cottone, 2008), zorbalık davranışları (Hyman vd., 2003), düşük okul başarısı (Burbach, 1972; Flumen; 1974) şeklindedir.

Yabancılaşan insanlar toplumun egemen değerlerini, rollerini ve kurumlarını reddeder (Keniston, 1965; Akt. Hoy, 1972:39). Okula yabancılaşan öğrenciler de okulu reddetme eğilimi içerisinde olabilirler. Bu şekilde yabancılaşan öğrenciler okulu terk ederek, eğitim hayatını sonlandırabilir (Finn, 1989).

### **2.1.10. Eğitim Yönetimi Açısından Okula Yabancılaşma**

Yönetim, belirli amaçları gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçleri vasıtasıyla kaynakların koordineli bir biçimde kullanılmasıdır (Memduhoğlu, 2010:2). Ancak eğitim yöneticisi, okulundaki amaçları gerçekleştirme sürecinde çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Yöneticiler karşı karşıya kaldıkları engellere yönelik yönetsel yaklaşımları bilmek ve uygulamak zorundadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009:328). Okulun belirli amaçlarına ulaşmada bir engel olarak ortaya çıkan



yabancılaşma durumuna ilişkin yönetsel eylemleri ortaya koymak, eğitim yöneticisinin görevlerinden biridir.

Yabancılaşma durumu amacına uygun yönetildiği takdirde personel ve örgüt açısından önemli sonuçlar elde edilebilir (Şimşek vd., 2006:570). Yabancılaşma yönetiminde en uygun yol, yabancılaşma durumunu etkin bir şekilde kontrol altına alarak başarıya dönüştürmektir (Soysal, 1997:87). Yabancılaşma yönetiminde amaç süreci en az kayıpla ve başarıyla atlatmaktır. Bu amaçla yabancılaşmanın yönetiminde kullanılacak stratejiler üç ana grupta toplanabilir (Soysal, 1997:88 ; Fettahlıoğlu, 2006:59):

- Yabancılaşmaya ilişkin bir erken uyarı sisteminin kurulması: Örgütlerde işgörenlerin gerek biçimsel gerekse biçimsel olamayan şekillerdeki yabancılaşmaları tam şiddetiyle ortaya çıkmadan önce hissedilmeye başlanır (Soysal, 1997:87). Eğitim yöneticisinin okulda yabancılaşma sürecinin başladığını erken fark etmesi de, yabancılaşmanın yönetimi açısından fayda sağlayacaktır. Öğrencilerin okul kurallarını sık sık ihlal etmeye başlaması, devamsız gün sayılarının artması, okul başarısının düşme eğilimi gibi olumsuz durumlar yabancılaşma sürecinin başladığının göstergesi olabilir.
- Çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizi: Çevresel ve örgütsel etmenler, örgütteki yabancılaşmanın ortaya çıkmasında temel etkenlerdir (Soysal, 1997:89). Eğitim yöneticisi okulun çevresinden ve okulun yapısından kaynaklanan ve yabancılaşmaya yol açacak etkenleri bilmeli, gereken önlemleri almalıdır. Öğrencilerin okul yaşantısına yönelik ailenin ve öğretmenlerin etkisi, ders programlarının içeriği, okuldaki akran ilişkileri gibi okula yabancılaşmaya yol açabilecek durumları analiz etmeli ve olumsuz durumları kontrol altına almalıdır.
- Yabancılaşmayla ilgili program ve stratejik politikalar oluşturulması: Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin program ve stratejik politikalar oluşturulması, sistematik düşünme ve köklü karar verme alışkanlığı oluşturarak yabancılaşmanın daha kontrollü ve en az zararla atlatılmasına olanak sağlayacaktır (Soysal, 1997:89).

Brown vd. (2003:7), eğitim yöneticilerinin şu stratejileri kullanarak yabancılaşmayla etkin bir biçimde mücadele edebileceğini belirtmiştir:

- Okulun mevcut sosyal sistemini araştırma
- Yabancılaşma faktörlerini belirleyebilmek için öğrencilerle görüşmeler yapma
- Öğrenci aileleriyle görüşmeler yapma
- Öğretmenlerin yabancılaşmasını araştırma
- Olumlu okul politikaları ve prosedürlerinin geliştirilmesi ve uygulanması

Eğitim yöneticisinin yabancılaşmayla mücadele etmesinde okul iklimi de önem taşımaktadır. Okul iklimi nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin, okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir (Hoy ve Miskel, 2010:185). Öğrencilerin okula yönelik ortak algıları okul ikliminin kapsamındadır. Eğitim yöneticileri olumlu bir okul iklimi oluşturarak, öğrencilerin okula yönelik olumlu algılar geliştirmesini sağlayabilir. Böylece yabancılaşmayı önleme ve ortadan kaldırma olanağı bulabilir.

Yabancılaşmanın yönetiminde eğitim yöneticisi ve öğretmenler birlikte hareket etmelidir. Öğretmenlerin geleneksel sınıf yönetimi yerine, çağdaş sınıf yönetiminin kullanılması, okul ve sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerinin aktif katılımının sağlanması, ders programlarının öğrencilerin ilgi ve beklentilerine cevap verebilecek esneklikte olması, ders dışı eğitimsel faaliyetlerin düzenlenmesi, öğrencilerin okul yaşamının kalitesini artırıcı etkinliklerin düzenlenmesi, akran ilişkilerinin geliştirilmesi, öğrencileri destekleyici bir tutum sergilenmesi yabancılaşmayla mücadele de etkili olabilmektedir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1. Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kalaycı ve Özdemir (2013) “Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi” adlı çalışmada lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağlılıkları arasındaki ilişki yapısını incelemiştir. Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Çankırı ili merkez ilçesine bağlı 10 lisede öğrenim gören toplam 5814 kişilik öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 410 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda katılımcılara ‘Okul Bağlılığı Ölçeği’ ile ‘Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıların okul bağlılık düzeyleri ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının orta düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Ayrıca okul yaşamının niteliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada son olarak okul yaşamı niteliğine ilişkin alt-boyutların, okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları da belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının, okula bağlanmaları bakımından önemli bir etmen olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Alaca (2011) tarafından yapılan “İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi” adlı çalışmasında Adıyaman ilinde ilköğretim ikinci kademeye devam eden; iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algılarının ve okula aidiyet duygularının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma anadili Türkçe olan 563, iki dilli olan 477 olmak üzere toplam 1040 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ) ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerde, OYKÖ alt ölçeklerine ait ortalamalar 3.01 ile 3.82 arasında iken, OYKÖ toplam puanlarına ait ortalama ise 3.46’dır. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için hesaplanan aritmetik ortalamalar ise alt ölçekler bazında 2.83 ile 3.89 arasında; OYKÖ toplam puanları için de 3.45’tir. Anadil değişkeni bakımından öğrencilerin OYKÖ alt ölçeklerinden Öğrenci-öğrenci iletişimi ve Okul yönetimi alt boyutlarında iki

dilli öğrenciler lehine; Okula yönelik duygular ve Statü alt boyutlarında ise ana dili Türkçe olan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. OYKÖ puanlarında cinsiyet açısından kız öğrencilerin puanları lehine; anne-baba eğitim düzeyi açısından ise anne-babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Bilgiç (2009), “İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında 2008-2009 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez (Seyhan ve Yüreğir) ilçelerinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 3 okuldaki 298 öğrenciye Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini (OYKÖ); Özbay ve Şahin (1996, 2000) tarafından geliştirilen Empatik Sınıf Ölçeğini ve Hortaçsu ve Oral’ın (2007) geliştirdiği Arkadaş Bağlılık Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyinin hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerinde olduğu ve öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini olumlu algıladığı görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesini, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Durmaz (2008) tarafından yapılan “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi” başlıklı araştırmada Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan genel ve Anadolu lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki genel ve Anadolu liselerinden belirlenen 602 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere Sarı, Ötünç ve Erceylan tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar

olduğu, sınıf düzeyi ile anne ve babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı ve Cenkseven (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı” başlıklı araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin “Davranış”, “Zihinsel/okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden alınan puanlar tarafından ne ölçüde yordandığını belirlemektir. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan dört ilköğretim okulunun 4., 5., 6. ve 7. sınıfına devam eden 493 öğrenci (235 kız, 258 erkek) üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ) ve “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerin analizinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin tüm boyutlarının okul yaşam kalitesi ile anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise “Davranış”, “Gözde olma”, “Mutluluk”, “Zihinsel/okul durumu” ve “Kaygı” değişkenlerinin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, “Fiziksel görünüm” değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan beş değişkenden en yüksek yordama katkısının “Davranış” değişkenine ait olduğu görülmüştür. Bu beş değişken, ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın %29.2’sini açıklamaktadır.

Yılmaz (2007) “İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişki Görüşleri” başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve okul yaşamının niteliği alt boyutları arasında ilişkinin varlığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada 13 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1469 öğrenciye Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğrencilerinin, Öğretmen İlgisi Boyutu, Okuldan Memnuniyet Boyutu ve Öğrencinin Öğretmen Algısı Boyutu ile ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul yaşamının niteliğinde okuldan memnuniyet boyutu ile öğrencilerin öğretmen algısı

arasında ve öğretmen ilgisi boyutu ile öğrencilerin öğretmen algısı arasında yüksek düzeyde, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, sınıf, tercih, herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olup olmama gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlemektir. Ankara Üniversitesi’nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 690 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada “Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fakültelere göre farklar incelendiğinde, “Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet” boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak “Öğretim Elemanlarından Memnuniyet”, “Fakülteden Memnuniyet” ve toplam puandaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre “Öğretim Elemanlarından Memnuniyet” boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı, buna karşılık “Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet”, “Fakülteden Memnuniyet” ve toplam puana ilişkin farklılıkların anlamlı olduğu bulunmuştur. 18–19, 20–21, 22–23 ve 24 ve üstü yaş gruplarına göre yapılan karşılaştırmada, “Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet” boyutu ve toplam puanda farkların anlamlı olduğu saptanmıştır.

Sarı (2007) “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmada Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesini ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevinin ayrıntılı bir şekilde irdelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte yürütülmüştür. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ), “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. OYKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek, gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek “okul yaşam kalitesi” düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. Daha

sonra belirlenen bu iki ilköğretim okulundaki 595 beşinci sınıf öğrencisine Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği uygulanarak gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere her iki okuldan birer 5. sınıf şubesi belirlenmiştir. Gözlemler bittikten sonra her iki okuldan sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşme bulgularına göre, yüksek OYK'sine sahip okulda sınıfında gözlem yapılan öğretmen, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir. Buna paralel olarak, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, iki okuldaki öğretmen – öğrenci iletişimi, kural belirleme süreci ve kuralların yaptırımları, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okul – aile işbirliği ve öğrencilerin aile ortamının niteliği bakımından da okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük programın, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, iki okuldaki örtük program, okul yöneticilerinin gerek öğrenci gerekse öğretmenlere karşı bir takım antidemokratik davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin çevreye saygı değerine ilişkin model davranışları az sayıda sergilemeleri, sınıflarda geleneksel sıra düzeninde oturma biçimlerinin tercih edilmesi, öğrenciler arasında görevlendirme ve işbölümü yapılırken öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerinin yeterince dikkate alınmaması ve okulun fiziksel koşullarının yetersiz bulunması gibi etkenler bakımından benzer özellikler taşımaktadır.

### **2.2.2. Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Leonard (2002) “İlkokullarda Katılım ve Okul Kalitesi” başlıklı araştırmasında öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını incelemiştir. Araştırma kapsamında Ainley ve Bourke'nin (1992) geliştirdiği Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini 448 öğrenciye ve 16 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak gören öğrencilerin, okul yaşam kalitesi ölçeğinin tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca okul yaşam kalitesi algıları yüksek olan öğrencilerin, okula devamsızlık oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir.

Malin ve Linnakylä'nın (2001) Finlandiya'daki okulların yaşam kalitesini tekrarlı ölçümlerle modellemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında 1991 ile 1995 yıllarında, 4 yıl zaman aralığıyla 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin değişimi incelenmiştir. Okul yaşam kalitesinin ölçümünde özellikle genel okul memnuniyeti ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine odaklanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması faktör analizi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda 1991 yılından 1995 yılına kadar okullarda bir çok değişim yaşanmasına rağmen, öğrencilerin genel okul memnuniyeti algılarında bir değişme olmadığı görülmüştür.

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001) araştırmalarında farklı yaşam stili ve kültürel özellikler gösteren Yunan ve İskoç çocuklarının okul yaşam kalitesini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan 359 öğrenciyle yaptıkları araştırmada okul yaşam kalitesi ölçeğinden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı, kültürlere göre karşılaştırma yapıldığında ise İskoç öğrencilerin Yunan öğrencilere göre okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Hem Yunan hem de İskoç öğrencilerde okula karşı olumlu duygular okul yaşam kalitesinin belirleyicisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Mok ve Flynn (1997) "Okul Büyüklüğü Okul Yaşam Kalitesini Etkiler mi?" başlıklı araştırmalarında okul büyüklüğünün okul yaşam kalitesinin belirleyicisi olup olmadığını ve küçük ve büyük okulların okul yaşam kalitesine katkılarını incelemişlerdir. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı araştırmalarında 4949 lise öğrencisine Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini uygulanmış, 570 lise öğrencisine de "Öğrencisi olmaktan mutluluk duyacağınız okulu tanımlayınız" ve "Asla öğrencisi olmak istemeyeceğiniz okulu tanımlayınız" sorularına yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda okul büyüklüğü ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşam kalitesi algılarının daha olumlu olduğu, karma eğitim verilen Katolik okullarındaki öğrencilerin tek cinsiyette öğrenci alan okullardaki öğrencilere göre daha az yabancılaştıklarını ancak akademik başarılarının da az olduğu, ebeveynleri yüksek öğrenim görmüş olan öğrencilerin, düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynleri olan öğrencilere göre okul yaşam kalitesini daha olumlu algıladığı görülmüştür.



Sabo (1993) “Örgütsel İklim ve Sağlık, Ortaokul Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi” başlıklı çalışmasında örgütsel iklim ile ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Kent merkezinde, kenar mahallelerde ve kırsal bölgelerde bulunan 49 okul üzerinde öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada okulların sosyo-ekonomik durumu da dikkate alınmıştır. Okulların örgütsel iklimini belirlemek için Ortaokullar için Örgütsel İklimi Tanımlayıcı Anket, öğrencilere ise Epstein ve McPartland (1976) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel iklimin tüm boyutlarının ve ayrıca meslektaş liderliği, kaynak desteği, yönetici etkisi, akademik önem, öğretmen ilişkileri gibi örgütsel sağlık göstergelerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesinin yordacısı olmadığı görülmüştür.

Pawlovich (1983) tarafından yapılan “Okul Yaşam Kalitesi ve Okuldan Erken Bırakma” başlıklı çalışmada okullarını erken bırakan 89 öğrenciye Williams ve Batten’in (1981) geliştirdiği “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” uyarlanarak, uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okullarını erken, orta ve geç dönemde bırakan öğrencilerin durumu ile okul yaşam kalitesi arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sullivan (1978) “Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma” başlıklı çalışmasında okul yaşam kalitesini genel okul memnuniyeti, okul işlerine bağlılık ve öğretmene yönelik davranışlar boyutları altında incelemiştir. Okula yabancılaşmayı ise güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık boyutlarıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesi ile güçsüzlük ve kuralsızlık boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur.

### **2.2.3. Okula Yabancılaşmayla İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

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.

Çivitci (2011) “Lise Öğrencilerinde Okul Öfkesinin Yordayıcıları Olarak Okula Yabancılaşma ve Algılanan Sosyal Destek” başlıklı çalışmasında lise öğrencilerinde okula yabancılaşma ve algılanan sosyal desteğin, okul öfkesi boyutlarını yordama gücü ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Denizli il merkezindeki 3 lisede öğrenim gören 500 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak için Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Okula yabancılaşma ve algılanan sosyal desteğin okul öfkesi boyutlarını yordama gücü standart çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okula yabancılaşma; öfke yaşantısı, düşmanlık ve yıkıcı ifadeyi pozitif yönde yordarken, olumlu başa çıkmayı negatif yönde yordamaktadır. Algılanan aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin ise okul öfkesinin farklı boyutlarını yordadığı görülmektedir.

Yiğit (2010) tarafından yapılan “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. Bulgulara göre, Öğrenci sayısı az olan okullardaki öğrencilerin öğrenci sayısı fazla olan okullardaki öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğrencilerin yabancılaşma ölçümlerinin kız öğrencilerin okula yabancılaşma ölçümlerinden daha yüksek olduğu, annesi ev hanımı olan öğrenciler ile babası memur olan öğrencilerin yabancılaşma ölçümlerinin en düşük olduğu, annesi işçi olan öğrenciler ile babası serbest meslek sahibi olan öğrencilerin ölçümlerinin ise en yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan ailesi düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin orta gelir düzeyine sahip öğrencilerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığı olma durumuna göre okula yabancılaşma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş; hareketlerini kısıtlayıcı rahatsızlığı olan öğrencilerin okula yabancılaşma ölçümlerinin diğer öğrencilerin okula yabancılaşma ölçümlerinden yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğrencinin öğrenim gördüğü okuldaki yönetici, derse giren öğretmenler ve okuldaki diğer öğretmenlerin olumsuz davranışlarından (kıзма, bağırma, hakaret etme vb.) etkilenme düzeylerine göre okula yabancılaşma ölçümleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Türk (2010) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu” adlı çalışmada öğrencilerin yabancılaşmasını doğuran nedenler ve eğitimde yabancılaşmanın öğrenciler olan etkileri belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yabancılaşmalarının anlamsızlık, güçsüzlük, kurala uymama ve sosyal uyumsuzluk biçimlerinde ortaya çıktığını belirten Türk (2010), yabancılaşmanın olumsuz duygu ve davranış izlerini öğrencilerin algılarında, eğitim etkinliklerinde, okul kurallarında, okul yöneticileri ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde nasıl yansıdığını anlayabilmek için nitel yönteme başvurmuş, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak öğrencilerin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula yabancılaştıkları ortaya çıkmış; anlamsızlık boyutunda yabancılaşan öğrencilerin okula, derslere, ders içeriklerine ve okul etkinliklerine karşı olumsuz duygular hissettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenleri ile eşit olmayan bir

ilişki içinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bir otorite olarak gördükleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşısında kendilerini güçsüz ve edilgen olarak gördükleri, okulda düzen sağlamak için konulan kuralların büyük bölümünün öğrenciler tarafından gereksiz olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. 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 görülmüştür.

Çiftçi (2009), “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda okuyan 367 öğrenci oluşturmuştur. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere Ermeç (2007) tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan ilköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda;

- Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeyde olduğu görülmüştür.
- Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

Kocayörük (2007), “Lise Öğrencilerinin Yabancılaşmaları ile Anne-Baba İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında lise öğrencilerinin 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. Öğrencilerin okul ortamındaki yabancılaşmalarını belirlemek amacıyla Sanberk (2003) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Ö.Y.Ö) kullanılmıştır. Anne-Baba ilişkileri Kaner (2002) tarafından geliştirilen Anne-Baba Ergen İlişkileri Ölçeği (A.B.E.İ.Ö) ile belirlenmiştir. Öğrencilerin okul yabancılaşması puanlarını yordayan anne-baba ilişkileri değişkenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar anne-baba ilişkileri puanları ile yabancılaşma puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır.

Uzun Yüksek (2006) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi” başlıklı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirerek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın birinci aşamasında Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise ÖYÖ’den alınan puanlara göre cinsiyet, ailenin algılanan ekonomik düzeyi, okul sosyo-ekonomik düzeyi (SED), ailenin eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılık gösteren grupları belirlemek için, dördü özel, dokuzu devlet okulu olan on üç ilköğretim okulundan 982 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Ölçeğin, güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık olmak üzere dört faktörden meydana geldiği ortaya konmuştur. Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÖYÖ ile güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal soyutlanma alt ölçeklerinden aldıkları puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek oranda yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır. Ailenin algılanan sosyo ekonomik düzeyi (SED) değişkenine bakıldığında orta SED’deki öğrenciler üst SED’deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadır. Öğrencilerin okul SED’i ile yabancılaşma düzeyleri kuralsızlık alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre alt

SED'deki okullarda eğitim gören öğrenciler, orta ve üst SED'deki okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir. Öğrencilerin aile (anne-baba) eğitim düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farka göre okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrenciler, ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterirken okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu babaya sahip öğrenciler, lise mezunu babaya sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir. Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre yabancılaşma düzeylerine bakıldığında güçsüzlük alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farka göre; 25- 34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler 45-54 kişilik sınıflara göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma göstermiştir.

Çelik (2005) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, öfke ifade tarzları ve cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin, cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve sürekli öfke ile öfke ifade ölçeği değişkenlerine göre öğrenci yabancılaşma ölçeği üzerindeki etkisi incelenip, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı; okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre yalnızca güçsüzlük alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

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, yasadıkları ortam, öğrenim görülen fakülte, maddî ihtiyaçları karşılama durumu, ailelerinin yasadığı 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. Bayhan (1995) öğrencilerin üniversite öncesindeki eğitim yaşamlarında, ailede ve toplumsal çevrelerinde dayatmacı ve katı yasaklamaların hakim olduğu bir kültürel yapıda yetiştiklerini bu nedenle öğrencilerin üniversite yaşantılarında toplumsal kuralları ve değerleri ihlal edici tutum ve davranışlar içerisinde bulduklarını ifade etmiştir.

#### **2.2.4. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

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.

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 ve 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.

Hemzik (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okula yabancılaşması ve eğitime karşı direnç konuları araştırılmıştır. Araştırmada New York’taki semt okullarından ayrılarak, New York dışında alternatif bir meslek liselerine kayıt yaptıran 22 öğrenciyle görüşmeler yapılmış, sınıflarında gözlem yapılmıştır. Öğrencilere neden okullarını bırakıp, başka okullara gittiği sorulmuştur. Öğrenciler okullarında notlarının düşük olması, okulda istenmeyen davranışlarla maruz kalmaları ve okuldaki uzaklaştırılarak sosyal dışlanmaya

uğramaları nedeniyle okullarını bıraktıklarını belirtmişlerdir. Başka okullara yönelmelerinin sebebi ise alternatif okullardaki öğretmenlerin kendilerini önemsemesi, onlarla iyi diyalog kurmaları, anlamlı ders programları, kendilerini topluma ait hissetmeleri ve yeni bir kimlik yaratma fırsatının bulunması olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin semt okullarındaki yabancılaşmalarının göstergeleri ise akademik bilgiye yabancılaşma, öğretmenlere ve yetkililere yabancılaşma, öğrencilere ve topluma yabancılaşma şeklinde tespit edilmiştir.

Sikkink'in (1999) kamu okullarında yabancılaşmanın toplumsal kaynaklarını incelediği araştırmasında, Protestan ve Katoliklerin ( alt mezhepleri de içerecek şekilde; örneğin, evangelistler, radikaller vb.) ABD'de devlet okullarının yabancılaşmayı nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sikkink'e (1999) göre kamu okullarındaki yabancılaşma, dini ve ahlaki farklılıklardan kaynaklanırken, aynı zamanda toplumun sosyal ve ahlaki uyumu ve kültür farklılıkları ile yabancılaşma şekillenmektedir.

Huling (1980) tarafından yapılan "Okul Büyüklüğü Öğrenci Katılımını ve Yabancılaşmayı Nasıl Etkiler?" başlıklı çalışmada, küçük okullardaki öğrencilerin büyük okullardaki öğrencilere göre daha çok sayıda ve çeşitte aktiviteye katılma imkanları olduğu, daha çok görevde sorumluluk alma olasılığının olduğu ve okula daha az yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müfredat dışı etkinliklere öğrencilerin katılımı ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Anderson (1973), "Okullarda Bürokratikleşme ve Liselerde Yabancılaşma" adlı çalışmasında bürokrasi ve yabancılaşmanın boyutlarını tanımlamayı ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma elde edilen bulgulara göre bürokratikleşmenin, okula yabancılaşma ait varyansın %4,6'sını açıkladığı görülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmada hangi yöntem ya da yöntemlerin kullanılacağı kuşkusuz konuya, probleme ve olanaklara bağlıdır (Kaptan, 1998:46). Yöntem kapsamında yer alan araştırmanın modeli, araştırma probleminin en güvenilir yolla nasıl çözüleceğini gösteren mantık düzeni (İslamoğlu, 2009:82), araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla geliştirilen bir plan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011:188) olarak ifade edilmektedir. Özellikle de araştırmanın spesifik amaçları ile verilerin doğru ve ekonomik toplanması ve analizi durumu, araştırma modelinin seçilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Balcı, 2005:8).

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın birinci amacı ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirlemektir. İkinci amacı ise öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Genel tarama modelleri değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama modellerinden oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011:232). İlişkisel tarama modellerinde aralarında ilişki aranacak olan değişkenler ayrı

ayrı ölçülür ve korelasyon ya da karşılaştırma yolu ile ilişkiyi çözümlemesi yapılır (Karasar, 2011:81).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıflardaki 21903 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmalarda amaç, evren hakkında bilgi toplamaktır (Büyüköztürk vd., 2011:232). Ancak, bir araştırmada tüm popülasyonu incelemek ekonomik açıdan ve araştırmanın uygulanabilirliği açısından mümkün olmayabilir. Bu durumda örnekleme ihtiyacı duyulur. Örneklem belli bir evrenin, belli sayıda birimlerinin seçimiyle oluşan, evrenin temsilcisi bir birimdir (Balcı, 2005:80). Araştırmalar çoğunlukla, örneklem üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar evrene genellenir (Karasar, 2011:110). Bu nedenle araştırmalarda örneklem seçme işi oldukça önemlidir. Örneklemin nasıl seçileceği, evrenin özellikleri ve evrende elemanların dağılımı ile ilgilidir (Kaptan, 1998:118). Eğer elde edilecek bilgi evreni oluşturan değişik özellikteki gruplara göre farklılık gösteriyorsa, tabakalı örnekleme kullanılır (İslamoğlu, 2009:164). Tabakalı örneklemede her bir alt grup tabaka olarak kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2011:232) ve evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmeleri garanti altına alınır (Balcı, 2005:85). Tabakalı örneklemede, evren, her bir birimi yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak, tabaka içi değişim olabildiğince küçük, tabakalar arası değişim ise oldukça büyük olacak şekilde alt gruplara ayrılır (Çingir, 1990: 15). Bu araştırma kapsamında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri; okul türü olarak genel lise, meslek lisesi ve Anadolu lisesi gibi birbirinden çok değişik özelliklere sahip okullarda öğrenim gördüklerinden, örneklem seçiminde tabakalı örnekleme kullanılmıştır.

Örneklemin belki en güç aşaması örneklem büyüklüğünün belirlenmesidir (Karasar, 2011:117). Örneklem büyüklüğünde evrenin büyüklüğü ve örneklem alınan bağımsız değişkene göre evrenin heterojenlik derecesi etkilidir (Balcı, 2005:91). Kural olarak örnek hacmi büyüdükçe, örnek üzerinden elde edilen bilginin evren için geçerlilik

olasılığının arttığı kabul edilir (İslamoğlu, 2009:168). Örneklem büyüklüğünün kararlaştırılmasında araştırmının yöntemsel yaklaşımı, araştırmının modeli, eş zamanlı incelenecek olan bağımsız değişkenlerin sayısı, uygulanacak veri analizi yöntemleri, tahmin için kabul edilen güven düzeyi ve tolere edilecek sapma miktarı dikkate alınır (Büyüköztürk vd, 2011:92). Bu araştırmada % 95 güven düzeyi ve .05 tolerans miktarı dikkate alınarak, tabakalı örneklemede, örneklem büyüklüğünü saptamada Cochran (1962) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılmıştır (Akt. Balcı, 2005:95).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N: Evren büyüklüğü (21903)

n: Örneklem büyüklüğü

d: tolerans miktarı (.05)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (%95 güven düzeyinde t=1.96'dır)

PQ: Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi  
PQ=(.05).(05)= .25

Yukarıdaki formüle ve verilen değerlere göre hesaplama yapıldığında örneklem büyüklüğü olarak 378 kişi saptanmıştır. Ancak veri toplama araçlarında, herhangi bir eksik ya da yanlış işaretleme yapılma ihtimaline ve anket formunun geri dönüşünün olmaması ihtimali göz önüne alınarak örneklem büyüklüğü olarak 750 kişi olarak belirlenmiştir. Eksik ya da hatalı doldurulan anket formlarının elenmesi sonucu elde edilen 515 ortaöğretim öğrencisi bu araştırmının örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 1'de tabakalara göre evren ve örneklemdaki öğrenci sayıları verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde her bir tabakanın evren içindeki yüzdesinin, örneklem içindeki yüzde değerine yakın bir değer aldığı görülmektedir.

**Tablo 1.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Evren ve Örneklem İçerisindeki Tabakalara Göre Dağılımları

Okul türüne göre öğrenci sayıları	Evren (N)	%	Örneklem (N)	%
Anadolu lisesi öğrencileri	7711	35.20	182	35.34
Genel lise öğrencileri	6503	29.69	152	29.51
Meslek lisesi öğrencileri	7689	35.11	181	35.15
Toplam	21903	100	515	100

Tablo 1’deki verilere göre Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde öğrenim gören 21903 öğrencinin 7711’i (%35.2) Anadolu liselerinde, 6503’ü (%29.69) genel liselerde, 7689’u (%35.11) meslek liselerinde öğrenim görmektedir. Örnekleme ise 182 (%35.34) Anadolu lisesi, 152 (%29.51) genel lise öğrencisi, 181 (%35.15) meslek lisesi öğrencisi yer almaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımları ise tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	255	49.5
	Erkek	260	50.5
	Toplam	515	100
Sınıf düzeyi	10. sınıf	175	34.0
	11. sınıf	187	36.3
	12. sınıf	153	29.7
	Toplam	515	100
Okul büyüklüğü	0-600	202	39.2
	601-1200	182	35.3
	1201 ve üzeri	131	25.4
	Toplam	515	100
Lise türü	Anadolu lisesi	182	35.3
	Genel lise	152	29.5
	Meslek lisesi	181	35.1
	Toplam	515	100

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin 255’inin (%49.5) kız, 260’ının (%50.5) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 175’i (%34) 10. sınıfta, 187’si (%36.3) 11. sınıfta, 153’ü (%29.7) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Okul büyüklüğü değişkenine göre bakıldığında 202 (%39.2) öğrenci 0-600 arası mevcudu bulunan okullarda, 182 (%35.3) öğrenci 601-1200 arası mevcudu bulunan okullarda, 131 (%25.4) öğrenci ise 1201 ve üzeri mevcutlu okullarda öğrenim görmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerini tespit etmek için kişisel bilgi formu, okul yaşam kalitesi düzeyini öğrenci algılarına göre ortaya koymak için Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini belirlemek için Sanberk'in (2003) geliştirdiği Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okullarının mevcudu, lise türü bilgilerinin tespit edilmesine yönelik ifadeleri içermektedir.

#### 3.3.2. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemek için Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Ölçek öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yönetimi, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenci-öğrenci iletişimi ve sosyal etkinlikler olmak üzere yedi boyuttan ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007:333) okula yönelik olumlu ve olumsuz duygular boyutlarının birbirinin tersi ifadelerden oluştuğunu, bu iki boyutun öğrencilerin okula yönelik duygularını bir bütün olarak yansıtabileceğini ifade ederek, bu iki boyutun toplamlarını alarak “okula yönelik duygular” adı altında tek bir boyut oluşturmuşlardır. Likert tipinde olan ölçek, “1=katılmıyorum”, “2= kısmen katılıyorum”, “3=orta düzeyde katılıyorum”, “4=çoğunlukla katılıyorum”, “5=tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifade bildiren maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar okul yaşam kalitesi düzeyinin yüksek algılandığına, düşük puanlar ise bireylerin okullarındaki yaşam kalitesini tatminkar bulmadıklarına işaret etmektedir.

Lise Yaşam Kalitesi (LİSEYKÖ) ölçeğinin geliştirilme sürecinde Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007); öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik

olumsuz duygular, öğrenci – öğrenci iletişimi, okul yönetimi, sosyal etkinlikler ve statü olmak üzere 7 faktörde toplanan 35 maddelik bir ölçme aracı elde etmişlerdir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizinde, öğretmen-öğrenci iletişimi boyutunda kalan 6 maddeye ait faktör yükleri .48 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; okula yönelik olumlu duygular boyutunda kalan 5 maddeye ait faktör yükleri .56 - .80 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85; öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda kalan 6 maddeye ait faktör yükleri .49 - .69 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .70; okula yönelik olumsuz duygular boyutunda kalan 4 maddeye ait faktör yükleri .65 - .76 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82; okul yönetimi boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .63 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81; sosyal etkinlikler boyutunda toplanan 4 maddeye ait faktör yükleri .51- .69 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .68 ve statü boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .50- .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .78 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın % 60.56'ini açıklayan bu yedi alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) aracılığıyla yapılan ölçümlerin geçerli ve güvenilir oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları okula yönelik olumlu duygular boyutu için .82, öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu için .76, okul yönetimi boyutu için .78, okula yönelik olumsuz duygular boyutu için .78, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu için .67, statü boyutu için .59, sosyal etkinlikler boyutu için .57 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

### **3.3.3. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği**

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için Sanberk (2003) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık olmak üzere dört boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi olan ölçek, “1=katılmıyorum”, “2= kısmen katılıyorum”, “3=orta düzeyde katılıyorum”, “4=çoğunlukla

katılıyorum”, “5=tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifade bildiren maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir.

Sanberk (2003) tarafından öğrenci yabancılaşma ölçeği için test-tekrar test korelasyon katsayısı .77, güçsüzlük alt boyutu için .61, anlamsızlık alt boyutu için .68, kuralsızlık alt boyutu için .74, sosyal uzaklık alt boyutu için .65 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin belli zaman aralıkları içinde uygulanması durumunda, kararlılık gösterdiği anlamına gelmektedir.

Sanberk (2003) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları güçsüzlük boyutu için .45, anlamsızlık boyutu için .72, kuralsızlık boyutu için .73, sosyal uzaklık boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Özdamar (2004) alfa katsayısının .40'dan düşük olması durumunda ölçeğin güvenilir olmayacağını belirtmiştir. Bu değerlere göre öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) yaptığı ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Öğrenci yabancılaşma ölçeği, bu araştırmanın amacına hizmet edebilecek geçerli bir ölçek olduğundan araştırma kapsamında kullanılması uygun görülmüştür.

Bu çalışmada Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları güçsüzlük boyutu için .57, anlamsızlık boyutu için .81, kuralsızlık boyutu için .78, sosyal uzaklık boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için ölçekler ve ölçeklerin alt boyutlarındaki en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama puanları yorumlanırken lise yaşam kalitesi ölçeği ve öğrenci yabancılaşma ölçeği için aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır.

**Tablo 3.** Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Boyut	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği	Öğretmen-öğrenci iletişimi	6-10.7	10.8-15.5	15.6-20.3	20.4-25.1	25.2-30
	Okula yönelik duygular	9-16.1	16.2-23.3	23.4-30.5	30.6-37.7	37.8-45
	Statü	5-8.9	9-12.9	13-16.9	17-20.9	21-25
	Okul yönetimi	5-8.9	9-12.9	13-16.9	17-20.9	21-25
	Öğrenci-öğrenci iletişimi	6-10.7	10.8-15.5	15.6-20.3	20.4-25.1	25.2-30
	Sosyal etkinlikler	4-7.1	7.2-10.3	10.4-13.5	13.6-16.7	16.8-20
	Toplam	35-62.9	63-90.9	91-118.9	119-146.9	147-175
Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği	Güçsüzlük	4-7.1	7.2-10.3	10.4-13.5	13.6-16.7	16.8-20
	Anlamsızlık	5-8.9	9-12.9	13-16.9	17-20.9	21-25
	Kuralsızlık	5-8.9	9-12.9	13-16.9	17-20.9	21-25
	Sosyal uzaklık	3-5.3	5.4-7.7	7.8-10.1	10.2-12.5	12.6-15
	Toplam	17-30.5	30.6-44.1	44.2-57.7	57.8-71.3	71.4-85

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre hangi istatistiksel analizlerin yapılacağı belirlenmesi için önce normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Büyüköztürk'e (2011:42) göre çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilecek z-istatistiğinin  $\alpha=.05$  için  $\pm 1.96$  aralığında kalması verilerin normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi verilerin



normal dağılımını incelemede kullanılabilir. Bu araştırmada grup büyüklüğü 50'den büyük olduğundan uygulanan Kolmogorov-Smirnov testine ve hesaplanan z istatistiği değerlerine göre verilerin tüm bağımsız değişkenlerde normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde normallik varsayımı gerektirmeyen testler kullanılmıştır. Bu bağlamda; ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını cinsiyet değişkenine göre incelemek için Mann-Whitney U testi; sınıf düzeyi, okul büyüklüğü ve lise türü değişkenlerine göre incelemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Kruskal-Wallis H testi sonucu, aralarında anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda, karşılaştırılacak grup sayısı arttıkça hata oranı da artmaktadır. Bu hatayı engellemek için Bonferroni düzeltmesi uygulanır. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık düzeyi/grup sayısı şeklinde uygulanır (Abdi, 2007). Bu araştırma kapsamında sınıf düzeyi, okul büyüklüğü ve lise türü değişkenlerinde üç grup karşılaştırıldığı için  $(0.05/3=.0167)$  anlamlılık düzeyi  $p < .0167$  olarak kabul edilmiştir.

Mann-Whitney U testi uygulanan cinsiyet değişkeninin, anlamlı farklılık olan grupların bulunduğu boyutlar üzerindeki etki düzeyini hesaplamak için "r etki büyüklüğü istatistiği" kullanılmıştır.  $r > .5$  değeri büyük etki miktarını,  $r > .3$  orta etki miktarını,  $r > .1$  küçük etki miktarını belirtmektedir. Kruskal-Wallis H testi uygulanan bağımsız değişkenlerin, aralarında anlamlı farklılıklar bulunan boyutlar üzerindeki etki değeri ise eta-kare ( $\eta^2$ ) istatistiği ile belirlenmiştir. Eta- kare değeri ( $\eta^2$ ), 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki  $\eta^2$  değerleri, aynı sırayla "küçük", "orta" ve "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2011: 44).

Lise yaşam kalitesi ve öğrenci yabancılaşma ölçekleri ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğindeki her bir boyuta verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurularak verilmiştir.

#### **4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler üzerinden, Lise Yaşam Kalitesi ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda, alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S	Katılma düzeyi
Öğretmen-öğrenci iletişimi	6	30	17.56	5.37	Orta
Okula yönelik duygular	9	45	28.98	7.81	Orta
Statü	5	25	18.38	4.10	Çoğunlukla
Okul yönetimi	5	25	10.42	4.61	Kısmen
Öğrenci-öğrenci iletişimi	6	30	16.77	5.11	Orta
Sosyal etkinlikler	4	20	13.51	3.43	Orta
Toplam	35	175	105.62	19.71	Orta

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutundan aldıkları en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=17.56$  ve standart sapmasının  $S=5.37$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, öğretmen-öğrenci iletişimi boyutunda yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin, herkese eşit davranma, öğrencilerine önem verme, onların başarılı olabilmesi için çabalama, dersi daha eğlenceli hale getirme gibi özelliklere orta düzeyde sahip olduğu söylenebilir.

Bulgular okula yönelik duygular boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 9, en yüksek puanın 45 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=28.98$  ve standart sapmasının  $S=7.81$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, okula yönelik duygular boyutunda yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar. Gün boyu okulda vakit geçiren öğrencilerin okula yönelik duygularını etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin en önemlilerinin de öğretmen, yönetici ve diğer öğrencilerle kurulan ilişkiler, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okula yönelik duygularının orta düzeyde olmasının sebebi de öğretmenleri ve arkadaşlarıyla üst düzey ilişkilerin kurulamaması,

yöneticilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi ve okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin öğrencilerin beklentilerini tam anlamıyla karşılamaması olabilir.

Bulgular statü boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=18.38$  ve standart sapmasının  $S=4.10$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, statü boyutunda yer alan ifadelerle “çoğunlukla” katılmaktadırlar. Bu durum ise yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkarak, öğrencilerin eğitim sürecinde aktif rol oynamasından, kendilerinin okulda ve sınıfta değerli ve önemli bir birey olduğunun hissettirilmesinden kaynaklanabilir.

Bulgular okul yönetimi boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=10.42$  ve standart sapmasının  $S=4.61$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, okul yönetimi boyutunda yer alan ifadelerle “kısmen” katılmaktadırlar. Buna göre öğrenciler ile okul yönetimi arasındaki iletişimin çok az olduğu, öğrencilerin okul yönetiminden beklentilerinin yeterince karşılanmadığı söylenebilir.

Bulgular öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=16.77$  ve standart sapmasının  $S=5.11$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar. Ortaöğretim öğrencilerinin geneli ergenlik döneminde olmasından dolayı okullarda akran ilişkileri önem taşımaktadır. Öğrenciler ergenlik döneminde ailesinden uzaklaşarak, arkadaşlarıyla yakınlaşma eğilimi gösterebilirler. Ancak okulda kavga, alay etme, küfür gibi olumsuz davranışlar öğrenciler arası iletişime yönelik engeller doğurabilir. Bu durum öğrenciler arası iletişimi zayıflatabilir. Öğrenciler arası iletişimin orta düzeyde olması, okullardaki bazı olumsuz davranışların güçlü bir iletişim kurulmasını engellemesinden kaynaklanabilir.

Bulgular sosyal etkinlikler boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 4, en yüksek puanın 20 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=13.51$  ve standart sapmasının  $S=3.43$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara

göre öğrenciler, sosyal etkinlikler boyutunda yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar. Her ne kadar ders programlarının yanında öğrencilerde güven, sorumluluk duygularını geliştirmeye ve yeni beceriler kazandırmaya yönelik olarak okullarda sosyal etkinlikler düzenlense de, bu etkinliklerin ekonomik olarak okula ve öğrencilere yük olması, öğretmenler ve yöneticilerin akademik bilgiye daha çok önem vererek, sosyal etkinlikleri geri plana atmaları gibi nedenlerle sosyal etkinlikler tamamen yerine getirilemeyebilir. Bu durum öğrencilerin sosyal etkinlik algısının orta düzeyde olmasını açıklayabilir.

Bulgular lise yaşam kalitesi ölçeğinin geneli açısından incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puanın 45, en yüksek puanın 225 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=105.62$  ve standart sapmasının  $S=19.71$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, lise yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar. Buna göre okulların yaşam kalitesinin çok yüksek düzeyde olmasa da yeteri kadar sağlandığı, öğrencilerin okuldan, öğretmenlerinden, arkadaşlarından beklentilerinin yeterince karşılandığı yorumu yapılabilir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları; a)cinsiyet, b)sınıf düzeyi, c)lise türü, d)okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, sınıf düzeyi, lise türü ve okul büyüklüğü değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucu aralarında anlamlı farklılık bulunan gruplar ise Mann-Whitney U testi aracılığıyla belirlenmiştir.

#### 4.2.a. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	r
Öğretmen-öğrenci iletişimi	Kız	255	249.74	63684.50	31044.50	-1.249	.212	
	Erkek	260	266.10	69185.50				
Okula yönelik duygular	Kız	255	272.88	69355.50	29355.00	-2,249	.024	.10
	Erkek	260	243.40	63514.50				
Statü	Kız	255	270.13	68882.00	30058.00	-1.836	.066	
	Erkek	260	246.11	63988.00				
Okul yönetimi	Kız	255	268.14	68375.50	30564.50	-1.538	.124	
	Erkek	260	248.06	64494.50				
Öğrenci-öğrenci iletişimi	Kız	255	257.06	65551.50	32911.50	-.141	.887	
	Erkek	260	258.92	67318.50				
Sosyal etkinlikler	Kız	255	276.09	70402.00	28538.00	-2.741	.006	.12
	Erkek	260	240.26	62468.00				
Toplam	Kız	255	269.39	68438.50	30501.50	-1.569	.117	
	Erkek	260	247.81	64431.50				

p<.05

Tablo 5’te, ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre okula yönelik duygular ( $U=29355.00$ ,  $p<.05$ ) ile sosyal etkinlikler ( $U=28538.00$ ,  $p<.05$ ) boyutunda anlamlı fark gösterdiği, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okula yönelik olumlu duygular ve sosyal etkinlikler boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin okula yönelik olumlu duygular ve sosyal etkinlikler boyutları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi için hesaplanan r değerine göre, okula yönelik olumlu duygular boyutunda ( $r=.10$ ) ve sosyal etkinlikler boyutunda ( $r=.12$ ) cinsiyet değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında yapılmış olan araştırmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula yönelik daha olumlu duygular beslediği ve okullarından daha memnun oldukları bulgularına ulaşılmıştır (Marks, 1998; Karatzias vd., 2001; Malin ve Linnakylä, 2001; Mok ve Flynn, 2002; Hunt-Sartori, 2007; Kong, 2008). Bu durumun sebebi ise, cinsiyet rolleri gereği kızlara öngörülen kısıtlayıcı yaşam biçiminin okul yardımıyla ortadan kalkması ve bu durumun kızları okula daha da bağlı hale getirerek, okula yönelik olumlu duygular geliştirmelerine katkıda bulunması olabilir. Benzer şekilde okulda düzenlenen sosyal etkinlikleri kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamalarının sebebi de, erkek öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılımının kız öğrencilere oranla daha fazla olmasından dolayı okuldaki sosyal etkinliklere kız öğrencilere göre daha düşük ilgi göstermelerinden kaynaklanabilir.

#### **4.2.b. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır. Aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Öğretmen-öğrenci iletişimi	10. sınıf	175	274.71	2	22.998	.000
	11. sınıf	187	281.70			
	12. sınıf	153	209.92			
Okula yönelik duygular	10. sınıf	175	282.31	2	49.132	.000
	11. sınıf	187	292.79			
	12. sınıf	153	187.67			
Statü	10. sınıf	175	254.68	2	4.439	.109
	11. sınıf	187	274.82			
	12. sınıf	153	241.25			
Okul yönetimi	10. sınıf	175	267.80	2	10.811	.004
	11. sınıf	187	275.53			
	12. sınıf	153	225.37			
Öğrenci-öğrenci iletişimi	10. sınıf	175	257.14	2	20.882	.000
	11. sınıf	187	291.74			
	12. sınıf	153	217.74			
Sosyal etkinlikler	10. sınıf	175	258.09	2	2.446	.294
	11. sınıf	187	269.33			
	12. sınıf	153	244.05			
Toplam	10. sınıf	175	276.54	2	45.972	.000
	11. sınıf	187	295.68			
	12. sınıf	153	190.74			

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin algılarının öğretmen-öğrenci iletişimi ( $X^2=22.998$ ,  $p<.05$ ), okula yönelik duygular ( $X^2=49.132$ ,  $p<.05$ ), okul yönetimi ( $X^2=10.811$ ,  $p<.05$ ), öğrenci-öğrenci iletişimi ( $X^2=20.882$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında ve ölçeğin genel toplamında ( $X^2=45.972$ ,  $p<.05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği, statü ve sosyal etkinlikler boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği ( $p>.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve Bonferroni düzeltilmesi uygulanarak, üç grup olduğu için U testinde anlamlılık düzeyi  $0.05/3=0.0167$  olarak kabul edilmiştir. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.



**Tablo 7.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi

Boyut	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
Öğretmen- öğrenci iletişimi	10. sınıf	175	179.81	31467.50	16067.50	-.297	.767	10 -12 11 -12	.04
	11. sınıf	187	183.08	34235.50					
	10. sınıf	175	182.90	32007.50	10167.50	-3.763	.000		
	12. sınıf	153	143.45	21948.50					
	11. sınıf	187	192.62	36020.50	10168.50	-4.595	.000		
	12. sınıf	153	143.46	21949.50					
Okula yönelik duygular	10. sınıf	175	177.69	31096.50	15696.50	-.670	.503	10 -12 11 -12	.09
	11. sınıf	187	185.06	34606.50					
	10. sınıf	175	192.61	33707.00	8468.00	-5.746	.000		
	12. sınıf	153	132.35	20249.00					
	11. sınıf	187	201.73	37724.00	8465.00	-6.482	.000		
	12. sınıf	153	132.33	20246.00					
Okul yönetimi	10. sınıf	175	178.76	31283.50	15883.50	-.483	.629	10 -12 11 -12	.02
	11. sınıf	187	184.06	34419.50					
	10. sınıf	175	177.03	30981.00	11194.00	-2.575	.010		
	12. sınıf	153	150.16	22975.00					
	11. sınıf	187	185.47	34683.00	11506.00	-3.121	.002		
	12. sınıf	153	152.20	23287.00					
Öğrenci- öğrenci iletişimi	10. sınıf	175	169.51	29664.00	14264.00	-2.112	.035	11-12	.04
	11. sınıf	187	192.72	36039.00					
	10. sınıf	175	175.63	30736.00	11439.00	-2.278	.023		
	12. sınıf	153	151.76	23220.00					
	11. sınıf	187	193.02	36094.50	10094.50	-4.679	.000		
	12. sınıf	153	142.98	21875.50					
Toplam	10. sınıf	175	174.37	30515.00	15115.00	-1.254	.210	10 -12 11 -12	.09
	11. sınıf	187	188.17	35188.00					
	10. sınıf	175	190.17	33279.50	8895.50	-5.243	.000		
	12. sınıf	153	135.14	20676.50					
	11. sınıf	187	201.51	37682.50	8506.50	-6.432	.000		
	12. sınıf	153	132.60	20287.50					

p<.0167

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen-öğrenci iletişimi boyutuna yönelik öğrenci algılarında 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında (U=10167.50, p<.0167), 10. sınıf öğrencilerinin lehine ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında

( $U=10168.50$ ,  $p<.0167$ ), 11.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre 12. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle iletişiminin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha az olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyinin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.04$ ) göre sınıf düzeyi değişkeni öğretmen-öğrenci iletişimi “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4’ünün sınıf düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Okula yönelik duygular boyutuna yönelik öğrenci algılarında 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=8468.50$ ,  $p<.0167$ ), 10. sınıf öğrencilerinin lehine ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=8465.00$ ,  $p<.0167$ ), 11.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Bir başka ifadeyle 12. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerine göre okula yönelik olumlu ve olumsuz duyguları daha çok taşımaktadır. Bu durum diğer öğrencilere göre okulda daha çok yaşantı geçirmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Sınıf düzeyinin okula yönelik duygular boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.09$ ) göre sınıf düzeyi değişkeni öğretmen-öğrenci iletişimi “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okula yönelik duygular boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %9’unun sınıf düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Okul yönetimi boyutuna yönelik öğrenci algılarında 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=11194.00$ ,  $p<.0167$ ), 10. sınıf öğrencilerinin lehine ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=11506.00$ ,  $p<.0167$ ), 11.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Bir başka ifadeyle 12. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerine göre okul yönetimine ilişkin daha olumsuz yargılar taşımaktadır.

Sınıf düzeyinin okul yönetimi üzerindeki etki düzeyini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.02$ ) göre sınıf düzeyi değişkeni okul yönetimi üzerinde “küçük”

etki düzeyine sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okul yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2'sinin sınıf düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna yönelik öğrenci algılarında 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=10094.50$ ,  $p<.0167$ ), 11.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Buna göre 11. sınıf öğrencilerinin kendi aralarındaki iletişiminin 12. sınıflara göre daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum, 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaları nedeniyle sosyal yaşamdan uzaklaşmalarından ve kişilerarası ilişkilerinin zayıflamasından kaynaklanabilir.

Sınıf düzeyinin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.04$ ) göre sınıf düzeyi değişkeni öğrenci-öğrenci iletişimi üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4'ünün sınıf düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Lise yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde ise öğrencilerin algılarında 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=8895.50$ ,  $p<.0167$ ), 10. sınıf öğrencilerinin lehine ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında ( $U=8506.50$ ,  $p<.0167$ ), 11.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Bir başka ifadeyle 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre okul yaşam kalitesi algılarının daha az olduğu, okullardan tatmin olma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Sınıf düzeyinin ölçeğin geneli üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değeri ( $\eta^2=.09$ ) değerine göre sınıf düzeyi değişkeni okul yaşam kalitesi üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %9'unun sınıf düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Bourke ve Frampton (1992) tarafından yapılan çalışmada, sınıf düzeyine göre öğrenciler küçük seviye (7. ve 8. sınıf), orta seviye (9. ve 10. sınıf) ve üst seviye (11. ve 12. sınıf) olarak gruplandırılmış ve küçük seviyede olan öğrencilerin okullarından genel memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Durmaz (2008) ise araştırmasında 9. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre okula daha olumlu duygular taşıdığı, sınıf

düzeyinin arttıkça, okul yaşam kalitesinin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Durmaz (2008) sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin öğrencilere olan ilgisinin azalabildiğini, bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

#### 4.2.c. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Lise Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır. Aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Lise türü	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Öğretmen-öğrenci iletişimi	Genel lise	152	252.35	2	2.999	.223
	Anadolu lisesi	182	247.61			
	Meslek lisesi	181	273.19			
Okula yönelik duygular	Genel lise	152	278.31	2	7.890	.019
	Anadolu lisesi	182	234.19			
	Meslek lisesi	181	264.88			
Statü	Genel lise	152	275.60	2	7.540	.023
	Anadolu lisesi	182	234.14			
	Meslek lisesi	181	267.21			
Okul yönetimi	Genel lise	152	222.68	2	30.324	.000
	Anadolu lisesi	182	305.74			
	Meslek lisesi	181	239.66			
Öğrenci-öğrenci iletişimi	Genel lise	152	230.56	2	24.898	.000
	Anadolu lisesi	182	302.06			
	Meslek lisesi	181	236.74			
Sosyal etkinlikler	Genel lise	152	264.35	2	1.841	.477
	Anadolu lisesi	182	263.43			
	Meslek lisesi	181	247.21			
Toplam	Genel lise	152	254.70	2	.680	.712
	Anadolu lisesi	182	265.28			
	Meslek lisesi	181	253.44			

p<.05

Tablo 8 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin algılarının lise türü değişkenine göre okula yönelik duygular ( $X^2=7.890$ ,  $p<.05$ ),

statü ( $X^2=7.540$ ,  $p<.05$ ), okul yönetimi ( $X^2=30.324$ ,  $p<.05$ ) ve öğrenci-öğrenci iletişimi ( $X^2=24.898$ ,  $p<.05$ ), boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, diğer boyutlar ve ölçeğin genelinde ise anlamlı farklılık göstermediği ( $p>.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve Bonferroni düzeltmesi uygulanarak, üç grup olduğu için U testinde anlamlılık düzeyi  $0.05/3=0.0167$  olarak kabul edilmiştir. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi

Boyut	Lise türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
Okula yönelik duygular	Genel lise	152	182.91	27802.50	11489.50	-2.668	.008	GL-AL	.01
	Anadolu lisesi	182	154.63	28142.50					
	Genel lise	152	171.90	26129.00	13011.00	-.852	.394		
	Meslek lisesi	181	162.88	29482.00					
	Anadolu lisesi	182	171.06	31133.00	14480.00	-1.993	.046		
	Meslek lisesi	181	193.00	34933.00					
Statü	Genel lise	152	182.28	27706.50	11585.50	-2.563	.010	GL-AL	.01
	Anadolu lisesi	182	155.16	28238.50					
	Genel lise	152	169.82	25813.00	13327.00	-.492	.623		
	Meslek lisesi	181	164.63	29798.00					
	Anadolu lisesi	182	170.48	31027.50	14374.50	-2.102	.036		
	Meslek lisesi	181	193.58	35038.50					
Okul yönetimi	Genel lise	152	138.52	21054.50	9426.50	-5.036	.000	AL-GL AL-ML	.06
	Anadolu lisesi	182	191.71	34890.50					
	Genel lise	152	160.66	24420.50	12792.50	-1.109	.267		
	Meslek lisesi	181	172.32	31190.50					
	Anadolu lisesi	182	205.54	37407.50	12187.50	-4.299	.000		
	Meslek lisesi	181	158.33	28658.50					
Öğrenci-öğrenci iletişimi	Genel lise	152	141.78	21551.00	9923.00	-4.456	.000	AL-GL AL-ML	.05
	Anadolu lisesi	182	188.98	34394.00					
	Genel lise	152	165.28	25122.00	13494.00	-.300	.764		
	Meslek lisesi	181	168.45	30489.00					
	Anadolu lisesi	182	204.59	37234.50	12360.50	-4.118	.000		
	Meslek lisesi	181	159.29	28831.50					

$p<.0167$

Tablo 9 incelendiğinde okula yönelik duygular boyutuna yönelik öğrenci algılarında genel lise ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında ( $U=11489.50$ ,  $p<.0167$ ), genel lise öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre genel lise öğrencileri, Anadolu lisesi öğrencilerine göre okula yönelik daha fazla olumlu veya olumsuz duygular beslemektedirler. Bu durum Anadolu lisesi öğrencilerinin okullarını fazla benimsemeyerek, okullarını kendi gelecekleri için atlanması gereken bir basamak olarak görmelerinden kaynaklanabilir.

Lise türünün okula yönelik duygular boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.01$ ) göre lise türü değişkeni okula yönelik duygular üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okula yönelik duygular boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1’inin lise türüne bağlı olduğu söylenebilir.

Statü boyutuna yönelik öğrenci algılarında genel lise ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında ( $U=11585.50$ ,  $p<.0167$ ), genel lise öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle genel lise öğrencileri, Anadolu lisesi öğrencilerine göre okulda kendilerini daha değerli ve önemli hissetmektedirler.

Lise türünün statü boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.01$ ) göre lise türü değişkeni statü üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin statü boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1’inin lise türüne bağlı olduğu söylenebilir.

Okul yönetimi boyutuna yönelik öğrenci algılarında Anadolu lisesi ile genel lise öğrencileri arasında ( $U=9426.50$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine ve Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında ( $U=12187.50$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Bir başka ifadeyle Anadolu lisesi öğrencileri diğer türde liselerdeki öğrencilere göre okul yönetimine ilişkin daha olumlu yargılar taşımaktadır.

Lise türünün okul yönetimi üzerindeki etki düzeyini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.06$ ) göre lise türü değişkeni okul yönetimi üzerinde “orta” etki

düzeyine sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okul yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %6'sının lise türüne bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna yönelik öğrenci algılarında Anadolu lisesi ile genel lise öğrencileri arasında ( $U=9923.00$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine ve Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında ( $U=12360.50$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Buna göre Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer türde liselerdeki öğrencilere göre kendi aralarındaki iletişim bağlarının daha güçlü olduğu söylenebilir.

Lise türünün öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.05$ ) göre lise türü değişkeni öğrenci-öğrenci iletişimi üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %5'inin lise türüne bağlı olduğu söylenebilir.

Durmaz'ın (2008) liselerde okul yaşam kalitesini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada, Anadolu lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine öğrenci-öğrenci iletişimi algıları daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik gösterirken, öte yandan okula yönelik duygular boyutunda ve okul yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde Anadolu lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle Durmaz'ın (2008) çalışmasındaki bu bulgular, bu araştırmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir. Bu durum da yapılan çalışmaların farklı örneklemeler üzerinde olmasından kaynaklanabilir.

#### **4.2.d. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır. Aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okul büyüklüğü	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Öğretmen-öğrenci iletişimi	küçük	202	248.04	2	16.505	.000
	orta	182	292.04			
	büyük	131	226.06			
Okula yönelik duygular	küçük	202	241.47	2	6.401	.041
	orta	182	257.87			
	büyük	131	283.67			
Statü	küçük	202	253.09	2	.617	.734
	orta	182	257.58			
	büyük	131	266.15			
Okul yönetimi	küçük	202	291.13	2	46.190	.000
	orta	182	275.25			
	büyük	131	182.96			
Öğrenci-öğrenci iletişimi	küçük	202	282.95	2	11.521	.003
	orta	182	252.34			
	büyük	131	227.39			
Sosyal etkinlikler	küçük	202	259.48	2	3.160	.206
	orta	182	269.62			
	büyük	131	239.58			
Toplam	küçük	202	261.52	2	4.621	.099
	orta	182	270.76			
	büyük	131	234.85			

$p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin algılarının okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmen-öğrenci iletişimi ( $X^2=16.505$ ,  $p < .05$ ), okula yönelik duygular ( $X^2=6.401$ ,  $p < .05$ ), okul yönetimi ( $X^2=46.190$ ,  $p < .05$ ) ve öğrenci-öğrenci iletişimi ( $X^2=11.521$ ,  $p < .05$ ), boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, diğer boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında ise anlamlı farklılık göstermediği ( $p > .05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve Bonferroni düzeltmesi uygulanarak, üç grup olduğu için U testinde anlamlılık düzeyi  $0.05/3=0.0167$  olarak kabul edilmiştir. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.



**Tablo 11.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi

Boyut	Okul büyüklüğü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
Öğretmen-öğrenci iletişimi	küçük	202	176.50	35653.50	15150.50	-2.980	.003	O-K O-B	.03
	orta	182	210.26	38266.50					
	küçük	202	173.04	34954.50	12010.50	-1.424	.154		
	büyük	131	157.68	20656.50					
	orta	182	173.28	31537.50	8957.50	-3.757	.000		
büyük	131	134.38	17603.50						
Okula yönelik duygular	küçük	202	186.50	37673.50	17170.50	-1.116	.264	B-K	.01
	orta	182	199.16	36246.50					
	küçük	202	156.47	31606.00	11103.00	-2.481	.013		
	büyük	131	183.24	24005.00					
	orta	182	150.21	27339.00	10686.00	-1.565	.118		
büyük	131	166.43	21802.00						
Okul yönetimi	küçük	202	198.63	40123.00	17144.00	-1.143	.253	K-B O-B	.09
	orta	182	185.70	33797.00					
	küçük	202	194.00	39187.50	7777.50	-6.398	.000		
	büyük	131	125.37	16423.50					
	orta	182	181.05	32951.00	7544.00	-5.576	.000		
büyük	131	123.59	16190.00						
Öğrenci-öğrenci iletişimi	küçük	202	203.69	41145.50	16121.50	-2.085	.037	K-B	.02
	orta	182	180.08	32774.50					
	küçük	202	180.76	36514.00	10451.00	-3.244	.001		
	büyük	131	145.78	19097.00					
	orta	182	163.76	29803.50	10691.50	-1.560	.119		
büyük	131	147.61	19337.50						

p<.0167

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen-öğrenci iletişimi boyutuna yönelik öğrenci algılarına göre orta mevcutlu okullardaki öğrenciler ile küçük mevcutlu okullardaki öğrenciler arasında ( $U=15150.50$ ,  $p<.0167$ ), orta mevcutlu okullardaki öğrenciler lehine ve orta mevcutlu okullardaki öğrenciler ile büyük mevcutlu okullardaki öğrenciler arasında ( $U=8957.50$ ,  $p<.0167$ ), orta mevcutlu okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre orta mevcutlu okullardaki öğrencilerin, küçük ve büyük

mevcutlu okullardaki öğrencilere göre öğretmenleriyle olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum ise orta mevcutlu okullardaki öğretmenlerin, küçük okullardaki ya da büyük okullardaki öğretmenlere göre öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmasından, yani az sayıda öğrenci ya da çok sayıda öğrenci grubu yerine orta büyüklükteki gruplar ile daha etkili iletişim sağlanmasından kaynaklanabilir.

Okul büyüklüğünün öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.03$ ) göre okul büyüklüğü değişkeni öğretmen-öğrenci iletişimi üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %3’ünün okul büyüklüğüne bağlı olduğu söylenebilir.

Okula yönelik duygular boyutuna yönelik öğrenci algılarına göre küçük mevcutlu okullardaki öğrenciler ile büyük mevcutlu okullardaki öğrenciler arasında, büyük mevcutlu okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ( $U=11103.00$ ,  $p<.0167$ ). Buna göre büyük mevcutlu okullarda öğrenim gören öğrencilerin küçük mevcutlu okullardaki öğrencilere göre okullarına yönelik daha yoğun duygular beslediği söylenebilir. Bu durumun sebebi ise büyük okullardaki öğrencilerin çok sayıda kişiyle ilişki kurabilmesinden ve daha fazla olaylara tanık olmasından dolayı okula yönelik olumlu ya da olumsuz tepki geliştirmesi olabilir. Ayrıca büyük okullarda bilgisayar ve fen laboratuvarları, kantin hizmetleri, teknolojik araç gereçler, spor salonu gibi imkanların daha çok olması, öğrencilerin okullarına yönelik duygularını etkileyebilir.

Okul büyüklüğünün okula yönelik duygular boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.01$ ) göre okul büyüklüğü değişkeni okula yönelik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okula yönelik duygular boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1’inin okul büyüklüğüne bağlı olduğu söylenebilir.

Okul yönetimi boyutuna yönelik öğrenci algılarına göre küçük mevcutlu okullardaki öğrenciler ile büyük mevcutlu okullardaki öğrenciler arasında ( $U=7777.50$ ,  $p<.0167$ ), küçük mevcutlu okullardaki öğrenciler lehine ve orta mevcutlu okullardaki öğrenciler ile büyük mevcutlu okullardaki öğrenciler arasında ( $U=7544.00$ ,  $p<.0167$ ), orta mevcutlu

okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle büyük okullardaki öğrenciler ile okul yönetimi arasındaki iletişimin, küçük ya da orta mevcutlu okullardaki öğrenci-yönetici iletişimine göre daha az olduğu söylenebilir. Bu durum ise küçük okullardaki okul yöneticilerinin, büyük okullardaki okul yöneticilerine göre öğrenciler ile daha çok ilgilendiği, onların fikirlerini önemseydiği, okulun ve öğrencilerin sorunlarıyla yeterince uğraşabilme olanağına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul büyüklüğünün okul yönetimi boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.09$ ) göre okul büyüklüğü değişkeni okul yönetimi boyutu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okul yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %9’unun okul büyüklüğüne bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna yönelik öğrenci algılarına göre küçük mevcutlu okullardaki öğrenciler ile büyük mevcutlu okullardaki öğrenciler arasında, küçük mevcutlu okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ( $U=10451.00$ ,  $p<.0167$ ). Bir başka ifadeyle küçük mevcutlu okullardaki öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin, büyük mevcutlu okullardaki öğrencilere göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Bu durum ise küçük okullarda saygı-sevgi ortamının daha ön planda olması sebebiyle, daha sıcak ilişkiler kurulmasından kaynaklanabilir.

Okul büyüklüğünün öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.02$ ) göre okul büyüklüğü değişkeni öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca öğrencilerin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2’sinin okul büyüklüğüne bağlı olduğu söylenebilir.

Mok ve Flynn (1997) tarafından yapılan çalışmada okul büyüklüğünün okul yaşam kalitesine etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve okul büyüklüğünün okul yaşam kalitesine etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler üzerinden, Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda, alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S	Katılma düzeyi
Güçsüzlük	4	20	9.72	3.74	Kısmen
Anlamsızlık	5	25	14.22	5.34	Orta
Kuralsızlık	5	25	11.26	5.15	Kısmen
Sosyal uzaklık	3	15	9.59	3.54	Orta
Toplam	17	85	44.8	12.22	Orta

Tablo 12’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin güçsüzlük boyutundan aldıkları en düşük puanın 4, en yüksek puanın 20 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=9.72$  ve standart sapmasının  $S=3.74$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, güçsüzlük boyutunda yer alan ifadelere “kısmen” katılmaktadırlar.

Bulgular anlamsızlık boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=14.22$  ve standart sapmasının  $S=5.34$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, anlamsızlık boyutunda yer alan ifadelere “orta düzeyde” katılmaktadırlar.

Bulgular kuralsızlık boyutu açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=11.26$  ve standart sapmasının  $S=5.15$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, kuralsızlık boyutunda yer alan ifadelerle “kısmen” katılmaktadırlar.

Sosyal uzaklık boyutunda alınan en düşük puanın 3, en yüksek puanın 15 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=9.59$  ve standart sapmasının  $S=3.54$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, sosyal uzaklık boyutunda yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar.

Bulgular öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geneli açısından incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puanın 17, en yüksek puanın 85 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=44.8$  ve standart sapmasının  $S=12.22$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, öğrenci yabancılaşma ölçeğinin genelinde yer alan ifadelerle “orta düzeyde” katılmaktadırlar.

Çiftçi (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük boyutunda orta üstü olarak bulunurken, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaşma düzeyi orta seviyede olduğu bulunmuştur.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algıları; a)cinsiyet, b)sınıf düzeyi, c)lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, sınıf düzeyi, lise türü ve okul büyüklüğü değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucu aralarında anlamlı farklılık bulunan gruplar ise Mann-Whitney U testi aracılığıyla belirlenmiştir.

#### 4.4.a. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	r																																															
Güçsüzlük	Kız	255	244.53	62354.50	29714.50	-2.041	.041	.09																																															
	Erkek	260	271.21	70515.50					Anlamsızlık	Kız	255	247.93	63223.00	30583.00	-1.522	.128		Erkek	260	267.87	69647.00	Kuralsızlık	Kız	255	252.45	64376.00	31736.00	-.840	.401		Erkek	260	263.44	68494.00	Sosyal uzaklık	Kız	255	257.45	65649.50	33009.50	-.084	.933		Erkek	260	258.54	67220.50	Toplam	Kız	255	247.79	63187.00	30547.00	-1.542	.123
Anlamsızlık	Kız	255	247.93	63223.00	30583.00	-1.522	.128																																																
	Erkek	260	267.87	69647.00					Kuralsızlık	Kız	255	252.45	64376.00	31736.00	-.840	.401		Erkek	260	263.44	68494.00	Sosyal uzaklık	Kız	255	257.45	65649.50	33009.50	-.084	.933		Erkek	260	258.54	67220.50	Toplam	Kız	255	247.79	63187.00	30547.00	-1.542	.123		Erkek	260	268.01	69683.00								
Kuralsızlık	Kız	255	252.45	64376.00	31736.00	-.840	.401																																																
	Erkek	260	263.44	68494.00					Sosyal uzaklık	Kız	255	257.45	65649.50	33009.50	-.084	.933		Erkek	260	258.54	67220.50	Toplam	Kız	255	247.79	63187.00	30547.00	-1.542	.123		Erkek	260	268.01	69683.00																					
Sosyal uzaklık	Kız	255	257.45	65649.50	33009.50	-.084	.933																																																
	Erkek	260	258.54	67220.50					Toplam	Kız	255	247.79	63187.00	30547.00	-1.542	.123		Erkek	260	268.01	69683.00																																		
Toplam	Kız	255	247.79	63187.00	30547.00	-1.542	.123																																																
	Erkek	260	268.01	69683.00																																																			

$p < .05$

Tablo 13’de, ortaöğretim öğrencilerinin okul yabancılaşmaya ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre güçsüzlük ( $U=29714.50$ ,  $p < .05$ ) boyutunda anlamlı fark gösterdiği, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında güçsüzlük boyutunda erkek öğrencilerin algılarının kız öğrencilerin algılarına göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin güçsüzlük boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ( $r=.09$ ) “küçük” miktardadır. Güçsüzlük boyutunda erkek öğrencilerin algılarının anlamlı farklılık göstermelerinin sebebi, velileri tarafından meslek seçimi konusunda kız öğrencilere göre daha çok yönlendirilmeleri, kendi istekleri doğrultusunda hareket etmelerinin kısıtlanması olabilir.

Bu bulgulara benzer olarak Shoho, Katims ve Wilks (1997), Çelik (2005) ve Çiftçi (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okula yabancılaşma algılarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 4.4.b. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Alguları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen verilerin analizinde uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır. Aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algularının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Güçsüzlük	10. sınıf	175	256.12	2	13.553	.001
	11. sınıf	187	232.22			
	12. sınıf	153	291.65			
Anlamsızlık	10. sınıf	175	216.49	2	60.169	.000
	11. sınıf	187	233.56			
	12. sınıf	153	335.35			
Kuralsızlık	10. sınıf	175	254.67	2	1.867	.393
	11. sınıf	187	250.13			
	12. sınıf	153	271.43			
Sosyal uzaklık	10. sınıf	175	238.85	2	9.334	.009
	11. sınıf	187	251.75			
	12. sınıf	153	287.55			
Toplam	10. sınıf	175	235.66	2	34.040	.000
	11. sınıf	187	230.84			
	12. sınıf	153	316.75			

$p < .05$

Tablo 14’te, ortaöğretim öğrencilerinin okul yabancılaşmaya ilişkin algularının sınıf düzeyi değişkenine göre güçsüzlük ( $X^2=13.553$ ,  $p < .05$ ), anlamsızlık ( $X^2=60.159$ ,  $p < .05$ ), sosyal uzaklık ( $X^2=9.334$ ,  $p < .05$ ) boyutunda ve ölçeğin genel toplamında ( $X^2=34.040$ ,  $p < .05$ ) anlamlı fark gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve Bonferroni düzeltmesi uygulanarak, üç grup olduğu için U testinde anlamlılık düzeyi  $0.05/3=0.0167$  olarak kabul edilmiştir. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi

Boyut	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
Güçsüzlük	10. sınıf	175	189.98	33246.50	14878.50	-1.497	.134	12-11	.02
	11. sınıf	187	173.56	32456.50					
	10. sınıf	175	154.14	26974.50	11574.50	-2.123	.034		
	12. sınıf	153	176.35	26981.50					
	11. sınıf	187	152.66	28547.50	10969.50	-3.713	.000		
	12. sınıf	153	192.30	29422.50					
Anlamsızlık	10. sınıf	175	174.07	30463.00	15063.00	-1.308	.191	12-10 12-11	.11
	11. sınıf	187	188.45	35240.00					
	10. sınıf	175	130.41	22822.50	7422.50	-6.972	.000		
	12. sınıf	153	203.49	31133.50					
	11. sınıf	187	139.11	26013.50	8435.50	-6.520	.000		
	12. sınıf	153	208.87	31956.50					
Sosyal uzaklık	10. sınıf	175	176.47	30881.50	15481.50	-.889	.374	12-10	.02
	11. sınıf	187	186.21	34821.50					
	10. sınıf	175	150.38	26317.00	10917.00	-2.897	.004		
	12. sınıf	153	180.65	27639.00					
	11. sınıf	187	159.53	29833.00	12255.00	-2.284	.022		
	12. sınıf	153	183.90	28137.00					
Toplam	10. sınıf	175	183.09	32041.00	16084.00	-.280	.779	12-10 12-11	.07
	11. sınıf	187	180.01	33662.00					
	10. sınıf	175	140.57	24599.00	9199.00	-4.890	.000		
	12. sınıf	153	191.88	29357.00					
	11. sınıf	187	144.83	27083.50	9505.50	-5.325	.000		
	12. sınıf	153	201.87	30886.50					

p<.0167

Tablo 15 incelendiğinde güçsüzlük boyutunda 12. sınıf öğrencilerinin algılarının, 11. sınıf öğrencilerinin algılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği (U=10969.50, p<.0167) belirlenmiştir. Buna göre 12. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla güçsüzlük duygusu yaşadığı söylenebilir. Bu durum 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye hazırlık aşamasında, gelecekleri ile ilgili çevresinden çok baskı görmelerinden kaynaklanabilir.



Sınıf düzeyinin güçsüzlük boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır ve bu değere göre ( $\eta^2=.02$ ) sınıf düzeyi değişkeninin, güçsüzlük boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin güçsüzlük boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2’sinin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Anlamsızlık boyutuna ilişkin öğrencilerin algılarında 12. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri arasında ( $U=7422.50$ ,  $p<.0167$ ), 12. sınıf öğrencilerinin lehine ve 12. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında ( $U=8435.50$ ,  $p<.0167$ ), 12. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle 12. sınıf öğrencileri 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha çok anlamsızlık algılarına sahiptir. Anlamsızlık duygusu geleceğe yönelik amaç ve hedeflerin belirgin olmaması olarak düşünüldüğünde, 12. sınıf öğrencilerinin ortaöğrenimlerinin son senesinde geleceklerinin belirsizlik içermesi, daha çok anlamsızlık duygusu taşımalarına neden olabilir.

Sınıf düzeyi değişkeninin anlamsızlık boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ( $\eta^2=.11$ ) değerine göre sınıf düzeyi değişkeninin anlamsızlık boyutu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu değer öğrencilerin anlamsızlık boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %11’inin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olduğunu göstermektedir.

Sosyal uzaklık boyutuna yönelik 12. sınıf öğrencilerinin algıları ile 10. sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı fark olduğu ( $U=10917.00$ ,  $p<.0167$ ) belirlenmiş ve bu anlamlı farklılığın 12. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle 12. sınıf öğrencileri, 10. sınıf öğrencilerine göre okulda daha çok sosyal uzaklık yaşamaktadırlar. Bu durumun sebebi 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaları nedeniyle okul yaşamlarından uzaklaşmaları ve arkadaşlık bağlarının zayıflaması olarak düşünülebilir.

Sınıf düzeyi değişkeninin sosyal uzaklık boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.02$ ) göre sınıf düzeyi değişkeninin anlamsızlık boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal uzaklık boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2'sinin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geneline yönelik öğrenci algılarında 12. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri algıları arasında ( $U=9199.00$ ,  $p<.0167$ ), 12. sınıf öğrencileri lehine ve 12. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında ( $U=9505.50$ ,  $p<.0167$ ), 12. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Yani 12.sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre okula daha fazla yabancılaştıkları söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkeninin okula yabancılaşma üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ( $\eta^2=.07$ ) değerine göre sınıf düzeyi değişkeninin okula yabancılaşma üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenci yabancılaşma ölçeğinin genelinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %7'sinin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Sanberk'in (2003) araştırmasında 11.sınıf öğrencilerinin, 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre okula yabancılaşma algılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle öğrencilerin okulda geçirdiği yıl arttıkça, yabancılaşma düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

#### **4.4.c. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algıları Lise Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt probleme yanıt bulmak için elde edilen verilerin analizinde uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır. Aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Lise türü	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Güçsüzlük	Genel lise	152	263.37	2	.563	.755
	Anadolu lisesi	182	251.64			
	Meslek lisesi	181	259.89			
Anlamsızlık	Genel lise	152	243.88	2	1.946	.378
	Anadolu lisesi	182	264.00			
	Meslek lisesi	181	263.82			
Kuralsızlık	Genel lise	152	232.52	2	19.050	.000
	Anadolu lisesi	182	296.34			
	Meslek lisesi	181	240.85			
Sosyal uzaklık	Genel lise	152	240.56	2	31.920	.000
	Anadolu lisesi	182	307.04			
	Meslek lisesi	181	223.33			
Toplam	Genel lise	152	240.07	2	12.027	.002
	Anadolu lisesi	182	288.73			
	Meslek lisesi	181	242.15			

p<.05

Tablo 16’da, ortaöğretim öğrencilerinin okul yabancılaşmaya ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre kuralsızlık ( $X^2=19.050$ ,  $p<.05$ ), sosyal uzaklık ( $X^2=31.920$ ,  $p<.05$ ) boyutunda ve ölçeğin genel toplamında ( $X^2=12.027$ ,  $p<.05$ ) anlamlı fark gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve Bonferroni düzeltmesi uygulanarak, üç grup olduğu için U testinde anlamlılık düzeyi  $0.05/3=0.0167$  olarak kabul edilmiştir. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Boyutlarda Grupların Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Analizi

Boyut	Lise türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
Kuralsızlık	Genel lise	152	144.88	22021.50	10393.50	-3.922	.000	AL-GL AL-ML	.04
	Anadolu lisesi	182	186.39	33923.50					
	Genel lise	152	164.14	24949.50	13321.50	-.499	.618		
	Meslek lisesi	181	169.40	30661.50					
	Anadolu lisesi	182	201.45	36663.50	1239150	-3.550	.000		
	Meslek lisesi	181	162.44	29402.50					
Sosyal uzaklık	Genel lise	152	142.84	21711.00	10083.00	-4.285	.000	AL-GL AL-ML	.06
	Anadolu lisesi	182	188.10	34234.00					
	Genel lise	152	174.23	26482.50	12657.50	-1.260	.208		
	Meslek lisesi	181	160.93	29128.50					
	Anadolu lisesi	182	210.44	38300.50	11294.50	-5.199	.000		
	Meslek lisesi	181	153.40	27765.50					
Toplam	Genel lise	152	150.51	22878.00	11250.00	-2.939	.003	AL-GL AL-ML	.02
	Anadolu lisesi	182	181.69	33067.00					
	Genel lise	152	166.06	25241.00	13613.00	-.163	.870		
	Meslek lisesi	181	167.79	30370.00					
	Anadolu lisesi	182	198.54	36135.00	13460.00	-3.013	.003		
	Meslek lisesi	181	165.36	29931.00					

p<.0167

Tablo 17 incelendiğinde kuralsızlık boyutuna yönelik öğrenci algılarında Anadolu lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencileri (U=10393.50, p<.0167) arasında, Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine ve Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında (U=12931.50, p<.0167), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre Anadolu lisesi öğrencilerinin, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla kuralsızlık davranışı gösterdiği söylenebilir.

Lise türünün kuralsızlık boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır ve bu değere göre ( $\eta^2=.04$ ) lise türü değişkeninin, kuralsızlık boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca

öğrencilerin kuralsızlık boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4'ünün lise türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Sosyal uzaklık boyutuna yönelik öğrenci algılarında Anadolu lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencileri arasında ( $U=10083.00$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine ve Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında ( $U=11294.50$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre Anadolu lisesi öğrencilerinin, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla sosyal uzaklık sergiledikleri söylenebilir.

Lise türünün sosyal uzaklık boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır ve bu değere göre ( $\eta^2=.06$ ) lise türü değişkeninin, sosyal uzaklık boyutu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal uzaklık boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %6'sının lise türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geneline ilişkin öğrenci algılarında Anadolu lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencileri arasında ( $U=11250.00$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine ve Anadolu lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencileri arasında ( $U=13460.00$ ,  $p<.0167$ ), Anadolu lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle Anadolu lisesi öğrencilerinin, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre okula daha fazla yabancılaştıkları söylenebilir.

Lise türünün okula yabancılaşma üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare değeri ( $\eta^2=.02$ ) değerine göre lise türü değişkeni okula yabancılaşma üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. . Ayrıca öğrencilerin öğrenci yabancılaşma ölçeğinin genelinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2'sinin lise türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Sanberk (2003) tarafından yapılan çalışmada Anadolu lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin, genel, meslek ve özel liselerdeki öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinden daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sanberk'in (2003) ulaştığı bulgu, bu çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşması arasındaki ilişki düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ile Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Öğretmen- öğrenci iletişimi	–										
2. Okula yönelik duygular	.518**	–									
3.Statü	.262**	.413**	–								
4. Okul yönetimi	.370**	.212**	.113**	–							
5. Öğrenci- öğrenci iletişimi	.249**	.237**	.079	.235**	–						
6. Sosyal etkinlikler	.290**	.359**	.169**	.236**	.252**	–					
7. Okul yaşam kalitesi	.735**	.795**	.492**	.539**	.520**	.558**	–				
8.Güçsüzlük	-.340**	-.411**	-.300**	-.156**	-.380**	-.313**	-.505**	–			
9. Anlamsızlık	-.516**	-.595**	-.371**	-.270**	-.092*	-.252**	-.583**	.273**	–		
10. Kuralsızlık	-.316**	-.252**	-.108*	-.016	-.157**	-.179**	-.277**	.306**	.162**	–	
11. Sosyal uzaklık	-.351**	-.495**	-.114**	-.094*	-.207**	-.227**	-.439**	.309**	.258**	.447**	–
12. Okula yabancılaşma	-.565**	-.641**	-.328**	-.192**	-.284**	-.350**	-.658**	.637**	.650**	.708**	.690**

\* p <.05

\*\* p <.01

Tablo 18'deki bulgular, okul yaşam kalitesi ve boyutları açısından incelendiğinde, öğretmen-öğrenci iletişimi boyutunun; okula yönelik duygular boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.518$ ,  $p<.01$ ), statü boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.262$ ,  $p<.01$ ), okul yönetimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.370$ ,  $p<.01$ ), öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.249$ ,  $p<.01$ ), sosyal etkinlikler boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.290$ ,  $p<.01$ ), okul yaşam kalitesi ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ( $r=.735$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Okula yönelik duygular boyutunun; statü boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.413$ ,  $p<.01$ ), okul yönetimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.212$ ,  $p<.01$ ), öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.237$ ,  $p<.01$ ), sosyal etkinlikler boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.359$ ,  $p<.01$ ), okul yaşam kalitesi ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ( $r=.795$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Statü boyutunun; okul yönetimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.113$ ,  $p<.01$ ), sosyal etkinlikler boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.169$ ,  $p<.01$ ), okul yaşam kalitesi ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.492$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır. Statü boyutu ile öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Okul yönetimi boyutunun; öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.235$ ,  $p<.01$ ), sosyal etkinlikler boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.236$ ,  $p<.01$ ), okul yaşam kalitesi ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.539$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunun; sosyal etkinlikler boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.252$ ,  $p<.01$ ), okul yaşam kalitesi ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.520$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Sosyal etkinlikler boyutu ile okul yaşam kalitesi arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.558$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır. Bu bulgulara göre okul yaşam kalitesi ile

okul yaşam kalitesinin boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır. Okul yaşam kalitesinin her hangi bir boyutuna yönelik olumlu algıların, okul yaşam kalitesine yönelik algıları da olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 18 okula yabancılaşma ve boyutları açısından incelendiğinde, güçsüzlük boyutunun; anlamsızlık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.273$ ,  $p<.01$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.306$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.309$ ,  $p<.01$ ), okula yabancılaşma ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.637$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Anlamsızlık boyutunun; kuralsızlık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.162$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=.258$ ,  $p<.01$ ), okula yabancılaşma ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.650$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Kuralsızlık boyutunun, sosyal uzaklık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.447$ ,  $p<.01$ ), okula yabancılaşma ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ( $r=.708$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır.

Sosyal uzaklık boyutunun, okula yabancılaşma ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.690$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır. Bu bulgulara göre öğrenci yabancılaşma ölçeği ile öğrenci yabancılaşma ölçeğinin boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu, ayrıca öğrenci yabancılaşma ölçeğinin boyutlarının da kendi aralarında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Bu durumda bir boyuttaki yabancılaşma türünün, diğer boyuttaki yabancılaşmayı etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 18'deki bulgular okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma ve bunların boyutları açısından incelendiğinde; okul yaşam kalitesinin öğrenci-öğretmen iletişimi boyutunun; öğrenci yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.340$ ,  $p<.01$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.516$ ,  $p<.01$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.316$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.351$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.565$ ,  $p<.01$ )



anlamli ilişkiler vardır. Buna göre okullarda öğrenci-öğretmen iletişiminin olumlu şekilde yürümesi, öğrencilerin okula yabancılaşmaları üzerinde azaltıcı etkiye sahip olabilir. Aksi durumda ise öğretmenleri tarafından azarlanan, alay edilen, arkadaşlarının içinde küçük düşürülen öğrencilerin okula yabancılaşma davranışı göstermesi beklenilebilir.

Okul yaşam kalitesinin okula yönelik duygular boyutunun; okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.411$ ,  $p<.01$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.595$ ,  $p<.01$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.252$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.495$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.641$ ,  $p<.01$ ) anlamli ilişkiler vardır. Bu durumda okulunu seven ve okula yönelik olumlu duygular besleyen öğrencilerin, okula yönelik daha az yabancılaşma içerisinde olacağı söylenebilir.

Okul yaşam kalitesinin statü boyutunun; okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.300$ ,  $p<.01$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.371$ ,  $p<.01$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.108$ ,  $p<.05$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.114$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.328$ ,  $p<.01$ ) anlamli ilişkiler vardır. Buna göre okulda öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sevilip sayılan, kendini değerli ve önemli hissederek, statüsü hakkında olumlu algılara sahip olan öğrencilerin, okula daha az yabancılaştıkları söylenebilir.

Okul yaşam kalitesinin okul yönetimi boyutunun; okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.156$ ,  $p<.05$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.270$ ,  $p<.05$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.094$ ,  $p<.05$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.192$ ,  $p<.01$ ) anlamli ilişkiler vardır. Buna göre okul yönetiminde, okulda alınacak kararlara öğrencilerin dahil edilmesi, öğrencilere istek ve görüşlerinin dikkate alınması, olumlu okul ikliminin oluşturulması, okulda güven

ortamının sağlanması gibi durumlarda öğrencilerin okul memnuniyeti artarak, okula yabancılaşmaları azalabilir.

Okul yaşam kalitesinin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunun; okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.380$ ,  $p<.01$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.092$ ,  $p<.05$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.157$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.207$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.284$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum da öğrencilerin okulda arkadaşları ile kurduğu olumlu ilişkilerin, okula yabancılaşmanın etkisini azaltabileceği söylenebilir.

Okul yaşam kalitesinin sosyal etkinlikler boyutunun; okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.313$ ,  $p<.01$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.252$ ,  $p<.01$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.179$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.227$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.350$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre okuldaki sosyal etkinliklerin varlığının ve bu etkinliklere öğrencilerin aktif olarak katılımlarının, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltabileceği söylenebilir.

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin geneli ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.505$ ,  $p<.01$ ), anlamsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.583$ ,  $p<.01$ ), kuralsızlık boyutu ile arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ( $r=-.277$ ,  $p<.01$ ), sosyal uzaklık boyutu ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.439$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma ile arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ( $r=-.658$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler vardır. Başka bir ifadeyle okul yaşam kalitesinin artmasıyla, okula yabancılaşma ve boyutlarında azalma görülebileceği söylenebilir.

Okulda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuran, kendini değerli ve önemli hisseden, okul yönetiminde söz sahibi olan öğrenciler okula yönelik olumlu

duygular geliştirebilirler. Böylece okulun gelecekleri için öneminin farkına varabilir, okulda kuralsızlık ve sosyal uzaklık davranışı sergilemekten uzak durabilirler.

Bickford ve Neal (1969) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerdeki yüksek yabancılaşma düzeyinin, düşük okul memnuniyeti yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun, araştırmanın bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuçlar**

Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşmaya ilişkin algılarını belirlemek ve bu algılar aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sıralanmıştır.

##### **5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın birinci alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, öğrenci-öğrenci iletişimi ile sosyal etkinlikler boyutunda ve ölçeğin genelinde yer alan ifadelere “orta düzeyde” ; statü boyutundaki ifadelere “çoğunlukla” ve okul yönetimi boyutundaki ifadelere ise “kısmen” katıldıkları belirlenmiştir.

##### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları; a)cinsiyet, b)sınıf düzeyi, c)lise türü, d)okul büyüklüğü değişkenlerine

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul yaşam kalitesine ilişkin algıları; okula yönelik duygular ve sosyal etkinlikler boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre bu boyutlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen-öğrenci iletişimi, statü, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
- b. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin algılarında, öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre,
  - Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutunda 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre ve 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.04$  olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
  - Okula yönelik duygular boyutunda 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre ve 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin okula yönelik duygular boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.09$  olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin okula yönelik duygular boyutu üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
  - Okul yönetimi boyutunda 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre ve 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu

algılara sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin okul yönetimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.02$  olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin okul yönetimi boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.04$  olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
  - Lise Yaşam Kalitesi ölçeğinin genelinde ise 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre ve 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin ölçeğin geneli üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.09$  olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin ölçeğin geneli üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- c. Lise türü değişkenine göre öğrencilerin algılarında, okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre;
- Okula yönelik duygular boyutunda genel lise öğrencileri, Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Lise türü değişkeninin okula yönelik duygular boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.01$  olduğu görülmüştür. Buna göre lise türü değişkeninin okula yönelik duygular boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- Statü boyutunda genel lise öğrencileri, Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Lise türü değişkeninin statü boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.01$  olduğu görülmüştür. Buna göre lise türü değişkeninin statü boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
  - Okul yönetimi boyutunda Anadolu lisesi öğrencileri, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Lise türü değişkeninin okul yönetimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.06$  olduğu görülmüştür. Buna göre lise türü değişkeninin okul yönetimi boyutu üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
  - Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda Anadolu lisesi öğrencileri, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Lise türü değişkeninin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.05$  olduğu görülmüştür. Buna göre lise türü değişkeninin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- d.** Okul büyüklüğü değişkenine göre öğrencilerin algılarında, öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre;
- Öğretmen-öğrenci iletişimi boyutunda orta mevcutlu okullardaki öğrencilerin algıları, küçük ve büyük mevcutlu okullardaki öğrencilere göre daha olumludur. Okul büyüklüğü değişkeninin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.03$  olduğu görülmüştür. Buna göre okul büyüklüğü değişkeninin öğretmen-öğrenci iletişimi

boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- Okula yönelik duygular boyutunda büyük mevcutlu okullardaki öğrencilerin algıları, küçük mevcutlu okullardaki öğrencilere göre daha olumludur. Okul büyüklüğü değişkeninin okula yönelik duygular boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.01$  olduğu görülmüştür. Buna göre okul büyüklüğü değişkeninin okula yönelik duygular boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- Okul yönetimi boyutunda küçük ve orta mevcutlu okullardaki öğrencilerin algıları, büyük mevcutlu okullardaki öğrencilere göre daha olumludur. Okul büyüklüğü değişkeninin okul yönetimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.09$  olduğu görülmüştür. Buna göre okul büyüklüğü değişkeninin okul yönetimi boyutu üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- Öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda küçük mevcutlu okullardaki öğrencilerin algıları, büyük mevcutlu okullardaki öğrencilere göre daha olumludur. Okul büyüklüğü değişkeninin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin  $\eta^2=.02$  olduğu görülmüştür. Buna göre okul büyüklüğü değişkeninin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:



Araştırmaya katılan öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, güçsüzlük ve kuralsızlık boyutlarında yer alan ifadelerle “kısmen” katıldıkları; anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde yer alan ifadelerle ise “orta düzeyde” katıldıkları belirlenmiştir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algıları; a)cinsiyet, b)sınıf düzeyi, c)lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula yabancılaşmaya ilişkin algıları; güçsüzlük boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok güçsüzlük algılarına sahiptir. Anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
- b. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin algılarında güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre,
  - Güçsüzlük boyutunda 12. sınıf öğrencileri 11. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 12. sınıf öğrencileri 11. sınıf öğrencilerine göre daha yoğun güçsüzlük duygusu içerisinde. Sınıf düzeyi değişkeninin güçsüzlük boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.02$ ) göre, sınıf düzeyi değişkeninin güçsüzlük boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.
  - Anlamsızlık boyutunda 12. sınıf öğrencileri 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 12. sınıf öğrencileri 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha yoğun anlamsızlık algılarına sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin anlamsızlık

boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.11$ ) göre, sınıf düzeyi değişkeninin anlamsızlık boyutu üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

- Sosyal uzaklık boyutunda 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre daha çok sosyal uzaklık algılarına sahiptir. Sınıf düzeyi değişkeninin sosyal uzaklık boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.02$ ) göre, sınıf düzeyi değişkeninin sosyal uzaklık boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.
  - Okula yabancılaşma ölçeğinin genelinde ise 12. sınıf öğrencileri 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle 12. sınıf öğrencileri 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre okula daha çok yabancılaşmışlardır. Sınıf düzeyi değişkeninin okula yabancılaşma üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.07$ ) göre, sınıf düzeyinin okula yabancılaşma üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.
- c. Lise türü değişkenine göre öğrencilerin algılarında kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre,
- Kuralsızlık boyutunda Anadolu lisesi öğrencileri, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lise türü değişkeninin kuralsızlık boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.04$ ) göre, lise türü değişkeninin kuralsızlık boyutu üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.
  - Sosyal uzaklık boyutunda Anadolu lisesi öğrencileri, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lise türü değişkeninin sosyal uzaklık boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.06$ ) göre, lise türü

değişkeninin sosyal uzaklık boyutu üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

- Okula yabancılaşma ölçeğinin genelinde Anadolu lisesi öğrencileri, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lise türü değişkeninin okula yabancılaşma ölçeği üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.04$ ) göre, lise türü değişkeninin okula yabancılaşma üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

### 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul yaşam kalitesinin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi, sosyal etkinlikler boyutları ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler vardır.
- Okula yabancılaşmanın kuralsızlık boyutu ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık boyutları ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
- Okul yaşam kalitesinin öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın geneli arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
- Okul yaşam kalitesinin okula yönelik duygular boyutu ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın geneli arasında negatif yönlü ve orta düzeyde; kuralsızlık boyutu ile de negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

- Okul yaşam kalitesinin statü boyutu ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın geneli arasında negatif yönlü ve orta düzeyde; kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutları ile de negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
- Okul yaşam kalitesinin okul yönetimi boyutu ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın geneli arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
- Okul yaşam kalitesinin öğrenci-öğrenci iletişimi boyutu ile okula yabancılaşmanın anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın geneli arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde; güçsüzlük boyutu ile arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
- Okul yaşam kalitesinin sosyal etkinlikler boyutu ile okula yabancılaşmanın anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde, güçsüzlük boyutu ve okula yabancılaşmanın geneli arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
- Okul yaşam kalitesinin geneli ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın geneli arasında negatif yönlü ve orta düzeyde; kuralsızlık boyutu ile de negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- a. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesini “orta” düzeyde algıladıkları bulgusundan hareketle; öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını yükseltmek için okulda sosyal etkinlikler düzenlenebilir, öğretmen ve yöneticilere öğrencilerle iletişim kurma konusunda seminerler verilebilir. Okulda değerler

eğitimi projeleri uygulanarak sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk, dürüstlük gibi değerler öğrencilere kazandırılabilir. Öğrencilerin kendilerini okulda iyi hissetmelerini sağlayacak şekilde çevre düzenlemesi yapılabilir.

- b.** Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okula yönelik duygularının daha olumlu olduğu ve sosyal etkinliklere katılım algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularını geliştirecek çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri, erkek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik sportif faaliyetler düzenleyerek, okul yaşamının daha eğlenceli geçmesini sağlayabilir. Ayrıca okulda daha çok erkek öğrencilerin karşılaştığı zorbalık davranışlarının önüne geçilerek, öğrencilerin okuldaki olumsuz deneyimleri ortadan kaldırılabilir.
- c.** 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre okul yaşam kalitesi algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ortaöğrenimlerinin son senesinde, üniversiteye hazırlık aşamasında olan 12. sınıf öğrencilerinin okuldan uzaklaşmalarını engelleyecek tedbirler alınabilir. Buna yönelik olarak 12. sınıf öğrencilerinin okulda stres atabilecekleri sinema ve tiyatro salonları oluşturularak, bu alanlar öğrencilerin hizmetine sunulabilir. Ayrıca öğrenci kulüpleri oluşturularak, öğrencilerin ilgilerine yönelik çalışmalar bu kulüplerin çatısı altında yürütülebilir.
- d.** Genel lise öğrencilerinin okula yönelik duyguları ve kendi statülerine yönelik algılarının Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgusundan hareketle; Anadolu lisesi yöneticileri ve öğretmenleri öğrencileri ile etkileşimlerini artırarak onların sorunlarını dinleyebilir ve bu sorunlara ortak çözümler üretebilir. Bu sayede öğretmenleri ve okul yönetimince dikkate alınan, onlar tarafından değerli görüldüğu algısına sahip olan öğrencinin okula yönelik duyguları da olumlu hale gelmeye başlayabilir. Ayrıca Anadolu lisesi öğrencilerine yönelik okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler veya okul dışı yapılacak gezi, yarışma, spor müsabakaları da öğrencilerin okula yönelik duygularını etkileyebilecektir. Bu tür etkinlikler düzenlenirken de öğrenciler tarafından istenmeyen etkinliklerden kaçınılarak, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilebilir.

- e. Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yönetimine ilişkin algıları genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu konuda okul yöneticileri, genel lise ve meslek lisesi öğrencileriyle bire bir ilgilenmeye gayret edebilir, okulda kurulacak öğrenci temsilciliği aracılığıyla, öğrencilere okul yönetiminde söz sahibi olma imkanı verebilir.
- f. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma algılarının “orta” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencileri okula yabancılaştırabilecek etkenleri bilmeleri, yabancılaşmanın ortaya çıkmasını engelleme imkanı sunabilir. Bu nedenle yöneticilere ve öğretmenlere öğrenci yabancılaşmasının neden ve sonuçlarını, yabancılaşmanın çeşitlerini ve okullarında mevcut yabancılaşma belirtilerini öğrenmeleri için eğitimler verilebilir. Öğrencilere ve velilere anketler uygulanarak öğrencinin okula yabancılaşmaya yönelik algıları takip edilebilir. Yabancılaşma görülen öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilebilir.
- g. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre güçsüzlük algıları daha yoğundur. Güçsüzlük algısı, öğrencinin kendi davranışı sonucu istediğini elde edemeyeceği, kendi geleceğinin başkaları tarafından belirlendiğine yönelik algıları içermektedir. Bu şekilde güçsüzlük algılarına sahip olan erkek öğrencilere geleceklerini planlama konusunda eğitimler verilebilir. Ayrıca okullarda zorunlu ders sayıları azaltılabilir ve seçmeli ders sayıları da artırılabilir. Seçmeli derslerde öğrencilere dayatılmadan, hangi derslerin verileceği onların isteği doğrultusunda belirlenebilir.
- h. 12. sınıf öğrencilerinin, 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre okula yabancılaşma düzeyleri daha fazladır. 12. sınıf öğrencileri yoğun bir biçimde üniversite sınavlarına hazırlandıkları için onlara göre okul ikinci planda kalabilmektedir. Bu nedenle 12. sınıf öğrencilerinin hem okul derslerine hem de üniversite sınavlarına hazırlanabileceği ortamlar oluşturulması onların okula yabancılaşma düzeylerini azaltabilir. Ayrıca 12. sınıf öğrencilerin yoğun sınav maratonunda stres atabilecekleri, eğlenebilecekleri etkinlikler okul yönetimi tarafından düzenlenebilir.

- i. Anadolu lisesi öğrencilerinin, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre okula yabancılaşma düzeyleri daha fazladır. Bu bulgudan hareketle Anadolu lisesi öğrencileriyle görüşmeler yapılarak onların okuldan beklentileri ve okulda karşılaştıkları sorunlar belirlenebilir. Öğrencilerin okuldan beklentileri karşılanarak okula olan bağlılığı artırılabilir, bu bağlamda da okula yabancılaşma düzeyleri azaltılabilir.
- j. Araştırmada okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak için okul yaşam kalitesi artırılabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlere okul yaşam kalitesi konusunda hizmet içi eğitimler verilerek, onların okullarındaki mevcut yaşam kalitesini belirlemeleri ve yaşam kalitesinin eksik olan öğelerini etkin hale getirmeleri sağlanabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- a. Bu araştırma ortaöğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin yabancılaşması incelenerek, ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmalarıyla benzer ya da farklı olan yönleri ortaya konulabilir.
- b. Bu araştırmada tarama modelinden hareketle nicel araştırma tekniği kullanılarak öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Yapılacak olan başka araştırmalarda nitel araştırma tekniği kullanılarak öğrencilerin okula yabancılaşma nedenleri belirlenebilir.
- c. Bu araştırma resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okula yönelik algıların farklı olabileceği düşüncesiyle özel ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- d. Öğrencilerin okul yaşam kalitesinin okul başarısını etkileyebileceği düşüncesiyle okul yaşam kalitesinin öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir.

- e. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin zamanla nasıl değiştiğini ortaya çıkarmak için boylamsal araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abdi, H. (2007). The Bonferonni and Šidák corrections for multiple comparisons. *Encyclopedia of Measurement and Statistics*, 3, 103-107.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46(3), 315-334.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-74.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımında ebeveyn-çocuk etkileşimi (kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi* 8(1), 113-130.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(3), 23-40.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 75-84.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 57-70.

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (5. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (4. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barakat, H. (1969). Alienation: a process of encounter between utopia and reality. *The British Journal of Sociology*, 20(1), 1-10.
- Batten, M. and Girling-Butcher, S. (1981). *Perceptions of quality of school life: A case study of schools and students*. Victoria: ACER Limited.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* 1(1), 49-63.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bickford, H. L. and Neal, A. G. (1969). Alienation and social learning: a study of students in a vocational training center. *Sociology of Education*, 42(2), 141-153.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bourke, S. and Frampton, J. (1992, November). Assessing the quality of school life: Some technical considerations. *In annual conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia*.
- Bourke, S. and Smith, M. (1989, November). Quality of school life and intentions for further education: The case of a rural high school. *In annual conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide, Australia*.
- Brewer, D. J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from US high schools. *Economics of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Brown, M. R., Higgins, K. and Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.

- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. and Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 227-238.
- Burbach, H. J. (1972). The development of a contextual measure of alienation. *The Pacific Sociological Review*, 15(2), 225-234.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Coşkun, S. (2013). İnsansal varoluş ve özün belirlenimi olarak yabancılaşma ve özgürleşme. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, (20), 111-126.
- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performance. *School Improvement Research Series*. Portland.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. and Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme teorileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.

- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 179-204.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5)753-758.
- Dillon, S. V. and Grout, J. A. (1976). Schools and alienation. *The Elementary School Journal*, 76(8), 481-489.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epstein, J. L. and McPartland, J. M. (1976a). *Classroom organization and the quality of school life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Epstein, J. L. and McPartland, J. M. (1976b). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4).
- Erttoy, M. (2007). *Yabancılaşma: Kader mi, tercih mi?* İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Flumen, A.L. (1974). *School alienation, attitudes toward drugs, and drug involvement among students in a middle to upper-middle class suburban high school*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers University, U.S.A.
- Fox, K. M. (1977). *An investigation of school alienation and related factors in fourth form students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Canterbury, New Zealand.

- Fromm, E. (2004). *Marx'ın İnsan Anlayışı*. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2006). *Sağlıklı toplum*. (Çev. Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınları.
- Funkhouser, E. (2012). *The parallel alienation of students from low-socioeconomic backgrounds and new teachers in the us public school system*. Master of Art dissertation, Colorado State University, U.S.A.
- Glasman, N. S. (1984). Student achievement and the school principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 283-296.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Göktürk, İ. ve Günalan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(11), 127-143.
- Hajda, J. (1961). Alienation and integration of student intellectuals. *American Sociological Review*, 26(5), 758-777.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hallinger, P., Bickman, L. and Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 527-549.
- Hascher, T. and Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.
- Heath, D. H. (1970). Student alienation and school. *The School Review*, 78(4), 515-528.
- Hemzik, R. N. (2005). *"There's Nothing Wrong with Me": High school students describe alienation, resistance, and alternation education*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Binghamton, School of Education and Human Development.
- Hoffmann, J. P. and Xu, J. (2002). School activities, community service, and delinquency. *Crime & Delinquency*, 48(4), 568-591.
- Holcomb-McCoy, C. (2004). Alienation: A concept for understanding low-income, urban clients. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43(2), 188-196.

- Holloway, J. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81.
- Horton, J. (1964). The dehumanization of anomie and alienation: A problem in the ideology of sociology. *The British Journal of Sociology*, 15(4), 283-300.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. and Jackson, T. (1999). Influence of the teacher–student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Huling, L. (1980). How school size affects student participation, alienation. *NASSP Bulletin*, 64(438), 13-18.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville Texas.
- Hyman, I., Cohen, I. and Mahon, M. (2003). Student alienation syndrome: A paradigm for understanding the relation between school trauma and school violence. *The California School Psychologist*, 8, 73-86.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma olgusu ve Kürk Mantolu Madonna romanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(20), 41-59.
- İslamoğlu, A.H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (1.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(2), 293-315.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K. G. and Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Keniston, K. (1960). Alienation and the decline of utopia. *The American Scholar*, 29(2), 161-200.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kızılcılık, S. (1992). *Sosyoloji teorileri-1*. Konya: Mimoza Yayınları.
- Kim, D. H. and Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 1-23.
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşma sorunu ve Hegel*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocayörük, E. (2007). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(17), 92-111.
- Kohn, M. L. (1976). Occupational structure and alienation. *American Journal of Sociology*, 82(1), 111-130.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Newcastle, Australia.
- Leung, A. and Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65(2), 318-333.
- Linnakylä, P. and Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. *Reading Literacy in an International Perspective*, 203-217.

- Lystad, M. H. (1972). Social alienation: A review of current literature. *The Sociological Quarterly*, 13(1), 90-113.
- Mackey, J. A. (1970). The dimensions of adolescent alienation. *High School Journal*, 54(2), 84-95.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. and Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Malin, A. and Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Mahoney, J. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.
- Marcoulides, G. A., Heck, R. H. and Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 140-152.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports*, 62.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: Can Freirian teaching reach working-class students? *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 31-44.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. and Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Memduhoğlu, H. B. (2010). Yönetimde yeni yaklaşımlar. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim* (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Mok, M. and Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86.
- Mok, M. M. C. and Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.



- Musto, M. (2010). Revisiting Marx's concept of alienation. *Socialism and Democracy*, 24(3), 79-101.
- Newcomb, A. F. and Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. and Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş*. 10(1), 113-144.
- Osmanoğlu, Ö. (2008). Yabancılaşma üzerine. *Sosyoloji Notları*, 6, 13-19.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963.
- Overend, T. (1975). Alienation: A conceptual analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 35(3), 301-322.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Pawlovich, W. E. (1983). *Quality of school life and early school leaving*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alberta, Canada.
- Rafalides, M. and Hoy, W. K. (1971). Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *High School Journal*, 55(3), 101-111.
- Rosenholtz, S. J. and Wilson, B. (1980). The effect of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17(1), 75-82.
- Sabo, D. J. (1993). The organizational climate and health and the quality of student life in middle schools (Doctoral dissertation, Rutgers, The State University of New Jersey).

- Samdal, O., Wold, B. and Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "Okul Yaşam Kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Schulz, L. L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: Focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 75-83.
- Schulz, L. L. and 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(6), 783-791.
- Shoho, A. R., Katims, D. S. and Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *The High School Journal*, 81(1), 28-36.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sikkink, D. (1999). The social sources of alienation from public schools. *Social Forces*, 78(1), 51-86.
- Slattery, M. (2007). *Sosyolojide temel fikirler*. (Çev. Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Smith, D. C. and Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 287-293.

- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. and Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*(3), 283-293.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev. Osman Akinhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sullivan, P. (1978). *The quality of school life and alienation from school as perceived by secondary school students*. Unpublished master of arts thesis, McGill University, Montreal, Canada.
- Şimşek, M. Ş., Çelik. A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Atatürk Üniversitesi, İİBF 14.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erzurum*.
- Takakura, M., Wake, N. and Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health, 80*(11), 544-551.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 557-571.
- Tarquin, K. and Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 16.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16*(1), 245-254.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi* (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:150.
- Tezcan, M. (1997). *Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:178.
- Thien, L. M. and Razak, N. A. (2012). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A Partial Least Square Analysis. *Social Indicators Research, 1*-30.

- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. (No: 166). Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun Yüksek, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Van Maele, D. and Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100.
- Vaquera, E. and Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37(1), 55-72.
- Verkuyten, M. and Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Webb, N. M. (1984). Sex differences in interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 33.
- Williamson, I. and Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263-275.
- Witziers, B., Bosker, R. J. and Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Yeniçeri, Ö. (2007). *Yozlaşma ve yabancılaşmaya karşı itirazlar* (5. baskı). İstanbul: İQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: İQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485-490.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.

Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Zhao, R. and Cao, L. (2010). Social change and anomie: A cross-national study. *Social Forces*, 88(3), 1209-1229.

**EKLER**

1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı
2. Kişisel Bilgiler Formu
3. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği
4. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

**EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı**

T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.44.09.00-821.06.02/ 40468 12-12-2012  
Konu: Araştırma İzni

**VALİLİK MAKAMINA**

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aytaç GEDİK'in Yrd.Doç. Dr. Melike CÖMERT danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma" konulu tez çalışmasını İlimiz Ortaöğretim Okullarında uygulama talebi ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.11.2012 tarihli ve 5486 sayılı yazıları ile ekleri İl İnceleme ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup söz konusu ölçeklerin uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Olurlarınıza arz ederim.

  
M. Nurettin ŞAHİN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
12/12/2012

  
Mehmet BULUT  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

## EK 2. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili öğrenciler;

Elinizdeki anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde siz ve okulunuz hakkındaki bilgiler istenirken, ikinci ve üçüncü bölümde okuldaki yaşamınız ve okula yönelik duygularınız ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizlerden elde edilen bilgiler, bilimsel araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket formuna isminizi yazmanıza gerek yoktur. Formda yer alan ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur bu nedenle size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği dikkatle okuyup, (X) koyarak işaretleyiniz. Hiçbir seçeneği boş bırakmayınız.

Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

Aytaç GEDİK  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. Kişisel Bilgiler

A1. Cinsiyetiniz	A2. Sınıfınız
<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> 10. Sınıf <input type="checkbox"/> 11. Sınıf <input type="checkbox"/> 12. Sınıf
A3. Lise türü	A4. Okul mevcudu
.....(Lütfen Yazınız)	.....(Lütfen Yazınız)



### EK 3. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği

Aşağıda yer alan ifadeleri verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.	① Katılmıyorum ② Kısmen Katılıyorum ③ Orta Düzeyde Katılıyorum ④ Çoğunlukla Katılıyorum ⑤ Tamamen Katılıyorum				
	①	②	③	④	⑤
1. Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.	①	②	③	④	⑤
3. Okuldaki arkadaşlarımdan, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
4. Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.	①	②	③	④	⑤
5. Okuldayken çok sıkılıyorum	①	②	③	④	⑤
6. Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır	①	②	③	④	⑤
7. Bu okulda, öğrencilerin sadece derslerle ilgili yaptıkları etkinlikler desteklenmektedir.	①	②	③	④	⑤
8. Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
9. Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Okuldaki arkadaşlarımdan arasında önemli bir yerim vardır.	①	②	③	④	⑤
11. Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.	①	②	③	④	⑤
12. Her gün okula gelmek, benim için bir işkence gibidir.	①	②	③	④	⑤
13. Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
14. Öğretmenimizin çoğu okul takımlarında oynayan öğrencilerin derslerde başarısız olduklarına inanmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
16. Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.	①	②	③	④	⑤
17. Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum	①	②	③	④	⑤
18. Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.	①	②	③	④	⑤
19. Okuldayken kendimi huzursuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
20. Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.	①	②	③	④	⑤
21. Okuldaki öğretmenlerin çoğuna göre, spor, tiyatro, müzik gibi etkinlikler yaramaz öğrencilerin işidir.	①	②	③	④	⑤
22. Öğretmenimin (öğretmenlerimin), bir çok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum	①	②	③	④	⑤
23. Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
24. Okulda beni incitecek/onurumu kıracak davranışlarla pek karşılaşmam.	①	②	③	④	⑤

## EK 3. (Devamı)

<b>Aşağıda yer alan ifadeleri verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.</b>	<b>① Katılmıyorum</b> <b>② Kısmen Katılıyorum</b> <b>③ Orta Düzeyde Katılıyorum</b> <b>④ Çoğunlukla Katılıyorum</b> <b>⑤ Tamamen Katılıyorum</b>				
25. Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.	①	②	③	④	⑤
26. Sınıfa girince içim sıkılır.	①	②	③	④	⑤
27. Sınıfımda sıralara yazı yazan bir çok öğrenci vardır.	①	②	③	④	⑤
28. Okulumda isteyen öğrenci, istediği sosyal etkinliğe katılabilir.	①	②	③	④	⑤
29. Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum	①	②	③	④	⑤
30. Dışarıda daima okulumu savunurum.	①	②	③	④	⑤
31. Okulumuzda herkes birbirini olduğu gibi kabul eder.	①	②	③	④	⑤
32. Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
33. Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır.	①	②	③	④	⑤
34. Okulumda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden bir çok öğretmen vardır.	①	②	③	④	⑤
35. Okulumda, başkalarını sürekli şikayet eden bir çok öğrenci vardır.	①	②	③	④	⑤

#### EK 4. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

<p><i>Aşağıda yer alan ifadeleri verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.</i></p>	<p>① Katılmıyorum ② Kısmen Katılıyorum ③ Orta Düzeyde Katılıyorum ④ Çoğunlukla Katılıyorum ⑤ Tamamen Katılıyorum</p>				
1. Okulda geleceğimle ilgili kararlar alınıyor, ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor.	①	②	③	④	⑤
2. Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır.	①	②	③	④	⑤
3. Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.	①	②	③	④	⑤
4. Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim.	①	②	③	④	⑤
5. Bu günlerde bu okulda kime güvенеbileceğimi bilemiyorum.	①	②	③	④	⑤
6. Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim.	①	②	③	④	⑤
7. Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
8. Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki, gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
11. Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum.	①	②	③	④	⑤
12. Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim.	①	②	③	④	⑤
13. Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Okulun sunduğu bilgileri, yaşamımda kullanma şansına sahibim.	①	②	③	④	⑤
15. Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım.	①	②	③	④	⑤
16. Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
17. Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤