

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMASINDA OKUL
İKLİMİ VE OKULDA İLETİŞİMİN ROLÜ**

MAHİR SULAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MART, 2017
MUĞLA**

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMASINDA OKUL İKLİMİ
VE OKULDA İLETİŞİMİN ROLÜ

MAHİR SULAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 28.03.2017

Tez Danışmanı: YRD. DR. ÖNER ÇELİKKALELİ

Jüri Üyesi: DOÇ. DR. ZEYNEP KARATAŞ

Jüri Üyesi: YRD. DOÇ. DR. RAŞİT AVCI

Enstitü Müdürü: PROF. DR. AYŞE REZZAN ÇEÇEN EROĞUL

MART, 2017

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 1/03/2017 tarih ve 182/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mahir SULAR'ın "LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMASINDA OKUL İKLİMİ VE OKULDA İLETİŞİMİN ROLÜ" başlıklı tezini incelemiş ve aday 28/03/2017 tarihinde saat 13:30 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 30 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine OYBİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

İmza

Yrd. Doç. Dr. Öner Çelikkaleli
Tez Danışmanı

İmza

Doç. Dr. Zeynep Karataş
Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Raşit Avcı
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmasında Okul İklimi ve Okulda İletişimin Rolü” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28 / 03 / 2017


MAHİR SULAR

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMASINDA OKUL İKLİMİ VE OKULDA İLETİŞİMİN ROLÜ

MAHİR SULAR

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Mart 2017, 144 sayfa

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının okul iklimi ve okulda iletişim değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılarak okula yabancılaşma düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlk olarak okul iklim değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okul olanaklarının yeterliliği, okuldaki şiddet algısı, okula aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, sosyal medya kullanımı ve TV izleme süresi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında, okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okula aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanım süresi, internete ulaşım biçimi ve okulda iletişimin okula yabancılaşmayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Son olarak lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ekonomik gelir düzeyi, internete ulaşma biçimi, takip edilen Tv program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubu, Türkiye’de yedi bölgeyi kapsayacak şekilde 712 kız, 687 erkek olmak üzere toplam 1399 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Okul Atmosferi Ölçeği ve Okul İklimi Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 20. versiyonu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı; çoklu regresyon analizi, iki kategoriden oluşan grup karşılaştırmaları için t-Test ve ikiden fazla kategoriden oluşan grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancılaşma puanları ile okul iklim değişkenlerinden “öğretmenin destekleyici olarak algılanması”, “okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması”, “okuldaki olanakların yeterliliği”, “okula aidiyetlik”, “akademik programdan memnuniyet”, “okulda iletişim” arasında negatif yönde; “öğretmenlerin olumsuz algılanması” arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ayrıca twitter kullanma süresi ve facebook kullanma süresi ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Buna karşın, lise öğrencilerinin yabancılaşma puanları ile “okulda şiddet algısı”, “Tv izleme süresi” arasında anlamlı ilişkiler elde edilememiştir. Akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşma biçimi ve okula aidiyet ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu 9 değişken birlikte toplam okula yabancılaşma varyansın yaklaşık % 20’sini açıklamaktadır. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okula yabancılaşma ortalamaları açısından ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür.

Sınıf seviyelerine göre 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları 9. ve 10. sınıfların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre anne eğitim düzeyi açısından lise mezunu olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması annesi okur-yazar ve ilkokul mezunu olanlardan yüksektir. Diğer taraftan baba eğitim düzeyine göre babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının ailelerin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Gelir durumu 1601-2000 TL, 2001-3000 TL ve 3001-5000 TL olanların okula yabancılaşma puanlarının ortalaması 401-850 TL, 851-1200 TL ve 1201-1600 TL arasında olanlardan daha yüksek çıkmıştır.

İnternete hem evden hem de cep telefonundan ulaşabilen lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ortalaması ile sadece evden ve sadece internet kafeden ulaşabilenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Lise öğrencilerinin izlemeyi tercih ettikleri TV program türüne göre okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları ilgili alan yazında ışında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okula yabancılaşma, okul iklimi, okulda iletişim

ABSTRACT

ADI THE ROLE OF SCHOOL CLIMATE AND COMMUNICATION IN SCHOOL ON SCHOOL ALIENATION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

MAHİR SULAR

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Öner ÇELİKKALELİ

March 2017, 144 pages

In this study, the relationship between the scores of school alienation of high school students, school climate and communication in school has been analyzed and it has considered whether differed according to some demographic variables or not. Firstly the relationship between the school climate variables that “perception of teachers as supporters”, “negative perception of teachers”, “perception of school administrators as supporters”, “sufficiency of school facilities”, “perception of violence in school”, “sense of belonging to school”, “perceived quality of academic programs” and communication in school, social media use and the relationship between duration of watching TV and school alienation was investigated. Besides that, it was seen if school climate variables that “perception of teachers as supporters”, “negative perception of teachers”, “perception of school administrators as supporters”, “sufficiency of school facilities”, “sense of belonging to school”, “perceived quality of academic programs” and mother education level, student grade level, duration of using Twitter, internet access format, communication in school predict to school alienation or not. Lastly, it was examined if level of school alienation among high school students differs based on gender, student grade level, parents education level, economic income level, internet access format, type of Tv program followed becomes different or not.

Relational research model was used in the research. The research working group consisted of 1399 high school students, 712 female and 687 male, covering the seven regions in Turkey. “Personal Information Form”, “Student Alienation Scale”, “School Atmosphere Scale” and “School Climate Perception Scale” was used to collect data in the survey.

SPSS 20.0 package program was used for the statistical analysis of the data. For the analysis of data in this study Pearson Moments Product Correlation Coefficient for descriptive statistics, Multiple Regression Analysis, t-Test for two categorical group comparisons and One-way analysis of variance (ANOVA) for group analysis were used. In the study, maximum error margin is accepted as .05.

It was obtained that there are significant negative relations between school alienation among high school students points and the school climate factors which are “perception of teachers as supporters”, “perception of school administrators”, “sufficiency of school facilities”, “sense of belonging to school”, “perceived quality of academic programs”, “communication in school”; and also that there is a significant positive relation between “negative perception of teachers” and the scores of school alienation of high school students. There is significant positive relation between school alienation among high school students points and duration of Twitter use and duration of Facebook use. On the other hand there is no significant relation between school alienation among high school students points and “perception of violence in school” and duration of watching TV.

There is a significant relation between school alienation and “perceived quality of academic program”, communication in school, “negative perception of teachers”, mother’s education level, student grade level, duration of using Twitter, internet access format, “sense of belonging to school”. These 9 variables together account for about 20% of the variance total school alienation

It was observed that there is no significant relation between school alienation and gender differences.

According cross-grade comparison of students, the school alienation points of 11th and 12th graders are significantly higher than 9th and 10th graders.

It was observed that average of school alienation among high students differed significantly according to mother’s education level and father’s education level. According to this, the average of school alienation points of the students whose mothers graduated from high schools is higher than that of mother’s literate and graduated from primary school. On the other hand, according to father’s education level, the average of school alienation students whose father graduated from a university is significantly higher than that of graduated from primary school.

It was observed that the average of school alienation points differed significantly according to the economic statuses of their families. The average of school alienation points who income status 1601-2000 TL, 2001-3000 TL and 3001-5000 TL are higher than that income status 401-850 TL, 851-1200 TL and 1201-2000 TL.

The average of school alienation points of the students who access to internet from both home and mobile phone is significantly higher than that access to internet only from home and only from internet cafe.

It was observed that the average of school alienation points are not differed according to Tv program type that high school students preferred to watch.

The results of the research has been discussed under the light of literature and suggestions have been made.

Keywords: School alienation, school climate, communication in school.

ÖNSÖZ

Son zamanlarda öğrencilerde sıkça gözlemlenen; okula karşı isteksizlik, okulu sevmeme, okuldan kaçma gibi eğilimlerin eğitimciler için önemli bir problem haline geldiği bilinmektedir. Birçok eğitimci, öğrencilerin yaşadığı bu sorunları basit disiplin olaylarına, ergenlik dönemine bağlı sorunlara ve dönemsel olarak yaşanan isteksizliğe bağlayabilmektedirler. Bütünleyici bakış açısı ve öğrencinin yaşadığı psikolojik süreçleri dikkate alan yönüyle “okula yabancılaşma” kavramı bu nedenler arasında farklı bir konumda bulunmaktadır. Okula yabancılaşma kavramı; okul-öğretmen-aile üçgeninde yapılan literatür çalışmalarının yanı sıra öğrencinin duygu ve düşüncelerinin de dikkate alındığı daha kapsamlı alan araştırmasına imkan vermesiyle bütünleyici ve öğrenciyi eksene alan bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle okula yabancılaşma kavramının eğitim sistemindeki durumunun ve etkilerinin bilinmesi öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemlerin daha iyi anlaşılmasında önem taşımaktadır. Özellikle her bireyin önemli olduğuna inanan eğitimciler için, okula yabancılaşma kavramı öğrencileri daha iyi tanıma ve anlama imkanı sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin okula yabancılaşması ile okul iklimi ve okulda iletişim arasındaki ilişkileri ve sosyo-demografik değişkenlere göre okula yabancılaşmanın farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu ilişkilerin ortaya konulması okula yabancılaşmaya neden olan okul ve sosyo-demografik temelli değişkenlerin belirlenmesinde önemli bilgiler sunabileceği gibi bu konuda ne tür önlemlerin alınabileceği konusunda da fikir verebilecektir.

Araştırmamın her sürecini titizlikle inceleyen, yardım ve katkılarını esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Öner Çelikkaleli'ye, veri toplama araçlarının uygulanmasında bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve katkılarından dolayı Müslîh Günbeldek'e ve Taner Temizel'e, tüm dostlarıma ve beni bu günlere getiren aileme ve sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

Mahir SULAR

Mart, 2017/ Muğla

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi ve Problem Cümleleleri	1
1.2. Önem.....	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5.Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancılaşma Kavramı.....	7
2.1.1. George Wilhelm Hegel.....	10
2.1.2. Ludwing Andreas Feuerbach	11
2.1.3. Karl Marx	11
2.1.4. Max Weber.....	13
2.1.5. Herbert Marcuse	13
2.1.6. Emile Durkheim	14
2.1.7. C.Wrights Mills	14
2.1.8. Robert King Merton.....	15
2.1.9. Georg Simmel.....	16

2.1.10. Erich Fromm.....	16
2.1.11 Karen Horney	17
2.1.12. Melvin Seeman	18
2.2. Yabancılaşmanın Boyutları.....	18
2.2.1. Güçsüzlük (Powerlessness).....	18
2.2.2. Anlamsızlık (Meaninglessness)	19
2.2.3 Normsuzluk (Normlessness).	19
2.2.4. Soyutlanma (Isolation).....	20
2.2.5. Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)	20
2.3. Okula Yabancılaşma	20
2.3.1. Okula Yabancılaşmanın Kaynakları	22
2.3.2. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları	23
2.4. Örgüt İklimi	23
2.4.1. Örgüt İklimi Tipleri	24
2.5. Okul İklimi	25
2.5.1. Okul İklimi Tipleri.....	27
2.5.2. Okul İkliminin Alt Boyutları.....	28
2.5.2.1.Öğretmen-öğrenci ilişkisi.....	28
2.5.2.2. İdare	29
2.5.2.3. Okul güvenliği.....	30
2.5.2.4. Okula aidiyetlik.....	31
2.5.2.5. Akran ilişkileri	31
2.5.2.6. Sınıf ortamı	32
2.5.2.7. Akademik başarı	33
2.5.2.8. Aile	34
2.5.2.9. Okulda şiddet.....	34
2.6. Okulda İletişim	35
2.6.1. Okulda İletişim İçin Okul Yönetimine Düşen Görevler.....	37
2.6.2. Sınıf İçi İletişim	42
2.6.3. Okul-Veli İletişimi.....	43
2.7. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	44
2.7.1 Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	44
2.7.2 Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Çalışma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)	54
3.3.2. Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ)	55
3.3.3. Okul İklimi Algısı Ölçeği (OİAÖ).....	56
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	56
3.4. Verilerin Analizi.....	57

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okuldaki Şiddet Algısı, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Okulda İletişim, Sosyal Medya Kullanımı ve Tv İzleme Süresi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	58
4.2. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okuldaki Şiddet Algısı, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Anne Eğitim Düzeyi, Sınıf Düzeyi, Twitter Kullanma Süresi, İnternete Ulaşım Biçimi ve Okulda İletişimin Okula Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Bulgular	60
4.3. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Ekonomik Gelir, İnternete Bağlanma Biçimi ve Tercih Edilen Tv Program Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	62
4.3.1. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	62
4.3.2. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	62
4.3.3. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	63
4.3.4. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Ailenin Ekonomik	

Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	64
4.3.5. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının İnternete Ulaşım Biçimine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	65
4.3.6. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Takip Edilen Tv Program Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	66

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	68
5.1.1. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okuldaki Şiddet Algısı, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Okulda İletişim, Sosyal Medya Kullanımı ve Tv İzleme Süresi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu	68
5.1.2. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okuldaki Şiddet Algısı, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Anne Eğitim Düzeyi, Sınıf Düzeyi, Twitter Kullanma Süresi, İnternete Ulaşım Biçimi ve Okulda İletişimin Okula Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	76
5.1.3. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Eğitimi, Ekonomik Gelir Düzeyi, İnternete Ulaşım Biçimi, Takip Edilen Tv Program Türüne Göre Okula Yabancılaşma Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	83
5.2. Sonuç.....	87
5.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	87
5.2.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	88
5.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	88
5.3. Öneriler	89
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ	128

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel Bulgular ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	59
Tablo 2.1. Okula Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	61
Tablo 3.1. Cinsiyetlerine Göre Lise Öğrencilerinin Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve t-Testi Sonucu	62
Tablo 4.1. Sınıf Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 5.1. Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 6.1. Lise Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 7.1. Lise Öğrencilerinin İnternete Ulaşma Biçimlerine Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 8.1. Lise Öğrencilerinin İzledikleri TV Program Türüne Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları	67

KISALTMALAR DİZİNİ

ÖYÖ: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

OAÖ: Okul Atmosferi Ölçeği

OİAÖ: Okul İklimi Algısı Ölçeği



EKLER DİZİNİ

Ek 1.1. Kişisel Bilgi Formu	121
Ek 2.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	123
Ek 3.1. Okul Atmosferi Ölçeği.....	124
Ek 4.1. Okul İklim Algısı Ölçeği.....	126



BÖLÜM I

GİRİŞ

Endüstri devriminin başlattığı ve teknolojik değişiminde hız kazandırdığı günümüzde birey, mekanikleşen dünyanın bir parçası haline gelmiştir. Mekanikleşen birey, artık özgür hareket etme ve düşünmenin yerine robotlaşmaya ve daha çok tüketmeye başlamıştır (Uysal, 2008). Mekanikleşmenin yoğun bir şekilde yaşandığı günümüzde birey, kendini dışlanmış olarak görebilmektedir. Bu dışlanmanın sonucu olarak; bunalım, yalnızlaşma, kişiliksizleşme, kimlik yitimi ve nesneleşme kavramlarıyla tanışmaya başlamıştır (Osmanoğlu, 2008).

Sanayileşmeyle birlikte yeni bir döneme giren insan, maddenin ezici üstünlüğünü hayatının her alanında hissetmeye, silikleşmeye ve yabancılaşmaya başlamıştır (İlhan, 2012). İşte “yabancılaşma” kavramı bu hızlı değişimin birey üzerinde yarattığı etkiyi ortaya koyabilecek; psikolojik, sosyolojik ve siyasal etkilerin felsefi bir yorumu olarak ortaya çıkmıştır (Osmanoğlu, 2008).

Yabancılaşma kavramı, son zamanlarda popüler hale gelse de sosyoloji alanında derin köklere sahiptir (Dean, 1961). Endüstrileşme eğilimi olan toplumlarda görülen ve “metaryalist” yaşam tarzının şiddetine göre birey üzerindeki etkisini hissettiren “yabancılaşma”, insanın insan olma özelliğini yitirdiğine, bireyi inandıracak şartların doğuşu olarak da nitelendirilebilmektedir (Erkal, 1984). Diğer bir ifadeyle yabancılaşma, insanlığın yolunun uğraması gereken bir durak olarak görülebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Ancak bunlara rağmen, yabancılaşma, tüm kurumları etkilemekte ve insan ilişkilerinde de kendini hissettirmektedir (Tezcan, 2012). Yabancılaşmanın etkilendiği koşulların yarattığı değişimin hızı, bireyi olumlu ve

olumsuz yönde etkilemiştir. Böylece insan yaşamı, bilim, teknoloji, kentleşme ve sanayi devrimi ile büyük ölçüde değişime uğramıştır (Kiraz, 2011). Günümüzde sosyal bilimlerin tüm alanlarında yabancılaşma, farklı biçimleriyle insan ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir (Seeman, 1959). Her ne kadar yüzyılımızın değişiminin etkisi varmış gibi görünse de bunu sadece kapitalist sistem ile açıklamak bize sağlıklı bir sonuç vermeyecektir (Fromm, 1996).

Toplumların gereksinimlerini karşılayan eğitim, belli amaçları ve bu amaçlara göre planlanan, felsefesi olan bir kurum hüviyetini almıştır (Almış ve Yılmaz, 2011). İnsanlık tarihiyle paralellik gösteren eğitim, her biçimiyle (formal ya da informal) her alanda kendi varlığını hissettirmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). Eğitim, aynı zamanda toplumsal değişimlerle de aktif bir ilişki içinde olmuştur (Bilhan 1981, akt. Sağ, 2003). Toplumsal yapıyı önemli bir biçimde etkileyebilen yabancılaşma Tezcan'a (2012) göre, eğitim kurumunu da etkisi altına almıştır. Katıtaş (2012), eğitimde yabancılaşmayı, öğrencilerin öğrenmeden ve öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuma ve bu süreçlerin giderek öğrenciler için anlamsızlaşmaya başlamasıyla eğitimin giderek sıkıcı ve monoton bir hale gelmesi olarak tanımlamaktadır.

Eğitim kurumları, öğrencilere sadece akademik bilgilerin verildiği kurumlar olarak değerlendirilmemelidir. Çelik'e (2005) göre, eğitim kurumlarının önde gelen amacı verimli, yaratıcı, sosyal, kendisinin farkında olan mutlu bireyleri topluma kazandırmak olmalıdır. Kendilerini mutlu hissetmedikleri, üretken olacakları alanların kısıtlandığı, yaratıcılıklarının törpülediği bir ortamda öğrencilerin performansları da bundan etkilenecektir. Eğitim kurumlarının, öğrencilerin performansı üzerinde olumlu ve/veya olumsuz etkiye neden olabilmektedir. Okulların olumlu etkileri ancak olumlu okul iklimine sahip okullarda, gerçekleşebilmektedir (Acarbey, 2006). Polat ve Yavaş (2012) ise özellikle okula yabancılaşma konusunda okul yöneticilerin ve öğretmenlerin, farkında olmadan bu sürecin bir parçası olabildiklerini ifade etmektedirler. Eğitimciler için de sorun teşkil eden okula yabancılaşma sorunu akademik başarının düşmesi (Johnson, 2005), okula devamsızlığın artması (Rothman, 2001), okul terki (Hascher ve Hagenauer 2010), okulda şiddetin artması (Hymann ve Perone, 1998), öfke duygusunun yoğun yaşanması (Çivitçi, 2011), okula aidiyetliğin azalması (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004) gibi birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Yaşanılan bu tür olumsuzluklar öğrencilerin kendilerini eğiteceklerini iddia eden bir sistemden soyutlanmasına yol açabilmektedir (Yüksek, 2006). Okulun sahip olduğu fiziki olanakların dışında, okul içinde güvene dayalı, ortak yaşama arzusunu taşımasını bilen mutlu, hevesli ve gayretli öğretmen ve idarecilerin bulunduğu eğitim kurumlarında, başarılı eğitim uygulamaları hayata geçirilebilmektedir (Dindar, 2008). Öğrencilerin olumlu okul yaşantıları ve akademik başarılarında, bireysel çabalarının yanında okul kültürlerinin de önemli etkisi görülmektedir. Böylece olumlu okul yaşantısı olan öğrenciler, toplumda saygın bir konuma gelme ve geleceği adına sağlıklı karar verme noktasında olumlu okul ikliminden beslenirler (Kaya, 2014). Okula yönelik olumsuz düşüncelere sahip öğrenciler ise okuldaki günlük aktivite ve çalışmalardan keyif alamamakta ve bunun sonucu olarak da öğrenmeye karşı isteksiz hale gelmektedirler (Johnson ve Johnson 1993, akt. Sarı, 2012).

Verilen bilgiler ışığında, lise öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının çeşitli değişkenlerce incelenmesinin özellikle okul iklimi ve okulda iletişimin rolünün ortaya konmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi ve Problem Alt Cümleleri

Bu çalışmanın genel amacı lise öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının çeşitli değişkenlerce incelenmesidir. Bu çalışmanın konusu, lise öğrencilerinin okula yabancılaşmaları ile okul iklimi, okulda iletişim, sosyal medya kullanımı ve TV izleme süresi arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Ayrıca, okula yabancılaşmanın cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, ekonomik gelir, internete ulaşma biçimi ve izlediği Tv program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu çalışmanın genel konusu çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okuldaki şiddet algısı, okula aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, sosyal medya kullanımı ve TV izleme süresi ile okula yabancılaşma arasında bir ilişki var mıdır?

- 2- Okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki fiziksel koşulların yeterliliği, okula aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, internete ulaşım biçimi ve okulda iletişim okula yabancılaşmayı yordamakta mıdır?
- 3- Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri;
- 3.1. Cinsiyetlerine,
- 3.2. Sınıf düzeylerine,
- 3.3. Anne-baba eğitim düzeyine,
- 3.4. Ekonomik gelir düzeyine,
- 3.5. İnternete ulaşma biçimine,
- 3.6. Takip edilen Tv program türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Önem

Lise dönemiyle aynı zamana gelen ergenlik döneminde, ergenler yaşadıkları hızlı biyolojik ve bilişsel değişimle nasıl baş etmeleri gerektiği konusunda pek fazla bilgi ve tecrübeye sahip olamayabilmektedirler (Gül ve Güneş, 2009). Bundan dolayı, lise öğrencisi ergenler arasında depresyona girme diğer temel eğitim düzeyindeki öğrencilere göre daha yaygın olabilmektedir (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008). Ergenlik döneminin güçlükleriyle baş edebilmek için ergenlerin çevrelerindeki kişi ve kurumlardan destek almaları gerekmektedir (Erbil, Divan ve Önder, 2006). Bu açıdan okuldan beklenen destek ise öğrenmenin yanısıra özellikle ergenlik döneminde kimlik bunalımı yaşayabilen öğrencilerin okuldaki öğretmen ve yöneticiler tarafından doğru anlaşılmasıdır (Dalkılıç, 2006). Özellikle öğretmen ve yöneticilerin etkili iletişim becerileriyle öğrencinin zor günler geçirebileceği ergenlik gibi karmaşık bir süreçte, etkili ve olumlu iletişim halinde olmaları öğrencinin hayatında olumlu etkiler yapabilecektir. Ayrıca takdir edilme, değer görme ve kendini doğru ifade edebilme gibi iletişimin içerisinde yer alan öğeler de ergenin kendisiyle ilgili algılarını olumlu yönde etkileyip kişiliğinde pozitif yönde değişimlere de neden olabilmektedir (Uzamaz, 2000). Özellikle okul iklimini

birbirinden farklı kılan ve eğitimin daha etkili olmasında yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkisinin yapısının önemli bir etkisi bulunmaktadır (Celep, 2002a). Okulda etkili iletişimin temel alınacağı, tüm duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edebilen, yaşadığı problemlere mantıklı çözümler getirilebilen, çevresiyle etkili iletişim kurabilecek bireyler yetiştirmek için uygun ortamların hazırlanması gerekmektedir (Künkül, 2008). Okul ikliminin, öğretmen ve idarecilerin verecekleri destekle, olumlu olması durumunda öğrenciler, akademik açıdan daha başarılı olacak, daha az yabancılaşma yaşanacak, kuralları benimsemiş ve kurallara uymada daha az sıkıntı yaşanacak, derslere ve okul yönetimine daha aktif katılım sağlanacaktır (Çalık, Özbay, Özer ve Kandemir, 2009).

Yapılan literatür taramasında Türkiye’de okula yabancılaşma kavramının yeteri kadar araştırma konusu olmadığı ve eğitim alanında bu kavramdan yeteri kadar yararlanılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, okula yabancılaşma gibi eğitimcilerin en çok sıkıntı yaşadıkları alanlardan birinde özellikle okulların ve okul ortamlarının nasıl algılandığı ile ilgili bilimsel veriler sunması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, okul ikliminin ve okuldaki iletişim ortamının öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ne kadar etki ettiği ve çıkan bulgulara göre nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda aydınlatıcı bilgiler vermeyi amaçlamaktadır.

1.3. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- 1- Çalışmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- 2- Çalışmaya katılan öğrencilerin, okula yabancılaşma algılarını belirlemek için kullanılan “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”nin okula yabancılaşmayı; okul ortamı ve okul atmosferi ile ilgili algılarını ölçme için kullanılan “Okul Atmosferi Ölçeği”nin okul iklimini ve okuldaki iletişim düzeyi belirleyebilmek için kullanılan “Okul İklimi Algısı Ölçeği”nin okuldaki iletişim düzeyini ölçebildiği varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye'deki her bir coğrafi bölgeden iki ille sınırlanmıştır. Toplamda sadece on dört ili kapsamaktadır.

1.5. Tanımlar

Yabancılaşma: Kişinin mevcut durumu içerisinde kendine ve ürettiği alana karşı soyutlanması, niteliksiz hale gelmesi ve kendisiyle çelişmesi durumunun yarattığı, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, soyutlanma ve kendine yabancılaşma şeklinde ortaya çıkan sosyo-psikolojik süreci kapsayan ruh halidir (Seeman, 1975).

Okula Yabancılaşma: Eğitim kurumu içerisinde öğrencinin okulun kural ve amaçlarını içselleştirememesi, öğrenme sürecini sıkıcı bulması ve bundan dolayı istenilen öğrenme sürecinin sağlıklı ilerleyememesi durumudur (Sidorkin, 2004).

Okul İklimi: Okuldaki insanların kolektif algılarına dayanan bir okulu diğerlerinden ayıran kendine has yapısıyla öğrenci-öğretmen ve yöneticilerin kişilik ve tutumlarından da parçalar taşıyan sürekliliği olan iç özellikler bütünüdür (Hoy, 2003 akt. Çalık ve Kurt, 2010).

İletişim: En az iki kişi arasında meydana gelen iletilmek istenen duygu, düşünce ve eylemin ses, beden ve çeşitli araçlarla karşı tarafa iletilmesi ve karşı taraftan verilen mesajın alınmasıdır (Dökmen, 2005).

Okulda İletişim: Öğrencinin okul içerisinde etkileşime girdiği başta öğretmen ve yönetici olmak üzere okul ortamında gerçekleşen aktif ve pasif türde meydana gelen iletişim biçimini ifade eder (Araç, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde okula yabancılaşma, okul iklimi ve okulda iletişim ile ilgili kuramsal çerçeve verilmiştir.

2.1. Yabancılaşma Kuramları

Yabancılaşma kavramı son yüzyılda filozofların, yazarların ve sanatçıların ilgilendikleri konuların başında gelmektedir. Özellikle Hegel’le başlayan ve Karl Marx’ın üzerinde durduğu yabancılaşma kavramı başta felsefe dünyası olmak üzere diğer alanların da ilgisini çekmiştir ve çekmeye de devam etmektedir. Wegner’e (1975) göre hiç şüphesiz ki bu kavram, modern toplumda bireyin en önemli deneyimini yansıtmaktadır. Yabancılaşma, başta edebiyat olmak üzere birçok yorumla şekillenerek farklı disiplinlerde kendine yer bulmaya başlamakta, böylece bireyin yaşadığı bu serüven hakkında daha fazla bilgiye sahip olunmaktadır (Özbaş ve Kılıç, 2006). Yabancılaşma çalışmalarının önemli zorluklarından biri de kavramın kafa karıştırıcı çeşitlilikte formüle edilmesidir (Shepard ve Panko, 1974). Bunun en önemli nedenlerinden biri, insanı anlamaya yönelik ortaya atılan bu kapsayıcı kavram, klasik sosyal düşüncede geniş anlam yelpazesine sahip önemli araştırma alanlarından biridir (Bickford ve Neal, 1969). Yabancılaşma kavramıyla ilgili farklı görüşler, klasik sosyal kuramların içeriği genellikle bir veya birden fazla merkezi kavramın çarpıcı söylemleriyle, kavramın yenilenmesine ve farklı görüşlerle yeni anlamlar kazanmasına yol açmıştır (Poggi, 1993).

Yabancılaşma kavramının kökeni geçmişe dayanmakla birlikte, akademik anlamda

kullanım alanlarının yaygınlığı nispeten daha yenidir (Nettler, 1957). Batı’da yabancılaşma kavramının filizlenip kendini göstermesi ilk kez Eski Ahid’de puta tapım ile ilgili olmuştur. Puta tapınmayı tek Tanrı yerinebirden fazla Tanrıya tapınma olarak değil, insanların kendi ürettikleri nesnelere kutsallık atfederek onları kendi mukaddesatları olarak görme eğilimi olarak dönüşüme uğramış şeklidir (Tolan, 1981). “Yabancılaşma” kavramı eski dönemlerde toplumun normlarına uymayan ya da günümüz psikoloji alanında hastalara tanı koyabilmek için kullanılmıştır. Eski dönemlerde Fransızca’daki aliéné, İspanyolca’daki alienado kelimeleri psikoza, yani tamamen, kendisinden uzaklaşmış, dış dünyayla bağı kalmamış insanı tanımlamak için kullanılırdı. Bugün bile İngilizce’de “alienist” kelimesi akıl hastaları ile ilgilenen doktorlar için kullanılmaktadır (Fromm, 1996). Ancak, yabancılaşma problemi sadece modern psikolojiyi ilgilendirmemekte, sosyal hayatın bütünü de etkilemektedir (Meissner, 1974). 18. ve 19. yüzyıl düşünürleri yaşadıkları çağın katı, boş, amaçsız ve ruhsuz bir çağ olmasından yakınmaktaydılar. Spinoza, Goethe, Schiller, Fichte, Feuerbach, Hegel, Marx ve Kierkegaard’dan bu yana varoluşçular hep aynı temayı vurgulamışlardır (Tolan, 1981). Yapıdan kendini ayrı hissetmek, insanlara karşı olumsuz düşünmek bütün sanayileşmiş ve bürokratlaşmış toplumlarda yabancılaşmanın yaygınlaştığı izlenimini vermektedir (Wegner, 1975). Tezcan’a (2012) göre yabancılaşma kavramı, bireyin üyesi olduğu toplumdan uzaklaşmış, o topluma ve kültüre düşman olan, topluma aidiyetini reddeden kişi olması anlamında kullanılmaktadır. Buna ek olarak, yabancılaşma durumu, önemli sosyal problemlerden biri olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Wegner, 1975). Kuramcılar; ilgisizlik, sıkı iktidar yanlılığı, itaatkârlık, insanlardan uzak durma, serserilik, politik ilgisizlik, önyargı, aşırı politik davranış sergileme, kişisel özerklik, psikoz, kendini geri çekme ve intihar gibi durumların yabancılaşmanın etkilediğini varsaydıkları alanlar olarak kabul etmişlerdir (Dean, 1961). Yabancılaşma kavramı tanımlanması ise soyut kavramlar üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Seeman (1959), yabancılaşmayı alt boyutlarıyla tanımlayamaya ve daha somut belirtilerle anlamlandırmaya çalışmıştır. Seeman’a (1975) göre, yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık (normsuzluk), izolasyon (sosyal uzaklık) ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluşmaktadır.

Bireyselleşmenin büyüüne kapılmış kişi, toplumun değerlerine ve normlarına veya

sosyal kurallara tamamen ayak uydurmakta zorlanabilmektedir. Bu nedenle bireysel performansıyla kendi potansiyelini gerçekleştirme sürecinde zorlanmaktadır (Wegner, 1975). Yabancılaşma; sosyal ortamlardan uzaklaşma duyguları, yalnız kalma isteği, kendine ve başkalarına uzaklaşmayla ilişkilidir (Lipkind, 1975). Diğer taraftan yabancılaşma, etkileşimsel veya ilişkisel olarak tanımlanmış temel sosyal yapılardan, kişinin dışlanmış hissini uyandıran negatif deneyimlerin sonucu olarak da ele alınabilmektedir (Twining, 1980). Bir başka görüşe göre, insanın varoluşsal olarak sınırlandıran yabancılaşma, insanın hayatın dışında bırakılması veya hayatı yaşamasında vereceği kararların dikkate alınmaması sonucunda, kişinin yapabileceklerinin bastırılması veya sınırlandırılmasına dayanmaktadır. Weisskopf (1996, akt. Yüksel 2014), Batı düşüncesinin üzerini kapatan ve eksik bırakan birçok sıkıntının temelini yatan temel gerçeklik olarak; insan varlığını hiçe sayan bastırma ve bastırılma kavramlarıyla bütünleşik olarak kendini gösteren yabancılaşma kavramına işaret etmektedir.

Yabancılaşmanın toplumu birçok yönden etkilemesi kaçınılmaz olabilmektedir. Weiss (1961, akt. Franklyn, 1971) yabancılaşmanın toplum üzerindeki etkisini “modern insan kendine, kendi cinsine, kendi ırkına, kendi kültürüne kendi işine, kendi cinsiyetine, kendi bedenine, kendi duygularına, kendi yaratıcı potansiyeline gittikçe daha fazla yabancılaştığı ve tüm bu yaygın yabancılaşma hali kültürümüzün başlıca fenomeni haline geldiği” biçiminde ifade etmiştir.

Yabancılaşmanın kökenleri temelde felsefi, toplumsal ve ruhsal bir olgu olarak insanlık tarihi kadar eskiye uzanmaktadır. Ayak izlerinin belli belirsiz kendini gösterdiği Sokrates’e kadar uzanan bu kavram Hegel’in çalışmalarıyla ete kemiğe bürünmüştür. Uygarlığın gelişimi ile yabancılaşma kavramı farklı açılardan Hegel, Marx, Goethe, Lukacs, Schiller, Fichte, Feuerbach, Heidegger ve Satre gibi çok sayıda yazar ve düşünür tarafından tekrar ele alınmış, yorumlanmış ve farklı eklentilerle yeni anlamlar kazandırılmıştır (Çelik, 2005). Aşağıda yabancılaşma konusunda ortaya atılmış kuramlar tarihsel sıraya göre açıklanmaya çalışılmıştır:

2.1.1. Georg Wilhelm Friedrich Hegel

İnsanla birlikte süregelen ve gelişip çeşitlilik gösteren yabancılaşma ilk kez 19. yy'da, Alman düşünürü Hegel tarafından başlı başına bir sorun olarak ele alınmış, daha sonra Marks'la birlikte sıkça söz edilir hale gelmiştir (Kiraz, 2011). Hegel'e göre insanoğlunun yabancılaşması insanlık tarihi boyunca devam etmiştir. Hegel, yabancılaşma kavramını insan varlığının ve özünün ayrımı, insanın somut varlığının özüne yabancılaşmış olduğu düşüncesi üzerine inşa etmiştir (Tolan, 1980). Ayrıca, yabancılaşma kavramını dinsel anlamının dışına çıkararak ona felsefi ve bilimsel bir bakış açısı kazandıran Hegel'dir (Osmanoğlu, 2008). Hegel (2004), bu durumu "Tin'in Görüngübilim" kitabında "bu Tin'in dünyası ikiye bölünür: Birincisi edimsellik dünyası ya da kendi kendine yabancılaşma dünyasıdır; ikincisi ise Tin'in kendini bilincinin üzerine yükselterek arı bilincinin etherinde kendi için kurduğu dünya" olarak tanımlamaktadır.

Hegel, yabancılaşma kavramını "Mutlak Ruh" üzerine temellendirmiştir. "Mutlak Ruh" sürekli hareket halindedir ve kendisini gerçekleştirme eyleminde bulunma çabasıdadır. "Mutlak Ruh"un sürekli hareket eylemi içinde olması "yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma" ekseninde devam eden diyalektik sürecin bir parçasıdır. "Mutlak Ruh"un yansıması olan doğa, "Mutlak Ruh"un kendisine yabancılaşmasının sonucudur. İnsanlığın sınırsız ihtiyaçlarının sonucu olarak ortaya çıkan fiziksel nesnelere, kültürel ürünlerde, toplumsal kurumlarda özünü dışsallaştırmıştır. Tolan (1996), insan emeğinin bu dışsallaşmasını (objectification), Hegel'in, emeğin yabancılaşması olarak tanımladığını belirtmiştir. Yabancılaşma sürecinin baş aktörü olan insan Tin'i, tarihin çeşitli dönemlerinde "insan"ın insan olmaktan uzaklaşması, etkinliğini kaybetmesi ve dolayısıyla mutsuz olması biçiminde kendini gösteren süreci; geçmiş, bugün ve gelecek ile bir bütün olarak ele alınıp algılanmalıdır. Böylece diyalektik süreçte yabancılaşma kavramının kendisini bir bütün olarak anlama şansımız olabilmektedir (Kiraz, 2011).

2.1.2. Ludwig Andreas Feuerbach

1841’de “Hıristiyanlığın Özü” kitabıyla Hegel’den sonra yabancılaşma olgusunu ele alan Feuerbach, yabancılaşma kavramını din düşüncesinden yola çıkarak ele almıştır. İnsanların tanrı arayışlarının, kendi kültürel gelişim süreçlerinde insanların ürettiği düşüncelerden meydana geldiğini ifade etmektedir. Yani insanlar, kendi düşüncelerinin eseri olan tanrıları yaratıp daha sonra kendilerini nesneleştirip tanrılara köle olmuşlardır. Kendi yarattığı düşüncenin kölesi olan insan bir anlamda kendi özüne de yabancılaşmıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Hegel’in “Mutlak Ruh”unu eleştiren Feuerbach, aslında “Mutlak Ruh”un insanın kendisine yabancılaşmanın bir ürünü olarak ele almaktadır. Bu durumda Feuerbach ile Hegel’in farklı ve birbirine zıt çıkış noktaları vardır. Bir anlamda Feuerbach, Hegel’in çıkış noktası olan “Mutlak Ruh”un aslında yabancılaşmanın bir sonucu olarak ele almaktadır (Osmanoğlu, 2008). Feuerbach, sadece Hegel’den ayrılan yönü “Mutlak Ruh”’a eleştirisi değil, aynı zamanda insan emeğinin yaratma sürecindeki her eylemini de yabancılaşmanın bir uzantısı olarak ele almasıdır (Tolan, 1996).

2.1.3. Karl Marx

1960’lı yıllarda Marx’ın eserlerinin İngilizce’ye çevrilmesiyle Marx’ın öne sürdüğü fikirler yeniden yorumlanmış ve böylece felsefenin temel kavramlarından olan yabancılaşmanın yeniden gündeme gelmesi sağlanmıştır (Ertoý, 2007). Marx her ne kadar yabancılaşma kavramına spesifik bir anlam yükleme çabası içerisinde olmasa da, işçi-emek ekseninde getirdiği yeni yorumuyla politik ekonomi alanı gibi farklı bir kulvarda ses getirmiştir. Marx’ın işçi-emek ekseninde getirdiği yeni yorum, bu kavramın felsefi geçmişinden izleri de içinde barındırmaktadır (Yelman, 2012). Marx, hem Hegel hem de Feuerbach’ı eleştirerek düşüncelerini olgunlaştırıp yeni bir yorum getirmiştir. Marx, yabancılaşma düşüncesiyle ilgili görüşlerinin hareket noktasını Hegel ve Feuerbach’ı eleştiren düşünceleri üzerine inşa etmiştir (Elma, 2003). Hegel’i “Mutlak Ruh”un nesneleşme ve yabancılaşmayla bir tuttuğu ve insanın yabancılaşmasının, bilincin yabancılaşması şeklinde gördüğü için, Feuerbach’ı ise yabancılaşma kavramını sadece dinsel yabancılaşma ile

sınırladığı için eleştirmiştir (Çiçek, 2012). İlk dönem eserlerinde Marx yabancılaşmanın nedenini iş bölümünde ve uzmanlaşmada görmüştür; bunların insanın bütünlüğünü tehlikeye soktuğunu ve tüm potansiyellerini gerçekleştirilmesinden alıkoyduğunu ifade etmiştir (Weisskopf, 1996). Her ne kadar emek, insanın doğa ile ilişkisinin zihinsel ve sanatsal alanda kendisini gösterebileceği bir evren yaratmış olsa da bu süreç özel mülkiyetin ve işbölümünün günlük hayatta kapladığı anlam doğrultusunda giderek insanın dışsallaşması ve yabancılaşmasının aracı haline gelmiştir (Tolan, 1996). Marx'ın ilk döneminde öznel süreçleri içeren yabancılaşma kavramı daha sonra “artı değer” kavramıyla bütünüyle nesnel süreçlerle (iş bölümü, sosyal politika, ekonomik örgütlenme vb) ilişkilendirilerek daha geniş bir alanı kapsamıştır (Ertoy, 2007).

Marx'a göre, insanın en yaşamsal aktivitesi olan üretim; insanın emeği aracılığıyla dünyayı yaratmakta ve böylece aktif, bilinçli bir özne olarak kendi kişiliğini inşa etmektedir (Ertoy, 2007). Emeğin özel mülkiyet ve işbölümü ile işçinin karşısına onun ürettiği asıl şeyden daha farklı formata girerek karşımıza yabancı bir nesne olarak çıkmış ve işçinin emeğini maddeleştirip işçinin doğasının bir parçası olmaktan çıkarılıp yabancılaştırmıştır (Tolan, 1996). Marx (2013), durumu şöyle ifade etmektedir:

Üretimin bütün aşamalarında üretimin ve dolayısıyla toplumun, emeğin salt emek karşılığında değişimine dayandığını sanmak bir yanılsamadır. Emeğin, kendi üretim koşullarıyla ilişkisinin kendi mülkiyeti olarak ilişkisi olduğu çeşitli biçimlerde, işçinin yeniden-üretimi asla salt emek yoluyla olmaz, çünkü onun mülkiyet ilişkisi, emeğinin sonucu değil, koşuludur (Marx, 2013, s.145).

Marx'ın görüşleri yorumlandığında üretimin anlamının işçide ekonomik ve politik öneminin kaybolmasının yanısıra işçilerin, çalışma hayatlarının üretim üzerindeki temel kontrol duygularını da kaybettikleri sonucu çıkmaktadır (Kohn, 1976). Marx için yabancılaşmış emek, insanın özünün ve doğanın yabancılaşmasından bağımsız düşünülemez. O'na göre “insanın kendi emeğinin ürününe, hayat etkinliğine, türsel varlığına” yabancılaşmasının sonucu, insanın insana yabancılaşmasıdır (Tolan, 1996). Marx'a göre yabancılaşmadan kurtulmanın tek yolu komünist toplum evresine ulaşmaktır. Bu evre tamamlandığında yabancılaşmaya neden olan, kapitalizm, tüm sınıflı toplumlar, özel mülkiyet, işbölümü ve din ortadan kaldırılmış olacak ve

böylece üretim biçimide değişecektir (Osmanoğlu, 2008).

2.1.4. Max Weber

Weber, din, bilim ve bürokrasi arasındaki ilişkiyle ilgilenmiştir. Din uğruna dünyevi hazzardan vazgeçme inancının, kapitalist çalışma biçimini desteklediğini ve bunun da yabancılaşmayı etkilediğini dile getirmiştir (Ergil, 1978).

Weber, modern örgütsel yapılara ve onların çevre üzerindeki etkilerine ilk dikkati çeken kuramcılardandır. Toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak örgüt tipi olarak ideal bürokrasi modelini geliştirmiştir (Göktürk ve Günalan, 2006). Weber, modern örgütlenmenin olumlu ve olumsuz yönlerine değinmektedir. Modern örgütlenmelerde “akılcı örgütlerin ileri ve rasyonel bir inşa tarzı” olduğunu ve bunun işleyişi daha pratik hale getirdiğine değinerek modern örgütlenmelerin olumlu yönüne çekmektedir. Fakat örgütsel akılcılığın bir sonraki adımının, bireyi mekanikleştireceğini, tektipleşmeye doğru evrilen birey ve toplum için “demir kafes” oluşturacağını öne sürmektedir. “Demir kafes”, bürokrasinin bireyi yaratıcılığını teşkil eden özellikle kendini gerçekleştirme ve özgürlük gibi insani faziletler üzerinde yaratacağı tahriple insanın kendi örgütlenme gücünün kurbanı haline geleceğini ifade etmektedir (Aytaç, 2005). Birey bu alanın dışına çıkamayarak, yapması gereken kendisinden istenilen kurallara harfiyen uymak ve ona göre davranmak zorundadır. Böylece hareket alanı kısıtlanan birey, yaratma eyleminden vazgeçmeye başlar (Tükel, 2012). Weber’e göre kapitalist gelişme; bireysel mutluluğun, yaratıcılığın ve belirleyiciliğin ortadan kalkmasına yol açtığı gibi rasyonel bürokrasiyle elele verip bireyselliği de ortadan kaldıracak ve insanlık adına geriye bir şey bırakmayacaktır. Kapitalizmin gelişim dinamosu olan kapitalist rasyonalite bir anlamda rasyonel bürokrasinin mantığıyla paralel doğrultudadır ve bu da insani değerler için tehlike oluşturmaktadır (Güler, 2010).

2.1.5. Herbert Marcuse

Marcuse’a göre teknolojik gelişmeler bireylerin özgürlüğünü kısıtlayarak totaliter bir toplumun temellerini hazırlamaktadır. İnsanlığın kendine yabancılaşmasının,

insanlığın sonunu hazırlayacağını ifade etmektedir. Bu ifadeler George Orwell'in "1984" romanındaki disütopiyayı anımsatmaktadır (Tolan, 1996). Marcuse, yabancılaşmanın, kapitalist toplumda sadece işçi sınıfını değil, artık toplumun tüm kesimlerini avucu içine aldığı ve insanlığa yayılacağını ifade etmektedir (Ertoy, 2007). Teknolojinin ilerlemesi ve otomasyon sisteminin yaygınlaşmasıyla kişi üzerindeki kontrol ve baskı gittikçe artmaktadır. Sistemin devamı için bireyin karşı çıkma gücü kırılacak ve insanın "tek boyutlu" hale gelmesi sağlanacaktır (Yüksel, 2014). Marcuse'a göre, kapitalist sistemin rasyonalist mantığının Marx'ın özel mülkiyet kavramının mevcut emek süreciyle belli bir zümrenin sömürsü olmaktan çıkarılmalıdır. Böylece insanlığı ele geçirebilecek insanlığın yabancılaşmasının ürünü olan sisteme, daha insancıl bir alternatif sunulabilecektir (Ertoy, 2007).

2.1.6. Emile Durkheim

Durkheim'e göre sanayileşme, kitle demokrasisi ve laikleşme sonucu, kişinin bireyselliği zarar görmüştür. Çağdaş uygarlık düzeyindeki toplumlarda, intiharlar bireyin topluma kendini ait hissetmemesinin belirtisi olarak görülmelidir (Ergil, 1978). Durkheim intihardan yola çıkarak kendi sosyolojik çalışmalarının temel kavramlarından biri olan "anomi" kelimesini ortaya atmıştır (Ertoy, 2007). Anomi, hızlı sosyal değişim sonucu meydana gelen toplumsal uyumdaki aksama ve toplumsal bir rahatsızlıktır (Wegner, 1975). Diğer taraftan, "anomi" bireyle toplum arasındaki uyumsuzluğu ifade etmekle beraber birey için toplum ve toplum kurallarının anlamsızlaşması durumu olarak ifade edilebilmektedir (Tolan, 1996). Durkheim, anomie kavramını sosyolojiye sokarak sanayileşmenin çok farklı bir eleştirisine yön vermiştir. Durkheim'e göre, yaygın hayalkırıklığı ve anlamsızlık duygusundan kaynaklanan bazı intihar vakalarının sebebi, anomie ya da sosyal uyum duygusunun kaybıdır (Wegner, 1975).

2.1.7. C.Wright Mills

C. Wright Mills, "İktidar Seçkinleri ve Beyaz Yakalılar" adlı eserinde modern güç ilişkileri ve egemen çalışma düzeninin esaslarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Aytaç,

2005). Mills özellikle “Toplumda İktidarın Kaynakları ve Paylaşımı” isimli tezinde yabancılaşma kavramına değinmiştir. Mills, beyaz yakalılarla ilgili çözümlerinde Marx’ın kapitalist toplumun her şeyi birer nesneye dönüştürerek değişim değerine indirgemesi fikrinden yola çıkmıştır (Ertoy, 2007). Mills, hizmetler sektöründe çalışan, sayıları giderek artan fakat toplumsal gücünün farkında olmayan ücretlileri yani büro memurlarını yabancılaşmaya iten koşulları da “Beyaz Yakalılar” adlı eserinde incelemiştir (Tolan, 1981). Mills, işçi sınıfının yanı sıra modern bürokratik kapitalizmin orta sınıfını oluşturan beyaz yakalıların da benzer şekilde ürettiklerine yabancılaştıklarını ve işleriyle kişisel bir bağ kuramadıklarını ifade etmektedir (Ertoy, 2007). Mills ayrıca Amerikan toplumunda demokrasinin işlevsel olmadığını da iddia etmektedir. Çünkü Amerika toplumunda siyasal ve toplumsal açıdan yabancılaşmış bir kitlenin varlığından söz etmektedir. Bu kitlenin toplumda etkin karar alma ve uygulama kapasitesinin olmadığını sadece böyle bir yanılsama yaşandığını ifade eder (Tolan, 1981). Bu yanılsamanın medya aracılığıyla gerçekleştirildiği ve medyanın kitleleri tek yönlü iletişimle yönlendirdiğini belirtir. Medya bilgi ve değerleri karıştırarak kitleleri yanlış yönlendirmekte, böylece belli bir azınlığın iktidarını da meşrulaştırmasına hizmet etmektedir. Medyanın yaptığı bu manipüle hareketi kitlesel yabancılaşmaya farklı bir boyut getirmiştir (Ertoy, 2007).

2.1.8. Robert King Merton

Merton, Durkheim’in ele aldığı anomi kavramı üzerinden toplumsal yapıların, insanları uyumlu hale getirmek için kullandıkları yöntemler ve bireyin bunlara karşı geliştirdiği tepkiler üzerinde durmaktadır (Ertoy, 2007). Merton, toplumsal yapıların, yabancılaşan bireyi kültürel hedeflerle bireyi topluma uyuma zorlamasına değinmektedir. Merton, Durkheim’in bireyi intihara sürükleyen faktörleri üçeyirerek daha belirgin hale getirmiştir. İlk önce, kültür bireylere çoğu kez sosyalleşme aracı olarak kültürel hedefler ortaya koyar. Daha sonra, kültürel hedeflere ulaşmak için normlarla belirlenen meşru araçları bireye sunar. Son olarak da toplumsal olanakların normlara uygun bir biçimde kültürel hedefler için dağılımı sağlanır. Bunlar meşru hale getirilmiş ve kurumlaşmıştır (Tolan, 1996). Merton, Durkheim’in anomi tanımından biraz daha farklı olarak bu kavramı, bireyin kültürel

amaçlara ulaşmasını sağlayacak kurumlaşmış araçlar arasındaki ilişkisizliğin sonucu olarak görmektedir (Ertoý, 2007).

2.1.9. Georg Simmel

Simmel, metropol (büyük ve kalabalık şehir) hayatının bireyin kişiliğinin rutin rollere mahkum ettiğini, böylece hem kendini hem de etrafındaki kişileri tanıma yeteneğini öldürdüğünü ifade etmektedir. O'na göre bireyler, metropolde cemaat olgusu ve yabancılaşma arasında bırakılmıştır (Ergil, 1978). Böylece, kişi farkedilmek için kasıtlı olarak tuhaf ve yapmacık davranmaya bir anlamda metropolün ruh haline uygun şekle bürünmeye çalışmaktadır. Simmel, metropoldeki yaşamın hız ve para üzerine olduğunu, bireyin de bundan etkilendiğini ifade ettikten sonra bireyin hızlı metropol yaşamı karşısında yalnızlaştığını ve yoğun bir yabancılaşma yaşadığını belirtmektedir (İlhan, 2012). Diğer bir ifadeyle, Simmel'in yabancılaşma kavramı, nesnel öz ile ilgili görüşlerine dayanmaktadır. Yabancılaşma, nesne ile özne arasındaki kaçınılmaz değişim ilişkisini göstermektedir; bir taraftan karşılıklı sömürü ve yapılarının birbirine benzemesi, diğer taraftan eğilimlerinin birbirinden farklılaşmasına, kendilerini tekrar etmelerine ve birbirleri hakkındaki bilgi noksanlığının getirdiği hayal kırıklığına yol açmaktadır (Poggi, 1993).

2.1.10. Erich Fromm

Fromm, yabancılaşmayı psikolojik bir çözümleme aracı olarak ele almaktadır. Birey için kendini değersiz ve anlamsız hissetme sürecidir. Hareket ve davranışlarında öz, kendisi değildir artık (Göktürk ve Günalan, 2006). "İtaatsizlik Üzerine" adlı kitabında, insanlık tarihi boyunca itaatin yüceltildiği, itaatsizliğin ise anormal sayıldığını ve itaat etmeyenlerin dışlandığını ifade etmektedir. Bu çerçevede bireyin topluma uyum sağlaması için, itaati sağlayan kurumlar ortaya çıkmıştır. Eskiden din ve gelenek bu işi yürütürken, modern zamanlarla birlikte modern bürokrasiler, endüstriyel örgütler, makineler ve tüm akılcı sistem araçları bu işi devralmıştır (Aytaç, 2005). Fromm modern toplumun ekonomik, toplumsal ve siyasal koşulların bireyleşme sürecindeki etkisi üzerinde durmuştur. Geleneksel toplumsal bağların

zayıflamasıyla bireyin güvenlik ve ait olma duygusundan yoksun kaldığını belirtmiştir (Ertoy, 2007). Yabancılaşmış kişilikte, insanlığın belirleyici özelliklerinden biri olan onur duygusunun büyük ölçüde yitirmiş ve geriye sadece kendisi olmayan bir duruma sürüklenmiştir. En ilkel kültürlerin çoğunda bile onur duygusu ön planda iken, çağdaş insan bunu yabancılaşmanın sonucu olarak kaybetmiştir (Fromm, 1996). Birey normal olabilmek için toplumsal rollerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bunları yapmaya başladığı zaman, kendi varoluşunu ve varoluş amaçlarını da göz ardı etmektedir. Böylece birey, toplumun normal kavramına uyma adına kendine ve kendi varoluşuna yabancılaşıp toplumun istediği rol model olmaktadır. Çağdaş insanı, boyun eğdirmeye götürecek dinamikler; sağduyu, kamuoyu ve yasallık gibi soyut etmenler bireyin otomatik uyumunu kolaylaştırmaktadır (Ertoy, 2007). Fromm'a göre nitelikli işçilerin yanısıra küçük veya büyük memur, satıcı, tüccar ve hizmet sektöründe çalışanlarda yabancılaşmanın etkisi altındadır (Tolan, 1996). Bireyin yabancılaşmayla maruz kaldığı bu baskılar aynı zamanda kurumların iktidarlarını da güçlendirmektedir. Yabancılaşan birey, iktidarlar karşısında sömürülmeye daha açık hale gelmektedir (Aytaç, 2005).

2.1.11. Karen Horney

Horney, yabancılaşmayı nevrotik bir süreç olarak görmektedir. Modern toplumun bireyi duygularından, inançlarından, enerjisinden uzaklaşıp nevrotik bir çıkmaz içine girerek kendine yabancılaşmaktadır (Ataş ve Ayık, 2013). Modern sürecin getirdiği insan özüne uygunsuz koşullar, bireyi nevrotik ve kendine yabancılaşmış bir hale getirmektedir. Günümüzde yoğun rekabet ortamı bireyi çıkarıcı bir kişiliğe itmekte bu durum da bireyin kendisi ve çevresiyle kurduğu ilişkilere yansımaktadır. Rekabetçi ortam, bireyi üstün olma ve başarıya ulaşma yolunda sürekli teşvik etmektedir. Böylece sürekli bu yönde motive olan birey diğer duygu ve tutkularından daha üstün tuttuğu bu amaç uğruna çabalamaktadır. Bu çabalamaları insani duyguların körelmesine ve bireyin ilişkilerinde doyumsuz hale gelmesine yol açmaktadır. Bu ruh hali içerisindeki birey kendine yabancılaşmakta ve gerçek özünden uzaklaşmaktadır (Akyıldız, 1998). Horney, nevrozların oluşumunda temel etken olarak yabancılaşmayı görmektedir. Başka insanlara yabancılaşmak nevrotik ortama zemin

hazırlarken, bireyin kendi benliğine yabancılaşması ise nevrotik durumun daha ileri boyuta taşınmasına yol açmaktadır (Cebeci, 2004).

2.1.12. Melvin Seeman

Çağdaş sosyologlarından Melvin Seeman, yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan değerlendirmektedir (Tezcan, 2012). Seeman, sosyo-psikolojik olarak ele aldığı bireyi, doyumsuzluk, güçsüzlük, yalnızlık gibi sosyoloji ve sosyal psikoloji alanına giren kavramlarla anlamaya çalışmıştır (Tolan, 1991). Seeman, yabancılaşma kavramının beş temel alt boyutuyla açıklanmasını daha işlevsel bulmaktadır. Böylece yabancılaşma kavramı hem geleneksel sosyolojik bir kavram olarak daha sistemli incelenmesi hem de yabancılaşma kavramının psikolojik boyutunun daha işlevsel olarak kullanılması sağlanmış olmaktadır (Seeman, 1959).

2.2. Yabancılaşmanın Boyutları

Seeman, “On The Meaning of Alienation” adlı çalışmasında yabancılaşmaya farklı bir bakış açısı getirmiştir. Seeman, yabancılaşmayı analitik araştırmalarda daha işlevsel hale getirmek için, beş alt boyutta ele almıştır. Aşağıda bu boyutlar ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır:

2.2.1. Güçsüzlük (Powerlessness)

Güçsüzlük, bireyin kendi iradesiyle olayların sonuçlarına etki edemeyeceği veya kendi davranışının istediği sonucu doğuramayacağına inanması ve bu doğrultuda aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algı ve duygular bütünlüğüdür (Bayhan, 1997). Bu duygu, bireyin etrafında olup bitenler üzerinde kontrolü olmadığını ve şans tarafından yönlendirildiğini düşündüğü hissi uyandırmaktadır (Weinberg, 1968). Güçsüzlük, bireyin yalnız başına işe yaramadığı ve iradesinin olayların sonuçlarını değiştiremeyeceğine ilişkin algılarını kapsamaktadır. Seeman, bu kavramı Marksist anlamda üretim araçlarından kopuş olarak değil, bireyin

yabancılaşma karşısındaki ruh hali olarak tanımlamıştır (Tolan, 1991). Diğer taraftan, güçsüzlük duygusunu sadece kişinin kendisiyle ilgili olumsuz algılamasının dışında dış etkenlere, yazgıya, şansa ve bunun gibi kurumlara bağlama eğilimi vardır (Doğan, 1997). Seeman, güçsüzlüğün gerçekte var olmadığını fakat bireyin algılarının bu durumu psikolojik bir gerçeklik duygusuna çevirdiğini ifade etmektedir (Kohn, 1976).

2.2.2. Anlamsızlık (Meaninglessness)

Durkheim'in anomi kavramının aşırı boyutu olarak görülebilecek olan anlamsızlık, bireyin neye, hangi doğrulara bağlanacağını ve inanacağını bilememesidir (Göktürk ve Günalan, 2006). Tolan'a (1991) göre de anlamsızlık, anomide benzer süreçte yaşanan, bireyin neye ve hangi genel doğrulara inanacağını bilememesi halinin yaşanması sürecidir. Yabancılaşmanın bu ikinci alt boyutu mantıksal olarak güçsüzlükten bağımsızdır. Bazı durumlarda, olayların kontrolünde kişinin beklentilerinin ve isteklerinin o olayın asıl mantığıyla örtüşmemesi durumu yaşanmaktadır. Birey, duygu ve düşüncelerinden uzakta sadece o eylemin yapılması gerektiğine inandığı için yapmıştır ve eylemde herhangi bir anlam aramamaktadır (Seeman, 1959). Yaşamın amaçsız olduğuna inanan birey, bu anlamsızlık duygusunu hayatının her alanına yansıtır (Doğan, 1997). Bu durumda bireyin kafası karışmıştır ve neye inanması gerektiğine karar veremez (Bayhan, 1997).

2.2.3. Normsuzluk (Normlessness)

Yabancılaşmanın üçüncü alt boyutu da, Durkheim'in "anomi" kavramından türetilmiştir. Kuralsızlık durumuyla ilişkilidir. Geleneksel kullanımda anomi, davranışsal olarak kurallara uzun süre uyamamak ya da kuralları çiğnemek olarak tanımlanmaktadır (Seeman, 1959). Kurallara uymada zorluğu ifade eden, aynı zamanda kuralların birey tarafından anlamsızlaşmasını da içermektedir (Dean, 1961). Birey, toplum tarafından belirlenen normların dışına çıkarak, onaylanmayan davranışlar sergilemesi ve bu kuralları anlamsız bulmasıdır (Tolan, 1991).

2.2.4. Soyutlanma (Isolation)

Dördüncü alt boyut olan soyutlanma, düşünürlerin, düşünsel boyutta sosyal ve kültürel olarak kendilerini toplumun dışında görme ve toplumsal değerlere kendilerini yabancı hissetme durumlarıdır. Daha çok toplumsal konularla ilgilenen konumda bulunan düşünürlerin popüler kültür karşısındaki durumlarını ifade etmektedir (Seeman, 1959). Toplum tarafından önem verilen şeylerin, birey tarafından bir anlam verilmemesi ya da toplumun verdiği değer altında önem verilmesi hali olarak adlandırılabilir (Bayhan, 1997). Genelde aydınlar arasında görülen bu durum, mevcut kültürün bireysel düzeyde beklenti ve yönelimleriyle tezat oluşturabilmektedir (Tolan, 1991).

2.2.5. Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)

Kendi öz varlığına yabancılaşan insanın, geleceğe yönelik beklentileri ile içsel süreçlerinin uyumsuzluk durumudur. Birey, kendi özelliklerini, yeteneklerini, kendi öz varlığını kendine yabancı olarak görmektedir (Tolan, 1991). Kendine yabancılaşma durumunda, birey ilk dört yabancılaşma boyutuyla başa çıkamaz, kendine yabancılaşmada hangi etkenin ön planda olduğunu saptamak ise zordur (Seeman, 1959).

2.3. Okula Yabancılaşma

Birey, toplumsal yaşamını devam ettirebilmek için öncelikle içinde yaşadığı toplumu tanımaya ve bu toplumun maddi ve manevi değerlerini belli bir disiplin içerisinde belli bir prosedürle öğrenmeye çalışmaktadır. Toplumda, bu bilgi aktarımını gelecek kuşaklara aktarmakla görevli çeşitli kurumlar ortaya çıkmıştır. Bu kurumların en başında okul gelmektedir (Avcı, 2012). Bireyin, eğitilme süreci anaokulundan liseye kadar olan kısım göz önüne alındığında, öğrencilerin yaşamlarında uzun bir dönemini kapsamaktadır. Bu uzun dönem içerisinde öğrencilerin duygu ve düşünceleri okul tarafından şekillenmektedir. Okullar her ne kadar geçmişten gelen

bilgi birikimi aktarsalar da zihinsel süreçleri etkin kullanan, eleştirel düşünebilme becerisine sahip bireyleri yetiştirmek gibi görevleri de kendilerine amaç edinmişlerdir (Yapıcı, 2004). Bu doğrultuda 24/06/1974 tarihli 14574 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinin 2. bendinde “hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip” niteliklerini sıralarken ayrıca “yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler”in yetiştirilmesi ifadesi bu beklentinin göstergelerindedir. Bu amaçlara ulaşmak eğitimciler için bazen çok kolay olmamaktadır. Çağlar (2012), eğitim örgütlerinin toplumsal değişim karşısında yeteri kadar duyarlılık geliştiremediklerini ve sundukları hizmetin zaman içinde işlevsiz hale geldiğini ve öğrenci-öğretmen-yönetici ve velilerin bu durumda okula karşı zaman zaman olumsuz tutum sergileyebildiklerini ifade etmektedir. Eğitim kurumlarında bu tarz olumsuzluklar, eğitimin gerçek amaçlarına hizmet etmesini engellemektedir. Bu durum eğitimciler açısından aşılması gereken önemli bir problem olarak görülmektedir. Eğitimin anlamsızlaşması, öğrencilerin ilgisiz hale gelmesi ve bunun yanısıra eğitim işinin aksaması gittikçe yaygınlaşmaktadır (Yapıcı, 2004). Lipkind (1975), öğrencilerde okula karşı meydana gelen ilgisizlik halinin yaygınlığını ve bunun eğitimciler ve veliler açısından sıkıntı yaratan bir deneyim olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir biçimde, Rintoul (2009), öğrencilerde meydana gelen bu okula karşı ilgisizlik, okula karşı olumsuz duygu ve tutumların okula yabancılaşmayı işaret ettiğini ve bu sorunun okullarda yaygınlık gösterdiğini belirtmektedir. Bununla beraber okula yabancılaşmayı etkileyebilecek birçok faktörden söz etmek mümkündür. Okula yabancılaşma; okulun fiziksel koşulları, öğretmen-yönetici tutum ve davranışları, akran grupları, aile ve kitle iletişim araçlarının yanısıra daha birçok faktöründe içinde yer aldığı örüntüler bütünüdür (Avcı, 2012). Okula yabancılaşan öğrenciler, potansiyellerini tanıma ve ortaya koyma konusunda sıkıntı yaşamakta, hayal gücü ve yaratıcılıkları da körelmektedir (Yapıcı, 2004). Yabancılaşma, akademik başarı yolunda da önemli bir engeldir (Kilchenstein, 2008). Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin okula karşı olumsuz düşünceleri de artmaktadır. Kendilerine olan özgüvenleri düşmekte ve böylece kişilik gelişimleri de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

2.3.1. Okula Yabancılaşmanın Kaynakları

Okula yabancılaşma duygusunun çok sayıda nedeni olabilmektedir. Sebeplerin bir bölümü doğrudan okul ortamından kaynaklanmaktadır (Çağlar, 2012). Öğrenci olmanın getirdiği angarya yükümlülükler, disiplin ve yoksun bırakılma gibi olumsuz deneyimler okulda öğrencilerin mutlu olmalarını engelleyen durumlardır (Case, 2007). Literatür çalışmaları okula yabancılaşmayla okul ortamı, öğrenci uyum çalışmaları, okul politikaları ve uygulamaları, okulun niteliği (kolej, öğretmen liseleri, sanat ve spor okulları, ekonomik geliri düşük öğrencilerin gittiği okullar vb) gibi faktörlerin ilişkili olabileceğini göstermektedir (Brown, 2001). Öğrencilerin okulu sevmeleri bir ölçüde sınıf ortamında ve okulda öğretmenleriyle kurdukları iletişimin niteliği, öğrencilerin kendilerini ne kadar değerli hissettikleri, öğretmenin öğrenciye ne ölçüde model olduğuyla yakından ilgilidir (Sarı, 2012). Okula yabancılaşmaya etki edebilecek akran desteği, öğrenci etkileşim biçimi (kendini ifade etme şekli), sosyal iletişim kabiliyeti ve okul faaliyetlerine katılım isteği gibi sosyal faktörlerin varlığından bahsedilebilir (Brown, 2001). Ergenlik döneminin de okula yabancılaşmayla ilişkili olabilecek akademik çalışma verileri de mevcuttur (Rintoul, 2001). Ergenlik döneminin bireyin kimlik kazanma dönemi olduğunu ve bu dönemin özellikleri arasında asilik, kural tanımama gibi davranış durumlarının yaşandığı göz önüne alındığında okula yabancılaşmaya etki edebilecek etmenler arasında görülebilmektedir.

Weinberg (1971), öğrenci yabancılaşmasını ortaya çıkarabilen kaynakları maddeler halinde aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Dış çevre
- Yetersiz ve ilgisiz öğretim
- Bürokratik üşengeçlik
- Can sıkıcılık ve yorgunluk
- Okullardaki büyük değişmeler
- Kurallar ve yönetmelikler (Akt. Tezcan, 2012).

Öğrencilerin okula karşı duygu ve düşüncelerini etkileyen etmenlere bu alanda

yapılacak çalışmalarla yeni maddeler de eklenecektir. Her öğrencinin yukarıda sıralanan etmenlere aynı tepkiyi vermediği ve aynı oranda etkilenmediğini de ifade etmek gerekir.

2.3.2. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları

Okula yabancılaşmanın genelde dersten sıkılma, ödevlerini yapmama, okul kurallarına uymama, ders notlarının düşmesi ve okula karşı ilgisizlik gibi gözlenebilir sonuçları bulunmaktadır (Şimşek ve Katıtaş, 2014) Fakat okula yabancılaşmanın ileri boyutlarında, bu durum öğrenciler için daha ciddi tehlikeler oluşturabilmektedir. Yabancılaşmanın giderek artması öğrencinin eğitim durumunu olumsuz yönde etkileyerek, öğrencilerin akademik hayatına zarar vermektedir. Başarısız olan öğrencilerin okul hayatları da sıkıntılarla devam etmektedir (Kilchenstein, 2008). Okula yabancılaşmanın sonucu olarak öğrenciler sadece akademik başarısızlık yaşamakla sınırlı kalmamaktadır. Sosyo-psikolojik araştırmaların konularından biri haline gelen okula yabancılaşmada; olumsuz davranış sergileme, şiddet, okul terki, madde bağımlılığı, cinsel davranış sapkınlıkları ve çetelere katılım gibi faktörlerle ilişkilendirilebilecek bilimsel sonuçlara ulaşılmıştır (Rintoul, 2009). Okul terkine meyilli, madde kullanımına yatkın, çabuk sıkılan, akademik yönü zayıf, geç öğrenen, sorumluluk duygusu gelişmemiş, dezavantajlı öğrencilerin okula yabancılaşmanın sonucu olduğuna dair akademik çalışma bulgular da benzer sonuçları vermektedir (Lipkind, 1975).

Eğitim kurumlarında öğretmen ve idareciler için büyük risk barındıran okula yabancılaşmanın boyutları öğrenciden öğrenciye değişmektedir. Okula ve eğitimcilere karşı direnç oluşmasına sebep olan okula yabancılaşma, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemektedir.

2.4. Örgüt İklimi

1958'de Chris Argyris tarafından kullanılan bu kavram; bir örgütün iş politikası, tecrübesi ve iş anlayışı ile örgütün karmaşık yapısının parçaları olan; çalışanların

örgüt başarısı için motivasyonları ve örgütün amaçları için birlikte hareket etmeleri, örgütün çevresiyle uyumu, çalışanların ihtiyaçları, kapasiteleri ve değerleri gibi etmenleri kapsamaktadır (Hogg, 1984). Örgüt iklimi, örgütün çalışanlarının örgütün yapısı ve örgütün amaçları konusunda vardıkları ortak kanı olarak tanımlanmaktadır (O'connor, 2001). Diğer taraftan, aslında örgütün mevcut durumunun devamlılığını anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998). Ayrıca, örgüt iklimi örgütsel durumun çeşitli yönleriyle tanımlamak için de kullanılmakta (Zhang, 2010) ve kişilerin motivasyonları, önderlik stilleri ve örgütsel iletişim, örgüt ikliminde bulunması gereken temel bileşenler olarak görülmektedir (Arıman, 2007).

Forehand ve Gilmer (1973), daha kapsayıcı bir örgüt iklimi tanımı vermektedir. Onlara göre örgüt iklimi, “örgütü betimleyen bir özellikler dizisi toplamıdır” ve şu şekilde sıralanmaktadır;

- Örgütü öteki örgütlerden ayırır,
- Zaman içinde oldukça sürekli ve değişmezdir,
- Örgüt içindeki bireylerin davranışlarını belirler (Akt. Ertekin, 1978).

2.4.1.Örgüt İklimi Tipleri

Halpin ve Croft'a (1963) göre örgüt iklimi altı çeşittir:

- **Açık İklim:** Çalışanların keyif alarak işlerini yaptıkları, motivasyonu yüksek, kendini ve kurumunu geliştirme amacını güden örgüt tipidir.
- **Bağımsız İklim:** Başarının ön planda olduğu, sosyalliğe dayanan örgüt tipidir. Grup liderinin çalışanlar üzerinde pek fazla bir etkisi yoktur.
- **Kontrollü İklim:** Grup liderinin etkisiyle iş odaklı hareket eden ve kuralları harfiyen yerine getiren örgüt tipidir.
- **Samimi İklim:** Bireysel ilişkiler üzerinden giden, fakat kuralların çok baskın olmadığı örgüt tipidir.

- **Babacan İklim:** Grup liderinin iş ve işleyişin merkezinde olduğu, liderin kontrol mekanizmasıyla yönettiği örgüt tipidir. Motivasyonun düşük olduğu, bireysel başarıların ön plana çıkmadığı örgüt tipidir.
- **Kapalı İklim:** Grup üyelerinin örgütü benimsemediği, motivasyonun düşük olduğu, eleştiri mekanizmasının işlemediği, çalışanların takdir edilmediği örgüt tipidir.

Buna karşın, Litwin ve Stringer (1968), üç tür örgüt iklimi tipinden söz etmektedirler:

- Otoriter yapılı iklim,
- Demokratik, arkadaşça ilişkilere dayalı iklim,
- Başarıya dönük iklim (Akt. Ertekin, 1978).

Okul iklim tiplerinin sınıflandırılmasında çalışma ortamının niteliği ve çalışanlarla kurulan ilişkilerin biçimi ön plana çıkmaktadır. Çalışma ortamının ve çalışanların algılarının idarecilerin yönetim biçimleri ile şekillenen okul iklimi tipleri idarecilerin yönlendirmeleriyle değişime uğrayabilmektedir.

2.5. Okul İklimi

Eğitim ve öğretimin en önemli yapıtaşı okul, her ülkede eğitim sisteminin bireylere aktarımında önemli rol oynamaktadır (Ahghar, 2008). Okul iklimi, bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendiren, okul ortamının kalitesini belirleyen ortak algıdır (Hoy ve diğerleri, 1998). Diğer taraftan, okul iklimi Ekşi (2006) tarafından “okulda herkesi etkileyen okulun fiziksel ve psikolojik çevresinin bütününe ifade eden okuldaki okula değişen atmosfer” olarak da tanımlanmaktadır. Ekşi’ye (2006) göre okul iklimi; okuldaki bireylerin tutum, duygu ve davranışlarından oluşmaktadır. Cemalcılar’a (2010) göre öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alındığında okul ortamının öğrencinin sadece akademik ihtiyaçlarının değil aynı zamanda psikolojik ihtiyaçlarının da olumlu yönde destekleneceği ortamlar olarak ele alınması gerekmektedir. Okul iklimi, bir yandan Freiberg (1999) için okulun kendisine ait

kültürüyle gelişen, değişen ve yaşayan yapısını ifade etmekte kullanılırkendiğer yandan, Şentürk (2010) için ise bir okulu diğer okullardan ayıran özelliklerin toplamını ifade etmektedir. Perry (1908), Dewey (1916) ve Durkheim (1961) gibi erken eğitim reformcularının okul ikliminin öğrenci başarı üzerinde etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir (Thapa, Cohen ve Higgins-D'Allesandro, 2013). Aynı zamanda okul iklimine ilişkin Chamberlin (1971), Stewart (1979), Deer (1980), Sagor (1981), Owen (1981) ve Hoy ve Miskel (1982) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalardan okul ikliminin öğrenciler üzerinde etkileri olduğuna dair veriler bulunmuştur (Hogg, 1984). Okulun teknik imkânları, öğretmenlerin niteliği ve okul müfredatı her ne kadar önemli olarak görülse de olumlu okul ikliminin destekleyici tutumu öğrencileri akademik başarılarının artışı konusunda desteklemektedir (Newmann, Rutter ve Smith, 1989). Okul iklimi ile okul güvenliği arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle, okul ikliminin sağlıklı temellere üzerine inşa edildiye, okul güvenliği de bununla ilişkili olarak artacaktır (Demir, 2008).

Güçlü ve sağlıklı okul ikliminin daha somut hale bir şekilde ifade edilmesi ve alt boyutlarıyla incelenmesi konunun anlaşılması bakımından önemlidir. Bu bakımından Pawlas (1997) 'ın güçlü ve sağlıklı okul kültürünün esaslarını sıraladığı maddeleri incelemekte fayda vardır;

Paylaşılan Değerler: Yazılı olmayan bu değerler, okulun faaliyetlerinde kendilerini gösterirler. Bu değerler bir anlamda okulun müfredatından zaman yönetimine, ödüllendirme sisteminden öğretim teknikleri gibi birçok konuda öğretmen ve öğrenciyi yönlendirir.

Mizah: Okulda mizahın varlığı karşılaşılan sorunların üstesinden gelmeyi kolaylaştırıcı etkisi olmaktadır. Okuldaki mutluluğun miktarı bir anlamda bu alandaki okul iklim algısının göstergesidir.

Hikaye Anlatımı: Örgütün tarihsel bakışını yansıtan hikayeler, örgüt içindeki bireyleri birbirine bağlayıcı ve onları motive edici bir rol üstlenebilmektedir.

İletişim Ağı: Kurum içindeki bireylerin sağlıklı bir iletişim ağına sahip olması önemlidir. Bilginin kaynağının güvenilir olması, bunu doğru ve etkili bir şekilde yayılması kurumun güvenilirliği ve işlerliği açısından önemlidir.

Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler): Seremoni, efsaneleri anma ve

özel olayları kutlama etkinlikleridir. Ritüeller, örgütün okuldaki günlük faaliyetlerini ifade etmektedir. Bunlar okulun kültürünü yansıtan göstergelerdir.

Meslektaşlar Arası İlişkiler: Olumlu iletişim halinde olan meslektaşların, okul iklimini de olumlu yönde destekleyecektir (Akt. Özdemir, 2006).

Bunun yanısıra okul ikliminin olumsuz olması durumunda okulun olası yapısı Genç (1993) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağlar zayıflamıştır,
- Tüm üyeler birbirlerine karşı düşük başarı beklentisi içindedirler,
- Diyalog zayıflamıştır,
- Motivasyon düşüktür,
- Yıkıcı çatışmalar artmıştır,
- Koordinasyon bozulmuştur,
- Üyeler arasında sevgi-saygı zayıflamıştır (Akt. Özdemir, 2006).

Bunların yanında Özdemir, Demir, Şirin, Karip ve Erkan'a (2010) göre olumsuz okul ikliminin öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilemesinin dışında şiddet içerikli davranış sergilemeleri riskini de arttırmaktadır. Tüm bu açıklamalar bir arada değerlendirildiğinde okul iklimi olumlu olduğunda bunun yönetici, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisinin olumlu; okul iklimi olumsuz olduğunda ise olumsuz sonuçlarının olabileceği görülmektedir.

2.5.1. Okul İklim Tipleri

Okul yöneticilerinin etkisiyle şekillenen okul iklimi, ortak algıya ve öğretmenlerin tavır ve tutumlarına dayanmaktadır. Ahghar (2008), dört okul iklimi tipinin olduğunu ifade etmektedir.

- **Açık İklim (Open Organizational Climate):** Okul yöneticisi, öğretmenlerin tavsiye ve görüşlerini dikkate alır ve yapıcı eleştirilerinden faydalanır. Yönetici öğretmenleri destekleyici ve takdir edicidir fakat baskıcı değildir. Öğretmenler birbirlerine destek verirler ve yaptıkları işlerden keyif alırlar,

okullarının kurumsal kimliğine saygı duyarlar. Öğretmenler kendi aralarında sosyaldirler. Toplantılar verimli bir şekilde geçer.

- **Bağlı İklim (Engaged Organizational Climate):** Okul yöneticisi, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almaz. Yapıcı eleştirilere kapalıdır. Öğretmenler üzerinde kontrol kurmaya çalışır. Yöneticinin baskısına rağmen, öğretmenler birbirlerine destek olurlar. Öğretmenler kendi aralarında sosyaldir. Toplantılar samimi ve verimlidir.
- **Çözülmüş İklim (Disengaged Organizational Climate):** Okul yöneticisi öğretmenlerin görüş ve tavsiyelerini önemser ve yapıcı eleştirilerini de açıktır. Öğretmenleri destekler fakat işleri üzerinde baskıcı değildir. Fakat öğretmenler, yöneticiye yardım etmeye ve desteklemeye istekli değildir. Öğretmenler arasında ilişkiler mesafelidir ve toplantılar verimsiz geçer.
- **Kapalı İklim (Closed Organizational Climate):** Okul yöneticisi, öğretmenlerin tavsiye ve görüşlerini önemsemez. Fikirlerini ortaya koymalarına izin vermez. Öğretmenlerin akademik ve eğitici aktivitelerini önemsemez ve onları bu konuda desteklemez. Bununla birlikte öğretmenleri baskı altına almaya çalışır. Öğretmenler de birbirlerini desteklemez ve birbirlerine karşı mesafelidir. Tüm bunlar da toplantıların verimsiz geçmesine neden olur.

2.5.2. Okul İkliminin Alt Boyutları

2.5.2.1. Öğretmen-öğrenci ilişkisi

Chamberlin'e (1971, akt. Hogg, 1984) göre, okul iklimi, hem öğretmen hem öğrencinin hemen hemen her davranışına yansımaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin okul yaşamlarını şekillendirmekte önemli bir rolü vardır. Öğrenciler, öğretmenlerinin sözel ve sözel olmayan etkileşimlerinden etkilenmektedirler (Sarı, 2012). Öğretmenin iletişim becerileri konusunda performansı sınıf yönetimi ve öğrencilerin derse gösterecekleri ilgi ile doğrudan ilişkilidir (Demir, 2013). Celep'e (2002b) göre "öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştiriler ve uyarılar, genellikle öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmesi ve sonuçta da okuldan nefret etmeleri"

sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Empatik anlayış, bir öğretmenin etkili öğrenme yöntemlerini öğrencilere kolayca aktarabilmesi için gerekli niteliklerden biridir (Kılıççı, 2000). Öğrencinin doğru anlaşılması, sağlıklı kişilerarası iletişim adına önemli bir adımdır (Demir, 2013). Empati becerisine sahip öğretmenler, “öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilir ve onları karşılayabilmek için” uğraş vermektedirler (Pala, 2008). Öğretmen sınıf içerisinde olumlu öğrenme ortamı oluşturmak istiyorsa öğrenciyle etkili iletişim kurması gerekmektedir (Celep, 2002b). Öğrenci görmezden gelinirse, yanlış anlaşıldığını düşünürse ya da saygı duyulmadığını hissederse eğer, sınıf içinde sağlıklı bir öğrenme ortamı gerçekleşmez (Sarı, 2012). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup etkili iletişimi gerçekleştirebilen öğretmen, öğrencileri öğrenme konusunda daha iyi motive edebilecektir.

2.5.2.2. İdare

Okul yönetimi, okulun işleyişinin düzenli ve planlı bir şekilde yürümesini sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetkilendirilmiş kişilerden oluşmaktadır. Etkili okul yönetimi okul idaresinin liderlik özelliklerine ve davranışlarına bağlı olarak şekillenmektedir (Karataş, 2008). Okul ikliminin şekillenmesinde okul müdürünün liderlik vasıfları önemlidir. Okul müdürünün liderlik davranışlarıyla şekillenen okul ikliminden öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personeller doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedirler (Şentürk, 2010). Güçlü okul iklimi, öğretmenleri daha iyi motive eder. Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilerin performanslarını artırır (Macneil, Prater ve Busch, 2009). Bu konuda okul idaresine sorumluluk düşmektedir. Okul müdürü, okul iklimini geliştirmek için öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personele liderlik etmesi gerekmektedir (Şentürk, 2010). Okul idaresi, okul iklimini geliştirmek için öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve öğretmenin daha iyiye gitmesi için teşvik etmelidir. Okul yönetimi öğretmen performans değerlendirme sistemini öğretmeni yargılamak için değil, onları geliştirmek için kullanılmalıdır (Şişman, 2002). Böylece olumlu okul ikliminin oluşmasında önemli bir adım atılmış olacaktır. Okul yönetiminin performansına bağlı olarak okul iklimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilenecektir. Bu durumda doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmen-öğrenci ve veli üzerinde olumlu ya da olumsuz olarak

kendini gösterecektir.

2.5.2.3. Okul güvenliği

Okul yöneticilerinin sürekli uğraşmak zorunda oldukları çok boyutlu sorunlardan biri de okul güvenliğidir. Okul güvenliği, okul ortamı ve çevresi ile ilgili bir sorundur. Okul güvenliği, okul programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin sağlıklı sosyal ve bireysel gelişimlerinin en iyi şekilde sağlanabilmesi için öğrencilerin hem okul dışından hem de okul içinden gelebilecek saldırı ve benzeri istenmeyen davranışların engellenmesi ya da azaltılması için alınan önlemleri kapsamaktadır (Çankaya, 2009). Wanat (1996), okul güvenliğini “öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleri” olarak tanımlamaktadır (Akt. Dönmez, 2001). En geniş anlamıyla okul güvenliği; “öğrenci ve okul personelinin okul içinden ya da çevreden kaynaklanan suç, şiddet, saldırganlık, hırsızlık, tahripçilik, alkol sigara ve uyuşturucu madde kullanımı, cinsel taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hallerde can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanması” olarak tanımlanabilmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Baginsky’ye (2003, akt. Çağlayan, 2009) göre, okulun en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini güvenli bir ortamda olduklarını hissettirmektir. Çalık ve diğerleri (2011), “okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu” ifade etmektedirler. Okul güvenliği başta öğrenciler olmak üzere okul personelinin kendilerini güvende hissetmelerini ve bu güven ortamında eğitimin daha sağlıklı bir zeminde yürütülmesine olanak sağlayabilecektir.

Son zamanlarda okullarda karşılaşılan ve özellikle lise öğrencileri arasındaki şiddet içeren davranışlardaki artış dikkat çekmektedir (Öğülmüş, 2006). Aynı şekilde Zinnur Kılıç (2012) ve Avcı ve Güçray (2013) da lise öğrencilerinde artan şiddet eğilimine vurgu yapmaktadırlar. Okullardaki şiddet, başarısızlık, devamsızlık, madde bağımlılığı ve alkol kullanımının yaygınlaşması yabancılaştırmanın sonuçları olarak değerlendirilebilir. Okul güvenliğinin sağlanması, öğrencilerin yaşanan olumsuzluklardan korunmasını ve olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin verebileceği zararlardan uzak kalması sağlanarak öğrencilerin okul hakkında daha

olumlu duygu, düşünce ve davranış geliştirmelerine katkı sağlanabilir.

2.5.2.4. Okula aidiyetlik

Okula aidiyet, öğrencilere okula karşı olumlu duyguların kazandırılmasına yönelik faaliyetlerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, saygı duyulduğunu bilmesi, onaylandığını görmesi okula aidiyete etki eden faktörlerdendir (Goodenow, 1993). Jimerson, Campos ve Greif'e (2003) göre okula aidiyetin; davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyutu vardır: Davranışsal boyut; öğrencilerin okullarda akademik ve sosyal etkinliklerdeki faaliyetlerini kapsamaktadır. Duygusal boyut, öğrencilerin okuldaki öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik duygularını kapsamaktadır. Bilişsel boyut ise öğrencilerin öğrenmeye karşı gösterdikleri ilgi ve azmi kapsamaktadır (Akt. Bellici, 2015). Okula aidiyeti zayıf öğrencilerin akademik başarıları düşmekte ve okula karşı yabancılaşma duyguları geliştirmektedirler (Goodenow, 1993). Okula aidiyeti bir anlamda öğrencinin okul ile kuracağı duygusal ve bilişsel bağların niteliğini oluşturmaktadır. Bu da öğrencinin eğitim hayatını doğrudan etkilemektedir.

2.5.2.5 Akran ilişkileri

Öğrenciler çevrelerindeki büyüklerinden ziyade akranlarını rol model almakta, sosyal gruplar oluşturarak kendi aralarında kaynaşma, ait olma gereksinimlerini karşılamaktadırlar (Farmer ve Xie 2007, Akt. Totan ve Yöndem, 2007). Akranlar, çocuğun yakın çevresini oluşturur ve onun kişilik gelişimine etki ederler. Bazen gençlik grupları, çocuk üzerinde anne-baba ve okuldan daha baskına hale gelebilmektedir (Tezcan, 2012). Akran ilişkileri olumlu ve olumsuz davranışları içinde barındıran etkileşime dayalı ilişki biçimini kapsamaktadır (Gülay, 2009). Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkilere gittikçe önem kazanmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ergen akran grubunda kendini daha iyi hissetmektedir. Yapılan araştırmalar, ergenlerin grup içerisinde güç, aidiyet ve güven duygularını pekiştirdiklerini göstermektedir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005). Ebeveynlerinden uzaklaşp akranlarıyla daha fazla zaman geçiren ergenler, akranlarıyla ortak hareket etmeye ve bazen onların olumlu ve olumsuz davranışlarını modellemeye

çalışmaktadırlar (Totan ve Yöndem, 2007).

2.5.2.6. Sınıf ortamı

Okul ve sınıf, çocuğu aile kurumunda bulamadığı ilgi ve sosyalleşmeyi arkadaş gruplardan arama eğilimine girebilmektedirler. Bu ortamlar çocuğun toplumsallaşmasında etkin bir rol oynamaktadır (Tezcan, 2012). Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerinde saygı, içtenlik ve empati var ise öğrenme daha kolay gerçekleşmekte ve öğrenciler kendilerini daha rahat ifade etmektedir. Bunu destekleyen araştırmalar hemen her eğitim düzeyinde benzer sonuçları vermektedir (Kılıççı, 2000). Sezgin'e (2010) göre "tek başına sınıf kültürü bile, zaman içerisinde dengeli bir hal alarak öğrenme, öğretme üzerinde ve öğrencilerin akademik başarılarında büyük etkilere" yol açmaktadır. Sınıf ortamının niteliğini öğretmenin davranış ve tutumları belirler. Bu açıdan öğretmenin kalitesi, eğitimin kalitesini de belirlemektedir (Şişman, 2002). Öğrencilerin sınıf içinde kendilerini ifade etme biçimi ders başarılarına da yansımaktadır. Sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edecekleri şekilde ayarlanmışsa öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları da buna göre şekillenmektedir. Künkül'e (2008) göre sınıfın kalabalıklığı, bakımlı veya bakımsız olması, temizlik durumu, öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışları, sınıfın büyüklüğü gibi etmenler eğitimin kalitesini belirlemektedir. Sarı'ya (2012) göre sınıf ortamının öğrenci üzerindeki etkisi bir anlamda öğrencinin okula karşı olumlu veya olumsuz algılarını şekillendirmektedir. Sınıf ortamında kendini mutlu hisseden öğrenci bunu okula ve öğrenmeye karşı olumlu duygular olarak yansıtacaktır (Künkül, 2008). Sınıf içi iletişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Celep, 2002b). Etkili iletişim becerilerine sahip bir öğrencinin de kişilerarası problem çözme becerisi de yüksek olacaktır. Bu açıdan bakıldığında sınıf ortamının öğrencilerin kişisel gelişimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf ortamının öğrencinin demokratik değerleri kazanması açısından da önemli bir öğrenme ortamı olabilmektedir. Kayabaşı'na (2011) göre "eğitimde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan demokrasi eğitiminin en temel öğrenme ve uygulama alanı sınıf ortamı"dır. Sınıf ortamı, demokratik değerlerin; başka fikirlere saygı duyma, bazı konularda sınıfça ortak karar alma, alınan kararlara saygı duyma, sınıf başkanını

oy sistemiyle seçme, başka öğrencilerin kişisel alanlarına ve haklarına saygı duyma gibi durumlarda öğrencilere kazandırabilecek fırsatlar sunabilmektedir.

2.5.2.7. Akademik başarı

Okul ortamının öğrenciler üzerinde en belirgin göstergesini akademik başarı oluşturmaktadır. Şentürk'e (2010) göre öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları okul iklimine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında okul ikliminin öğrencinin öğrenme ortamı açısından önem kazanmaktadır. Terzi (2000) ise, zayıf bir okul kültüründe öğrenme ortamının oluşturulmasının büyük uğraş gerektiğini ve öğrencilerin uygun öğrenme ortamı için güçlü bir okul kültürüne ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Okul ikliminin yanısıra öğretmenin davranış ve tutumları da öğrencinin akademik başarısında önemli payı vardır. Kılıççı (2000), öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemine dikkat çekmekte ve öğretmenin akademik başarıya odaklı değer vermesinin öğrencinin başarısızlığının süreğenliğini artırdığını ifade etmektedir. Akademik başarıya etki eden birçok faktör mevcuttur. Yıldırım (2000), akademik başarı ile öğrencinin duygusal özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bilimsel çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda akademik başarı ile özsaygı, yalnızlık ve utangaçlık arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren bulgular elde edildiğini ifade etmektedir.

Akademik başarı konusunda öğrencilerin sahip olduğu duygusal özelliklerinin dışında yetenekleri, öğrenme tarzları akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri de birbirinden farklılık göstermektedir (Sezer ve Tokcan, 2003). Akbıyık ve Seferoğlu'nun (2006) yaptığı araştırmada da eleştirel düşünebilme eğilimleriyle akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul ortamının, sınıf ortamının, öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin, öğretmenin davranış ve tutumlarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve öğrencinin akademik motivasyonunun akademik başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

2.5.2.8. Aile

Normal bir bireyin doğduğu andan itibaren ilk öğrenme ortamını, aile oluşturmaktadır. En yakın çevresi durumunda olan aile, bireyin kendisi ve dış dünya ile olan ilişkisini şekillendirmektedir (Sezer, 2010). Her ne kadar çocuklar okullarda eğitime çalışsalar da eğitimciler ailelerin işbirliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Aileler evdeki ortamın sağlanmasında ve ev ödevlerinin hazırlanmasında çocuklara rol model sunmakta ve eğitime denetleyici ve yardımcı bir rol üstlenerek katılmaktadırlar (Şişman, 2002). Rol model olma konusunda eğitimcilerin destek aldığı en önemli yardımcılar aileler olmaktadır. Özellikle kazandırılmaya çalışılan istenilen davranışlar, aile içinde sergilenmesi ve bu davranışların pekiştirilmesi istenmektedir (Celep, 2002).

Tezcan'a (2012) göre eğitim sistemi açısından ailenin iki önemli işlevi vardır. Bunlar toplumsallaştırma ve eğitim işlevidir. Ailenin eğitime katkısı öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamakta ve onları daha iyi bir gelecek oluşturmak için motive etmektedir.

2.7.2.9. Okulda şiddet

Günümüz toplumların temel sorunlarından başında şiddet olgusu gelmektedir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008). Her geçen gün çığ gibi büyümekte ve önüne geçilemeyecek şekilde insanlarda fiziksel ve ruhsal tahribatlar oluşturmaktadır (Page ve İnce, 2008). Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre şiddet; kaba güç, duygu ve davranışlarda aşırılığa gitme olarak tarif edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (2014) tanımına göre şiddet; kendine, karşısındakine ya da herhangi bir topluluğa karşı kasıtlı bir şekilde psikolojik, fiziksel zarar vermeyi amaçlayan ve bunun sonucunda yaralanma, öldürme ve temel psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlardan yoksun bırakmayı amaçlayan eylem ya da eylemler bütünlüğüdür.

Okulda şiddet ise Goldstein (1994) ve DiCanio (1993) göre "okullarda saldırganlık ve şiddet görüntüsü, bir öğrencinin bir kişiye (öğrenci, öğretmen, yönetici gibi) küfür etmesinden, fiziksel zarar vererek, sözlü tehditte bulunmaya, okul koridorunda iterek düşürmeye, kavga etmeye, silahla bir başka kişiyi tehdit etmeye, tecavüz etmeye/alkol alarak okula gelmeye kadar uzanan farklı biçimlerde" kendini

göstermektedir (Akt. Yavuzer, 2011). Okullarda şiddet ilk kez 1950'lerde çocuk suçları kapsamında incelenmiştir. 1992 yılında "Okullarda Şiddet" kavramı yaygın olarak kullanılmaya ve detaylı incelenmeye başlanmıştır.

Çocukları suça ve şiddete yönelten birçok neden olabilmektedir. Bu nedenler;

- Çocukların davranışlarını ve dürtülerini kontrol etmekte zorluk yaşaması ve düşünmeden hareket etmeleri
- Hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve bir engellemeyle karşılaştıkları zaman bununla nasıl başa çıkacaklarını bilememeleri
- Sosyal becerilerinin zayıf olmasından kaynaklı etkin iletişim kurmada yaşanan problemlerin, kişilerarası sorunların ve çatışmaların çözümünde çocukların etkin olmamaları ve bunun da öfkelerini kontrol etmelerini zorlaştırmaları
- Ailelerin çocuklarının eğitim yaşamını ihmal etmeleri
- Ailenin çocuğa olan ilgisinin zayıflığı ve çocuğun yaşamını takip etmekte başarısız olması
- Ailenin tutarsız ve sert disiplin uygulamalarında bulunması
- Ailede iç çatışma olması, ev içinde şiddetin ve istismarın varlığı
- Çocuklarda madde kullanımı ve depresyon belirtileri olması, bunların fiziksel ve ruhsal sağlıkları üstündeki kötü etkileri (Ögel, Tarı ve Eke, 2005).

Yukarıda sıralanan maddelere bakıldığında şiddetin okul ikliminden etkilendiği ya da okul ikliminin şiddetin düzeyini veya niteliğini etkileyebileceği görülmektedir. Okulda şiddet algısının okul iklimi, aile içi sorunlar ve öğrencinin yaşı ve yaşla birlikte yaşadığı kritik dönemleriyle (ergenlik) şekillendiği söylenebilir.

2.6. Okulda İletişim

İletişim, değişimlere göre biçim değiştirebilen, insanın varlığını sürdürmesini sağlayan insana özgü motifler taşıyan bir olgudur (Barkan ve Eroğlu, 2004). Üstün'e (2005) göre iletişim "insanın kendini, duygu ve düşüncesini gereksinimlerini anlatma

ve başkalarını anlama yoludur".İletişim iki süreci kapsamaktadır. Kişilerarası iletişim; bir kişiden diğerine mesaj iletilmesidir. Kitle iletişimi ise, kitleye açık olan, çok sayıda insana ulaştırılan ve kitle iletişim araçlarını kullanan iletişimdir (Tolan, 1991). Bir iletişim sürecinin esaslarını oluşturan; kaynak, mesaj, kanal, hedef/alıcı, mesajı algılama/filtre etme ve geribildirim (dönüt) dir (Mısırlı, 2005).

Kaynak: Tüm iletişimlerde, süreci oluşmasını sağlayan bir kaynak vardır. Kaynak; bir kişi, bir grup ya da kuruluş veya kurum olabilmektedir. Bir düşüncenin ya da bir düşünce ile birlikte davranışın herhangi bir anlam yüklenerek alıcıya ulaştırmak istenildiği zaman kelimeler, şekiller, rakamlar, hareketler, işaretler, ya da diğer semboller kullanılarak bunları mesaj haline dönüşmesini sağlayan en önemli öğe kaynaktır.

Mesaj: İletişim sürecinde mesaj, kaynak ve alıcı için ortak anlam taşıyan, semboller aracılığıyla ifade edilen, düşünce, duygu ve tutumlardır.

Kanal: İletişim sürecinde kanal, mesajın kaynaktan alıcıya geçmesini sağlayan yöntem, ortam ve tekniklerdir.

Hedef/Alıcı: İletişim sürecinde alıcı kaynaktan gelen mesajları alınıp yorumlanmasını ve bunlara sözlü, sözsüz ifadelerle tepkide bulunmasını sağlayan birey ya da gruplardır.

Mesajı Algılama/Filtre Etme: İletişimde mesaj gönderen kişi, gönderilecek mesajı kodlarken, önceki bilgi ve deneyimlerini kullanmakta, bunları kendi hedeflerine, dünya görüşü ve inançlarını da içine katmaktadır. Aynı şekilde alıcı da benzer şekilde süreci yürütmektedir.

Geribildirim: İletişim sürecinde alıcıdan, kaynağa doğru yönelen bütün tepkilere geribildirim denir.

Okulda öğretmen ile öğrenci arasında, öğretmen ile sınıf arasında, okul ile veli arasında, veli ile öğrenci arasında, veli ile öğretmen arasında bir iletişim hali mevcuttur (İşnigöz, 2012). Öğretmenin iş arkadaşları, öğretmen örgütleri, diğer mesleki ilişkiler, öğrencilerle, velilerle ve toplumla günlük etkileşimler, öğretmenin mesleki uyumunu kolaylaştıran faktörlerin başında gelmektedir (Ergen, 2001 akt. Pehlivan, 2005). Öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerileri sadece mesleki

hayatlarını kolaylaştırmanın dışında öğrenciyi doğru anlama ve yapıcı tepkiler vermesini de sağlamaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerilerini etkin kullanmaları okul iklimini de olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin başarılı olmalarında okul personeli ile işbirliği içinde etkili bir iletişim yöntemlerini kullanmaları önemli bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Gümüşeli, 2001). İletişim sadece bireylerin çevrelerine uyum gösterebilmek için kullandıkları bir yöntem olarak değerlendirmemek gerekir. Bu aynı zamanda örgütlerde de gerekli olan bir durumdur. Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi amacıyla uyum içinde çalışmaları gerekmektedir. Bu uyumun en temel koşulu ise örgüt içinde kurulan iletişimin kalitesidir (İşnigöz, 2012). Koçak'a (1991) göre okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okul ve ailenin amaçlarının ortak olması ve bu iki kurumun ortak paydada buluşabilmesi için aralarında sağlıklı bir iletişimin bulunması gerekmektedir. Aynı zamanda etkili okul iklimi oluşturulmasında okul müdürlerinin öğretmenlerle kuracağı iletişimin niteliği de önem kazanmaktadır (Kaya, 2005). Okulda öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin niteliği de öğrencinin okula uyumunda etkili olmaktadır (Demir, 2013). Bunlar göz önüne alındığında okullarda etkili iletişimin oluşturulması eğitimin kalitesini artırabileceği söylenebilir. Deniz'e (2004) göre ise, etkili okul özellikleri arasında biri de okul aile ilişkileri ve çevre ile sağlıklı ve etkili iletişimidir.

2.6.1. Okulda İletişim İçin Okul Yönetimine Düşen Görevler

Şişman (2002) okul müdürünü, eğitimin devamı için okul için gerekli insan kaynakları ve finansal maddi kaynaklarının teminini sağlayan ve bunlar aracılığıyla eğitimin öngörülen ürünlerinin üretilebilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performanslarından sorumlu kişi olarak tanımlanmıştır. Okul müdürünün başında olduğu okul yönetimin en önemli görevlerden birisi de istenilen hedefe ulaşmayı kolaylaştırmak ve hızlandırmak için okulda olması gerekli diyalog ortamını kurmaktır (İşnigöz, 2012). Okulu amaçlarına ulaştırabilecek, fiziksel olanaklarını geliştirebilecek ve iklimini koruyacak iç öğelerin lideri, okul yöneticisidir (Kaya, 2005). Görülebileceği gibi, okul içerisinde etkili bir iletişimin oluşmasında en büyük

görev hiç kuşkusuz okul yöneticilerine düşmektedir. Benzer bir biçimde, Şişman'a (2002) göre okul-çevre ve okul-aile ilişkilerinde de en önemli belirleyicilerinden biri okul yöneticisidir. Bu nedenlerle okul yöneticilerinin insan ilişkiler konusundaki yeterlilikleri önemlidir. Çünkü okul içindeki personelin yanı sıra okul dışındaki farklı gruplarla da iyi ilişkiler kurmak zorundadır (Celep, 1992). Bu gruplar öğretmenler, öğrenciler, veliler, sivil toplum kuruluşları ve idari olarak bağlı olunan üst kurumlarda çalışanlar olabilir. Özellikle okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişimin niteliği önemli görülmektedir. Şimşek ve Altınkurt'a (2009) göre bu iletişimin niteliği okulun akademik başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Senge (1993, akt. Korkmaz, 2008), bir örgütte insanların kendilerini rahat ifade edebilecekleri samimi bir ortamın oluşması için üç temel öğenin olması gerektiğini söylemektedir. Bunlar:

- Sevgi, endişe, alçakgönüllülük gibi insani değerlere dayanan bir kültür,
- Konuşmalar ile koordineli faaliyetleri ortaya çıkaracak bir uygulamalar takımı,
- Hayatın akışının bir sistem olarak görme kapasitesi.

Buna karşın okuldaki iletişimin başta okul müdürleri olmak üzere okul yönetiminin etkili iletişim kurabilmelerinin önünde birçok engel bulunabilmektedir. Şimşek (2003) bu faktörleri şöyle sıralamıştır:

Kalıplaşmış Düşünceler: Okul yönetiminin ön yargılı ve kalıplaşmış düşüncelere sahip olması etkili iletişimi engellemektedir. Önyargılarla hareket eden bir okul müdürü, karşısındakini anlamakta zorluk çekecektir. Önyargılarından ve kalıplaşmış düşüncelerinden kurtulamayan bir okul müdürü, etkili iletişimi ortamını sağlayamaz.

Algı: İletinin içeriğinden daha çok iletinin nasıl algılandığı önem kazanmaktadır. Okul yönetimi iletişimde verilen mesajları yanlış algılıyorsa, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmayacaktır. Zihinsel ve duyumsal süreci kapsayan algılar, sağlıklı bireylerde işitme, görme ve bazen dokunma ile başlayan zihinsel süreçlerde alınan mesajın yorumlanmasını kapsamaktadır. Bu süreçlerin biri veya bir kaçının sağlıklı işlememesi durumunda iletişimde algılama ile ilgili problemler yaşanmaktadır. Bu noktada okul müdürünün zihinsel ve duyumsal süreçlerinin sağlıklı olması etkili ve

sağlıklı iletişim için önemlidir.

Duygu: İletişimde duygular önemlidir. Karşıdaki kişiye karşı güvensizlik ve bunun yanısıra olumsuz duygular, iletişimi engelleyen unsurlardır. Okul yönetiminin öğretmen ve öğrencilere yönelik olumsuz duyguları, okuldaki etkili ve sağlıklı iletişimi engellemektedir.

Cinsiyet: Bazı geleneksel toplumlarda cinsiyete dayalı önyargılar olabilmektedir. Cinsiyete dayalı olumlu ya da olumsuz algılar, etkili ve sağlıklı iletişimin önünde engeldir. Özellikle okullarda okul yönetimi tarafından yapılacak bu tarz cinsiyet ayrımcılığı okul iklimini ve okulda iletişimi olumsuz yönden etkileyecektir.

Giyim Kuşam ve Dış Görünüm: İnsanların dış görünüm ve giyim-kuşamları onlar hakkında ipuçları vermektedir. Dış görünüm insanların siyasi, dini, sosyo-ekonomik durumları, farklı cinsiyet tercihleri, kişilik özelliklerini yansıtabilmektedir. Fakat bu ipuçları bazen yanıltıcı olabilmekte ve kişiyi yanlış yönlendirebilmektedir. Okul yönetiminin dış görünüm ve giyim-kuşam üzerine yargıya varması ve buna göre davranması iletişimi engellemekte ve okul hakkında okulda ayrımcılık yaptığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu da etkili okul iletişimini engellediği gibi okulda farklı gruplaşmalara da neden olmaktadır.

Tutumlar: Smith (1968) tutumu “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilim” olarak tanımlanmaktadır (akt. Kağıtçıbaşı, 1999). Robbins’e (1994) göre ise, “tutumlar insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleri”dir (Akt. Üstüner, 2006). Tutumlar, inançlardan yetiştirilme tarzından ve kişinin yaşadığı çevreden etkilenmektedir. Berlo’ya (1960) göre okul müdürlerinin geliştirdiği tutumlar şunlardır:

- Kaynağın, kendisine karşı tutumu: Okul müdürü kendine güvenen bir yapısı varsa ve iletişim becerileri yeterliyse, iletileri aktarmada başarılı olma şansı artmaktadır.
- Kaynağın, konuya karşı tutumu: Okul müdürünün aktarılmak istenen iletinin içeriğine ilgi duyması ve bunu önemsemesi iletişimde başarısını artırmaktadır.

- Kaynağın, alıcıya karşı tutumu: Okul müdürünün kaynağa yani okuldaki personel ve öğrencilere karşı olumlu bir tutuma sahip olması ve iletiyi almaya istekli olması iletişimin kalitesini artıracaktır (Akt. Şimşek, 2003).

Okul müdürünün tutumlarında geçmişinden, yaşadığı çevreden, dini inanç ve siyasi görüşünden etkilenmesi ve buna göre iletişim biçimini şekillendirmesi okulda iletişimin kalitesini olumsuz bir biçimde etkileyebilecektir.

Savunma Davranışı: Okul yönetiminin eleştiriye açık olması ve kendisiyle ilgili yapılan değerlendirmeleri doğru bir şekilde analiz etmesi önemlidir. Okul yönetiminin eleştiriye tahammülü yoksa ve savunma durumuna geçip başkalarını suçluyorsa, sağlıklı bir iletişim kuramaz. Okulda sorunların çözülmesi ve kişilerin sorumluluklarını bilmesi için okul müdürünün eleştirilere açık olması ve ortada kendisine ait ihmaller var ise bunu kabul edip düzeltmesi gerekmektedir.

Bilgi Düzeyi ve Bilgilendirme: Kişinin iletişimin içeriğine dair bilgisinin olması, mesajın doğru anlaşılmasını sağlamaktadır. Okul yönetiminin sahip olduğu bilgi düzeyi kendisine iletilen mesajların doğru anlaşılması ve doğru bir şekilde iletilmesi şansını artırmaktadır. Bir okul yönetiminin bilgi düzeyinin seviyesi, aynı zamanda işlerin doğru bir şekilde yürümesini sağlamaktadır.

Gereksinimler: Okul yönetiminin personel ve öğrencileri motive etmesi ve sorumluluklarını bir ihtiyaç olarak gösterebilmesi, okulda iletişimin kalitesini artırdığı gibi okul başarısına da olumlu etkileri olmaktadır.

İletişimde Planlama: İletişimde verilmek istenen mesajın belli bir sıra ve planlamayla iletilmesi önemlidir. Okul yönetiminin iletişimin amacını, iletişimde kontrolün kimde olacağını, iletişimin gereksiz söz ve ifadelerden arındırılmasını, iletişime geçtiği kişinin yaşadığı bölgenin hassasiyet ve ifadelerini bilmesi, iletişimde açıklayıcı ve tatmin edici ifadelerin kullanması iletişimin kalitesi açısından önemlidir.

Dinleme Becerisi: Dinleme becerisi, mesajların doğru ve tam anlaşılmasını sağlamaktadır. Okul yönetimi dinlemeyi gereksiz görüp sürekli konuşma eğilimi var ise bu da iletişim de önemli aksamalara neden olacaktır.

Empati Kurma Becerisi: Empati, etkili iletişim becerilerinin başında gelmektedir.

Empatik becerisi, mesajı verenin duygu ve düşüncelerinin doğru anlaşılması ve gerekli dönütlerin verilmesi için gereklidir. Okul yönetiminin okul personeli ve öğrencilerinin yaşadıkları duyguları ve sahip oldukları düşünceleri doğru bir şekilde değerlendirmesi önemlidir. Anlaşıldığını hisseden okul personeli ve öğrenciler olumlu iletişimi devam ettirmekte istekli olacaklardır.

Dönüte Verilen Önem: İletişimde, verilen mesajın ne kadarının doğru anlaşıldığını göstermesi bakımından dönütler önemlidir. Aynı zamanda okul personelinin performanslarının değerlendirilmesi bakımından da dönütler, önem kazanmaktadır. Okul personelinin işlerindeki performansın olumlu dönütlerle ifade edilmesi başarısız olanlara ise yol gösterici bir tavır sergilenmesi olumlu okul iklimine katkı sağlamaktadır.

İletişim Zincirinde Varolan Kişiler: Okulda bilgi akışının izlediği rotalar ve kişiler mevcuttur. Okul müdürü bu bilgiyi ilgili kişilere iletir ve ilgili kişilerde bu bilgiyi alt kademeye iletirler. Eğer bu hiyerarşide kişiler atlanırsa okulda bazı problemler baş gösterecektir. Örneğin; okul müdür yardımcısının bilmesi gerekenleri okul müdürü ilk önce öğretmenlere iletir ve okul müdür yardımcısı bu bilgileri öğretmenlerden alırsa o zaman iletişim zincirinde aksamalar meydana gelecektir. Okul yönetiminin iletişim zincirine dikkat etmesi gerekmektedir.

İletişimin Zamanlaması: Okul yönetiminin okulu ve okul personeli ilgilendiren olay veya bilgileri zamanında iletmesi gerekmektedir. Bilgilendirmenin zamanlaması gecikirse okulda bazı aksamalar meydana gelebilir. Okul personeli, bilgilerin zamanında kendilerine iletilmesini talep ederler. Okul yönetimi bilgilendirmeyi ne erken ne geç bir zamanda yapmalıdır.

Okul Müdürünün Statüsü: Okul müdürlerinin sahip oldukları statülerinden dolayı bazı iletişim engelleri yaşanabilmektedir. Bunlar

- **Okul müdürlerinin tutum ve davranışları:** Okul müdürleri, öğretmen ve öğrencilerle girdikleri iletişimde güç ve statülerini kaybetme korkusu yaşayabilirler. Bunu kaybetmeme düşüncesiyle belli bir mesafe koymaya çalışırlar. Çoğu zaman bu onlara dokunulmazlık hissi verebilmektedir.

- **Eleştiriye karşı olan tutum ve davranışlar:** Okul müdürleri kendilerine olan eleştirileri bir vefasızlık ya da art niyetli bir eleştiri olarak algılayabilmektedirler. Eleştirinin kendilerine zarar vereceği ve onları küçük düşüreceği kaygısı taşıyabilirler. Okul müdürlerinin objektif ve eleştiriye açık olmaları olumlu okul iklimi açısından önemlidir.
- **Okul müdürlerinin “istenilmeyen koşullara” gösterdiği tepkiler:** Okulda öğretmen ve öğrencilerin rahatsız oldukları ve düzeltilmesini istedikleri koşullar olabilmektedir. Okuldaki her bireyi memnun etmek mümkün değildir. Bazen bu istekler öğrenciler ve öğretmenler arasında bile fikir ayrılıklarına yol açabilir. Okul müdürünün istenilmeyen koşullara yönelik yapıcı, kararlı olması ve uygun eğitim koşullarının sağlanmasını düşünerek hareket etmesi gerekmektedir.

Alıcının yanlış seçimi: Okul yönetiminin mesajı vermek istediği hedef kitleyi doğru seçmesi önemlidir. Aynı zamanda etkili ve sağlıklı iletişimin aşamalarından haberdar olması ve iletişim engellerine takılmadan iletişimi devam ettirmesi gerekmektedir. İletilerin doğru kişiye aktarılması önemlidir. İletiler, iletinin içeriğine ilgi duymayan kişi ve yerlere aktarılması iletişimin etkililiğini azaltmaktadır. Bu da aktarılmak istenen mesajın, vermek istediği etkinin azalmasına ve önemsizleşmesine neden olmaktadır (Şimşek, 2003). Okulda iletişimin baş aktörü olan okul yönetimi bu konuda üzerine düşeni yapması daha olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

2.6.2. Sınıf İçi İletişim

Okuldaki iletişimin niteliği hiç kuşkusuz bir biçimde sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin niteliğine bağlıdır. Özellikle öğretmen öğrenci iletişimi okulla ilgili birçok faktörü etkileyebilmektedir. Celep'e (2002b) göre, öğretmen sınıfta öğrencileri öğrenmeye ve istedik davranış değişikliklerine yönlendirmek istiyorsa, demokratik bir sınıf ortamı yaratarak, hem kendisini hem de öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat tanımalıdır. Diğer taraftan, sınıf ortamında öğretmenin doğru etkileşimi başlatması, öğrenci ile devam eden iletişimi açısından önemlidir (Demir, 2013). Sınıf ortamında etkili bir iletişimin

gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması ve buna uygun zemini hazırlaması gerekmektedir (Selimhocaoglu, 2004). Akgün, Yazar ve Dinçer (2011), “öğretmenin sınıf içi etkileşimlerinde katılım ve duyarlılık göstermesi, çocuklara yanıt vermeye hazır olması ve çocukların öğrenmelerini desteklemesi, olması gereken temel özellikler” olarak sıralarken “öğretmenin kişiliği ve olumlu davranışları (gülümseme, baş sallama, bilinen-anlaşılır bir dille konuşma, göz iletişimi, olumlu ve sözel ve sözel olmayan iletişim) öğrencinin eğitiminde ve başarısında önemli olduğunu” vurgulamaktadır. Benzer bir biçimde, öğretmenlerin öğrencileriyle sürekli iletişim halinde olmaları, okul-sınav kaygısı, öğrenme kaygısı gibi okulda yaşanabilecek sıkıntıları aşılmasında öğretmenin zamanında etkili çözümler üretmeleri bakımından önemlidir (İşniğöz, 2012). Sınıf içinde öğrencilerin kendilerini iyi hissetmeleri sınıf içindeki güvenle ilgilidir. Sınıfta güven ortamını sağlamak ise öğretmenin görevidir (Akbaş, 2005).

Covey (2005, akt. Akbaş, 2005), sınıf içinde güvenin sağlanabilmesi için, kişilere düşen sorumlulukları altı başlık altında vermiştir:

- Kişiyi anlamak
- Küçük şeylerle ilgilenmek
- Verilen sözleri tutmak
- Beklentileri belirginleştirmek
- Kişisel bütünlük/Dürüstlük
- Özür dilemek.

2.6.3. Okul-Veli İletişimi

Modern toplumlarda, bireylerin eğitimi okullardan beklenmekle birlikte aile, okul ve çevrenin, çocuğun eğitimi konusunda sorumlulukları alması ve ortak hareket etmesi gerektiği kabul gören bir görüştür (Şişman, 2002). Öğretmen ve yöneticiler daha nitelikli öğrenciler yetiştirmek için öğrenci velileriyle işbirliği halinde olmak durumundadırlar. Öğrenciyi en yakından tanıyan velilerin verdikleri bilgiler

doğrultusunda öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve kişiliklerini öğrenmeye çalışırlar. Bu bilgiler anne baba ile paylaşılır. Böylece anne baba çocuğunu nasıl eğitmesi gerektiği konusunda da bilinçlenmiş olur (İşnigöz, 2012). Okul-aile arasında sağlıklı iletişimin kurulması, öğrencilerin daha iyi bir eğitim ortamının sunulması ve karşılaşılabilecekleri sorunları çözümü için gerekli işbirliğinin oluşturulmasını sağlamaktadır (Koçak, 1991). Ailenin öğrencinin okula uyumu ve okul başarısı üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Ailelerin öğrencinin öğretmenleriyle aralarındaki ilişki öğrencinin akademik başarısına olumlu yönde yansımaktadır (Çelenk, 2003a). Çelenk (2003b) öğretmenlerle veliler arasında kurulan iletişim araçları olarak; “etkinlikler konusunda mektuplaşmalar, okul kuralları ve velinin gereksinim duyduğu broşürler, öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatları, sınıf içi etkinlikleri izleme günleri gibi uzun yıllardır uygulanan metotlarını” gösterir. Okul-aile işbirliğinin sağlanabilmesi için ilgili tüm tarafların işbirliğinin önemine inanması ve bunun için sorumluluk almaları gerekmektedir (Gökçe, 2000).

2.7. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

2.7.1. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda okula yabancılaşma ile ilgili olarak yurt içinde ulaşılabilen çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

Pala (2016) yaptığı araştırmada İstanbul İli Silivri İlçesinde bulunan 444 ortaöğretim kurumu öğrencisine Okula Yabancılaşma Ölçeği'ni uygulamıştır. Araştırmanın amacı ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgular sosyo-ekonomik değişkenlerin okula yabancılaşmayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sosyo-ekonomik durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının diğerlerine göre daha yüksektir. Ayrıca okula yabancılaşma ile cinsiyetin anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır

Diğer bir çalışmada, Haskaya (2016) Adana İli Seyhan, Çukurova ve Yüreğir ilçelerinden olmak üzere 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 193 kız, 207 erkek toplam 400 öğrenciye Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Akran Zorbalığının Belirlenme Ölçeği uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre düşük düzeyde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaşma eğilimi düşük iken, yüksek düzeyde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaşma eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerinin okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özsarı (2015) Burdur İli merkezinde 24 ilköğretim okullarında öğrenim gören 1284 4. ve 5. sınıf öğrencisinden toplam 506 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Okula Yabancılaşma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık ve okula yabancılaşma algıları ile sosyal beceri algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf mevcudunun artmasıyla öğrencilerin anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık boyutlarındaki puanların artış göstermiştir.

Bir başka çalışmada Gedik (2014), Malatya İli ortaöğretim okullarının 10., 11. ve 12. sınıflarında okuyan toplam 515 öğrenciye Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği uygulamıştır. Bu çalışmada araştırmanın iki amacı vardır. Birincisi ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma algılarını belirlemektir. İkincisi ise öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma algılarının “orta” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Diğer bir çalışmada, Şimşek ve Katıtaş (2014) 2011-2012 yılında Şanlıurfa ili Merkezi ve Şanlıurfa'ya bağlı Bozova, Siverek, Suruç, Birecik, Harran ve Viranşehir İlçelerinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan 621 öğrencilerine Okula Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin genel olarak düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük, en düşük düzeyde de kuralsızlık alt boyularını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Çivitçi (2014), Denizli İli merkezinde üç lisede okuyan 201'i kız, 299 erkek olmak üzere toplam 500 lise öğrencisine Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulamıştır. 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 yordadığını elde etmiştir.

Benzer bir çalışmada Türk (2013), İstanbul ilinde 5 farklı ortaöğretim okulunda 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 500 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Ana Baba Duygusal İstismar Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ana baba duygusal istismarı ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Aynı şekilde öğretmen duygusal istismarı ile okula yabancılaşma arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Hem ana baba duygusal istismarı hem de öğretmen duygusal istismar düzeyleri sınıf tekrarı yapanlarda daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Bir durum belirleme çalışmasında Katıtaş (2012), ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 621 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Okula Yabancılaşma Ölçeği ve ayrıca araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe

öğrencilerinin okula yabancılaşma ve bunun sonucunda okulu bırakma eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak okula karşı düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin güçsüzlük alt boyutunu en yüksek, kuralsızlık alt boyutunu ise en düşük düzeyde yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ve okulu bırakma eğilimlerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, akademik başarı, şiddet eğilimi, okulda kavgaya bulaşma, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile ilişki düzeyi, aile baskısı, okulların bulunduğu ilçe, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet, idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme, yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine ve yakın arkadaşlarının okulu bırakma eğilimlerine göre istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı farklılıklar elde etmiştir.

Deneysel bir çalışmada Özdemir (2011) öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın deney grubu uygulamaları Aydın Gençlik ve Spor Müdürlüğü'nün düzenlediği “Yıl Boyu Spor Okulları Projesi” kapsamında sekiz hafta boyunca ikişer saatlik seanslar halinde haftada üç kez yapılan spor okullarına düzenli katılmayı gönüllü olarak kabul eden 74 ilköğretim öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Kontrol grubu uygulamaları ise Aydın İl Milli Eğitim Merkez okullarında okuyan, sekiz hafta boyunca düzenli fiziksel aktivite yapmayan, 72 gönüllü öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda düzenli fiziksel aktivite yapan öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerinin düştüğü elde edilmiştir.

Okula yabancılaşmayı sosyo-demografik değişkenlere göre inceleyen Yiğit(2010), Zonguldak ili Ereğli İlçesinde 5 merkez ilköğretim okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan 474 kız, 499'u erkek olan toplam 973 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu ve Okula Yabancılaşma Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete; öğrenim gördükleri okula, sınıf düzeyine, bir işte çalışıp çalışmamasına, hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığı olup olmamasına, anne-baba eğitim düzeyine, ailenin ekonomik durumuna ve arkadaşlarının davranışlarından etkilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çoşkun ve Altay (2009), Osmaniye İli Merkezi ve İlçelerinde toplam 352 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanmışlardır. Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okula yabancılaşma ve benlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile benlik algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul güvenliğini yetersiz bulan öğrencilerin benlik algılarının düşük, yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Yüksek lisans çalışmasında Uzun (2006), 2004-2005 yılı Adana İli Merkez İlçelerine bağlı okullarda ilköğretim 5. sınıfta okuyan 310 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilere Okula Yabancılaşma Ölçeği'nin ilk formu uygulanmıştır. Yapı geçerliliği örneklemini için ise 5. sınıfta okuyan 51 öğrenciye 4 hafta arayla iki kez uygulam yapılarak veriler alınmıştır. 493 kız, 489 erkek olmak üzere toplam 982 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öğrencileri sosyo-ekonomik düzeyleri ile okula yabancılaşma alt ölçeklerinden kuralsızlık alt ölçeği hariç diğer alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, Öğrencilerin aile eğitim düzeyleri ile yabancılaşma arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Diğer bir çalışmada Çeçen (2006), Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan 300 kız, 298 erkek olmak üzere toplam 598 ortaöğretim öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey ve öfke ifade düzeylerine göre okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara, öğrencilerin öfke ifade tarzlarına göre okula yabancılaşma düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Ayrıca bu çalışma, cinsiyet boyutunda okula yabancılaşmanın erkeklerde daha fazla yaşandığını ortaya koymaktadır.

Benzer bir çalışmada orta öğretim kurumlardaki öğrencilerin okula yabancılaşmasını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Çelik (2005), 2004-2005 yılı Adana İli Seyhan İlçesinde okuyan 300 kız, 298 erkek olmak üzere toplam 598 öğrenciye

Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ve Okula Yabancılaşma Ölçeği'ni uygulamıştır. Araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve öfke ifadelerine göre okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öfke ifade tarzlarına göre okula yabancılaşma düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Cinsiyete göre okula yabancılaşmada anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerde okula yabancılaşmanın sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Yurtiçindeki literatürde okula yabancılaşma; akran zorbalığı, sosyal beceri algısı, okul yaşam kalite algısı, öfke, öfke ifade tarzları, anne-baba ve öğretmen duygusal istismarı, düzenli fiziksel aktivite, benlik algısı, yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri açısından ele alındığı görülmektedir.

2.7.2. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda okula yabancılaşma ile ilgili olarak yurt dışında ulaşılabilen çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

Hadjar, Backes ve Gysin (2015) yaptıkları çalışmada okul ders başarıları düşük erkek öğrencilerin, akademik başarılarının düşük olmasında okula yabancılaşma ve ataerkil rol yöneliminin etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma kapsamında erkek öğrencilerde kaba kuvvete dayalı çevresinde saygı oluşturma, kurallara karşı çıkmaya, güçlü ve asi olduğunu her defasında ispat etme davranışları ataerkil erkek rol modeli; kızlar da ise düzenli olma, kurallara uyma, ev işlerine yatkınlık, şiddetten uzak kalma, verilen sorumlulukları yerine getirme davranışları ataerkil kız rol modeli olarak temel alınmıştır. İsveç Çoklu Çalışma Metoduyla İsviçre'nin Bern Kantonunda okuyan yaşlarının ortalaması 14.9 olan % 51.1 kız, % 48.9'u erkek olan ortaokul öğrencilerine ölçek çalışması uygulanmış, sayıları 4 ile 13 arası değişen 20 grup çalışması izlenmiş ayrıca derslerde sınıf ortamını kaydeden video görüntülerinden faydalanılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin ders başarı notları ile ölçeklerden elde edilen puanlar, grup tartışmalarında kullanılan ifadeler ve sınıf içindeki video görüntüleri ile öğrencilerin ders başarıları arasındaki ilişkiye

bakılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ataerkil rol yöneliminin kızlar lehine öğrenciler üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Özellikle ataerkil rol model yöneliminin erkek öğrencilerde okulda problem davranışlar sergilemelerine ve akademik başarılarının düşmesine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca ataerkil rol yöneliminin yüksek olduğu erkek öğrencilerin daha fazla okula yabancılaşma yaşadıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Atnafu (2012) yaptığı çalışmada Addis Ababa Belediye idaresine bağlı devlet okullarındaki 10. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri, çevrelerinden aldıkları sosyal destek ve okula yabancılaşma düzeylerinin matematik dersindeki başarılarına etkilerini incelemiştir. Araştırma 864 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dışsal odaklı motivasyonlarının içsel odaklı motivasyona göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Kızların içsel ve dışsal motivasyonlarıyla sosyal destek algısının erkeklere göre anlamlı ölçüde düşük çıktığı ayrıca kızlarda okula yabancılaşma oranının erkeklere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarısı yüksek olan öğrencilerde okula yabancılaşma değişkeni dışındaki değerler yüksek çıkarken, başarısı düşük öğrencilerde okula yabancılaşma yüksek diğer değişkenler düşük çıkmıştır. Öğrencilerin matematik başarılarını, değişkenler hem tek başına hem de birlikte etkilemişlerdir. Tüm değişkenler anlamlı bir şekilde matematik başarısı üzerinde etkileri olmuştur.

Bir başka çalışmada Hascher ve Hagenauer (2010), erken ergenlik döneminde okulda yabancılaşmayı etkileyebilecek okuldan kaynaklı faktörlerin anlaşılabilmesi için iki çalışma grubu oluşturmuşlardır. Birinci çalışma grubunda 5. ve 8. sınıftaki öğrencilerden oluşan 434 öğrenci, ikinci çalışma grubunda ise 6. ve 7. sınıflardan 356 öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerde ve akademik başarısı düşük öğrencilerde okula yabancılaşma daha yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca pozitif öğretmen yaklaşımı ve öğrencilerin akranlarıyla olumlu etkileşimleri gibi etmenlerde erken ergenlik döneminde okula yabancılaşmayı etkileyen faktörler arasındadır.

Johnson (2005), Western Canadia Koleji'nde Eğitim Psikolojisi Uzaktan Lisans eğitimi alan 53 öğrenci ile yapılan çalışmada akademik başarı, uzaktan eğitim ve öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında

öğrencilerin başarı durumları, öğrenci yabancılaşma ölçeği ve öğrencilerin çalışmalarının, ödevlerinin ve okuduğu makale sayısının takip edildiği WebCT kullanımına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimin öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu fakat öğrencilerin yabancılaşma puanlarını arttırdığı görülmüştür.

Mau ve Yuanshan (2001), Amerika'nın Hawaii Eyaletinde yaşları 13-15 arası 998 ergen, Singapur da ise yaşları 13-16 arası 1174 ergen olmak üzere toplam 2172 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı iki farklı ülkede okula yabancılaşmanın alt boyutlarıyla incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre güçsüzlük alt boyutu puanları Singapur'daki öğrencilerde Hawaii'deki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Anlamsızlık alt boyutunda ise Hawaii'deki öğrencilerin puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yabancılaşmanın diğer alt boyutlarında iki ülke arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bir başka çalışmada ise Shoho (1996), Teksas eyaletinde 8. sınıftan 147 öğrenciyle yürüttüğü araştırmada okula yabancılaşma ile çete üyeliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çete üyeliği ile normsuzluk ve güçsüzlük alt boyutları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Diğer bir çalışmada, Nutbeam, Smith, Moore ve Bauman (1993), Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği 9 ülkede 11.5, 13.5 ve 15.5 yaş grubunu temsil eden Dünya Sağlık Örgütü tarafından da koordine edilen çalışmada sağlıklı davranış biçimleri ile psiko-sosyal değişkenler arasındaki ilişki gözlemlenmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin okula yönelik tutumları ile sağlıklı davranış biçimleri arasında gösterilen sigara kullanımı, alkol kullanımı, fiziksel aktivite ve yemek seçimi gibi alanlardaki ilişki olup olmadığı gözlemlenmeye çalışıldı. Araştırma sonuçlarına göre Avustralya ve Galler'den gelen verilerde okula yabancılaşma ile sağlıklı davranış biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle küfür etme, sigara kullanım ve alkol kullanım davranış biçimleri arasında daha belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün çalışma kapsamına aldığı diğer 9 ülkede de benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde orta öğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin

okula yabancılaşma yaşaması ile okul temelli faktörlerin ilişkili olduğu ve sosyo demografik değişkenlerin okula yabancılaşma üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, orta öğretim öğrencilerinin okulda iletişim ve okul iklim algıları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkiisel araştırma modeli türünde bir çalışmadır. İlişkiisel araştırmalar, iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yürütüldüğü ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 28 Anadolu Lisesinde toplam 1399 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 712'si kadın (%50,9), 687'si erkektir (49,1). Yaş aralığı 14 ile 20 (Ss. 1.01) arasında değişen lise öğrencilerinin yaşlarının ortalaması 16,26 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 421'i 9. Sınıftan (%30), 448'i 10. Sınıftan (%32), 364'ü 11. Sınıftan (%26) ve 166'sı 12. Sınıftandır (%12). Diğer taraftan çalışma grubuna katılan öğrencilerin 314'ü Marmara Bölgesi'nden, 176'sı Akdeniz Bölgesi'nden, 161'i Ege Bölgesi'nden, 192'si Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden,

177'si Doğu Anadolu Bölgesi'nden, 183'ü İç Anadolu Bölgesi'nden ve 196'sı Karadeniz Bölgesi'ndendir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarını belirleyebilmek için Çağlar (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, okul iklimiyle ilgili değişkenleri belirleyebilmek için Cemalcılar (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Atmosferi Ölçeği” ve okulda iletişimi belirleyebilmek için ise Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taştan, Çelikkaleli ve Bayram (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Okul İklimi Algısı Ölçeği”nin “Okuldaki İletişim ve İnsan İlişkileri” alt ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, çalışma grubu ile ilgili demografik değişkenleri belirleyebilmek “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)

Toplam 20 sorudan oluşan, dört faktörlü ölçeğin alt boyutları; güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık oluşturmaktadır. Dört faktörlü yapıda faktör yük değerlerinin .48 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirliğe ilişkin katsayılar .74 ile .86 arasında değişmektedir (Çağlar, 2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; güçsüzlük (6 madde), kuralsızlık (4 madde), soyutlanmışlık (5 madde) ve anlamsızlık (5 madde) olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçek geneli için .86'dır. 5'li Likert tipi bir ölçme aracı olan ÖYÖ (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum biçiminde cevaplandırılmaktadır. ÖYÖ'nün iç tutarlılık katsayılarını; ölçek toplamı için .86, güçsüzlük alt ölçeği için .79, kuralsızlık alt ölçeği için .75, soyutlanmışlık alt ölçeği için .76 ve anlamsızlık alt ölçeği için .76'dır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 20'dir. Puanın yüksekliği yabancılaşmanın yoğun biçimde yaşandığını, puanın düşüklüğü, yabancılaşmanın daha az yaşandığını ifade

etmektedir Bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerden ölçeğin iç tutarlık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ)

Cemalcılar (2009), tarafından geliştirilmiş olan OAÖ; beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanan ölçme aracı ‘Kesinlikle Katılmıyorum=1’ ile ‘Kesinlikle Katılmıyorum=5’ arasında puanlanmıştır.

Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması (8 madde), Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması (4 madde), Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması (3 madde), Okuldaki Olanakların Yeterliliği (5 madde), Okuldaki Şiddet Algısı (5 madde), Okula Aidiyet (6 madde), Akademik programdan memnuniyet (5 madde) olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı ve geçerliliği için her bir alt ölçeğin kendi içinde faktör analizini yapmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılık kat sayıları .64 ile .85 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması alt ölçeği varyansın %49.5’ini açıklamaktadır ve iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Negatif/Olumsuz Algılanması alt ölçeği varyansın %46.9’ini açıklamaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır. Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması alt ölçeği varyansın %49.6’sını açıklamaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Okuldaki Şiddet Algısı alt ölçeği varyansın %48.4’ünü açıklamaktadır, iç tutarlılık katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Okula Aidiyet alt ölçeği toplam varyans %49.5’ünü açıklamaktadır, iç tutarlık katsayısı .79’dur. Akademik Programdan Memnuniyet alt ölçeği toplam varyans %54.8, iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okul İklimi Algısı Ölçeği (OİAÖ)

Okulda iletişimi belirleyebilmek için Karakütük ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Okul İklimi Algısı Ölçeği”nin “Okuldaki İletişim ve İnsan İlişkileri” alt ölçeği kullanılmıştır. Okul İklimi Algısı Ölçeği’nin madde havuzunu

oluşturmak için Karakütük, Tunç, Güngör, Bülbül ve Özdem (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Genel Ortaöğretim Kurumlarının En Uygun (Optimal) Büyüklüğünün Belirlenmesi Ölçeği”nin maddelerinden yararlanılmıştır. Bu ölçme aracında, okul büyüklüğünün ilişkide bulunduğu varsayılan değişkenlerin her biri ayrı bir alt boyut halinde düzenlenmiştir. Bu boyutlar Okuldaki İletişim ve İnsan İlişkilerinin Niteliği, İstenmeyen Davranışlar (Disiplin Olayları) ve Okula Aitlik Duygusudur.

Karakütük ve diğerleri (2014) tarafından “Genel Ortaöğretim Kurumlarının En Uygun (Optimal) Büyüklüğünün Belirlenmesi Ölçeği” (Karakütük ve diğerleri 2006) maddeleri gözden geçirilmiş, düzeltmeler yapılmış ve her bir alt boyuta ilişkin yeni maddeler eklenmiştir. Böylece 44 maddeden oluşan Okul İklimi Algısı Ölçeği’nin ilk hali ortaya çıkmıştır. Daha sonra elde edilen bu ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gruplarında ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında Okulda İletişim ve İnsan İlişkilerinin Niteliği madde faktör yükleri .38 ile .67 arasında değer almıştır. Bu alt ölçek Okulda İletişim ve İnsan İlişkilerinin Niteliği’ne ilişkin varyansın %48’ini açıklamaktadır. Madde toplam test korelasyonları ise .37 ile .67 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışmalarında ise alt ölçeği iç tutarlılığı .92, eş yarılar yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak elde edilmiştir (Karakütük ve diğerleri 2014). Bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerden ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, öğrenciler ve ailelerine ait bazı sosyo-demografik değişkenleri toplayabilmek için “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form kullanılarak araştırmaya katılan öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın maddi durumu, internet kullanımı, internete ulaşma yolları, sosyal medyayı kullanım durumu ve süresi, televizyon izleme durumu, süresi ve izlediği program gibi bilgilere ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ortalama ve standart sapma değeri gibi betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), çoklu regresyon analizi ve iki kategoriden oluşan grup karşılaştırmaları için t-Testi ve ikiden fazla kategoriden oluşan grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken SPSS 20. versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını test edebilmek için Kurtosis (K) ve Skewness (S) katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, okula yabancılaşma değişkeni için $K=-.311$, $S=.269$; öğretmenin destekleyici olarak algılanması için $K=-.315$, $S=-.052$; öğretmenlerin olumsuz olarak algılanması için $K=.350$, $S=.554$; okul yönetiminin destekleyici olarak algılanması için $K=-.791$, $S=.019$; okulun olanaklarının yeterli olarak algılanması için $K=-.697$, $S=.129$; okulda şiddet algısı için $K=.086$, $S=.196$; okula aidiyetlik için $K=-.046$, $S=-.101$; programdan memnuniyet için $K=-.705$, $S=-.266$; yabancılaşma için $K=-.310$, $S=.269$ ve insan ilişkileri ve iletişim için $K=-.078$, $S=-.224$ olarak elde edilmiştir. Ayrıca Durbin-Watson 2.035 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler, verilerin normal dağıldığına gösterdiğine ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığına işaret etmektedir. Araştırmada çoklu regresyon analizine dahil edilen kategorik değişkenler dummy (kukla) değişken olarak atanmıştır. Buna göre, ebeveyn eğitim düzeyleri, sınıf düzeyleri ve internete ulaşım biçimleri 0 ve 1 biçiminde kodlanmıştır. Araştırmada hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okuldaki Şiddet Algısı, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Okulda İletişim, Sosyal Medya Kullanımı ve Tv İzleme Süresi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular:

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okuldaki şiddet algısı, okul aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet ve okulda iletişim, sosyal medya kullanımı ve Tv izleme süresi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1.1.'de verilmiştir.

Tablo 1.1.

Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel Bulgular ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları (r)

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-Yabancılaşma	59.47	10.88	1											
2-Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması	24.60	7.09	-.28**	1										
3-Öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması	9.70	2.93	.14**	-.01	1									
4-Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması	8.76	3.32	-.18**	.34**	.08**	1								
5-Okuldaki olanakların /kaynakların yeterliği	13.55	4.76	-.16**	.32**	.10**	.38**	1							
6-Okuldaki şiddet algısı	14.08	3.47	.00	.22**	.23**	.19**	.24**	1						
7-Okula aidiyet	17.07	4.29	-.23**	.42**	.15**	.37**	.38**	.27**	1					
8-Akademik memnuniyet programdan	15.95	5.36	-.36**	.57**	-.10**	.42**	.38**	.23**	.49**	1				
9-Okulda İletişim	45.36	11.76	-.31**	.58**	.01	.44**	.43**	.19**	.47**	.57**	1			
10-Twitter Kullanma Süresi	.98	2.47	.15**	-.06**	.08**	-.04	-.05	-.03	-.07*	-.15**	-.09**	1		
11- Facebook Kullanım Süresi	1.66	2.59	.11**	-.05	.08**	-.01	-.03	-.02	-.02	-.10**	-.04	.34**	1	
12- TV İzleme Süresi	2.11	1.54	.01	-.02	.02	-.04	-.05	.03	.01	-.03	-.02	.03	.19**	1

**p<.01, *p<.05

Tablo 1.1.'de değişkenler arasındaki ilişkiler verilmiştir. Buna göre, lise ğrencilerinin yabancılaşma puanları ile “ğretmenin destekleyici olarak algılanması” arasında negatif yönde ($r=-.28, p<.05$); “ğretmenlerin negatif/olumsuz olarak algılanması” arasında pozitif yönde ($r=.14, p<.05$); “okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması” arasında negatif yönde ($r=-.18, p<.05$); “okuldaki olanakların/kaynakların yeterliliği” arasında negatif yönde ($r=-.16, p<.05$); “okula aidiyetlik” arasında negatif yönde ($r=-.23, p<.05$), “akademik programdan memnuniyet” arasında negatif yönde ($r=-.36, p<.05$) ve “okulda iletişim” arasında ise negatif yönde anlamlı ($r=-.31, p<.05$) ilişkiler elde edilmiştir. Ayrıca twitter kullanma süresiyle ($r=.15, p<.05$), facebook kullanma süresiyle de pozitif yönde anlamlı ($r=.11, p<.05$) ilişkiler elde edilmiştir. Buna karşın, lise ğrencilerinin yabancılaşma puanları ile “okuldaki şiddet algısı” ($r=.00, p>.05$) ve “TV izleme süresi” ($r=.01, p>.05$) arasında anlamlı ilişkiler elde edilememiştir. Grldğu gibi, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında çok yüksek ilişkiler bulunmamaktadır. Bu da çoklu bağlantı sorunu olmadığına işaret etmektedir.

4.2. Okul İklimi Değişkenlerinden ğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, ğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Anne Eğitim Düzeyi, Sınıf Düzeyi, Twitter Kullanma Süresi, İnternete Ulaşım Biçimi ve Okulda İletişimin Okula Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Bulgular:

Okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okul aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet ve sosyo-demografik değişkenlerden anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, Twitter kullanma süresi, internete ulaşım biçimi ve okulda iletişimin okula yabancılaşmayı yordamasına ilişkin bulgular Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1.

*Okula Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi
Sonuçları*

Değişkenler	R	R ²	ΔR	B	SH _B	β	t	p
1-Akademik Programdan Memnuniyet	.364	.133	.13	-.41	.07	-.20	-6.05	.000
2-Okulda İletişim	.383	.147	.01	-.10	.03	-.11	-3.31	.001
3-Öğretmenlerin Olumsuz/Negatif Olarak Algılanması	.399	.159	.01	.33	.10	.09	3.49	.000
4-Anne Eğitim Düzeyi	.410	.168	.09	.88	.23	.10	3.79	.000
5-Sınıf Düzeyi	.422	.178	.01	1.09	.27	.10	4.00	.000
6-Twitter Kullanma Süresi	.432	.187	.04	.30	.11	.07	2.70	.007
7-Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması	.437	.191	.04	-.12	.05	-.08	-2.43	.015
8-İnternete Ulaşım Biçimi	.440	.193	.02	.50	.24	.05	2.05	.040
9-Okula Aidiyetlik	.442	.196	.03	-.15	.08	-.06	-1.98	.048
Sabit	-	-	-	62.74	2.03	-	30.93	.000
Toplam R= .442, R ² =19.6; F ₍₁₀₋₁₃₈₈₎ =33.736, p<.000								

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi, akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz/negatif olarak algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşma biçimi ve okula aidiyetlik ile okula yabancılaşma arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır [R=.442, R²=19.6, p<.000]. Bu 9 değişken birlikte toplam okula yabancılaşma varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin okula yabancılaşma üzerindeki görece önem sırası; akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz/negatif algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşım biçimi ve okula aidiyetliktir.

4.3. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Ekonomik Gelir, İnternete Bağlanma Biçimi ve Tercih Edilen TV Program Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

4.3.1. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarına ait betimsel bulgular cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Cinsiyetlerine Göre Lise Öğrencilerinin Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve t-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okula Yabancılaşma	Erkek	687	59.36	10.71	-.368	.713
	Kadın	712	59.58	11.04		

Tablo 3.1. incelendiğinde erkeklerin okula yabancılaşma puanlarının ortalamasının 59.36 (10.71), kadınların okula yabancılaşma puanlarının ortalamasının ise 59.58 (11.04) olduğu görülmektedir. Cinsiyetlere göre okula yabancılaşma ortalamaları açısından ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t=-.368$, $p>.05$). Diğer bir ifadeyle, cinsiyetin lise öğrencilerinin okula yabancılaşma yaşamalarında farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

4.3.2. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okula yabancılaşma puanlarına ait ortalama, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Sınıf Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Yabancılaşma Puanlarına İlişkin
Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları*

Sınıf Düzeyleri	n	\bar{X}	Sd	F	p
9.sınıf	421	57.27	10.82		
10.sınıf	448	58.80	10.41		
11.sınıf	364	61.90	11.07	14.873	.000
12.sınıf	166	61.58	10.50		
Toplam	1399	59.47	10.88		

Tablo 4.1. incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalamasının 57.27 (10.82), 10. sınıfların 58.80 (10,41), 11. sınıfların 61.90 (11.07), 12. sınıfların 61.58 (10.50) ve toplam grupta ise 59.47 (10.88) olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından ortaya çıkan bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır [$F_{(3-1395)}=14.873$, $p<.000$]. Ortaya çıkan bu farkın hangi iki grup arasında olduğunu test edebilmek için verilere post hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Buna göre, 11. ve 12. sınıfların okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının 9. ve 10. sınıfların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle sınıf düzeyi ile okula yabancılaşma arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.3.3. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre okula yabancılaşma puanlarına ait betimsel bulgular ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5.1.

Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	F	P
Anne	Okuryazar	163	58.38	10.32	7.336*	.000
	İlkokul	550	57.97	10.70		
	Ortaokul	223	59.70	10.99		
	Lise	343	61.61	11.11		
	Üniversite	120	61.32	10.42		
Baba	Okuryazar	53	57.50	10.79	6.349	.000
	İlkokul	389	57.43	10.19		
	Ortaokul	237	59.50	11.96		
	Lise	423	60.54	10.78		
	Üniversite	297	60.96	10.63		

Tablo 5.1.'e göre, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının anne eğitim düzeyi [$F_{(4-1394)}=7.336$, $p<.000$] ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(4-1394)}=6.349$, $p<.000$]. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağı post hoc testlerden Tukey ile incelenmiştir. Buna göre, anne eğitim düzeyi açısından annesi lise mezunu olan öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması annesi okur-yazar ve ilkokul mezunu olanlardan; ayrıca, annesi üniversite mezunu olanların puanlarının ortalaması ise annesi ilkokul mezunu olanlarda anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan baba eğitim düzeyi açısından ortaya çıkan farkın kaynağı incelendiğinde, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

4.3.4. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Ailenin Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin ekonomik gelir düzeylerine göre okula yabancılaşma puanlarına ait betimsel bulgular ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6.1.'de verilmiştir.

Tablo 6.1.

Lise Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları

Ekonomik Gelir	n	\bar{X}	Ss	F	P
0-400 TL	45	58.02	12.55		
401-850 TL	149	57.32	10.00		
851-1200 TL	288	58.47	10.99		
1201-1600 TL	219	58.49	10.97	2.975	.004
1601-2000 TL	213	60.55	11.26		
2001-3000 TL	209	60.68	10.08		
3001-5000 TL	200	60.85	11.14		
5000+	76	61.22	10.13		

Tablo 6.1.' e göre, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(7-1391)}=2.975$, $p<.01$]. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağı post hoc testlerden Tukey ile incelenmiştir. Buna göre, gelir durumu 1601-2000 TL, 2001-3000 TL ve 3001-5000 TL olanların okula yabancılaşma puanlarının ortalaması 401-850 TL, 851-1200 TL ve 1201-1600 TL arasında olanlardan daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle gelir düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının arttığı söylenebilir.

4.3.5. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının İnternete Ulaşma Biçimine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin internete ulaşma biçimlerine göre okula yabancılaşma puanlarına ait betimsel bulgular ve varyans analizi sonuçları Tablo 7.1.'de verilmiştir.

Tablo 7.1.

Lise Öğrencilerinin İnternete Ulaşma Biçimlerine Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları

İnternete Ulaşım Biçimi	n	\bar{X}	Ss	F	P
Evden	260	57.19	11.12		
Cep Telefonundan	176	59.55	10.46		
Evden ve Cep Telden	713	60.76	10.60	7.445	.000
Sadece İnternet Kafeden	162	57.11	10.09		
Diğer (Wifi, arkadaşlardan)	88	60.03	12.91		

Tablo 7.1. incelendiğinde internete ulaşma biçimine göre okula yabancılaşma puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(4-1394)}=7.445$, $p<.000$]. Gruplar açısından ortaya çıkan farkın kaynağını incelemek için verilere post hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Buna göre, internete hem evden hem de cep telefonundan ulaşabilen lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması sadece evinden ve sadece internet kafeden ulaşabilenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

4.3.6. Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Puanlarının Takip Edilen TV Program Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

Lise öğrencilerinin izledikleri TV program türüne göre okula yabancılaşma puanlarına ait betimsel bulgular ve varyans analizi sonuçları Tablo 8.1.'de verilmiştir.

Tablo 8.1.

Lise Öğrencilerinin İzledikleri TV Program Türüne Göre Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Varyans Analizi Sonuçları

İzlenen TV Program Türü	n	\bar{X}	Ss	F	P
Haber	80	60.17	11.21		
Dizi	532	59.30	10.85		
Belgesel	66	60.03	11.35		
Romantik filmler	53	61.05	9.67		
Aksiyon filmleri	149	60.38	11.58		
Komedi filmleri	132	59.50	10.59	1.271	.241
Reality showlar	31	61.74	10.72		
Spor programları/maç	181	58.87	10.70		
Yarışmalar	133	57.38	10.61		
Magazin	22	60.04	11.52		
Tartışma programları	20	63.70	10.53		

Tablo 8.1.'e göre lise öğrencilerinin izlemeyi tercih ettikleri TV program türüne göre okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(10-1388)}=1.271, p>.05$].

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okuldaki Şiddet Algısı, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Okulda İletişim, Sosyal Medya Kullanımı ve Tv İzleme Süresi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Bu araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen ilk bulguya göre lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okul iklimi değişkenlerinden “öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması” arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çivitci'nin (2011) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da elde edilen benzer sonuçlar bu bulguyu desteklemektedir. Çivitci çalışmasında, sosyal

çevresinden ve özellikle öğretmenlerinden olumlu destek alamayan lise öğrencilerinin okul ortamında daha öfkeli olduklarını ve okula yabancılaşmayı daha yoğun yaşadıklarını belirtmektedir. Özdemir ve diğerleri (2010) öğretmenin destekleyici davranışlarıyla öğrencilere liderlik ettiklerini ve bunun da olumlu okul iklimini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenin destekleyici davranışlarının öğrencinin öğrenme isteğini artırarak okuldaki ders başarısını arttırdığını da belirtmektedirler. Özgüngör (2003) ise yaptığı çalışmanın sonucu olarak öğrencilerin öğrenme tarzlarını geliştirebilmek için öğretmenlerin özerklik davranışlarını destekleyici bir ortam hazırlamanın önemine değinmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak “öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması” öğrencilerin okula karşı olumlu duygu ve düşünce oluşturmalarına zemin hazırladığı öğretmenlerin olumlu yönde desteklemeleri sonucunda öğrencilerin başarılı olmaları için kendilerine güvenlerinin arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin destekleyici davranışları, öğrencilerin okulu daha olumlu algılamalarına, öğretmenlerinden aldıkları destekle okulda karşılaştıkları sorunlara daha yapıcı çözümler üretmelerine yardımcı olduğu ve bunun da öğrencilerde okula yabancılaşmaya neden olabilecek duygu ve düşünceleri engellediği söylenebilir.

İkinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile öğretmenlerin olumsuz olarak algılanması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Pehlivan'a (2005) göre, etkili iletişim kurabilen öğretmenler, öğrencilerle yaşanan problemleri daha kolay çözebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin olumlu bir imaja sahip olmaları ve öğrencilerle etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Doğan, 2005). Şişman'a (2009) göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında iyi bir rol model olması ve öğrencilere liderlik edebilmesi gelmektedir. Öğretmenlerin iyi bir imaja sahip olmaları, öğrencilerin öğretmenleri kendilerine rol model olarak görmelerini ve aynı zamanda karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretmenlerinin görüşlerini önemsemelerini sağlamaktadır. Ayrıca Şimşek ve Katıtaş'ın (2014) yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin ilgisinden memnun olmayan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının öğretmenlerin ilgisinden memnun olanlardan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yıldırım'ın (1997) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerinden olumlu destek alma düzeyi ile öğrencilerin akademik alandaki

başarı durumları arasında pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Buna ilave olarak öğrencilerin sosyal destek almak konusunda suçlayıcı ifadeler kullanan, disiplin adı altında öğrenci üzerinde cezai yaptırımlar uygulayan öğretmenlerden uzak durduklarını ve bunun da öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal ilişkilerine yansıdığını da ifade etmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerini olumsuz olarak algılamaları, öğrencilerin okula uyumlarını zorlaştırdığı bunun da öğrencilerin kendilerini okul sosyal ortamından geri çekmelerine ve okuldaki etkinliklere katılmayarak okuldan soyutlanmalarına neden olabilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Tüm bunların öğrencilerin ders başarılarının düşmesine neden olduğunu ve bunun da okula yabancılaşmaya neden olabileceği söylenebilir.

Üçüncü olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Özdemir ve Sezgin'e (2002) göre okul yöneticilerinin liderlik vasfı okulun başarısına da etki etmektedir Ayrıca Demirtaş da (2010) okul yöneticilerinin liderlik vasıflarının okul başarısıyla anlamlı bir ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle okulda olumlu iletişim ortamının ve öğretmenlerin mesleki anlamda destek ve teşvik konusunda önemine değinmektedir. Şimşek'e (2003) göre, olumlu okul ikliminin oluşmasında okul yöneticilerinin önemli payı bulunmaktadır. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) ise eğitim örgütlerindeki yabancılaşmanın sebeplerinden biri olarak okul yöneticilerini işaret etmektedirler. Eğitim ortamındaki yönetim biçiminin öğretmenleri ve dolayısıyla öğrencileri de etkilediğini belirtmektedirler. Erjem'in (2005) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okula yabancılaşmasında okul yönetiminin etkisi olduğuna dair bilimsel veriler elde edilmiştir. Pala (2016) yaptığı çalışmada okul yönetiminden hiç memnun olmayanların, okul yönetiminden memnun olanlara göre okula karşı soyutlanma duygularının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Şimşek ve Katıtaş'ın (2014) yaptıkları çalışmada da ilköğretim ikinci kademedeki okul yönetiminden memnun olmayan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının okul yönetiminden memnun olanlardan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yılmaz ve Sarpkaya (2009), okul yöneticilerinin eğitim ortamında yaşanan okula yabancılaşmaya karşı önlem alabilmeleri için yeterli ve etkili düzeyde olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bundan yola çıkarak okul yöneticilerinin okul iklimini önemli ölçüde

şekillendirebildiklerini ve okul ortamında hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde özellikle de okulda yabancılaşmaya etki eden okulda iletişim ortamının oluşturulması konusunda etkileri olduğu söylenebilir.

Dördüncü olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okuldaki olanakların yeterliliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Kayadibi'ne (2001) göre, eğitimin verimliliğine okulun mimari tarzı, inşaat kalitesi, hijyenik durumu, fiziki mekan rahatlığı tesir etmekle beraber, geniş bahçeli, spor tesisli, havadar ve sağlık şartlarına uygun her türlü gürültüden uzak olması öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki oluşturmaktadır. Fraser (1994) eğitim ortamının başta sınıf olanakları olmak üzere okul olanaklarının öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu ifade etmekle birlikte okul olanaklarının çeşitliliğinin öğrenciyi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Adanalı ve Doğançay'ın (2010) beşinci sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmada görüşleri alınan öğretmenlerin okulda sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı grup çalışmalarında öğrencilerin ödevlerini yapmakta zorlandıklarını, öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanamadıklarını ve bu durumundan öğrencilerin olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okulun araç-gereç ve materyal bakımından (bilgisayar, fotokopi makinesi, projeksiyon cihazı) yetersiz kalmasının derslerde uygulamaları etkilediğini, okul kütüphanesinin yetersiz olmasının ya da öğrencilerin okul kütüphanesinden yeteri kadar faydalanamamalarının derslerin işlenişini olumsuz etkilediğini, öğrencilerin ödevlere gerekli hassasiyetle yaklaşmadıklarını belirtmiş ve yine aynı şekilde sınıfın fizik şartlarının olumsuzluğundan kaynaklanan sorunların da öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Çiloğlu'nun (2006) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise okul olanaklarının ve okul çevresinin öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etki ettiğine, okul çevresinde çeşitli işletmelere (bیلardo salonları, cafeler, pastaneler vb) giden öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının gitmeyenlere göre yüksek olduğuna yönelik veriler elde etmiştir. Gediklioğlu'nun (2005) Avrupa Birliği sürecindeki Türk eğitim sistemini değerlendirdiği çalışmasında okulöncesi eğitimde devam eden öğrencilerin oranının Avrupa Birliği üye ülkelerinden oldukça düşük olduğunu ilköğretim kademesinde sınıfların kalabalık olmasından, okul ve dersliklerin yetersiz kaldığını ve bu durumun ortaöğretim de aynı şekilde görüldüğünü ifade etmektedir.

Ayrıca Türkiye’de eğitimin her kademesinde finansman yetersizliklerinin yanı sıra çok ciddi araç-gereç eksikliklerini ve bunun yanı sıra laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizliğini de eklemektedir. Okula yabancılaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan okula karşı ilgisizlik, ödevlere ve derslere karşı isteksizlikle (Avcı, 2012), okul olanaklarının eksikliğinin sonucu olan okula karşı ilgisizlik, ödevlere ve derslere karşı isteksizlik benzer sonuçlara etki etmektedir. Bundan yola çıkarak, okuldaki olanakların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmaması, öğrencilerin okulda kendilerini ortaya koyamamalarına, okulda yaptıkları faaliyetlerden tam olarak doyum sağlayamamalarına, başarmak istedikleriyle yaptıkları iş arasında bağlantı kuramamalarına neden oldukları (Eryılmaz ve Burgaz, 2011), bundan dolayı öğrencilerin okula karşı yabancılaşma duygularının ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

Beşinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okuldaki şiddet algısı arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Çeçen (2006) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öfke düzeyi yüksek öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının daha yüksek olduğuna yönelik bulgular elde etmiştir. Avcı ve Çelikkaleli (2016) de ergenlerde öfkenin şiddeti yordayan önemli bir değişken olduğu bulgusunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Çivitci’nin (2011) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öfkenin aynı şekilde okula yabancılaşmayı etkilediğini göstermektedir. Öfke, herkeste bulunan saldırganlık ve şiddeti tetikleyen duygudur. Fakat öfke uygun şekilde ifade edildiğinde daha sağlıklı ve yaratıcı çözümleri içinde barındırabilir (Karataş, 2008). Öğrencilerin öfkelerini ifade etmelerinin birçok yolu bulunmaktadır. Bu kanallardan biri de hiç kuşkusuz sosyal medya araçlarının öfkenin kendini ifade etme platformu haline gelebileceğidir. Korkmaz (2016) son yıllarda sosyal medya üzerinden ergenlerin öfke ve nefretlerini yansıtarak karşı tarafı mesajla rahatsız etmek, aşağılamak ve dedikodu yapmayı içeren siber zorbalık davranışlarının yaygınlaştığını ifade etmektedir. Siber zorbalık ergenlik dönemindeki bireyler arasında gittikçe yaygınlaşmaktadır (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014). Bu konuda çeşitli sosyal ağlar üzerinden kullanıcıların tepkilerini olumlu ve olumsuz ifade edebileceği sosyal paylaşım platformlarının varlığı bunu göstermektedir. Bu konu ile ilgili Korkmaz (2016) lise 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde siber zorbalık davranışları ile ilgili çalışmasında özellikle erkek öğrencilerin siber zorbalık

davranışlarını daha fazla sergilediğine yönelik bulgular elde etmiştir. Sharriff ve Hoff'e (2007) göre, ergenler arasında gerçekleşen siber zorbalık kavramının köklerinin okulda sergilenen geleneksel zorbalığa dayanmakta ve sanal ortamda karşıdaki kişiye çeşitli şekillerde zarar vermenin yollarını içermektedir. Siber zorbalık, okuldaki şiddetin gelişen teknolojiyle birlikte farklı bir şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014). Okula yabancılaşma eğilimi olan öğrencilerin yaşadıkları öfkeyi şiddete yöneltmek yerine farklı kanallardan ifade ediyor olabileceği söylenebilir. Öğrencide şiddetin tetikleyicisi olan öfke (Avcı ve Güçray, 2010), son yıllarda özellikle sosyal medya üzerinde siber zorbalık olarak ortaya çıktığı (Akbaba ve Eroğlu, 2013), ergenlerin öfkelerini, saldırganlıklarını ve zarar verme isteklerinin yansıtıldığı (Peker, 2015) sanal ortamlarda yeni ifade biçimleriyle kendini gösterdiği söylenebilir.

Altıncı olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okula aidiyetlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) yaptıkları çalışmada okul aidiyet düzeyinin artmasının öğrencilerin akademik başarı düzeyini arttırdığı ve olumlu okul iklimine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Cemalcılar (2010) çalışmasında okula aidiyetin yüksek olması akademik başarıyı olumlu yönde etkilemekte, okula karşı olumsuz duyguların oluşmasını engellediği yönünde bulgular elde etmiştir. Fredericks, Blumenfeld ve Paris (2004 akt. Sarı, 2013) öğrencilerde okula aidiyetin yüksek olmasını, okula yabancılaşmanın panzehiri olarak görmektedirler. Nitekim Özdemir ve diğerlerinin (2009) çalışmasında okula aidiyet duygusunun okulu ve öğretmenlerin olumlu algılanmasıyla yakından ilgili olduğu ve bunun da öğrencilerde başarı algısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kalaycı ve Özdemir'e (2013) göre, öğrencilerin okulda psikolojik yönden ihtiyaçları karşılandığında ve okul yaşamına daha aktif katılım sağlandığında okula aidiyetin ortaya çıktığını belirtmektedirler. Okula yabancılaşmanın nedenleri arasında gösterilen okulda öğretmen ve idarecilerin olumsuz algılanması, okul ortamına karşı soğukluk, öğrencinin kendini güvensiz ve kaygılı hissetmesi (Avcı, 2012) ile öğrencilerde okul aidiyetini sağlayan okulun olumlu algılanması, öğretmen ve idarecilerin destekleyici tutumları (Özdemir ve Kalaycı, 2013) dikkate alındığında; okula aidiyet ile okula yabancılaşma duygusunun yaşanması arasında negatif yönde ilişki olduğu

söylenbilir.

Yedinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile akademik müfredattan memnuniyet arsında negatif yönde bir ilişki elde edilmiştir. Özdemir ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmada akademik programdan memnuniyet düzeyi arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanmasının da arttığı görülmüştür. Bayhan ve Dalgıç'a (2012) göre okul terkinin en önemli sebebi akademik başarısızlıktır. Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy'a (2008) göre akademik başarısızlık öğrencileri depresyona itebilmektedir. Akademik başarı ile yalnızlık ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yıldırım, 2000). Atli, Keldal ve Sonar'ın (2015) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada yabancılaşmanın alt boyutlarından yalıtılmışlık ve güçsüzlükle yalnızlık arasında anlamlı pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir. Akademik müfredattan memnuniyetin düşük olmasının öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilediği ve bunun da yabancılaşma ile pozitif yönde ilişkisi olan yalnızlık duygusunu arttığı söylenebilir.

Sekizinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okulda iletişimi arasında negatif yönde bir ilişki elde edilmiştir. Okulda iletişimin niteliği o kurumda çalışanların moral ve motivasyonu etkilemektedir (Durgun, 2011). Özellikle öğretmenlerin işe yabancılaşmasında okuldaki iletişim ortamı önemli bir faktördür (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Öğretmenin özellikleri arasında önemli bir yere sahip olan etkili iletişim becerileri, öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Pehlivan, 2005). Ergin'e (2000 akt. Pehlivan 2005) göre iletişim becerisi gelişmiş öğretmen, başta öğrenci olmak üzere yaşanan sorunlara daha yapıcı çözümler bulabilir. Kapıkıran ve Özgüngör'e (2009) göre özellikle yalnızlık ve depresyona meyilli olan ergenlik dönemindeki öğrencilerin ihtiyaç duyacağı sosyal desteğin bir parçası olarak öğretmenin yapıcı olması önemlidir. Fakat ergenlerin ruh sağlığının korunması için ihtiyacı olan sosyal desteğin sadece öğretmenler sınırlı kalmaması, yakın arkadaşları, sınıf ortamı ve okul ortamının da bu konuda destekleyici olması gerekmektedir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Bu açıdan bakıldığında okul ortamındaki iletişimin niteliği ruhsal açıdan yaşanan yalnızlık ve depresyona meyilli öğrencilerin (Eskin, 2001), okula uyumunu zorlaştırdığı, okuldan kendilerini geri çekmelerine, okula kendilerini ait hissedememelerine (Eryılmaz ve Burgaz, 2011) neden olduğu, bu durumun öğrencilerin okula yabancılaşmasına etki edebileceği söylenebilir.

Dokuzuncu olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile sosyal medya kullanımı arasında pozitif yönde bir ilişki elde edilmiştir. Karagülle ve Çaycı'ya (2014) göre iletişim teknolojisi ve sosyal ağların yaygınlaşması, bireyin bilgisayar başında geçirdiği zamanı artırmakta ve yalnızlaşmasına yol açmaktadır. Karagülle ve Çaycı (2014) bu durumun bireyin kendine yabancılaşmasına yol açtığını ifade etmekle birlikte bireyin kendisini eksik hissettiği alanlarda sosyal ağlarda kendine ait ideal benlik oluşturduğunu ve bununda kişinin dünyanın gerçekliğinden kaçması için bir fırsat verdiğini eklemektedirler. Özellikle çevresi tarafından anlaşılmayan ve okulda da öğretmenlerin otoriter tavırları nedeniyle ergenlik döneminin bunalımlı evrelerinde bocalayan öğrenciler için, sosyal ağlar cazip görünmektedir (Esen, 2010). Kraut, Kiesler, Mukhopadhyay, ve Scherlis ve Patterson'a (1998, akt. Esen, 2010) göre internet sosyal bağ kurmak amacıyla kullanımı arttıkça bireylerin aile ve arkadaşlarıyla iletişimin azaldığını, ayrıca internet kullanımı ve algılanan sosyal destek arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ceyhan'ın (2011) üniversiteli öğrencilerle yürüttüğü çalışmada eğlenme ve sosyal ilişkiler kurmak amacıyla internet kullanan öğrencilerin daha çok problemlerini internet kullanım belirtileri gösterdiğini ve dolayısıyla internette daha fazla zaman geçirmeyi tercih ettiklerini, sosyal ilişkilerine daha az zaman ayırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal medya kullanan öğrencilerin, internette daha fazla zaman geçirdiği bunun altında da sorunlarından kaçmak ve interneti bir kurtarıcı olarak görme eğilimi yarattığı (Ceyhan, 2011), bundan dolayı sosyal destek alamadığı için yalnızlaşma eğiliminde (Yıldırım, 2000) oldukları için okula yabancılaşmaya daha meyilli olabileceği söylenebilir.

Son olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile Tv izleme süresi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Son yıllarda gençlerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları farklılık göstermektedir. Öz (1998) çalışmasında, televizyonun popülerliği, yabancılaşmaya etkisi ve toplumdaki öneminden değinmekle birlikte internet çağının başlamasıyla insanların alışkanlıkları da değişmeye başladığını ifade etmektedir. We are Social adlı web sitesinden Kemp'in (2016) hazırladığı "Digital in 2016" raporunda 7 milyar 395 milyonluk dünya nüfusunun 3 milyar 419 milyon kişinin internet kullanıcısı olduğu, 2 milyar 307 milyon insanında aktif sosyal medya kullanıcısı olduğunu belirtmiştir. Bu kadar

geniş bir kitleye ulaşan internet kullanımı, televizyonun popülerliğini düşürmüştür. 79.14 milyonluk Türkiye nüfusu içerisinde 42 milyon aktif internet kullanıcısının %19'unu 13-19 yaş arası gençler oluşturmaktadır. Ayrıca bu rapora göre, günlük tablettan ve bilgisayardan internet kullanım süresi 4 saat 14 dakika iken günlük televizyon izleme oranı 2 saat 18 dakikadır. Bu verilerden anlaşılacağı üzere televizyonun popülerliğinin yerini internet almıştır. Bu da televizyonun eskisi kadar gençler üzerinde etkili olmadığı biçiminde yorumlanabilir

5.1.2. Okul İklimi Değişkenlerinden Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması, Öğretmenlerin Olumsuz Algılanması, Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması, Okuldaki Olanakların Yeterliliği, Okul Aidiyetlik, Akademik Programdan Memnuniyet, Anne Eğitim Düzeyi, Sınıf Düzeyi, Twitter Kullanma Süresi, İnternete Ulaşım Biçimi ve Okulda İletişimin Okula Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Yordayıcı değişkenlerin okula yabancılaşma üzerindeki görece önem sırası akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz/negatif algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşım biçimi ve okula aidiyetliktir.

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasını yordayan en önemli değişkenin akademik programdan memnuniyet olduğu görülmektedir. Türk (2010) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik programın okula yabancılaşma ile ilişkisi olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Ayrıca Türk (2010) eğitim sisteminin öğrenciyi itaatkâr ve pasif bir hale soktuğunu, ders içeriklerinin ulus-devlet anlayışına bağlı kalarak yazıldığını ve öğrencilerin sadece verilen bilgilere kabul edecek kişilikte olmalarının beklendiğini ifade etmektedir. Ayrıca Erjem'in (2005) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da akademik müfredatın öğretmenlerin okula yabancılaşma ile ilişkisi olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Akademik müfredatın, lise öğrencilerinin ilgisini çekmediği, içeriğinin yoğun ve sıkıcı olduğu aynı şekilde lise öğretmenlerinin de bu durumdan etkilendikleri söylenebilir. Akademik müfredatın yoğun olmasından kaynaklı olarak; ders saatlerinin fazla olması, bilgi ağırlıklı ve dolayısıyla öğretmen merkezli ders anlatımı, teneffüslerin kısa olması, akademik başarı kıyaslamasına göre

öğrencilerin değerlendirilmesi gibi (Tezcan, 2012) sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Merak duygusuna hitap etmeyen, öğrencilerin günlük yaşantılarına aktarılmayan bilgilerin (Tezcan, 2012), öğrencilerin bilgiye yabancılaşması şeklinde yorumlanabilir. Üzerinde hiçbir söz hakkının olmadığı, pasif hale getirilmiş ve sadece görevi bilgiyi olduğu gibi alıp sınavlarda bu bilgiyi hiç değiştirmeden aktarmaktır (Yüksel, 2002). Öğrencilerin, okuldaki müfredat ile ilişkileri, Marks'ın (2013) belirttiği gibi, işçilerin ürettiklerine yabancılaşma sürecine benzerlik göstererek, okulda uygulanan müfredata yönelik olarak öğrencilere aktarılmak istenen bilgilerin de öğrencilerin günlük hayatlarında kullanmadıkları, ayrıca bilgiyi alma ve işleme sürecinde aktif bir rol alamadıkları için bir yabancılaşma süreci yaşandığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında diğer önemli bir değişken ise okulda iletişimdir. Okulda iletişim, okullarda bilgi akışının sağlanması, birbirinden haberdar olunması ve ortak bir anlam oluşturulması konusunda hayati bir önem taşımaktadır (Araç, 2014). Sağlıklı iletişim ortamı olmayan okullarda öğrencilerin kendilerini doğru ifade etmeleri ve doğru bir şekilde anlaşılmaları pek mümkün olmamaktadır. Aynı zamanda işe yabancılaşma durumu yaşayan öğretmenlerde de kendilerini okula ait hissetmelerinde okul ortamındaki iletişimin etkili olduğu yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir (Erjem, 2005). Kınık (2010) çalışmasında ise özellikle kadın öğretmenlerin okul ortamındaki iletişim algılarının yabancılaşmaya etki ettiğini göstermektedir. Bu da göstermektedir ki okullarda sağlıklı iletişim ortamının eksikliğinden kaynaklı hem öğretmenlere hem de öğrencilere yansıyan çeşitli sıkıntılar mevcuttur. Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin daha fazla takdir edilmeye ve daha fazla anlaşılmaya ihtiyaç duydukları bir süreçte aileleri ve çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmak daha da önemli hale gelmektedir (Ercan, 2001). Bu açıdan bakıldığında okulda iletişim ortamı öğrencilerin kendilerini okula daha yakın hissetmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul ortamında anlaşılmadığını düşünen ergenler, okulu benimsemekte ve kendilerini okula ait hissetmekte zorluklar yaşayabilir. Bu ise beraberinde okula yabancılaşmayı getirebilmektedir.

Öğretmenlerin olumsuz/negatif algılanması da aynı şekilde okulda iletişim ile yakından ilişkili durumdadır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin okula karşı olumlu tepkiler oluşturmasını sağlarken (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007),

olumsuz davranışlara sahip öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarının ortaya çıkmasına (Dilekmen, 2008) neden olmaktadır. Türk'e (2010) göre eğitim sistemi öğretmenleri, öğrenciler üzerinde bir otorite figürü olarak sunmaktadır. Bu durum öğrenci ile öğretmen arasında iletişim engeli oluşturmaktadır (Erol, Özaydın ve Koç 2010). Oysa öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarında olumlu davranışlar sergilemesi ve sağlıklı kararlar alabilmesi için yol gösterici ve rehber olmaları gerekmektedir (Çubukçu, Özenbaş, Çetintaş, Satı ve Şeker, 2012). Tezcan (2012) yapılan bazı araştırmaların Türk öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu gösterdiğini ve bunun otoriter kültürel değerleri yansıtan öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki baskısından kaynaklandığını ifade etmektedir. Öğretmeni, otorite figürü olarak gören öğrencilerin, olumlu bir iletişim kurmaları pek mümkün görünmemektedir. Oysa Sarı (2012), öğrencileriyle besleyici ve empatik ilişkiler kuran öğretmenlerin, öğrencilerde okula aidiyet duygularını artırdığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Şimşek ve Katıtaş'ın (2014) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada da öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin, kısmen memnun olan ve çok memnun olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin olumsuz algılanması, öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu iletişim kurmalarını zorlaştırdığını ve bunun sonucu olarak okula karşı olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olduğu ve okula ait hissetmelerini engellediği bundan dolayı okulda kendini ortaya koyamamasına, okuldaki konumunu içsel süreçte anlamlandırılmamasına (Eryılmaz ve Burgaz, 2011) neden olduğu ve bunun da okula yabancılaşmaya neden olabileceği ifade edilebilir.

Anne eğitim düzeyi lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Arastaman (2009) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okula bağlılıklarının düştüğü yönünde bulgular elde edilmiştir. Annenin çocuğun eğitimi üzerinde önemli bir etkisi vardır (Çelenk, 2003). Anne eğitim düzeyi arttıkça çocuk yetiştirmede demokratik tutum da artmaktadır (Ayyıldız, 2005 akt. Şanlı ve Öztürk, 2012). Palut'un (2008) çalışmasında da anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların eleştirel ve yenilikçi düşünme stillerini daha fazla yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi yüksek bir annenin düşünen, sorgulayan ve eleştiren bir yapıda çocuklarını yetiştirdiği düşünüldüğünde öğrencilerin okula verdikleri anlamın da buna göre şekillenmesi

beklenmektedir. Anne eğitim düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin okulu, idarecileri, öğretmenleri ve ders müfredatını eleştirmeleri ve tatmin edici cevap bulamadıkları için okulu benimsememeleri, okula, öğretmenlerine ve idareye karşı belli bir mesafede durmaları söz konusu olabilir. Bunun bir sonucu olarak benimsenmemiş olan okul, öğrencilerin kendilerini anlamsızlık, güçsüzlük gibi duyguların oluşmasına (Eryılmaz ve Burgaz, 2011) ve bunun da öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olabileceği düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeyi okula yabancılaşmayı yordayan diğer bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Sarı'nın (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada 9. sınıfların kendilerini üst sınıflardan daha fazla okula ait hissettiklerini ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Yine Sarı'nın (2012), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algısının üst sınıflara göre daha yüksek olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Aynı çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin ise empatik sınıf atmosferi ortamı algısının diğer sınıflara göre en düşük seviyede çıkmıştır. Aynı şekilde Durmaz'ın (2008) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da 9. sınıf öğrencilerinin liselerdeki yaşam algısı puanlarının diğer üst sınıflara göre yüksek olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Aynı çalışmada okula yönelik duygular boyutunda da en yüksek puanı 9. sınıf, en düşük puanı 11. sınıf öğrencileri almıştır. Bu bulgular ışığında 9. sınıf öğrencilerinin okulun benimsemeleri daha kolay olduğu fakat üst sınıflara geçtikçe okula yükledikleri olumlu algıların değiştiği söylenebilir. Bunun nedeni olarak 9. sınıf öğrencilerinin yeni bir ortama girmelerinin verdiği heyecan, öğretmenlerinin oryantasyon çalışmaları kapsamında ılımlı yaklaşımları gibi etkenler olabileceği ifade edilebilir. 10. sınıfta başlayan okula yabancılaşma algısı özellikle 11. ve 12. sınıfta daha da yükselmektedir. Özellikle 11. sınıfta bu en yüksek seviyeye çıkmaktadır. Çivitçi (2011) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında 11. sınıf öğrencilerinin öfkelerini 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha yıkıcı tarzda olduğunu gösteren bulgular elde ettiğini ve bunu da 11. sınıf öğrencilerinin okula yeni başlayan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık çekmeleriyle ilişkilendirmiştir. Kutsal ve Bilge'nin (2012) yaptığı çalışmada lise sınıf seviyesi yükseldikçe duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeyinin arttığını gösteren bulgular elde edilmiştir. Kutsal ve Bilge (2012) bu durumu öğrencilerin üniversite sınavlarından dolayı

yaşadıkları kaygıya bağlamaktadırlar. Ayrıca bu kaygının kaynağı olarak aile ve çevrenin öğrencilerden beklentilerini işaret etmektedirler. Öğrencilerin sınıf seviyelerinin yükselmesiyle gelecek kaygılarının yükseldiğini buna bağlı olarak öfke duygularında artış olduğunu ve ayrıca kendilerini yalnız hissettiklerini ifade edilebilir. Yalnızlık, gelecek kaygısı ve buna bağlı öfkenin öğrencileri okula karşı olumsuz duygular oluşturduğunu ve bunun da okula yabancılaşmayı etkilediği söylenebilir.

Twitter kullanma süresi lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında önemli bir değişkendir. Twitter, özellikle sosyal medya kullanıcılarının son yıllarda rağbet ettiği dijital bir platform haline gelmiş bulunmaktadır. “We are Social” adlı websitesinde Kemp tarafından hazırlanan Digital in 2016 adlı raporunda dünyada aktif Twitter kullanıcı sayısı 320 milyon, Türkiye’de ise aktif internet kullanıcı sayısının 46.28 milyon, aktif sosyal medya kullanıcısı ise 42 milyon kişi olduğu ifade edilmiş, sosyal medya kullanım süresinin ise bir günde ortalama 2 saat 32 dakika olduğu, Türkiye’de sosyal medya kullanıcılarının %17’si Twitter’i kullanmakta olduğu belirtilmiştir (Kemp 2016). Rapora göre ayrıca, dikkat çeken başka bir konu da Türkiye’de 42 milyon aktif sosyal medya kullanıcısının olduğu ve bunların %19’ununun 13-19 yaş grubunun oluşturmasıdır (Kemp, 2016). Bu rakamlarda da anlaşılacağı üzere sosyal medyanın gençler arasında geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın IPSOS adlı araştırma şirketiyle ortaklaşa yürüttüğü Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu’nda gençlerin sosyal medyayı kullanma amacının sırasıyla, eğlence (%60), bilgi alma/sağlama (%59), serbest zaman geçirme (%54), iletişim kurma (%53), gündemi takip etme/gündem yaratma (%51) ve eğitim-öğretim-araştırma (%47) olarak ifade etmişlerdir. Rapora göre gençlerin sosyal medyada en çok yorum yaptıkları ilk üç konu, günlük olaylar ve durumlar (%60), müzik-film-Tv-dizi yorumları (%55) ile toplumsal konu ve olaylardır (%43). Raporun devamında gençler için sosyal medyada en önemli konunun özgürlük (%37) olduğu belirtilmektedir. Bunlardan yola çıkarak twitterin gençlere özellikle günlük olaylar ve durumlar alanında özgürlük konusunda bir hassasiyet verdiği ve mevcut durumlarını eleştirecek yeni bakış açıları sunduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak, öğrencilerin okul ortamına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirdiği ve mevcut ortamlarını özgürlüklerinin kısıtlandığı yer olarak görerek okula yabancılaşma

durumu yaşıyor olabilecekleri düşünülebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmasının lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasını anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Kutsal ve Bilge'nin (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin tükenmişlik yaşamalarının önlenmesinde en etkili olan bireylerin öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmasının sadece öğrencilerin okula yabancılaşmasında bir faktör olmadığı aynı zamanda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini de etkilediği görülmektedir. Ayrıca Şimşek ve Önder (2011) öğretmenlerin ergene yönelik olumsuz davranışları, ergenin kendi güvenin gelişmesine engel olduğunu ifade etmektedir. Moeller (2011), öğrencilerle etkili iletişim kuran, sınıfta demokratik bir ortam oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini azalttığını ve öğrencilerin okula karşı olumlu duygular beslemesine neden olduğunu ifade etmektedir (Akt. Yavuzer, 2011). Ergenlerin öğretmenler tarafından tanınma ve doğru anlaşılma gereksinimleri bulunmaktadır (Sarı, 2008). Banks ve Olive (1968), araştırmalarında öğrencilerin öğretmenlerini ne kadar olumlu olarak algılamışlarsa, o derece benlik imajlarının yüksek olduğu, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve sınıftaki davranışlarının istenilen biçimde olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Tezcan, 2012). Şimşek ve Önder (2011), ise ergenlerle yaptıkları çalışmada yüksek düzeyde davranış problemi gösteren ergenlerin, öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı psikolojik, akademik ve sosyal sorunlar üzerinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Tümkaya, Çelik ve Aybek (2010) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuç kısmında sınıf ve branş öğretmenlerinin ergenlerle besleyici ilişkiler kurması ve sosyal ilişkilerde ergenlere rol model olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları zorluklarda gerekli desteği sağlamaları, onları anlamaları ve doğru yönlendirmeleri öğrencilerin eğitim hayatlarına adına olumlu olacağı söylenebilir. Ergenlik dönemine denk gelen lise yıllarında öğrencilerin öğretmenlerini destekleyici olarak algılanmaları, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere daha yapıcı yaklaşımlarını sağladıkları ve öğretmenin verdiği sosyal destek sayesinde daha yapıcı kararlar aldığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak

öğretmenlerinden gördükleri olumlu destekle okula karşı olumlu duygular besleyen öğrencilerin, okula yabancılaşma eğilimlerinin azabileceği ifade edilebilir.

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasını etkileyen diğer bir değişken ise internete ulaşma biçimleridir. “We are Social” adlı websitesinden Kemp’in (2016) yayınladığı “Digital in 2016” raporuna göre, dünyada 3 milyar 419 milyon kişi internet kullanmaktadır. Bu rapora sosyal medyayı kullanan aktif kullanıcı sayısı 2 milyar 307 milyon, sadece mobil internet kullanıcı sayısı 3 milyar 790 milyon, aktif mobil sosyal medya kullanıcı sayısı 1 milyar 968 milyondur. Raporda Türkiye’de internet kullanıcıların %77’si her gün interneti aktif olarak kullanmaktadır. İnternet trafiğinin %51 diz üstü ve masaüstü bilgisayarlar, %46’sını ise cep telefonları oluşturmaktadır. Özellikle cep telefonu kullanımlarının bir önceki yıla göre %13’lük bir artış dikkati çekmektedir. TÜİK 2016 Nisan verilerine göre hanelerde %96.6’sında cep telefonu veya akıllı telefon bulunmaktadır. Şar ve Işıklar’a (2012) göre özellikle ergenler arasında cep telefonu kullanımı son yıllarda bağımlılık düzeyine ulaştığını ve literatüre Mobil Telefon Bağımlılığı adı altında araştırmalara konu olduğunu aktarmaktadırlar. Yine TÜİK 2016 Nisan verilere göre Türkiye’de internet kullanıcılarının %82.4’ü internette sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bu verilerden doğrultusunda internet erişimi ile sosyal medya kullanımı arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. İnternete erişim kolaylığı sağlandıkça (her an erişim sağlanabilen cep telefonları ve ev ortamında internetin yaygınlığı) öğrencilerin internette geçirdikleri zamanın arttığı ve bunun da öğrencilerin sosyal medyayı etkin şekilde kullandıkları söylenebilir. Özellikle bu araştırmanın bulguları arasında yer alan twitter kullanımı ile okula yabancılaşma arasındaki pozitif yöndeki ilişki göz önüne alındığında çıkan sonucun da okula yabancılaşmayı dolaylı yünden etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Lise öğrencilerin okula yabancılaşmasını anlamlı bir biçimde yordayan son değişken ise okula aidiyet duygularının olumsuz olmasıdır. Özdemir ve Akkaya (2013) lise öğrencilerinin okul ve ideal okul algılarını metafor yoluyla analizi etmeye çalıştıkları araştırmalarında, çalışmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunluğunun okulu “sınırlandırıcı ve cezalandırıcı bir yer” olarak tanımladıklarını ve literatürde de bu çalışmayı destekleyen bulguların olduğunu ifade etmektedirler. Osterman’a (2000) göre okula aidiyet duygusu azalan öğrencilerin aşırı kaygı, depresyon, üzüntü,

kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duyguları yoğun yaşadığını ifade etmiştir (Sarı, 2013). Okul aidiyet duygusu azalan öğrencilerin yaşayabileceği depresyon, üzüntü aşırı kaygı kendilerini okuldan soyutlamalarına, okulda yaptıkları faaliyetlerden doyum alamamalarına (Eryılmaz ve Burgaz, 2011), okulun anlamını yitirmesine ve bundan dolayı okula yabancılaşma alt boyutları olan yalıtılmışlık, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma duygularını ortaya çıkmasına yol açabileceği ifade edilebilir.

5.1.3. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Eğitimi, Ekonomik Gelir Düzeyi, İnternete Ulaşma Biçimi, Takip Edilen Tv Program Türüne Göre Okula Yabancılaşma Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu:

Bu araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen ilk bulguya göre, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Çelik (2005) lise öğrencileriyle yaptığı yüksek lisans çalışmasında okula yabancılaşmanın cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde bulgular elde etmiştir. Mackey ve Ahlgren (1977) ergenlerle yaptıkları çalışmada cinsiyete göre okula yabancılaşmanın anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Çeçen (2006) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da cinsiyete göre okula yabancılaşmada anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Rovai ve Wighting (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada üniversite öğrencileri arasında da cinsiyete göre okula yabancılaşma arasında bir ilişki bulamamıştır. Farklı araştırma bulgularına ulaşmış çalışmalar da bulunmaktadır. Pala (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Özsarı (2015), Şimşek ve Katıtaş (2014) da benzer bulgular elde etmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okula yabancılaşmada cinsiyetin belirleyici olmadığı fakat farklı çalışmalarda cinsiyet faktörüyle ilgili farklı sonuçlara ulaşılabildiği söylenebilir.

İkinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrenciler 9. ve 10. sınıflara göre daha çok okula yabancılaşma yaşamaktadır. Türk (2010), lise öğrencileriyle okula yabancılaşma üzerine yaptığı çalışmada da benzer bir biçimde

11. ve 12. sınıfların okula yabancılaşma puanlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu yönünde çıkan bulguların, eğitim sisteminin sınava dayalı, merak duygusunu körelten ezberci yapısından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Sarı (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da sınıf düzeyi arttıkça okula aidiyetin düşmektedir. Karataş'ın (2008) çalışmasında da özellikle 11. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri diğer sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Karataş (2008) bunun nedeninin üniversite sınavları ve gelecek kaygısı olabileceğini aktarmaktadır. Sınıf seviyesinin artmasıyla öğrencilerin okula aidiyetlerinin düştüğü, ayrıca gelecek kaygısı, aile ve çevrenin öğrenciden beklentilerinin de öğrencilerde öfke duygusunu açığa çıkarttığı ve bunun da okula karşı olumsuz duygulara yol açarak öğrencilerin okula karşı yabancılaşmalarına neden olabileceği ifade edilebilir.

Üçüncü olarak, lise öğrencilerinin ebeveyn eğitim düzeyine göre okula yabancılaşmaları anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyinin çocuklara karşı gösterilen anne-baba tutumlarını da etkilemektedir (Polat ve Tümkaya, 2010). Şanlı ve Öztürk (2012) yaptıkları çalışmada anne eğitim düzeyinin yükseldikçe geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerinden saptıklarını ortaya koymuşlardır. Kaldırım (2005) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde özgürlük kavramını daha iyi algıladığı ile ilgili bulgular elde etmiştir. Tezel ve Özyürek (2008) anne ve babaların eğitim düzeyi düştükçe, annelerin çocuklarına karşı daha fazla baskı uyguladığı ve katı bir disiplin sergilediklerini ifade etmektedir. Ebeveyn eğitim düzeyi yüksek, demokratik aile ortamında yetişen özellikle özgürlük konusunda hassasiyet geliştiren öğrencilerin okul ortamında özgürlüklerinin engellendiği düşüncesiyle okulda öğretmen ve idarecilere karşı olumsuz duygular oluşturabileceği ya da okul işleyişinde kendini pasif hissedebileceği için okula karşı güçsüzlük duygusunun ortaya çıktığı bu durumda okula yabancılaşmaya neden olabileceği ifade edilebilir.

Dördüncü olarak, ailenin ekonomik gelir düzeyine göre lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmaktadır. Buna göre, ailelerin ekonomik gelirleri yükseldikçe lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının da arttığını söylenebilir. Özdemir'in (2012) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada aile gelir düzeyi 1.500 TL'nin altındaki öğrencilerin okulu kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer

olarak görürken, aile gelir düzeyi yükseldikçe okulun öğrenciler tarafından algılanması olumsuz doğru döndüğünü aktarmaktadır. Ayrıca, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocukları okulu sıkıcı ve baskıcı bir yer olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı (2011) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe şiddet eğilim puanlarının da arttığı görülmüştür. Gelir düzeyi yüksek öğrencilerin okulu sıkıcı ve baskıcı bir yer olarak algılamaların öğrencilerde engellenmişlik duygusu oluşturduğu ve bunun da öfkeye dönüştüğü söylenebilir. Pala'nın (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da özellikle anlamsızlık alt boyutunu ailelerin ekonomik geliri orta düzeyin üstü olan öğrencilerin daha yoğun yaşadığı görülmüştür. Uzun (2006) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da ailenin ekonomik geliri yüksek olan öğrencilerin anlamsızlık ve soyutlanma duygularını diğer öğrencilere göre daha yoğun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Özdemir (2012) eğitim ve yoksulluk arasındaki ilişkileri konu edinen çalışmalarda benzer sonuçların çıktığını ve gelir düzeyi düşük ailelerin eğitimi, yoksulluktan kurtuluş yolu olarak gördüklerini, bunun da çocuklarının okul ile algılarını etkilediğini ifade etmiştir. Bundan yola çıkarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına okulu, bir kurtuluş umudu olarak göstermeleri, öğrencilerin okulu sorunların yaşandığı bir yer olarak görmekten ziyade gelecekte varmak istedikleri hedeflerine kendilerini ulaştırabilecek bir basamak olarak görebilecekleri düşünülebilir. Ailelerin gelir düzeyinin öğrencilerin okula yükledikleri anlamla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Aile gelir düzeyi yüksek öğrencilerin okulu sıkıcı ve anlamsız bir yer olarak tanımladığı, bundan dolayı öğrencilerin okulu gereksiz ve sıkıcı gördüklerini ve bunun da okula yabancılaşmaya neden olan okula karşı anlamsızlık duygusunun oluşmasına yol açtığı söylenebilir.

Beşinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının internete ulaşma biçimlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle internete hem evden hem de cep telefonundan ulaşabilen öğrencilerin okula yabancılaşma puanları sadece evden ve sadece internet kafeden ulaşabilenlere göre anlamlı bir biçimde yüksek çıkmıştır. TÜİK Nisan 2015 verilerine göre internete kullananların %80.9'u sosyal medya üzerinden resim paylaşmak, profil oluşturmak, mesaj göndermek için kullandığını ifade etmiştir. Yine aynı verilere göre internete telefonlardan bağlanma % 58.7, evden bağlanma %37.4 olarak gerçekleşmiştir. Özellikle gençler sosyal

paylaşım ağlarını yeni sosyalleşme ortamları olarak görmektedirler (Karagülle ve Çaycı, 2014). Teknolojinin gelişmesi özellikle internet kullanımının yaygınlaşması yalnızlaşmanın boyutlarını artırmaktadır (Karagülle ve Çaycı, 2014). Castells (2013) internette geçirilen zamanın artmasıyla ev içinde ve aile bireyleriyle iletişimde azalmasına sosyal çevrenin daralmasına yalnızlık duygularının derinleşmesine neden olduğunu ifade etmektedir (Akt. Çalışkan ve Özbay, 2015). İnternet kullanımının yaygınlığı arttıkça bireylerin yalnızlaşmalarına, bireyleşmelerine ve toplumdaki izole bir yaşam sürmelerine neden olmaktadır (Çalışkan ve Özbay, 2015). İnternetin yaygınlaşması ve dolayısıyla internete ulaşımın kolaylaşmasıyla (evden, özellikle her an internete ulaşılabilen cep telefonları üzerinden) öğrencilerin internette daha fazla zaman harcadıkları özellikle sosyal medya üzerinden sosyalleşmeye çalıştıkları söylenebilir. Sosyal medyada geçirilen zamanın artmasıyla günlük hayatlarında iletişimsizliğin arttığı ve toplumdaki kendilerini soyutladıkları bunun da öğrencilerin toplumdaki kopmasına kendilerini toplumdaki izole etmelerine ve bundan dolayı yabancılaşmalarına yol açtığı söylenebilir.

Son olarak, lise öğrencilerinin takip edilen Tv program türüne göre okula yabancılaşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, lise öğrencilerinin TV program tercihleri onların okula yabancılaşma puanları üzerinde anlamlı bir değişken değildir. We Are Social adlı web sitesinin Kemp (2016) raporunda Türkiye’de günlük olarak iletişim araçlarıyla geçirilen süreler şöyle sıralanmıştır: Tablet ve bilgisayarda 4 saat 14 dakika, cep telefonunda 2 saat 35 dakika, sosyal medya ortamında 2 saat 32 dakika televizyon izlemede 2 saat 18 dakikadır. Bu süreler bakıldığında televizyonun diğer iletişim biçimlerine göre daha az kullanıldığı görülmektedir. Öz (1998) televizyon popüler kitle iletişim aracı olduğunu ve kitleleri geniş oranda etkilediği ifade etmektedir. Özellikle 1980 sonrası dönemde Türkiye’de sosyal yaşamın biçimlenmesinde televizyonun önemli bir yeri vardı (Şahin, 2005). Son yıllarda ise hızlı bir şekilde yaygınlaşan internet, insanların en çok vakit harcadıkları kitle iletişim aracı haline gelmiştir (Doğan, 2013). Televizyon kültürünün yerini internet ortamının aldığı ve televizyonun kitleler üzerindeki etkisinin giderek azaldığı söylenebilir. Ayrıca televizyon kanallarının sanal platforma taşınmasıyla televizyon aygıtının yerini yine internete erişimi olan herhangi bir cihazın da yapabilmesi

“televizyon izleme” eyleminin internet üzerinden de farklı bir formata dönüştüğü gözlenmektedir. Böylece televizyon kültürünün etkisini televizyon aygıtı üzerinden değil de sanal ortam üzerinden devam ettirdiği söylenebilir.

5.2. Sonuç

5.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Bu başlık altında birinci alt problemde; *“Okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okuldaki şiddet algısı, okul aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, sosyal medya kullanımı ve Tv izleme süresi ile okula yabancılaşma arasında bir ilişki var mıdır?”* sorusuna cevap aramak için bulunan bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

Okula yabancılaşma ile okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okula aidiyet, akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim arasında negatif yönde; öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması, twitter kullanma süresi ve facebook kullanma süresi ile pozitif yönde bulgular elde edilmiştir. Buna karşın, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanları ile okulda şiddet algısı ve Tv izleme süresi arasında anlamlı ilişkiler elde edilememiştir.

Okula yabancılaşma ile okul iklimi değişkenlerinden en yüksek ilişki akademik müfredattan memnuniyet olurken, okulda iletişim ise ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada ise öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması yer almaktadır.

Sırasıyla okula aidiyet, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların/kaynakların yeterliliği, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması ve facebook kullanma süresi gelmektedir.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında ikinci alt problemde; *“Okul iklimi değişkenlerinden öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okuldaki olanakların yeterliliği, okul aidiyetlik, akademik programdan memnuniyet ve okulda iletişim, okula yabancılaşmayı yordamakta mıdır?”* sorusuna cevap aramak için bulunan bulgulardan elde edilen sonuçlar:

Okul atmosferi ölçeği alt ölçekleri, okulda iletişim ve öğrenci kişisel bilgi formu değişkenleri ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okula yabancılaşma ile akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz/negatif algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşım biçimi ve okula aidiyetlik arasında yordayıcı bir ilişki vardır. Bu ilişki okula yabancılaşmanın sadece %20'sini açıklamaktadır.

Okula yabancılaşma üzerindeki görece önem sırası; akademik programdan memnuniyet, okulda iletişim, öğretmenlerin olumsuz/negatif algılanması, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, twitter kullanma süresi, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, internete ulaşım biçimi ve okula aidiyetlidir.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında üçüncü alt problemde; *“Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne-baba eğitim düzeyine, ekonomik gelir düzeyine, internete ulaşma biçimine, takip edilen Tv program türüne göre farklılaşmakta mıdır?”* sorusuna cevap aramak için bulunan bulgulardan elde edilen sonuçlar:

Bu araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen ilk bulguya göre, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

İkinci olarak, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrenciler 9. ve 10.

Sınıflara göre daha çok okula yabancılaşma yaşamaktadır.

Üçüncü olarak, Anne eğitim düzeyi lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Buna göre, anne eğitim düzeyi açısından annesi lise mezunu olan öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması annesi okur- yazar ve ilkokul mezunu olanlardan; ayrıca, annesi üniversite mezunu olanların puanlarının ortalaması ise annesi ilkokul mezunu olanlarda anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan baba eğitim düzeyi açısından ortaya çıkan farkın kaynağı incelendiğinde babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Dördüncü olarak, ailenin ekonomik gelir düzeyine göre lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmaktadır. Buna göre, gelir durumu 1601-2000 TL, 2001-3000 TL ve 3001-5000 TL olanların okula yabancılaşma puanlarının ortalaması 401-850 TL, 851-1200 TL ve 1201-1600 TL arasında olanlardan daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle gelir düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının arttığı söylenebilir.

Beşinci olarak, internete ulaşma biçimine göre okula yabancılaşma puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, internete hem evden hem de cep telefonundan ulaşabilen lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puanlarının ortalaması sadece evinden ve sadece internet kafeden ulaşabilenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Son olarak, lise öğrencilerinin izlemeyi tercih ettikleri TV program türüne göre okula yabancılaşma puanlarının ortalamalarının farklılaşmadığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşma ile okul iklimi ve okulda iletişim arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin okula yabancılaşması konusunda okulların olumlu okul iklimine sahip olmaları ve okulda kaliteli iletişim ortamının oluşturulması önerilmektedir.

2. Araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşmaya etki eden faktörlerin başında akademik programdan memnuniyet gelmektedir. Bu konuda akademik müfredat tekrar gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tekrar ders yoğunluğunun ve içeriğinin şekillenmesi faydalı olacaktır.
3. Araştırma sonuçlarına göre okulda iletişimin öğrencilerin okula yabancılaşmasında ikinci faktör olduğu görülmektedir. Bu konuda okul idaresi ve öğretmenlerin okul ortamında empati düzeyi yüksek, karşıdakini anlayabilecek kapasitede, suçlamaktan ziyade anlamayı ön planda tutan etkili iletişim ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Etkili iletişim konusunda okul idaresinin ve öğretmenlerinin gerekli eğitimleri alabilmeleri için ilgili birimler tarafından hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.
4. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum oluşturmalarına neden olmaktadır. Bu durumda öğretmen imajının tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle işe yabancılaşma eğilimi olan ve mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin tespit edilip bu konuda gerekli önlemlerin alınması faydalı olabilir.
5. Araştırma sonucunda sosyal medya kullanımı ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle twitter kullanımı ve facebook kullanımının öğrencilerin düşünceleri ve ruh hallerine etki edebileceği görülmektedir. Bu konuda sosyal medya kullanımının ergenlerin bilinçlendirilmesi ve bu konuda gerekli eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
6. Okullarda öğrencilere yönelik okula yabancılaşma tespit etmek amacıyla geçerlilik ve güvenilirliği yüksek veri toplama araçları uygulanabilir. Böylece her okul idaresi kendi okulu hakkında daha ayrıntılı ve aydınlatıcı bilgilere ulaşabilir. Elde edilen veriler ışığında okullarda öğrencilere daha kaliteli eğitim hizmeti vermek için gerekli önlemler alınabilir.
7. Okullarda rehber öğretmenlerin okula yabancılaşma eğilimi olan öğrencilerle görüşüp okulda yabancılaşmayı etkileyen etmenleri belirlemeleri faydalı olabilir. Böylece öğrencilerin problem olarak gördüğü alanlarda okul idaresinin yetkileri dahilinde çözüm üretilebilir.
8. Okul idaresi tarafından öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri, diğer öğrencilerle iletişime geçebilecekleri ve keyifli zaman geçirebilecekleri sosyal

faaliyetler düzenlenebilir. Bu tür ortamlar öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle olumlu diyalog oluşturmalarına zemin hazırlayacaktır.

9. Her okulda öğrencilerin internet kullanma sıklığı ve ziyaret ettikleri sanal ortamlar hakkında gerekli bilgiler toplanması halinde, öğrenciler hakkında daha aydınlatıcı bilgilere ulaşılabilecektir. Bu konuda okul yönetimlerinin rehberlik servisleriyle bu işbirliği halinde olması önemli olacaktır.



KAYNAKÇA

- Acarbey, F. Y.(2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.*
- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(1), 271-292.*
- Ahghar, G. (2008). The Role of School Organizational Climate in Occupational Stres Among Secondary School Teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Enviromental Health, 21(4), 319-329.DOI: 10.2478/v10001-008-0018-8.*
- Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretimde Siber Zorbalık ve Mağduriyetin Yordayıcıları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 105-121.*
- Akbaş, O. (2005). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Güven Düzeylerinin Belirlenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 275-292.*
- Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B. ve Başak, B. E. (2014). Okulda Siber Zorbalığın Nedenleri, Türleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önleyici Çalışmalardaki Yeri, *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 2, 17-30.*

- Akgün, E. Yarar, M. ve Dinçer Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, Ş. T. (2012). Yabancılaşma ve Hukuk, *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 108-115.
- Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve Toplumsal Boyutlarıyla Yabancılaşma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 163-176.
- Almış, S. ve Yılmaz, M. T. (2011). İnsanın Toplumsal Doğası ve Toplumsalın Sürdürülebilirliği Açısından Eğitim, *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 28-40.
- Anderson, B. D. (1973). School Bureaucratization and Alienation from High School, *Sociology of Education*, 43(3), 315-334.
- Araç, İ. (2014). *Okulda İletişim, Ders Ödevi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Okul iklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisan Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 103-122.

- Atli, A., Keldal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Atnafu, M. (2012). Motivation, Social Support, Alienation From School and Their Impact on Students' Achievement in Mathematics: The Case of Tenth Grade Students, *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 8(1), 53-74.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Avcı, R. ve Çelikkaleli, Ö. (2016). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcıları Olarak Akran Zorbalığına Maruz Kalma, Sürekli Öfke ve Yabancılaşma, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası e-dergi*, 6(2), 151-167.
- Avcı, R. ve Güçray, S. S. (2010). Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Aile Bireylerine İlişkin Problemler, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 45-76.
- Avcı, R. ve Güçray, S. S. (2013). Ebeveynler Arası Çatışma, Akran ve Medya Etkileri ile Ergenlerdeki Şiddet Davranışı Arasındaki İlişkiler: Şiddete Yönelik Tutumların Aracı Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1995-2015.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici Ve Öğretmen Görülerine Göre Değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern Bürokrasiler ve Yabancılaşma Ethosu, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.

- Badavan, Y. ve Özbaş, M. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Barkan, M. (2004). Eğitim İletişiminde Çağdaş Ortamlar: “..iletişim bir sorun kaynağı mı yoksa çözüm seçeneği mi?..”, *The Turkish Online Journal of Educational Tecnology*, 3(3), 115-123.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, 4. Baskı, Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, 1. Baskı, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bickford, H. L. ve Neal, A. G. (1969). Alienation and Social Learning: A Study of Students in a Vocational Training Center, *Sociology of Education*, 42(2), 141-153. DOI: 10.2307/2112021.

- Brown, M. R. (2001). *School and Student Alienation: Perceptions of Secondary Students With and Without Disabilities*, Doctor of Philosophy Degree Department of Special Education, University of Nevada: Las Vegas, USA.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 14.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 5. Baskı, Ankara :Pegem A Yayıncılık.
- Case, J. (2007). Alienation and Engagement: Exploring Student's Experiences of Studying Engineering, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119-133.DOİ:10.1007/s10734-007-9057-5.
- Cebeci, O. (2004). *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 301-316.
- Celep, C. (2002a). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(31), 356-373.
- Celep, C. (2002b). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools As Socialisation Contexts: Understanding The Impact of School Climate Factors On Students' Sense of School Belonging, *Applied Psychology: A International Review*, 59(2), 243-272.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.

- Ceyhan, A. A. (2011). İnternet Kullanma Temel Nedenlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı ve Algıladıkları İletişim Beceri Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 59-77.
- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Benlik Algısı İlişkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Geliştirilmesi'nin (ÖYÖ) Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*. 37(166), 195-205.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1577.
- Çağlayan, İ. H. (2009). Okul Güvenliği Üzerine Teorik Bir Çözümleme, *T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Düsbed)*, 1(2), 97-103.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalık, T., Özbay Y., Özer A. ve Kandemir M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.

- Çalışkan, Ö. ve Özbay, F. (2015). 12-14 Yaş Aralığındaki İlköğretim Öğrencilerinde Teknoloji Kullanımı Eksenli Yabancılaşma ve Anne Baba Tutumları: Düzce İli Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 441-458.
- Çeçen, A. R. (2006). Okula Yabancılaşma: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyet, Sosyoekonomik Düzey ve Öfke İfadeleri Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 701-726.
- Çelenk, S. (2003a). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, *İlköğretim Online E-Dergi*, 2(2), 28-34.
- Çelenk, S. (2003b). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelik, F. (2005). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Çiçek, N. (2012). *Franz Kafka'da Yabancılaşma Problemi*, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çiloğlu, E. (2006). *Okul Çevresinin Öğrencilere Katkısı*, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Çivitçi, N. (2011). School Alienation and Perceived Social Support as Predictors of School Anger in High School Students, *Elementary Education Online*, 10(3), 861-871.
- Çoşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Benlik Algısı İlişkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 41-56.

- Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetinkaya, N., Satı, D. ve Şeker, Ü. Y. (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünden Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, *Yüksek Lisans*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its Meaning an Measurement, *American Sociological Review*, 26(5), 753-758. 12 Aralık 2015 tarihinde http://www.jstor.org/stable/2090204?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents adresinden alınmıştır.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki*, *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Demir, G. (2013). *Kişilerarası İletişimde Duygu Yönetiminin Rolü: Öğretmen-Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma*, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Demir, N. G., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları ile İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme, *Bilig/ Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.

- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki /The Relationship in High Schools Between School Culture and Student Achievement, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Deniz, A. (2004). *Eğitim Yöneticilerine Öneriler*, İstanbul: Zambak Yayınevi.
- Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet Algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul İklimi Algılarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Doğan, A. (2013). *İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Doğan, H., Işıklar, A. ve Eroğlu, S. E. (2008). Ergenlerin Problemlerini İnternet Kullanımının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 106-124.
- Doğan, İ. (1997). *İletişim ve Yabancılaşma*, Ankara: İmaj Yayınevi.
- Doğan, M. S. (2005). Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 22-33.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 63-74.

- Durğun, S. (2011). Genel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgüt İçi İletişim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 57-68.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı: Edirne.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Erbil, N., Divan, Z. ve Önder P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerin Tutum ve Davranışlarına Etkisi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 8(3), 7-15
- Ercan, L. (2001). Ergenlik Döneminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 47-58.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma Kuramına İlk Katkılar, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 33(03), 93-108.
- Erimez, C. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.

- Erkal, E. M. (1984). Sanayileşme ve Yabancılaşma İlişkisi, *Sosyoloji Konferansları Dergisi (Istanbul Journal of Sociological Studies)*, (20), 9-24.
- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç M. (2010). Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretme Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 25-47.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertoyl, M. (2007). *Yabancılaşma, Kader mi, Tercih mi?* Ankara: Lotus Yayınevi.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz B. (2011). Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri, *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Eskin, M. (2001). Ergenlikte Yalnızlık Baş Etme Yöntemleri ve Yalnızlığın İntihar Davranışı ile İlişkisi, *Klinik Psikiyatri*, 4(5), 5-11.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.
- Franklyn, J. G. (1971). *A Comparative Emprical Study of The Relationship Between Alienation From School and Academic, The Degree of Doctor of Philosophy*, University of Ottawa: Ottawa, Canada.
- Fraser, B. (1994). Classroom Environment Instruments: Development Validity and Applications, *Learning Envrnments Research*, 1(1), 7-34.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of The Concept, State of the Evidence, Review of Educational Research, 74(1), 59-109.
- Freiberg, H. J. ve Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, Freiberg, H. J. (Editor), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London, England: Falmer Press.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı Toplum*, (Çev. Y. Selman ve Z.Tanrısever), 3. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma, Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı (2013).Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu, Bulut, M. (Editör-Koordinatör).

- Goodenow, C. (1993, January). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates, *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. 12 Aralık 2015 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Carol_Goodenow/publication/229728279_The_Psychological_Sense_of_School_Membership_Among_Adolescents_Scale_Development_and_Educational_Correlates/links/557ada3408aef90db60dab18.pdf adresinden alınmıştır.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.
- Göktürk, İ. ve Günalan, M. (2006). Modern Geleneksel Değerler Arasında Yabancılaşan İnsan, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, (11), 127-143.
- Güçkıran, R. Y. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Sorunları ve Şiddet, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güler, D. (2010). Kapitalizmde Bireyin Sorgulanması: Yabancılaşma ve Demir Kafes, *Amme İdaresi Dergisi*, 43(2), 17-32.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.

- Hadjar, A., Backes, S. ve Gysin, S. (2015). School Alienation, Patriarchal Gender-Role Orientations and The Lower Educational Success of Boys. A Mixed-method Study, *Masculinities and Social Change*, 4(1), 87-116.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). The Organizational Climate of Schools, "Administrator's Notebook, Midwest Administration Center The University of Chicago. 11(7), 1-6.
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation From School, *International Journal of Education Research*, 49(6), 220-232.
- Haskaya, S. (2016). Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Tinin Görüngübilimi*, 2. Baskı, İstanbul: İdea Yayınevi.
- Hogg, E. E. (1984). *Organizational Climate, Student Alienation And Discipline Problems, The Degree of Doctor of Education*, University of Southern California, Faculty of The School of Education: California, USA.
- Holian, J. (1972). Alienation and Social Awareness Among College Students, *The Social Quarterly*, 13(1), 114-125.
- Hoy, W. K., Hannum, J. ve Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational Climate and Student Achievement: A Parsimonious and Longitudinal View, *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- <http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/3816/genclik-ve-spor-bakanligi-turkiyenin-en-kapsamli-sosyal-medya-arastirmasini-yapti.aspx> sitesinden 25 Eylül 2016 tarihinde indirilmiştir.

- Hymann, I. A. ve Perone, D. C. (1998). The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior, *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma Olgusu ve Kürk Mantolu Madonna Romanı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 5(20), 41-59.
- İşnigöz, R. (2012). *Okulda Diyalog: Okul Yönetiminin Rolü, Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi: Edirne.
- Johnson, G. M., (2005). Student Alienation, Academic Achievement and WebCT Use, *Educational Technology and Society*, 8(2), 179-189.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 10.Baskı, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karagülle, A., E. ve Çaycı, B. (2014, January). Ağ Toplumunda Sosyalleşme ve Yabancılaşma, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(1), 1-9.

- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıoğen, A.(Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 57-83, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, H., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2011). *Türkiye'deki Genel Ortaöğretim Kurumlarının (Liseler) En Uygun (Optimal) Büyüklüğünün Belirlenmesi Araştırması*, 1001 - TÜBİTAK Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı Proje No: 109K553
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, H., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2014). Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğü ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(171),304-316.
- Karakütük, K., Tunç, B., Güngör, S., Bülbül, T. ve Özdem, G. (2006). The Effect of School Size on the Sense of Belonging, Attendance, Discipline and Communication in School, (Ed. John Kelvyn Richards), *International Perspectives on Education and Training*, 457-472, Athens Institute for Education and Research, Athens, Greece.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkliliği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)*, *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinde Öfke ve Saldırganlık, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)*, *Yüksek Lisans Tezi*, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Şanlıurfa.

- Kaya, A. (2014). *Okul Kültürü, Eğitim Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ders Ödevi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı: İzmir.
- Kayabaşı, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Davranışlarının Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 525-549.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3), 71-94.
- Kemp, S. (2016). Digital in 2016, We are Social's Compendium Of Global Digital, Social, and Mobile Data, Trends and Istatistics. <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016> sitesinden 25 Eylül 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kilchenstein, D. B. (2008). *Organizational Alienation and Minority Students*, The Degree of Master of Arts, Duquesne University: Pennsylvania, USA.
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşma Sorunu ve Hegel*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın Kökeni Üstüne, *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (12), 147-169.
- Kocayörük, E. (2007). Lise Öğrencilerinin Yabancılaşmaları ile Anne-Baba İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*. 5(17), 92-111.
- Koçak, Y. (1991). Okul-Aile İletişiminin Engelleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 129-133.
- Kohn, M. L. (1976). Occupational Structure and Alienation, *American Journal of Sociology*, 82(1), 111-130.DOI: 10.1086/226272.
- Korkmaz, A. (2016). Siber Zorbalık Davranışları Sergileme ve Siber Zorbalığa Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırılması, *Dijital Medya Sayısı*, 1(2), 620-639.
- Korkmaz, M. (2008, Kış). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımı Düzeyleri ile Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Lipkind, A. R. (1975). *Alienation and Education, The degree of Doctor of Education*, University of Montana: Montana, USA.
- Mackey, J. ve Ahlgren, A. (1977). Dimensions of Adolescent Alienation, *Applied Psychological Measurement*, 1(2), 219-232.

- Macneil, A. J., Prater, D. L ve Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achivement, *International Journal Leadership in Education*, 12(1), 73-84.DOİ:10.1080/13603120701576241.
- Marshall, Gordon (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev: Osman Akınhay, Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Kitabevi Yayınları.
- Marx, K. (2013). *Yabancılaşma*, (Çev. K.Somer, A.Kardam, S. Belli, A.Gelen, Y.Fincancı ve A. Bilgi), Ankara: Sol Yayınları.
- Mau, R. ve Yuanshan, C. (2001). Alienation Differences between Hawaii and Singapore Secondary School Students, *Asia Pacific Journal of Education*, 21(2), 96-105.
- Meissner, W. W. (1974). Alienation: Context and Complications, *Journal of Religion and Health*, 13(1), 23-39. DOİ:10.1007/BF01532667.
- Mısırlı, İ. (2003). *Genel İletişim: İlkeler-Yöntemler-Teknikler*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Nettler, G. (1957). A Measure of Alienation, *American Sociological Review*, 22(6), 670-677.DOİ: 10.1007/BF01532667.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. ve Smith, M. S. (1989). *Organizational Factors That Affect School Sense of Efficacy*, Community and Expectations, *Sociology of Education*, 62(4), 221-238. 2 Haziran 2014 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/2112828> adresinden alınmıştır.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L. ve Bauman, A. (1993). Warning! School Can Damage Your Health: Alienation From School and Its Impacts on Health Behaviour, *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29(1), 25-30.

- O'connor, G. (2001). *A Study of Leadership Styles and School Climate, The Degree of Education*, The State University of New Jersey: New Jersey, USA.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Osmanoğlu, Ö. (2008). Yabancılaşma Üzerine, *Sosyoloji Notları 3 Aylık Sosyoloji Dergisi*, 13-19.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2005). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*, İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler, *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Öz, Ö. (1998). Yabancılaşma ve Televizyon, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 7, 381-402.
- Özbaş, L. F. ve Kılıç, C. (2006). Alienation and Bellow's Dangling Man, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-104.
- Özbey, Ç. (2011). *İletişim Yetersizliği Olan Bireylere İletişim Becerilerini Kazandırmada 'Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi' İle Yapılan Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.

- Özdemir, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli Fiziksel Aktivitenin İlköğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim ve Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 266-281.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Amaç Tarzları ile İlişkisi, *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Arabacı, L. B. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özsarı, M. P. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Burdur.

- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Pala, M. F. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Sorunu: İstanbul İli Silivri Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-11.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf Örgütünde Yabancılaşma*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sivas.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim-online*, 4(2), 17-23. <http://.ilkogretim-online.org.tr> sitesinden 18 Aralık 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Peker, A. (2015). Ergenlerin Saldırganlık ve Siber Zorbalık Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 323-336.
- Poggi, G. (1993). *Georg Simmel's Philosophy of Money*, London, England: University of California Press.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Polat, R. H. ve Tümkaya, S. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(1), 346-360.

- Rintoul, M. A. R. (2009). *Alienation in Physical Education From Perspectives of Children, Master of Arts, Faculty of Physical Education and Recreation. University of Alberta. Edmonton: Alberta, Canada.*
- Rothman, S. (2001). School Absence and Student, Background Factors: A Multilevel Analysis, *International Education Journal*, 2(1), 59-68.
- Rovai, A. P. ve Wighting, M. J. (2005). Feelings of Alienation and Community Among Higher Education Students in a Virtual Classroom, *Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Sarı, C. (2008). *Ergenlerin Psikolojik Belirti Düzeyleri ve Uyumlarını Yordayan Bazı Değişkenler, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.*
- Sarı, M. (2012). Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 1(1), 95-119.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarpkaya, P. Ve Yılmaz, S. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi, *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 314-333.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği.)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alineation, *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü, *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde Akademik Başarısızlık: Nedenleri ve Önlenmesine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111.
- Sharrif, S. ve Hoff, D. L. (2007). Cyber Bullying: Clarifying Legal Boundaries for School Supervision in Cyberspace, *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76-118.
- Shepard, J. M. ve Panko, T. R. (1974). Alienation: A Discrepancy Approach, *The Sociological Quarterly*, 15(2), 253-263. DOI:10.1111/j.1533-8525.1974.tb00892.

- Shoho, A. R. (1996). *The Alienation of Rural Middle School Students: Implications for Gang Membership*, Annual Meeting of The American Educational Research Association, New York, USA, 8-12 April.
- Sidorkin, A. M. (2004). In The Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education, *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji, Tanrıoğen, A. (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 109-130, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. T. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Şahin, M. C. (2005). Türkiye’de Gençliğin Toplumsal Kimliği ve Popüler Tüketim Kültürü, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 157-181.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Şar, A. H. ve Işıklar, A. (2012). Problemlı Mobil Telefon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 264-275.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği), *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 81-99.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. ve Demir A. (2015). Okula Yabancılaşma Ölçeği, *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.

- Şimşek, S. ve Önder, F. C. (2011). Ergenlerde Davranış Problemlerinin, Anne-Babadan ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(3), 1124-1137.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt İklimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*, 8. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2000). *Okul Kültürü*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim Sosyolojisi*, 13. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thapa, A. Cohen, J. Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-29
DOI:10.3102/0034654313483907.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplumun Bunalımı*, 2. Baskı, Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*, 4. Baskı, Ankara: Adım Yayıncılık.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.

- Tükel, İ. (2012). Modern Örgütlerde Yabancılaşma ve Kafka'nın "Dönüşüm" Romanının Bu Bağlamda Analizi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 34-50.
- Tümekaya, S., Çelik, M. ve Aybek B. (2010). Ergenlerin Kişilerarası İlişkilerini Etkileyen Sosyal Yaşantı Değişkenlerinin İncelenmesi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar (24), 163-178.
- Türk, F. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu: Ankara İli Yenimahalle İlçesi İki Genel Lise Örneği*, Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Duygusal İstismar, Disiplin Cezaları ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Twining, J. E. (1980). Alienation As a Social Process, *The Sociological Quarterly*, 21(3), 417-428.DOI:10.3102/0034654313483907.
- Uysal, A. (2008). XX. Yüzyılda Yabancılaşma ve Sanat, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 48-53.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 49-58.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Üstün, B. (2005). Çünkü İletişim Çokşeyi Değiştirir!, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 88-94.

- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Wegner, E. L. (1975). The Concept of Alienation: A Critique and Some Suggestions for a Context Specific Approach, *The Pacific Sociological Review*, 18(2), 171-193. DOI: 10.2307/1388631.
- Weinberg, C., McHugh, P. ve Lamb, H. (1968). Context of Teacher Alienation, Final Report, *US Office of Education, Bureau of Research*. ED 020 574.
- Weisskopf, A. W. (1996). *Yabancılaşma ve İktisat*, Anahtar Kitaplar Yayınevi. İstanbul.
- World Health Organization (2014). *Global Status Report on Violence 2014*, Geneva, Switzerland: WHO Press.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 192(Güz), 43-61.
- Yelman, S. (2012). *Alienation In Marx and Baudrillard, The Degree of Master of Science In Department of Philosophy*, The Middle East Technical University: Ankara.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

- 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 İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Yüksek, Ö. U. (2006). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emegin Yabancılaşması ve Sonuçları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 159-188.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program, *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Zhang, J. ve Liu, Y. (2010). Organizational Climate and its Effects on Organizational Variables: An Empirical Study, *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.

EKLER

EK 1.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası görmeyeceği için ve sadece araştırma amacıyla bu sorular sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmama katkılarınız için teşekkürler...

1.Yaşınız: ...

2.Cinsiyetiniz () Erkek () Kız

3-Sınıfınız () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf

4. Annenizin eğitim durumu

() Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

5. Babanızın eğitim durumu

() Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

6- İnternete hangi yolla ulaşıyorsunuz?

- () Sadece evimden
 () Sadece cep telefonumdan
 () Evimden ve cep telefonumdan
 () Sadece internet kafeden
 () Diğer *lütfen belirtiniz*

7. Cep telefonunuzda internet paketi bulunmakta mıdır? () Evet () Hayır

8. Günde saat Twiter kullanıyorum.

9. Günde saat Facebook kullanıyorum.

10. Günde saat TV izlerim.

11. TV izleme fırsatı yakaladığımızda aşağıdaki program türlerinden hangisini izlemeyi EN ÇOK tercih edersiniz. (Lütfen X biçiminde işaretleyiniz ve tek bir program seçiniz)

- () Haber
 () Dizi
 () Belgesel
 () Romantik filmleri

- Aksiyon filmleri
- Komedi filmleri
- Reality şovlar
- Spor programları/maç
- Yarışmalar
- Magazin programları
- Tartışma programları
- Sabah programları

12. Ailenizin maddi durumu nedir? (lütfen sadece birini işaretleyiniz)

- 0-400 TL
- 401TL-850TL
- 850TL-1200TL
- 1201TL-1600TL
- 1601-2000TL
- 2001-3000
- 3000-5000
- 5000 ve üzeri

EK 2.1. ÖĞRENCİ YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

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

EK 3.1. OKUL ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ

	Hiç katılmıyorum	Ara sıra katılıyorum	Bazen katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Çok katılıyorum
1. Okulla ilgili bir sorunun olduğunda öğretmenlerime danışabilirim.	1	2	3	4	5
2.Eğer derste anlayamadığım bir konu olursa kolaylıkla öğretmenime sorabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okul dışı bir sorunun olduğunda öğretmenlerime danışabilirim.	1	2	3	4	5
4.Öğretmenlerim beni başarmam için teşvik eder/cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
5.Öğretmenlerimiz bizim fikirlerimize saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
6. Derslerde fikirlerimizi kolaylıkla ifade edebiliyoruz.	1	2	3	4	5
7.Öğretmenlerim beni sever.	1	2	3	4	5
8.Öğretmenlerimiz bize arkadaşça davranıyorlar.	1	2	3	4	5
1.Öğretmenlerimiz bize karşı sabırsızlar.	1	2	3	4	5
2.Öğretmenlerimiz sınıfta herkese eşit davranıyorlar.	1	2	3	4	5
3.Öğretmenlerimiz bizimle sık sık alay ediyorlar.	1	2	3	4	5
4.Öğretmenlerimiz sık sık sınıfta sebepsiz yere bizi azarlıyorlar.	1	2	3	4	5
1.Müdürümüz bizimle yeterince ilgileniyor.	1	2	3	4	5
2. Müdür yardımcılarımız bizimle yeterince ilgileniyor.	1	2	3	4	5
3. İdareciler bizim ihtiyaçlarımızı dikkate alıyorlar.	1	2	3	4	5
1. Derslerde teknolojiden (bilgisayar, DVD gibi) yeterince faydalanıyor	1	2	3	4	5
2. Şimdiye kadar yeterince okul dışı sosyal aktivite (spor, tiyatro gibi) yapıldı.	1	2	3	4	5
3.Sınıfımızın fiziksel koşulları yeterli.	1	2	3	4	5
4. Fen laboratuvarımız yeterli.	1	2	3	4	5
5. Teneffüslerde vakit geçirebileceğimiz yerler var.	1	2	3	4	5
1.Okulumuzdaki öğrenciler okul kurallarına uyuyor.	1	2	3	4	5
2.Okulumuzda okula ve eşyalara zarar veren öğrenciler var.	1	2	3	4	5
3.Okulumuzda öğrenciler birbirleriyle kavga eder.	1	2	3	4	5
4.Okulumuzda çetelere katılan öğrenciler var.	1	2	3	4	5
5. Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
1. Genel olarak bu okulu seviyorum.	1	2	3	4	5
2. Bu okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5

3. Bu okulda kendimi yabancı gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Bu okulda çok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
5. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
6. Bu okulun öğrencisi olmaktan memnunum.	1	2	3	4	5
1. Öğretmenlerimiz dersleri ilgi çekici bir şekilde anlatıyorlar.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlerimiz alanlarında yeterliler.	1	2	3	4	5
3. Bence öğretmenlerimiz ders vermeyi seviyor.	1	2	3	4	5
4. Derslerde çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5
5. Bu dönem aldığım dersler ileride bana faydalı olacaktır.	1	2	3	4	5



EK 4.1. OKUL İKLİM ALGISI ÖLÇEĞİ

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen
1.	Öğretmenlerimiz öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahiptir	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimiz, öğrencilere bireysel ilgi gösterir	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenlerimiz sorun çıkaran öğrencilerle ilgilenir	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenlerimiz, öğrencilerin isimlerini bilir	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenlerimiz, öğrencilere saygı gösterir	1	2	3	4	5
6.	Okulumuz öğrencileri birbirlerini sever	1	2	3	4	5
7.	Okulumuz öğrencileri birbirlerine saygı gösterir	1	2	3	4	5
8.	Okulumuz öğrencileri, sorunu olan diğer öğrencilere yardım eder	1	2	3	4	5
9.	Okulumuz öğrencileri birbirlerine nazik davranır	1	2	3	4	5
10.	Okulda farklı sınıflardaki öğrenciler arasında arkadaşlık vardır	1	2	3	4	5
11.	Okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcıları) öğrencilerin sorunları konusunda ailelerle iletişim halindedir	1	2	3	4	5
12.	Okulumuz öğrencileri sorunlarını öğretmenlerle paylaşır	1	2	3	4	5
13.	Okulumuz öğrencileri sorunlarını, birbirleriyle paylaşır	1	2	3	4	5
14.	Okul yöneticileri , öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir	1	2	3	4	5
15.	Okul rehberlik servisi , öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir	1	2	3	4	5
16.	Okulumuzda, saldırgan davranışlarda bulunan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
17.	Okulumuzda küfürlü (argo) kelimeler kullanan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
18.	Okulumuzda kötü alışkanlıkları (alkol, sigara vb.) olan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
19.	Okulumuzda okul yöneticilerine ve öğretmenlere saygısızlık yapan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
20.	Okulumuzda, okul araç-gereçlerine bilinçli olarak zarar veren öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
21.	Okulumuzda diğer kültüre ve inançlara saygı göstermeyen öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
22.	Okulda, kurallara uymayan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
23.	Okulumuzda, okul yönetiminin haberdar olmadığı olumsuz gruplaşmalar vardır	1	2	3	4	5

24.	Okulumuzda, diğer öğrencilere baskı yapan gruplar (çeteler) vardır	1	2	3	4	5
25.	Okulumuzda öğrenciler arasında, okul yönetiminin haberdar olmadığı olumsuz olaylar (kavga vb.) yaşanır	1	2	3	4	5
26.	Okulumuz öğrencileri, okul yöneticilerinin uyarılarını dikkate alır	1	2	3	4	5
27.	Okulumuz öğrencileri, öğretmenlerin uyarılarını dikkate alır	1	2	3	4	5
28.	Okulda kendimi güvende hissediyorum	1	2	3	4	5
29.	Kendimi bu okulun bir parçası gibi hissediyorum	1	2	3	4	5
30.	Bu okulda olmaktan mutluyum	1	2	3	4	5
31.	Bu okulda olmak bana gurur veriyor	1	2	3	4	5
32.	Okulumla ilgili iyi şeyler (olumlu haberler, sportif, kültürel, eğitimsel vb. başarılar) olduğunda gurur duyarım	1	2	3	4	5
33.	Okuldaki arkadaşlarımla aramda güçlü bir bağ olduğunu hissediyorum	1	2	3	4	5
34.	Başka bir okulda olmayı isterim	1	2	3	4	5
35.	Okuldaki sosyal-sportif etkinliklere katılma isteği duyarım (görevli veya izleyici olarak)	1	2	3	4	5
36.	Okulda iyi zaman geçiririm	1	2	3	4	5
37.	Arkadaşlarımı okuldan seçerim	1	2	3	4	5
38.	Okulda yaşadığı sorunlar nedeniyle, okuldan ayrılmak zorunda kalan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
39.	Öğrenciler okula düzenli devam eder	1	2	3	4	5
40.	Bu okuldan ayrılmak isteyen öğrenciler vardır	1	2	3	4	5
41.	Okula gelmek istemediği için izin-rapor alan öğrenciler vardır	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI: MAHİR SULAR

DOĞUM YERİ ve TARİHİ: GÜRPINAR-1980

MAİL ADRESİ: mahirsular@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS: MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BÖLÜMÜ 2017

LİSANS: ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BÖLÜMÜ 2005

MESLEKİ DENEYİM:

SIİRT FEVZİ ÇAKMAK İLKÖĞRETİM OKULU-

VAN REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

MUĞLA SAĞLIK MESLEK LİSESİ

MARMARİS ATATÜRK İLKOKULU