



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
YABANCILAŞMA VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

M. Pınar ÖZSARI

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2015

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
YABANCILAŞMA VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

M. Pınar ÖZSARI

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2015



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08.01.2015 tarih ve 2015-91/4 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 22.01.2015 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Müzeyyen Pınar ÖZSARI .'ın "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : **Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ**
(Tez Danışmanı)

Zeynep Karataş

ÜYE : **Doç. Dr. Derya ARSLAN**

Derya Arslan

ÜYE : **Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY**

Özlem Tagay

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamen her yerden erişime açılabilir.

05.01.2015

M. Pınar ÖZSARI

ÖZET

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

M. Pınar ÖZSARI

Bu çalışma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal becerilerinin cinsiyet, ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ve ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Burdur ili Merkez ilçesindeki 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 506 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, Uzun (2006) tarafından geliştirilen “Okula Yabancılaşma Ölçeği” ve Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir. Veriler SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen okula yabancılaşma bulgularına göre; cinsiyet açısından öğrenci yabancılaşma ölçeği ile güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve okula yabancılaşma toplam puanlarında anlamlı fark bulunurken, kuralsızlık alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre okula yabancılaşma puanları incelendiğinde; güçsüzlük alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanırken, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık alt boyutlarında ve okula yabancılaşma toplam puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre güçsüzlük alt boyutuna ve okula yabancılaşma toplam puanlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuş ancak anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık alt boyutlarında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ise güçsüzlük, anlamsızlık alt boyutlarına ve okula yabancılaşma toplam puanlarına bakıldığında anlamlı fark bulunurken, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre okula yabancılaşma ve alt boyutları incelendiğinde; güçsüzlük, anlamsızlık sosyal soyutlanma, kuralsızlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Tüm alt ölçek puanlarında sınıf mevcudu açısından anlamlı bir fark görülürken, okula yabancılaşma toplam puanlarında sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Analizler sonucunda elde edilen sosyal beceri bulgularına göre; cinsiyet ve annenin eğitim düzeyi açısından incelendiğinde anlamlı fark bulunmuştur. Ancak öğrencilerin, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye, babanın eğitim düzeyine, öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre sosyal beceri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde; güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık ve okula yabancılaşma algıları ile sosyal beceri algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılaşma, Okula Yabancılaşma, Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Sosyal Soyutlanma, Sosyal Beceri

ABSTRACT

An Examination of Social Skill Levels and Student Alienation among 4th and 5th Grade Primary School Children

M. Pınar ÖZSARI

This thesis examines not only whether the levels of student alienation and social skills in 4th and 5th grade school children change based on gender, perceived socio-economic status, parents' education level, class size, but also whether there is a relationship between student alienation and social skills among 4th and 5th grade primary school children. The sample of the research, conducting in terms of Descriptive Scan Modelling, comprises 506 4th and 5th-grade students from 11 primary schools in the central district of Burdur city in Turkey during 2011-2012 academic year.

The data was collected by questionnaires including demographic variables and a set of measurements such as "Student Alienation Scale", "Social Skills Scale". An independent sample t-test, one-way ANOVA, and Pearson's momentum correlation coefficient were conducted to examine the data by using SPSS 17.0 statistical software. The level of significance was determined as .05.

According to the results of student alienation; there was a significant gender differences in scores of powerlessness, meaninglessness, and social exclusion subscales of student alienation scale, and total scores on the scale while there was no gender differences for normlessness subscale. When examining student alienation score in terms of perceived socio-economic status, it was shown that powerlessness subscale showed significant differences while there were no significant differences in meaninglessness, social exclusion, normlessness subscales, and total scores of student alienation. According to students' mother education, there were significant differences in powerlessness scores of subscale and total scores of student alienation, but no such differences were observed for meaninglessness, social exclusion, and normlessness subscale. According to students' father education, there were significant differences in powerlessness, meaninglessness scores of subscales and total scores of student alienation, but no such differences were observed for social exclusion and normlessness subscale.

Examining student alienation score and subscales' scores in terms of class size; there were significant differences in powerlessness, meaninglessness, social exclusion, and normlessness subscales. Although the levels of all dimensions of student alienation were differentiated by class size, the total score of school alienation that was formed by scores of sub-dimensions was not associated with this factor.

Considering the results of students' social skill, differences in gender and only mothers' education level were significantly associated with students' social skills, while it was not observed for perceived socio-economic status, fathers' education level, and class size.

The analyses of the current study showed that there is a significant and negative relationship between school alienation and students' social skill.

Keywords: Alienation, Student alienation, powerlessness, meaninglessness, normlessness, social exclusion, social skills.

TEŞEKKÜR

Uzun çalışma süresince beni her zaman motive eden, hem akademik yaşamımda hem de özel yaşamımda bana rehberlik eden, yolumu aydınlatan saygı değer hocam Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ'a şükranlarımı sunarım.

Tezin yazım süresinde beni hep rahatlatan, sıkıntıları ortadan kaldırmam için bana yardımcı olan, bilgilerini paylaşan sevgili arkadaşım Dr. Ahmet ÇOYMAK'a sonsuz teşekkürler.

İki yıl boyunca aynı evi paylaştığım, çalışmam süresince bana destek olan, sıkıntılarımı paylaşan yol arkadaşım Gül YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Engin bilgilerini benimle paylaşan Osman ÖZARSLAN'a ve Esra TEKŞAM'a teşekkürlerimi sunarım.

Kitaplığını bana açarak kaynaklara ulaşmamı sağlayan Aytaç TOPUZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda hissettiğim ve tezimin bir an önce bitmesini benimle birlikte arzu eden sevgili Burdur Sanat Tiyatrosu ekip arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama aşamasında derslerinden zaman ayıran değerli meslektaşlarıma ve çalışmama katılan sevgili öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yaşamdaki en büyük iki dayanağım olan annem ve babam Uğur&Yaşar DERELİ'ye, tezimin bitirmem için imkanlarımı güzelleştiren kardeşim H. Çağlar DERELİ'ye ve bu süreçte kahrımı çekip bana destek olan sevgili eşim Özkan ÖZSARI'ya da teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BİLDİRİM	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler	5
1.4 Araştırmanın Amacı	5
1.5 Araştırmanın Önemi	6
1.6 Varsayımlar	8
1.7 Sınırlılıklar	8
1.8 Tanımlar	8
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1 Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1 Yabancılaşma Kavramı.....	10

2.1.1.1 Klasik Yaklaşım ve Yabancılaşma	10
2.1.1.1.1. Hegel ve Feuerbach'ta Yabancılaşma Kavramı	10
2.1.1.1.2. Weber, Durkheim, Simmel ve Rousseau'da Yabancılaşma Kavramı	12
2.1.1.1.3. Marx ve Engels'te Yabancılaşma Kavramı	13
2.1.1.1.4. Varoluşçuluk ve Yabancılaşma Kavramı	15
2.1.1.1.5. Erich Fromm (Özgürlükten Kaçış Kuramı) ve Yabancılaşma Kavramı	16
2.1.1.2 Çağdaş Yaklaşım ve Yabancılaşma Kavramı ...	17
2.1.2. Öğrencilerde Yabancılaşma	19
2.1.3. Sosyal Beceri Kavramı	21
2.1.3.1. Psikodinamik Kuramlar	22
2.1.3.1.1. Sigmund Freud ve Sosyal Beceri	22
2.1.3.1.2. Alfred Adler ve Sosyal Beceri	22
2.1.3.1.3. Erich Fromm ve Sosyal Beceri	23
2.1.3.1.4. Harry Stack Sullivan ve Sosyal Beceri	23
2.1.3.1.5. Erik Homburger Erikson ve Sosyal Beceri	23
2.1.3.2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar	24
2.1.3.2.1. Burrhus Frederick Skinner ve Sosyal Beceri	24
2.1.3.2.2. Albert Bandura ve Sosyal Beceri	24
2.2. İlgili Araştırmalar	25
2.2.1. Okula Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar	25

2.2.2. Sosyal Beceri İle İlgili Araştırmalar	27
BÖLÜM III	
YÖNTEM	32
3.1 Araştırmanın Modeli	32
3.2 Katılımcılar	32
3.2.1 Çalışma Evreni	32
3.2.2 Çalışma Grubu	32
3.3 Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları	35
3.3.1.1. Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları	35
3.3.1.2. Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik Çalışmaları	37
3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeğinin Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları	38
3.3.2.1. Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları	38
3.3.2.2. Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik Çalışmaları	38
3.4 Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUM	40

4.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi;	40
4.1.a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	40
4.1.b. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	43
4.1.c. Anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	52
4.1.d. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	60
4.1.e. Öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	68
4.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi;	77
4.2.a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	77
4.2.b. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	78
4.2.c. Anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	79
4.2.d. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	81
4.2.e. Öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	82
4.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	84

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER	86
5.1. Sonuç	86
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Çalışmada Çıkan Sonuçlara Göre Öneriler	88
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	89
KAYNAKLAR	90
EKLER	95
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	96
EK-2 Öğrenci Okula Yabancılaşma Ölçeği	97
EK-3 Sosyal Beceri Ölçeği	98
ÖZGEÇMİŞ	99

KISALTMALAR

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	33
2. Okula Yabancılaşma Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha)	36
3. Okula Yabancılaşma Ölçeği Alt Ölçekler Arası Korelasyon Tablosu	36
4. Sosyal Beceri Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha Analizi)	38
5. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyeti Açısından Okula Yabancılaşmalarına Yönelik Güçsüzlük, Anlamsızlık, Sosyal Soyutlanma ve Kurlsızlık Alt Ölçeklerine ve Okula Yabancılaşma Toplam Puanlarına Uygulanan t-Testi Sonuçları	41
6. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	43
7. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	44
8. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri ...	46
9. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	46

10. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	47
11. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	48
12. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	49
13. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	49
14. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri	51
15. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları	51
16. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	52
17. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	53
18. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	54
19. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	54

20. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	55
21. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	56
22. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	57
23. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	57
24. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri	58
25. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları	59
26. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	60
27. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	61
28. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	62
29. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	62
30. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	64
31. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	64

32. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	65
33. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	66
34. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri	66
35. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları	67
36. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	68
37. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	69
38. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	70
39. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	71
40. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri ..	72
41. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	72
42. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	73
43. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	74

44. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri	75
45. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları	76
46. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Sosyal Beceri Puanlarına Uygulanan t-Testi Sonuçları	77
47. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	78
48. Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	79
49. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	80
50. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	80
51. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	81
52. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	82
53. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	83

54. Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	83
55. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Beceri Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları	84

BÖLÜM I

Giriş

1.1. *Problem Durumu*

Kişinin yaşamdaki amaçlarından en önemlisi mutluluğu yakalamaktır. Kişinin mutluluğu hayatındaki etkenlere bağlıdır. İnsanların yaşamı kendileri için ne kadar anlamlıysa, yaşamları o kadar mutlu geçmektedir. İnsanların yaşamlarında düzeni, hedeflere ulaşmak için yolları ve yaşadıkları olayların bir anlamı varsa o insanlar hayatlarına o derece bağlıdır. Yaşamına bu faktörlerle bağlı olan bireyler daha az yabancılaşma yaşamaktadırlar. Birçok alanda yabancılaşma söz konusudur. Yaşamdaki yabancılaşmalar ne derece azsa kişi o derece mutluluğa yakın, kendini gerçekleştirme yolundadır.

İnsanoğlunun sadece hayalleri, korkuları, istekleri gibi duygularla dolu, tamamen kendine ait iç dünyasıyla ele almak yetersiz kalabilir. Bunun yerine, birlikte yaşanılması gereken, bu doğrultuda kuralların, geleneklerin, inançların, paylaşımın oluşturduğu toplumsal düzen içerisinde insanoğlunu ele almak daha uygun olabilir. Bazen birey, hızla gelişmekte olan bu dış dünyanın kuralları içinde uyması ve yapması gerekenler karşısında sıkılabilir, zorlanabilir, uyum sağlayamayabilir ve endişeye düşebilir. “Yaşamak için mi yemek, yemek için mi yaşamak” esprisine benzer bir doğrultuda bireyin bu soruyu; “Yaşamak için mi çalışmak, çalışmak için mi yaşamak?” olarak şekillendirdiği ve benzer tüm konularda bu soru kalıbının bireyi bir karmaşa, bunalım ve özünden uzaklara sürüklediği söylenebilir (Yiğit, 2010, s.1).

Yabancılaşma kişinin kendisini bir yabancı gibi hissettiği deneyim biçimini anlatmak için kullanılır. Yabancılaşmış insan, başka herhangi bir kişiden koptuğu gibi kendisinden de kopmuştur. Herkes gibi o da kendisini nesnelere algıladığı gibi beş duyusu ve sağduyusuyla algılar; ama bunu yaparken kendisiyle ve dış dünyayla üretici bir ilişki içinde değildir (Fromm, 1996, s. 116-117).

Çağdaş toplumlarda insanın işiyle, tükettiği şeylerle, devletle, başkalarıyla ve kendisiyle olan ilişkilerinde yabancılaşma olduğunu belirten Fromm (1996) sevginin de bir yabancılaşma olduğunu, insanların tüm zenginliklerini karşısındaki insana yansıtmış, bunları kendi zenginlikleri olarak değil de kendisinden kopmuş, başka birine yüklenmiş değerler olarak gördüğünü ve bunun sonucunda da yabancılaşma yaşadığını belirtmiştir. Fromm (1996) yabancılaşmanın, insanın yalnızca

başkalarıyla ilişkilerinde değil, akıl dışı tutkuların eline düştüğü zaman kendi kendisiyle olan ilişkisinde de yaşadığını, nevrozlu kişinin yabancılaşmış bir kişi olduğunu söylemektedir. Benlik duygusunu yitiren bu kişilerin kendilerini hiç bir biçimde kendi yaşantılarının merkezi olarak algılayamadığı için bütünüyle yabancılaşmış kişi olarak görmektedir. Tüketim sürecinin de üretim süreci ölçüsünde yabancılaştığını belirten Fromm (1996), tüketim konusunda yabancılaşmış olmamız yalnızca tüketim maddelerini nasıl elde edeceğimizi değil, bundan da öte, boş zamanlarımızı nasıl değerlendireceğimizi de belirlediğini ifade etmektedir. İnsanın her zaman edilgen, yabancılaşmış bir tüketici olarak kalacağını söylemektedir.

Sezen (2002) yabancılaşmayı, kendi kimlik ve şahsiyetini oluşturan tarihi, sosyolojik, kültürel, psikolojik sürece ve bütünlüğe aykırılık ve onun dışına çıkma, toplumun değerlerinin uzağına düşüp başka değerleri benimseme veya benimsemeksizin tekrarlama anlamında kullanmıştır.

Sennett (2010) yabancılaşma kavramının kamusal yaşama olan etkisi üzerinde durmuş, bununla beraber sanayi kapitalizminin kamusal yaşama etkisi onu ahlaki anlamda meşru bir alan sayan anlayışı zayıflatmak olurken, yeni sekülerizmin etkisi bu alanı ters yönde zayıflatmak, yani insanların karşısına duygu, şaşkınlık ya da basitçe ilgi yaratan hiçbir şeyin kişinin özel yaşam alanından dışlanamayacağı ve keşfedilmeye değer belli bir psikolojik niteliği hep taşıyacağı hükmünü koymak olduğunu belirtmiştir. İnsanların giyim ve kostümlerini beden imgesi olarak değerlendiren Sennett (2010), 19. yüzyılda kıyafetlerdeki değişim üzerine durmuş, kozmopolit ve taşraya özgü yaşamlar arasındaki farkın kıyafetlere yansıdığını belirtmiştir. Bu farkın da yabancılaşmaya neden olduğunu çünkü artık insanların bireyselliklerini dış görünüşleri yoluyla ifade edemeyeceklerini belirtmiştir.

Bozkurt'a (2011) göre yabancılaşma kuralsızlaşma, yalnızlaşma, saldırganlaşma, kaçış ve anlam yitimini anlatmaktadır. Tezcan (1985)'e göre yabancılaşma ise, özellikle günümüz sanayi toplumlarında tüm kurumları ve insan ilişkilerini etkileyen bir kavram durumuna gelmiştir.

Birçok alanda yabancılaşma yaşandığı görülmektedir. Yabancılaşmanın etkilendiği alanlardan çok, kişinin kendisiyle ilgili olduğu söylenebilir. Hangi alana bakılırsa bakılsın o alanda kişinin yabancılaşmasından söz edilebilmektedir. Yabancılaşma için kişinin, herhangi bir alanla ilgili olarak, o alanda kendini uzak hissetmesi, olayları anlamsız bulması vb. denebilir. İnsanın çalışma alanına bakıldığında, işiyle;

yaşadığı topluma bakıldığında, iletişim kurduğu insanlarla; eğitime bakıldığında okulla yabancılaşma yaşadığına rastlanabilir.

İnsan toplum içinde dünyaya gelir. İlk ilişki ve iletişimini toplumun en küçük birimi olan ailesi ile başlatır ve yaşamı boyunca toplum içinde iletişim kurmaya devam eder. Toplumun üyesi olan insanın, içinde bulunduğu toplum ile sağlıklı ilişkiler kurması için bir takım becerilere sahip olması gerekir. İçinde bulunulan toplum ile sağlıklı ilişkiler geliştirmeye yarayan beceriler sosyal beceriler olarak adlandırılabilir. Sosyal becerileri küçük yaşta edinmeye başlarız ve kazanılan bu beceriler bizim ilişkilerimizi düzenler. İnsanlar ne kadar sağlıklı ilişkiler kurarsa kendisini o kadar topluma ait hisseder. Topluma aidiyet hissi ise bireyi yabancılaşmadan uzaklaştırır. Yaşamın nihai amacı mutluluk ise kişinin kendini mutlu hissedebilmesi için toplum içinde yani yabancılaşmadan yaşamını sürdürmesi bunun için de sosyal ilişkilerini sağlıklı yürütmesi yani sosyal becerileri kazanmış olması beklenir.

Okul yaşamı, bireyler için insan ilişkilerinin öğrenildiği bir alandır. Sağlıklı iletişim kurma okulda öğrenilir. Aileden ayrılan çocuk okulda kendisinden farklı özelliklere sahip diğer çocuklarla karşılaşır ve onlarla sağlıklı iletişim kurmak ister. Sağlıklı iletişim kurmayı başaran çocuklar ise sosyal beceri yönünden gelişmiş bireyler olurlar.

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılır (Yüksel, 1998, s.39).

Bacanlı (1999), ilkökul düzeyinin çocukların kişilik ve sosyal özellikleri gelişiminin önem kazandığı bir dönem olduğunu belirtmiş, bu dönemde çocukların başkalarının farkına vardıklarını ve sosyal gelişimlerinin yavaş yavaş şekillenmeye ve diğerlerini keşfetmeye başladıklarını belirtmiştir. Sosyal beceri aynı zamanda bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlar olarak da tanımlanabilmektedir. Yüksel (1999), sosyal beceriyi başkalarıyla iletişimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Steedly, Schwartz, Levin ve Luke, (2008), çalışmalarında liderlik yaparak grupta başlatıcılık rolünü üstlenme, bir yardım aldığı anda teşekkür etme, birisine hatalı davrandıysa özür dileme, arkadaşlarını dinleme ve birlikte çalışmaya hazır olma düzeyleri gibi özellikler grup ilişkilerini

sürdürmede son derece önemli olduğunu belirtirken, bir grup niteliği taşıması nedeniyle sınıf ve okulun bu sosyal becerilerin geliştirilmesi için son derece önemli olduğunu söylemektedirler.

Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranışlar açısından önemlidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: s.158).

Okul ilk anda yeni bilgilerin öğrenildiği akademik bir dünya olarak görülse de, öğrencilerin sosyal becerilerini etkileyen çok önemli bir alanı daha vardır. Bu alandan fazla söz edilmez ama okulun sosyal yanı çocuklar için okulun en heyecan verici tarafıdır. Yakın arkadaşlıklar, popülerlik, ortak ilgi alanları, “geyik yapma”, şakalaşmalar, çatışmalar, ilk aşklar, dedikodular, sohbetler okul hayatını canlandıran ve eğlenceli kılan önemli şeylerdir. Ancak başkaları ile iletişim pek çok çocuğun keyifle yaptığı bir iş iken, bazı çocuklar için ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme son derece karmaşık ve zor bir iştir (Güner, 2010: s. 107).

Çocuğun diğer gelişim alanlarındaki problemler, sosyal gelişimini de etkiler. Çocuk iyi bir sosyal gelişim göstermezse, çevresiyle iletişim kurmakta zorluk çeker ve uyum sağlayamaz (Yalçın, 2010, s:223). Sosyal gelişimi olumsuz olan çocuklarda sosyal becerilerin sağlıklı bir şekilde gösterilmesi beklenemez. Okul yaşamında sosyal beceri kazanamamış çocukların daha çok okula yabancılaşma yaşayabilecekleri bunun tam tersi olarak sosyal becerileri gelişmiş çocukların ise okula yabancılaşmadan uzaklaşacakları düşünülmektedir.

1.2. *Problem Cümlesi*

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeyleri cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır ve okula yabancılaşma ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi;
 - a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - b. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c. Anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi;
 - a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - b. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c. Anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, çocukluk döneminde görülen iki ayrı, ancak birbiriyle bağlantılı alan üzerinde durmaktadır. Bunlar ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeyleridir.

Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirirler. Bu nedenle okulların, çocukları toplumsal yaşama nasıl hazırladığı konusunun dikkatli bir biçimde gözlenmesi gerekmektedir. Çocuğun uzun sürecek okul yaşamının nasıl bir süreci takip edeceği okul yaşamının ilk yıllarında kendini göstermeye başlar. Buradan hareketle çocuğun bu dönemde okula karşı geliştirdiği tutum büyük önem taşımaktadır. Bu tutum okulu sevmeme, neyi niçin yaptığını bilmeme, okuldan uzaklaşma isteği gibi olumsuz duyguları içeriyorsa okulların bir takım işlevlerini yerine getiremediği sonucuna varabiliriz. Daha okul yaşamının ilk yıllarında okula yabancılaşan öğrencilerin hayatın ve okulun gerçekleşmemiş beklentileriyle baş etmede yetersizlik gösterdikleri gözlenirken okula yabancılaşmanın köklerinin de öğrencilerin okul yaşantılarının ilk yıllarına dayandığı belirtilmektedir (Uzun, 2006: V).

Birçok akranı ile aynı ortamı paylaşan ve onlarla sağlıklı ilişkiler sürdürmesi beklenen okul çağındaki çocuklar için sosyal beceriler özellikle önem taşımaktadır. Bu dönemdeki çocukların yeterli sosyal becerilere sahip olması, onların akran ilişkilerini geliştirmekle kalmayıp, hem okula uyumlarını kolaylaştırmakta, hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında, özellikle erken yaşlarda kazanılan sosyal becerilerin, yaşamın ileri evrelerindeki uyum düzeyi ve hatta ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaptığı düşünülmektedir (Baş, 2003: 36).

Okul hayatında çocuğun kendini saklaması imkansızdır. Diğer çocuklar tarafından sürekli gözlenir ve test edilirler. Bu gözlemler sonucunda birbirlerini sevip sevmemeye, hayran olup olmamaya, arkadaşlık kurup kurmamaya karar verirler. Anlaşabilecekleri arkadaşlar tarafından kabul görür ve sevilirlerse okul onlar için çok eğlenceli bir hale gelir. Bazıları için bu çok kolaydır. Popülerlik oyununu nasıl oynayacaklarını bilirler ve ustaca oynarlar. Ancak bazı çocuklar için okulun gerektirdiği sosyal beceriler büyük bir sorun teşkil eder. İyi ilişkiler kuramazlar ve çoğunlukla aldıkları sosyal yaralar yüzünden acı çekerler. Sosyal baskı akademik baskıdan daha zorlayıcıdır (Güner, 2010: s.107).

İlköğretimin erken yılları, çocukların sosyal ilişkilerinin yoğunlaştığı önemli bir dönemdir. Özellikle okul öncesi eğitim almış çocuklar için okul, aileden farklı yeni bir sosyal ortamdır. Bu ortamda öğrenci-öğretmen ilişkisinin yanında akran ilişkileri de önem kazanmaktadır. Bunun yanında çocuklar pek çok sosyal beceri davranışını bu dönemde formal veya informal şekillerde kazanmaktadırlar (Seven, 2008: s. 156-157).

Okul, öğrencileri hayata hazırlamada oldukça önemlidir. Öğrencilerin iyi bir okul yaşamı geçirmesi ileriki hayatının da iyi geçmesine zemin hazırlar. Bu bağlamda öğrencileri okuldan uzaklaştıran her türlü değişkenin ne olduğu belirlenerek okula yabancılaşmanın minimum seviye indirilmesi sağlanır. Okul aynı zamanda öğrenciler için sosyal bir ortamdır. Sosyalleşmenin temellerinin atıldığı okullarda öğrenciler sosyal becerilerini kazanırlar. Sosyal beceri ve okula yabancılaşma kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Öğrencinin okula yabancılaşması sosyal becerisini de olumsuz yönde etkileyecektir. Okula yabancılaşan öğrenci sosyal beceri kazanma açısından sağlıklı bir girişimde bulunamaz. Tam tersi olarak da sosyal beceri davranışı kazanamamış öğrenci de okulda sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanacağı için okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Bu nedenle okula yabancılaşma ve sosyal beceri kavramlarını bir arada ele almanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında okula yabancılaşma ve sosyal becerinin okullarda öğrencileri etkileyen büyük bir problem olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma yaşayan öğrenciler okulun kazandırmak istediği davranışları kazanmada zorluklar yaşamakta ve istenilen hedefe ulaşamamaktadır. Sosyal beceri düzeyleri gelişmemiş olan öğrenciler de sosyal bir ortam olan okullarda ilişkilerini düzenlemekte zorlanacağı için sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle okula yabancılaşma ve sosyal beceri kavramlarının bir arada ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde okula yabancılaşma ve sosyal beceriyi bir arada ele alan çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bu haliyle alan yazındaki bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın, öğrencilerin neden okula yabancılaşma yaşadıkları ve neden düşük sosyal beceriye sahip oldukları belirlenerek olumsuzlukların ortadan kaldırılması için sınıf öğretmenlerine rehber olabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin okula yabancılaşma ve düşük sosyal beceriye sahip olma nedenlerinin ortadan kaldırılarak daha yararlı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabileceği düşünülmektedir. Öğrencilere yapılan rehberlik çalışmalarında ve önleyici rehberlik çalışmalarının yürütülmesinde faydalı

olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sınıf öğretmenliği literatürüne ve iyi bir rehber olması beklenen sınıf öğretmenlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmanın katılımcılarının ölçekleri yanıtlarken içten ve samimi olarak gerçek duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Burdur ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 11 ilköğretim okulu ile araştırmada kullanılan öğrenci yabancılaşma ölçeği ve sosyal beceri ölçeği ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Beceri: Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 1997, s.9).

Yabancılaşma: Kavram olarak bireysel psikolojik, toplumsal sosyolojik bir durum olan yabancılaşma bireyin üyesi olduğu toplumdan uzaklaştırılmış, o topluma ve kültüre düşman olan, reddeden kişi haline gelmesidir (Tezcan, 1985: s.398). Bu araştırmada yabancılaşma düzeyi ile yabancılaşma ölçeğinin ölçtüğü nitelikler kastedilmektedir.

Okula Yabancılaşma: Okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirilememesi ya da bireysel hak ve özgürlükleri artırma işlevini yitirmesi aynı zamanda bireyi toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması ve bunların bir sonucu olarak da yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması, kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi, kendisini okuldan soyutlaması ve bunların nedeni ya da sonucu olarak da eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesidir (Kılıç, 2009: s.9).

Okula Yabancılaşma Alt Ölçeklerin Tanımı

Okula yabancılaşma ölçeğinin alt ölçekleri de tanımlanarak ölçeğin daha anlaşılır ve sonuçların ne anlama geldiğinin açık olması amaçlanmıştır. Ölçekten alınan

puanlara göre öğrencilerin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal soyutlanma yaşamalarının ne anlama geldiğinin daha anlaşılır olması için alt ölçeklerin tanımları yapılmıştır.

Güçsüzlük: Kişinin olayların sonuçlarını kendi davranışlarıyla belirleyemediğini düşündüğü bir durumdur. Kişinin ulaşmak istediği kontrol seviyesi ile var olan kontrol gücü arasındaki fark sonucunda yaşadığı duyumlarla ilişkilidir (Seeman, 1959: s.784).

Anlamsızlık: Kişinin neye inanacağına emin olmaması durumudur. Kişinin davranışlarının ilerisi için onu bir sonuca ulaştırmayacağına inanması ve düşük beklentilere sahip olmasıdır. Bireyin davranışlarının gelecekte onu tatmin etmemesi düşüncesine sahip olmasıdır (Seeman, 1959:s. 786).

Kuralsızlık: Kişinin kendi amaçlarına ulaşmak için sosyal olarak kabul edilmeyen davranışları uygulaması gerektiğine dair bir inancı olması durumudur (Seeman, 1959: s. 788).

Soyutlanma: Büyük ölçüde değişime uğratılmış yeni bir toplumsal yapı tasarlamak ve elde etmek için kişiyi sosyal kalıpların dışına yönlendirmektir (Seeman, 1959: s. 788).

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yabancılaşma, okula yabancılaşma ve sosyal beceri kavramlarına yönelik kuramsal çerçeveye ve bu konularla ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramı dünya yazınında birkaç yüzyıldır yer almaktadır. Özellikle dinbilim yapıtlarında işlenen yabancılaşma konusu laik felsefeye Hegel ile iktisat ve siyaset alanına Marx ile girmiştir. Bu düşüncelerin etkisiyle de sosyal bilimlerin pek çok disiplininde temel konulardan biri olmuştur (Ergil, 1978, s.93).

2.1.1.1. Klasik Yaklaşım ve Yabancılaşma Kavramı

Hegel ile başlayan ve daha sonra Feuerbach, Marks ve Seeman gibi pek çok felsefe ve bilim insanının üzerinde durduğu yabancılaşma kavramına ilişkin olarak iki farklı yaklaşım söz konusudur. Yabancılaşmayı, sosyal ve tarihsel bir süreç olarak ele alan, işçi sınıfının kapitalist toplumdaki konumunu tanımlamada kullanan Marksist görüş sosyolojik yaklaşımı temsil ederken, yabancılaşmayı, insan yaşamının kaçınılmaz bir parçası olarak tanımlayan varoluşçu düşünceye dayanan ikinci yaklaşım psikolojik yaklaşımı ifade etmektedir (Mann 2001, akt. Çağlar, 2012).

Yabancılaşma ile ilgili ilk felsefi metin, Platon'un mağara hikayesinde yer almaktadır. Platon'un bildiğimiz idea fikri ile onun yansıması olan madde arasındaki yarılma, felsefi anlamda ilk yabancılaşma yaklaşımıdır. Zira ideanın yansıması olan dünyevi madde, ideanın gölgesi olarak mutlaka kusurlu ve eksikti, bu özelliğinden dolayı da, o idesine yaklaşmıştır. Bu idea-madde ikilemi, bütün batı dünyasını uzunca bir süre meşgul etmiş, İznik Konsili tartışmalarında görüldüğü üzere neredeyse bütün Hristiyan teolojisi (Baba-oğul-kutsal ruh) bahsedilen idea-madde ve yabancılaşma sistemi üzerine kurulmuştur (Sinanoğlu, 2001).

2.1.1.1.1. Hegel ve Feuerbach'ta Yabancılaşma Kavramı

Hegel (2011)'e göre öz doğadır, insan ise yabancı. İnsan kültür aracılığı ile yeniden doğaya yani özüne dönmeye çalışır (inkarın inkarı), fakat bu mümkün değildir. Zira

efendinin köle ile kurduğu ilişki, efendinin aslında kölelerin emeğinin kölesi olması, yabancılaşmayı sonsuz kılar.

Hegel'in felsefesi "Mutlak Ruh"un yabancılaşması üzerine kurulmuştur. Bu felsefe, "Mutlak Ruh"un sürekli hareket içinde kendisini gerçekleştirmesi sürecinde ifadesini bulmaktadır. Diyalektik süreç içinde "Mutlak Ruh"un hareketi, bir 'yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma' hareketidir. Hegel felsefesinde doğa, "Mutlak Ruh"un kendine yabancılaşmasıyla ya da kendini dışsallaştırması sonucunda ortaya çıkmıştır. "Mutlak Ruh"un kendisini dışsallaştırması, kendine yabancılaşması ve tekrar kendisine dönmesi sürecinde insan etkinliği, Hegel'e göre iki yönlüdür. İnsan sınırsız gereksinimlerini karşılayabilmek için sürekli olarak daha çok faaliyette bulunmak zorundadır. İnsan bu yoğun faaliyeti sırasında kendisini, tasarımlarını, yani özünü, "fiziksel nesnelere, toplumsal kurumlarda, kültürel ürünlerde" dışsallaştırmaktadır. İnsan emeğinin bu dışsallaşması, Hegel açısından emeğin yabancılaşması olmaktadır. İnsanın, emek sürecinde kendine yabancılaşması "Mutlak Ruh"un hareket süreci içinde aşılmaktadır (Sanberk, 2003, s. 22-23).

Hegel, sağduyu hakkındaki yaygın kanılara ve doğa bilimlerinin dünyanın insan bilincinin dışında birbirinden kopuk nesnelere oluşturduğu biçimindeki basitleştirmelerine karşı çıkmıştır. Ona göre, düşünen özneler olarak oluşum halindeki insanla ilişkili olmayan hiç bir gerçek olamaz. Gerçek, insanın gerçeğidir. Doğa dünyasının sözde nesneliliği aslında bir yabancılaşmadır çünkü bu görüntüler ardında insanın görevi kendi öz yaşamını keşfetmek ve her şeyi kendi öz bilincinin bir niteliği olarak gözlemlemektedir. Aynı ilke sanat ve din gibi alanları içeren kültür dünyası için de geçerlidir. Eğer bu alanlar insandan bağımsız olarak düşünülürse, ancak onların sonsal (nihai) anlayışta bütünleştirilmesi ve Mutlak bilginin içinde toplanmasıyla önlenebilecek pek çok yabancılaşmalara yol açacaktır. Bu süreçte merkezi aktör Hegel'e göre Ruh'tur. Onun öğretisinde Ruh kendini geliştiren gerçektir. Ruh önceleri kendi dışında olduğuna inandığı bir dünya yaratmıştır. Ama daha sonra bu dünyanın bir ürünü olduğunu anlamıştır. Dünya yalnızca onun eyleminin içinde ve sonucunda vardır. Bu sürecin başlangıcında Ruh kendini dışladığının ya da yabancılaştırdığının farkında değildir. Ancak yavaş yavaş Ruh dünyanın kendi dışında olmadığını kavramıştır. Hegel'e göre yabancılaşma işte bu kavrayışın eksikliğinin sonucudur. Yabancılaşma ancak insanlar tümüyle öz bilinçlerine kavuştukları, kendi çevrelerinin ve kültürlerinin Ruh'tan kaynaklandığını anladıkları zaman son bulacaktır. Özgürlük bu anlayışta yatmaktadır ve özgürlük tarihin amacıdır (Ergil, 1978, s.94).

Hegel'in etkisinde kalan Ludwig Feuerbach da yabancılaşmanın dinsel cephesiyle ilgileniyordu. Feuerbach'a göre din, insanın temel istek ve güçlerinin yansımasından başka bir şey değildir. Tanrı'ya atfedilenler aslında insanın kendi nitelikleri olduğundan insan kendinden uzaklaşmış ve sonunda da yabancılaşmıştır (Ergil, 1978, s.94). Başka bir ifadeyle; insanlar, insan doğasının en iyi yanlarını, tanrı anlayışlarına yansıtıyorlardı; böylece kendileri insanlıklarından sıyrılmış oluyorlardı. Dinsel yolda özünü yadsıma, disiplin, öte dünya fikri, tanrı karşısında özünü horlayan, küçümseyen insan demektir. Tanrı fikrinden kurtulmak ve tanrıya yüklemiş olduğu öz nitelikleri geri almak yoluyla, insan bu yabancılaşmayı aşabilirdi (Sanberk, 2003, s. 24).

2.1.1.1.2. Weber, Durkheim, Simmel ve Rousseau'da Yabancılaşma Kavramı

Rönesans dönemiyle birlikte gelişen, Protestanlık bu yabancılaşma meselesine yeni bir boyut kazandırmıştır. Weber (1972), Hristiyanlığa göre dünyayı kuran günahın (ilk günah, elma-adem hikayesi) her daim baki olduğunu, bu insanın dünyevi yolculuğunun bir parçası olduğunu fakat bu dünyevi yabancılaşmadan sıyrılmmanın tek yolu daha fazla çalışmak ve öbür dünyayı bir nevi çalışma ibadeti ile fethetmek olduğunu belirtmektedir.

Weber (1968)'e göre dünya esasında duygusuzdur. Yani insan isteklerine duyarlı bir tanrısal varlık ya da başka bir oluşumun mekanı değildir. Bu anlayış bir ölçüde tarihsel sürecin temel niteliği olan akılcılaşmanın sonucudur. İnsanlar yaşam ve evren hakkındaki mistik düşüncelerinden arındıkça, tekniğin ilerleyen uygulaması sonucu giderek daha karmaşıklaşan ve uyum arayışını pek tatmin etmeyen bir dünyada bulurlar kendilerini. Akılcılaşma bir yandan eski metafizik umutları ve inançları yıkarken diğer yandan da insanlara yeni yükler getirmektedir. Bu yük insanın üzerinde baskı yaparak onun yabancılaşmasına neden olur (Ergil, 1978, s. 106-107).

Durkheim (1951)'e göre ise modernleşme, bireyselliği koruyabilme niteliği olan toplumun belirli öğelerinin hayatiyetine son vermektedir. Bu da sanayileşme, kitle demokrasisi ve laikleşmenin bir sonucudur. Bu doğrultudaki düşüncelerini temellendirmek amacıyla yaptığı İntihar (1951) adlı çalışmasında şunu kanıtlamaya çalışmıştır: Çağdaş uygarlık düzeyindeki toplumlarda isteyerek cana kıyma, bireylerin bu toplumlardan ne ölçüde bunaldıklarının ve uzaklaştıklarının bir göstergesidir (Ergil, 1978, s. 106).

Simmel (1964) için yabancılaşmanın kökeninde metropoliten (kalabalık kentteki) yaşama biçimi yatar. Büyük kent yaşamı, bireysel benliğin, sıradan (rutin) rollere bölünmesine, kişinin kendisini ve diğerlerini tanıma yeteneğinin körleşmesine yol açıyor. Simmel için metropol kalbin değil aklın kültürünün ürünüdür. O'na göre, cemaat olgusu bir yanda, yabancılaşma diğer yanda insanın dışsal kimliğinin iki kutbunu oluştururlar (Akt. Sanberk, 2003, s.30).

Aydınlanma ile birlikte, yabancılaşma giderek daha merkezi bir yere kaymış ve yabancılaşma tartışmaları, teolojinin değil, daha seküler tartışmaların konusu olmaya başlamıştır. Bu konuda ilk dikkate değer çalışma Rousseau tarafından yapılmış ve insanın iyi olduğu varsayılan özü, mülkiyet tarafından kirletilmiştir. Rousseau (2006) tartışmasını, insanın özünün günahkar olduğunu söyleyen Hristiyan teolojisine ve bunu yüzyıl savaşları üzerinden okuyan Thomas Hobbes'un insan insanın kurdudur mottosuna yöneltmekte ve tartışmayı, dünyevi seküler bir yere doğru çekmeye çalışmaktadır.

2.1.1.1.3. Marx ve Engels'te Yabancılaşma Kavramı

Aydınlanma döneminin ardından, yabancılaşma tartışmalarına en önemli katkıyı yapan kişi şüphesiz Marx'tır. Marks daha ilk eseri olan 1844 el yazmalarından itibaren sürekli olarak, yabancılaşma meselesinin üzerinde durmuştur. Marks (1975)'e göre, yabancılaşmanın nedeni, aşırı çalışmadır. Aslında, insana kendisini gündelik olarak yeniden yaratma, yapılandırma, eğlendirme faaliyeti bırakacak olan kısa ve düzenli bir çalışma, çalışmayı yabancılaştırıcı bir faaliyet olmaktan çıkaracak, neredeyse bedensel ve huzur verici bir eyleyişe dönüştürecektir. Ne var ki kapitalizmin aşırı üretim-düşük ücret ve dalgalı piyasalar gibi kronik meseleleri buna izin vermez ve işçinin yabancılaşması kaçınılmazdır. Ama yabancılaşan yalnızca işçi değildir, aynı zamanda, kapitalist de kaçınılmaz olarak yabancılaşır. Fakat bir farkla, işçinin bedeninde görülen yabancılaşma, kapitalistin bilhassa ideolojik yapılanmasında görülür. Marks (1957), emekçinin sırtındaki ter ile kapitalistin sırtındaki ürperme; Marks'ın camera obscura dediği ters bir ideoloji pozisyonu yaratır. Marx (1957)'ye göre tıpkı göze düşen görüntünün retinada baş aşağı durması ve ardından bunun beynin özel bir bölmesi tarafından düzeltilmesi gibi, Hegel'in diyalektik kabuğu ile özü birbirinden ayrılmalı ve ondaki ideolojik örüntü yeniden baş aşağı oturtulmalıdır.

Bireyin yabancılaşması, ne başlangıçtaki bir insanın tabiatının bozulması, ne de cinse değin bir varlığın insanlıktan çıkarıcı bir tarihin artarda gelen değişiklikleri

boyunca, maddi ve manevi, kendini yitirmesidir. Tam tersine, insan varlıklarının bireyselleşmesi ve kişiselleşmesi, tarihi hareketin, ele alınan döneme göre ve her sınıf için özgül olarak sınıflandırılmış ürünleridirler (Marx ve Engels, 1975: s.13).

Kesin olarak, bireyler yalnız kendi özel çıkarlarına -evrensellik, kısaca kolektivitenin aldatıcı bir biçiminden başka bir şey olmadığından dolayı, kendileri için kendi kolektif çıkarlarıyla uyuşmayan özel çıkarlarına- baktıkları için, bu çıkar, onlara "yabancı" olan, onlardan "bağımsız" olan ve kendisi de özelliği olan ve özel bir "evrensel" çıkar olan bir çıkar gibi görünmektedir, ya da bu bireyler, kendileri, demokraside olduğu gibi, bu ikilik içinde hareket etmek zorundadırlar. Öte yanda, kolektif ve kolektif sanılan çıkarlara gerçekte durmadan çarpışan bu özel çıkarların pratikteki kavgası aldatıcı "evrensel" çıkarın devlet biçimindeki pratik müdahalesini ve frenlemesini zorunlu kılar. Yabancılaşmanın "katlanılmaz" bir güç, yani kendisine karşı devrim yapılan bir güç haline gelmesi için, onun insanlık yığını, tamamen "mülkiyetten yoksun", ve aynı zamanda, gerçekten mevcut olan bir zenginlik ve kültür dünyasıyla çelişki halinde bulunan bir yığın haline getirmesi gereklidir (Marx ve Engels, 1975: s. 64-67).

Proudhon hiç bir şeyleri olmayan kimseler çıkarına yazar. Malik olma ve hiç bir şeye malik olmama, onun için mutlak kategorilerdir. Malik olma onun için en üstün şeydir, çünkü malik olmama onun için aynı zamanda en yüksek düşünce konusudur. Her insan malik olmalıdır, ama öteki kadar, diye düşünür Proudhon. Malik olmama arı bir kategori değil, ama büsbütün üzücü bir gerçeklik olduğu; günümüzde, hiç bir şeyi olmayan insanın bir hiç olduğu; bu insanın genel olarak varoluştan, ve hele insanal varoluştan kopmuş bulunduğu; malik olmama durumu, insanın kendi nesnel gerçekliğinden bütünsel ayrılma durumu olduğu için; malik olmamanın Proudhon bakımından, ve bu konu üzerinde ondan ve sosyalist yazarlardan önce ne kadar az düşünülmüşse o kadar çok, en yüksek düşünce konusu olma hakkına sahip bulunduğu ortaya çıkar. Malik olmama, en umutsuz tinselcilik, insanın bütünsel bir gerçeksizliği, insan dışının bütünsel bir gerçekliği, acıkma, üşüme, hastalıklar, suçluluklar, alçalma, aptallaşma, tüm insan dışılık ve tüm doğaya aykırılık olgusu gibi, çok olumlu bir malik olmadır. Oysa tam bilincine varılan ve ilk kez olarak düşünce konusu durumuna gelen her önemli konu (nesne), dolayısıyla en üstün düşünce konusunu temsil eder. Proudhon'un malik olmamayı ve eski malik olma biçimini kaldırmak istediğini söylemek, tasmanın onun, insanal kendi kendine yabancılaşmanın iktisadi dışa vurumu olan kendi nesnel özüne oranla insanın pratik yabancılaşma durumunu kaldırmak istediğini söylemek demektir. Proudhon bu fikre

uygun bir açındırma vermeyi başaramamış. "Eşit elde bulundurma" fikrini, ekonomi politik dilinde, dolayısıyla hep yabancılaşma dilinde, insan için varlık olarak, insanın nesnel varlığı olarak nesnenin, aynı zamanda insanın öteki insan için varoluşu, onun öteki ile insanal bağlantısı, insanın insana oranla toplumsal davranışı da olduğunu dışavurur. Proudhon, iktisadi yabancılaşmayı iktisadi yabancılaşma çerçevesinde kaldırır (Marx ve Engels, 1976: s. 69-71).

Yığın dışındaki ilerleme düşmanları Yığının acı çektiği kendi kendini alçaltma, kendi kendini değerden düşürme ve kendinin yabancılaşmasının, özerklik ve kendine özgü bir yaşamla donatılmış duruma gelmiş bulunan ürünlerinin ta kendileridir. Kendi kendini alçaltmasının, bağımsız bir yaşam ile var olan bu ürünlere karşı başkaldırarak, demek ki yığın tıpkı Tanrının varoluşuna karşı çıkan insanın, kendi öz dinselliğine karşı çıkması gibi, kendi öz yetersizliğine karşı başkaldırır. Ama, yığının bu pratik kendi kendine yabancılaşmaları gerçek dünyada dışınlı (extrinseque) biçiminde var olduklarından, yığında onlarla dışınlı biçimde savaşıma zorundadır. Onun, yabancılaşmasının bu ürünlerini fikirsel görüntüler olarak görmesi, onları kendinin bilincinin yalın yabancılaşmaları sayması ve maddi yoksunluğun tinsel nitelikte salt içsel bir eylem aracıyla kaldırmak istemesi olacak şey değildir (Marx ve Engels, 1976: s. 128–129).

2.1.1.1.4. Varoluşçuluk ve Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma konusunda varoluşçuların da görüşlerine rastlanmaktadır. Camus (2003)'e göre, Kafka ve Dostoyevski'ye yakın bir yerden, insan zaten suçlu ve günahkar doğduğu için, ne yaparsa, nereye giderse bu dünyanın yabancısidir. Ne var ki, Sartre (1998), böyle düşünmez, insan kendisini kurmak zorundadır. Onun varsaydığı öz boşluktur ve iyi ya da kötü, kahraman ya da adi bir insan olmak tümüyle bireyin elindedir.

Varoluşçu yaklaşıma göre "...o anki deneyimlerin aşılması varoluşsal yabancılaşmanın kaynağı ve nedenidir. Bilinci seviyesinde insan dünyasından; dünyası insandan yabancılaştırılmıştır." Yabancılaşmanın kaynağı ve nedeni üzerinde durmak bu ekolün yaklaşımını ortaya koyar. Kişiliğin üyesi olduğu bir dünyası vardır. Kişi özne; dünya nesne konumundadır. Kendi algısal gerçekliğimiz (yani özne) her zaman nesnel gerçeklik ile uyum içerisinde olmayabilir. Görüngüsel gerçekliğin bütünü "nesne" ve onu algılayan "ben"den oluşmuştur. Dünyamızın bütünü yapısı ikilidir. Bu varoluşsal yabancılaşmaya yol açar. Eğer kendimizin dışında yani dünya üzerine yoğunlaşırsak, özne olarak kendimizden kopmuş oluruz. Eğer

özne olarak kendimizin üzerinde yoğunlaşırsak dünyadan kopmuş oluruz. İnsan yapısının varoluşunda özne ile nesne karışıktır; aynı zamanda kutupsal bir yapıdadır ve birbirine bağımlıdır; birisi diğeri olmadan olamaz (Weisskopf, 1996, akt. Sanberk, 2003, s.30).

İnsanoğlu doğa karşısında güç kazanmaya çalıştıkça doğayla arasındaki bağı yitirmiş, endüstriyel devrimin ürünlerine bağımlı olmaya başladıkça topraktan, denizden ve gökyüzünden daha da uzaklaşmış ve bunlara yabancılaşmıştır. Dünyaya yabancılaşmak aynı zamanda kişinin kendi bedenine de yabancılaşmasına yol açmıştır. May (1996)'a göre bu uzaklaşma ve yabancılaşma duygusu yalnızca psikolojik sorunları olan insanlarda değil, çağdaş toplumdaki her insanda görülmektedir. Yabancılaşma çağımızın sorunudur ve kendini; doğadan uzaklaşma, anlamlı kişiler arası ilişkilerden yoksun olma ve kişinin kendi otantik gerçekliğine yabancılaşması gibi üç şekilde göstermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.335).

2.1.1.1.5. Erich Fromm (Özgürlükten Kaçış Kuramı) ve Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kişinin kendisini bir yabancı gibi hissettiği deneyim biçimidir. Bu durumda insan, kendisine yabancı biri olur, kendisini, dünyanın merkezi, edimlerinin yaratıcısı olarak görmez, tersine edimleri ve bu edimlerin sonuçları, onun boyun eğdiği, hatta taptığı efendileri olur. Yabancılaşmış insan, başka herhangi bir kişiden koptuğu gibi kendisinden de kopmuştur. Herkes gibi o da kendisini nesnelere algıladığı gibi beş duyusu ve sağduyusuyla algılar; ama bunu yaparken kendisiyle ve dış dünyayla üretici bir ilişki içinde değildir (Fromm, 1996). Fromm (1996) yabancılaşma kavramını çok tanrılı dinlerdeki puta tapma eylemiyle eşdeğer görmüştür. İnsan, enerjisini ve sanatsal yeteneklerini bir put yapmak için harcar; sonra da kendi insanca çabasının sonucundan başka bir şey olmayan bu puta tapar. Puta tapan insan, kendi elleriyle yarattığı şeyin önünde eğilir. Put onun yaşam güçlerini yabancılaşmış bir biçimde gösterir. Boyun eğerek yapılan tapınma eylemleri bu anlamda birer yabancılaşma, birer puta tapma eylemidir (Fromm, 1996. s. 116-117).

Çağdaş toplumlarda insanın işiyle, tükettiği şeylerle, devletle, başkalarıyla ve kendisiyle olan ilişkilerinde yabancılaşma olduğunu belirten Fromm (1996) sevginin de bir yabancılaşma olduğunu belirtmiştir. Boyun eğici bir tutum içinde seven insanın kendi sevgisini, gücünü, düşüncelerini bütünüyle karşındakine yansıtarak, yalnızca sevdiği insanı kendi gerçekliği dışında algılayamaması değil, aynı zamanda

kendisini de tüm gerçekliğiyle, yaratıcı bir insan güçleri taşıyan birisi olarak algılayamamasına neden olacağını belirtmiştir. Bu insanların da tüm zenginliklerini karşısındaki insana yansıtmış, bunları kendi zenginlikleri olarak değil de kendisinden kopmuş, başka birine yüklenmiş değerler olarak gördüğünü ve bunun sonucunda da yabancılaşma yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca aynı olgunun siyasi liderlere ya da devlete karşı da görülebileceği üzerinde durmuştur.

Yöneticiler incelendiğinde yönetici de yabancılaşma içindedir. Yöneticinin, parçaları değil de bütünü yönettiği doğrudur; oysa somut ve yararlı olarak görülmesi gereken ürününden o da yabancılaşmış durumdadır (Fromm, akt. Salman ve Tanrıseven, 1996: s. 120). Tüketim süreci de üretim süreci ölçüsünde yabancılaşmıştır. Günümüzde insan, daha çok, daha iyi, özellikle de daha yeni şeyler alma olanağına kaptırmıştır kendini; tüketim açlığı içindedir; satın alma ve tüketme edimi zorlayıcı, akıl dışı bir amaç olup çıkmıştır; çünkü satın alınan, tüketilen nesnelere yararlılığı ya da zevkliliğiyle en küçük bir ilişkisi olmayan başlı başına bir amaç olup çıkmıştır bu edim (Fromm, akt. Salman ve Tanrıseven, 1996: s. 125-128). Tüketim konusunda böyle yabancılaşmış olmamız yalnızca tüketim maddelerini nasıl elde edeceğimizi değil, bundan da öte, boş zamanlarımızı nasıl değerlendireceğimizi de belirler. Bir insan yaptığı işle somut bir ilişki kurmadan çalışıyorsa, nesnelere soyutlaştırılmış, yabancılaşmış bir biçimde satın alıyor ve tüketiyorsa, boş zamanlarını etkin, anlamlı bir biçimde değerlendirebilir mi? Edilgen, yabancılaşmış bir tüketici olarak kalacaktır o insan her zaman (Fromm, 1996: s. 129).

2.1.1.2. Çağdaş Yaklaşım ve Yabancılaşma Kavramı

Sezen (2002) yabancılaşmayı, kendi kimlik ve şahsiyetini oluşturan tarihi, sosyolojik, kültürel, psikolojik sürece ve bütünlüğe aykırılık ve onun dışına çıkma, toplumun değerlerinin uzağına düşüp başka değerleri benimseme veya benimsemeksizin tekrarlama anlamında kullanmıştır. Kültürü millet, yani toplum yaratır. Sonra döner kültür o toplumun varlığını ve kimliğini korur ve devam ettirir. Bir istikrar ve ictimai veraset oluşmuştur. "Kültür devrimi" ile, yani yeni bir kültür anlayışı ve zorlamasıyla yeni bir millet yaratılamaz, ancak yozlaşma ve yabancılaşma olur (Sezen, 2002, s.95-96).

İnsanın tür yaşamının bireysel yaşama olan yabancılaşması şöyle bir görünüm içindedir: Toplumsal tümün bir parçası olarak çalışan bireyin evrensel üretimi, giderek artan biçimde, yaratıcı tür faaliyetinin arenası durumundaki doğadan bireyin evrensel ayrılışı olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, her bireyin emeğinin

yabancılaşma ve kendine yabancılaşma biçimi alması, bu çalışmanın toplumsal üretimdeki payına da yabancılaşmış niteliği vermektedir. Bireyin, doğanın değişimindeki kozmik olaya, onun beşerileşmiş bir doğa duruma gelmesine katılımı, özgür olmayan ve bireyin özüne ait olmayan bir faaliyet biçimi almaktadır (Davidov, 1962, 1990: s. 68).

Sanayi kapitalizmi çalışan insanı yaptığı işten ayırmaktadır. Çünkü insanların emeğini kontrol etmek yerine satması gerekir. Bu nedenle, kapitalizmin temel sorununun, yabancılaşma, duygu dışı etkinlik gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan bir kopma olduğunu biliyoruz. Bu nedenle insanların aralarına mesafe koyan herhangi bir durum doğrudan kapitalist ayrıştırma güçlerinden kaynaklanmıyorsa onları pekiştiriyor olmalıdır (Sennett, 2010: s.378).

Sennett (2010) yabancılaşma kavramının kamusal yaşama olan etkisi üzerinde de durmuştur. Sanayi kapitalizminin kamusal yaşama etkisi onu ahlaki anlamda meşru bir alan sayan anlayışı zayıflatmak olurken, yeni sekülerizmin etkisi bu alanı ters yönde zayıflatmak, yani insanların karşısına duygu, şaşkınlık ya da basitçe ilgi yaratan hiçbir şeyin kişinin özel yaşam alanından dışlanamayacağı ve keşfedilmeye değer belli bir psikolojik niteliği hep taşıyacağı hükmünü koymak olmuştur. Kapitalizm ve sekülerizm bir arada incelendiklerinde bile, değişim faktörlerinin kamusal alandaki etkisinin ne olduğuna ilişkin eksik bir bakış açısı sunmaktadır. Bu iki gücün toplamı toplumsal ve bilişsel felaketin tamamlanması demek olurdu. Yabancılaşma, çözülme gibi bilinen klişelerin sıralanması gerekecekti (Sennett, 2010: s.40).

Sennett (2010) kamusal alanda beden imgeleri üzerinde de yabancılaşma kavramına yer vermiştir. İnsanların giyim ve kostümlerini beden imgesi olarak değerlendiren Sennett 19. yüzyılda kıyafetlerdeki değişim üzerine durmuş, kozmopolit ve taşraya özgü yaşamlar arasındaki farkın kıyafetlere yansıdığını belirtmiştir. Kırsal kesimde yaşayan insanların kıyafetlerinin kendilerine özgü, daha renkli ve çeşitli olduğunu belirtirken, kozmopolit kesimde yaşayan insanların kıyafetlerinin kişinin dış görünüşünü yumuşatarak göze çarpmayan tarzda olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlara bağlı olarak kitlesel olarak üretilen giysilerin, şehirdeki insanlara kalabalığa karışma olanağı verdiğini belirtmiş, makine toplumunun şehir kültürünün ifade araçlarını denetlediği sonucuna varmıştır. Bu durumun bir getirisi olarak da insanların kendilerini bedenlerinden kopmuş olarak hissedeceğini çünkü bedenlerinin makinelerin bir ifadesi olduğunu belirtmiştir. Sonuçta da yabancılaşma

olduğunu çünkü artık insanların bireyselliklerini dış görünüşleri yoluyla ifade edemeyeceklerini belirtmiştir (Sennett, 2010: s. 216-217).

Bozkurt'a (2011) göre yabancılaşma kuralsızlaşma, yalnızlaşma, saldırganlaşma, kaçış ve anlam yitimini anlatmaktadır. Tezcan (1985)'e göre yabancılaşma ise, özellikle günümüz sanayi toplumlarında tüm kurumları ve insan ilişkilerini etkileyen bir kavram durumuna gelmiştir.

2.1.2. Öğrencilerde Yabancılaşma

Eğitim de yabancılaşmanın etkilendiği alanlardan birisidir. Özellikle orta öğretimin ikinci kademesi ve yükseköğretimde yabancılaşma daha belirgindir. Gençlik bunalımları, gençlik sorunlarının yoğunlaştığı tüm ülkelerde yabancılaşma kendisini göstermektedir. Yabancılaşma olgusu, günümüzde eğitimi ve okulu giderek artan bir biçimde etkilemektedir. Şiddet, siyasal aktivite, suçluluk, hippilik, sanat eserlerini tahrip (vandalizm), düşük başarı, sınıfta kalma, devamsızlık, okul faaliyetlerine az katılım, öğrenci ilgisizliği, okula düşmanlık gibi toplumsal ve eğitsel sorunlara yol açan yabancılaşma, 1968 yılından sonra ülkemiz gençliğinde ciddi boyutlara varma aşamasına gelmiştir (Tezcan, 1985, s. 398 - 406).

Öğrenciye verilen bilginin niteliği önemlidir. Dogmatik bilgilerle bilimden türeyen bilgiler bir tutulamaz. Ayrıca bilginin yaşam için değer taşıması, yaşama katkı yapan türden olması gerekir. Eğitim yaşam boyu sürer; eğitim yaşamdan, yaşam da eğitimden ayrılamaz. Eğitim yaşamla eş anlamda kullanılınca amacının, yaşam içinde ve yaşamı iyileştirmek, daha yararlı, daha güzel, daha anlamlı kılmak olduğu söylenebilir (Yörükoğlu, 2000, s.120). Tüm bu söylemlerden yola çıkarak yaşam, eğitim ile ne kadar paralel olursa, eğitim ve okuldaki bilgiler ne kadar işe yarar olursa okul ve eğitim de çocuk için o kadar anlamlı olacaktır. Okulu yaşamla bağdaştıran çocuk ise o derece okula yabancılaşma yaşamayacaktır.

Uzun (2006) okula yabancılaşmayı öğrencinin okulla ilgili sıkça olumsuz deneyimler yaşamaması ve okuldan kopmaları durumu olarak tanımlamıştır. Kılıç (2009) ise okula yabancılaşma kavramı hakkında okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirememesi ya da bireysel hak ve özgürlükleri arttırma işlevini yitirmesi; bireyi toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması ve bunların bir sonucu olarak da yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendisini okuldan

soyutlaması ve bunların nedeni ya da sonucu olarak da eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesi olduğunu belirtmiştir.

Seeman (1959), yabancılaşmanın alt boyutlarının olduğu üzerinde durmuş ve yabancılaşmayı bu alt kavramlarla açıklamıştır. Seeman (1959), güçsüzlüğü kişinin olayların sonuçlarını kendi davranışlarıyla belirleyemediğini düşündüğü bir durum olarak tanımlamıştır. Seeman (1959) güçsüzlüğün kişinin ulaşmak istediği kontrol seviyesi ile var olan kontrol gücü arasındaki fark sonucunda yaşadığı doyumlarla ilişkili olduğu üzerinde durmuştur. Seeman (1959) anlamsızlık kavramını, kişinin neye inanacağına emin olmaması, davranışlarının ilerisi için onu bir sonuca ulaştıramayacağına inanması ve düşük beklentilere sahip olması, bireyin davranışlarının gelecekte onu tatmin etmemesi düşüncesine sahip olması olarak açıklamıştır. Öğrencinin gelecekte yapmak istediği iş ile bugün okulun bunu desteklememesi; daha isabetli bir anlatımla, ders ve ders içeriklerinin gelecekte yapılmak istenen işe hazırlamaması durumunda yaşanan bir duygudur (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Kişinin, sosyal olarak kabul edilmeyen davranışları, amaçlarına ulaşmak için uygulaması gerektiğine dair bir inancı olması durumudur (Seeman, 1959, s.788). Seeman (1959) soyutlanma kavramını ise büyük ölçüde değişime uğratılmış yeni bir toplumsal yapı tasarlamak ve elde etmek için kişiyi sosyal kalıpların dışına yönlendirmek olarak tanımlamıştır. Soyutlanma açısından yabancılaşmış kişiler toplumda geleneksel olarak büyük önem taşıyan inanç ve hedeflere fazla değer vermeyen insanlardır (Seeman, 1959: s. 788-789). Sanberk (2003), sosyal uzaklaşmış öğrencilerin okulu karmaşık ve hoşgörüsüz, hayal kırıklığına uğradıkları bir mekan olarak algıladıklarını belirtmektedir. Okulun temel öğelerinden olan öğrencilerin okula yabancılaşmalarını okulun işlevlerinin sağlıklı bir şekilde yürütebilmesine engel olarak görmektedir. Sanberk (2003) öğrencilerin, toplumsal bir kimlik kazanmalarında, kültürlenmelerinde ve sosyalleşmelerinde önemli bir yeri olan okulun bu işlevleri yerine getirebilmesinin ancak öğrencilerin okula ilişkin sağlıklı bağlılık geliştirmeleri ile mümkün olacağını belirtmiştir.

Yabancılaşma için, öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına neden olduğu söylenebilir. Okula yabancılaşan öğrencilerin kendilerini daha güçsüz hissedecekleri, okul kurallarına uyumda zorluk yaşayacakları, okulun kazandırmaya çalıştığı amaçların onlar için bir şey ifade etmeyeceği ve kendilerini okul ortamından soyutlanmış olarak görecekları söylenebilir. Tüm bu olumsuzlukları yaşayan öğrenci okula yabancılaştığı gibi sosyal beceri kazanmada da sıkıntılar yaşayacaktır.

2.1.3. Sosyal Beceri Kavramı

İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşamın başlangıcından bitişine kadar toplum içinde yaşar. Bireyin yaşam kalitesi toplum içinde kişiler arasında kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bu ilişkilerin oluşmasını ve gelişmesini belirleyen en önemli etkenlerden biri sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, kişilerin bulunduğu topluma uyumunun, etkileşiminin ve iletişiminin sağlanmasında gerekli belirli davranışlardır. Bu davranışlar bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmesini sağlamaktır (Çalışkan Çoban, 2007, s.1).

Genel olarak sosyal beceri; sözel ve sözel olmayan davranışları içeren, uygun davranışı başlatmak, sürdürmek ve uygun tepkilerde bulunmak, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanabilir (Yiğit ve Yılmaz, 2011: s. 338). Sosyal beceri, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak anlaşılmaktadır (Yüksel, 1998, s. 40). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak sosyal becerinin, insanların birbirleriyle iletişimi sırasında toplumsal olarak kabul edilebilecek davranışlar gösterme ve iletişimi sağlıklı hale getirebilme becerisidir denebilir.

Sosyal beceriler; bireyin toplumsal yaşamda huzurlu olması ve düzenli bir yaşam sürmesi için öğrenmesi gereken toplumsal davranışlardır. Toplum, çok küçük yaşlarından itibaren bireyin toplum içinde uyumlu olmasını, sosyalleşmesini bekler. Uyumlu bir birey olmanın yanında bireyin kendini toplum içinde göstermesini, varlığını hissettirmesini, atılgan olmasını da bekler (Kocayörük, 2000: s.10). Sosyal beceri davranışları genel olarak gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Senemoğlu (2002) özellikle okulöncesi ve ilkokul çağındaki çocukların gözünde saygın bir yere sahip olan ana-baba ve öğretmenler kendileri iyi birer model olarak, çocuklara pek çok istedik davranışları kazandırabileceklerini belirtmektedir.

Akçamete ve Avcıoğlu (2005), temel sosyal becerilerin 13 alt beceriden oluştuğunu, bu becerilerin asıl beceriler olduğunu ve karşılıklı etkileşimin daha ileri düzeyde gelişmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt beceriler; gözlem yapma, göz ilişkisi kurma, duruş biçimi ve mesafeyi ayarlama, uygun mimik ve jest kullanma, başkalarına uygun şekilde dokunma, söylenenleri akılda tutma, kıyafet temizliğine dikkat etme ve paylaşma gibi becerilerdir.

Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde sorun yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2003: s. 29-30).

2.1.3.1. Psikodinamik Kuramlar

2.1.3.1.1. Sigmund Freud ve Sosyal Beceri

Freud, kişiliği oluşturan üç yapı olduğunu belirtmiştir. Bunlar id, ego ve süperegö'dür. Burada kişinin toplumla olan ilişkisi ile ilgili olduğu için daha çok süperegö üzerinde durulmuştur.

Bir kimsenin toplum içerisinde etkili bir biçimde yaşayabilmesi için, o toplumun değerler sistemini, kurallarını kazanabilmesi gerekir. Bunlar sosyalizasyon süreci ile kazanılır ve psikanalitik kuramdaki yapısal modele göre süperegö olarak adlandırılır. Kişiliğin en son gelişen yapısı (bileşeni) olan süperegö, toplumsal norm ve davranış standartlarının içselleştirilmesini temsil eder. Freud (1962)'a göre insan organizması süperegöye sahip olarak dünyaya gelmez. Çocuklar, anne-babaları öğretmenleri ve benzeri diğer figürlerle aralarındaki etkileşimler sonucunda bunu kazanırlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.23). Freud'un bu yaklaşımından da anlaşılacağı gibi süperegö oluşan kişiler sosyal becerileri de kazanırlar. Freud süperegönün, egodan 3-5 yaş civarında ayrılmaya başladığını ve çevresinde kendine örnek alabileceği kişilerin özelliklerinin benimsenmeye başlayacağını belirtmiştir. Bu da bize sosyal beceri davranışlarının küçük yaşlarda kazanılmaya başladığını göstermektedir.

2.1.3.1.2. Alfred Adler ve Sosyal Beceri

Adler (1964), insanların diğerleriyle ilişki kurmak için doğuştan potansiyeli olduğunu savunmuş ve bu olguya sosyal ilgi adını vermiştir. Bu kavram, toplumsal duygu, topluluk duygusu, dayanışma duygusu, insanlığın bir üyesi olduğunu hissetme ve insanlıkla özdeşleşme anlamlarını içermektedir. İnsanlık tarihi boyunca tek başına olan hiçbir insana rastlayamayacağımızı vurgulayan Adler (1964) insanlığın ilerlemesini mümkün kılan tek şeyin insanların bir toplum içinde yaşaması olduğunu belirtmiştir. Adler'e göre sosyal ilgi doğuştan getirilmektedir. Herkes bir derece sosyal ilgiye sahip olduğu için, insanlar alışkanlık nedeniyle değil de doğal olarak toplumsal varlıklardır. Ancak tüm diğer doğuştan getirilen yetkinlikler gibi sosyal ilgi de kendiliğinden ortaya çıkıp gelişmez, bilinçli şekilde geliştirilmesi gerekir (İnanç ve

Yerlikaya, 2012, s.43-44). Adler'in sosyal ilgi kavramı bu araştırmanın konusu olan sosyal beceri kavramını yansıtmaktadır. Adler sosyal ilgi olarak adlandırdığı sosyal becerilerin gelişiminin sosyal bir çevrede olacağı üzerinde durmuş, ilk olarak anne ve ailenin diğer üyelerinin daha sonra da ailenin dışındaki diğer kimselerin bu gelişim sürecine katkıda bulunacağını belirtmiştir.

2.1.3.1.3. *Erich Fromm ve Sosyal Beceri*

Fromm (1947), kişiliği “ bireye özgü olan ve bireyi eşsiz kılan, doğuştan getirilmiş ve sonradan kazanılmış ruhsal niteliklerin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Kişiliğin en önemli sonradan kazanılmış niteliği ise karakterdir. Karakter yalnızca bireyin etkili ve tutarlı bir şekilde davranmasını sağlamamakta aynı zamanda bireyin kendisini topluma uyarlamasının da temelini oluşturmaktadır. Bireyin karakteri anne-babasının karakterlerince biçimlendirilmektedir. Anne babanın karakterleri ve çocuk yetiştirme biçimleri de içinde yaşadıkları kültürün toplumsal yapısı tarafından belirlenmektedir. Toplum anne-babalar aracılığıyla, değerlerini, kurallarını, buyruklarını vb. genç nesillere aktarır (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.124).

2.1.3.1.4. *Harry Stack Sullivan ve Sosyal Beceri*

Sullivan, kişiliğin, sosyal bir çevrede geliştiğini belirtmiş ve insanların, diğer insanlar olmadan bir kişiliğe sahip olamayacaklarını iddia etmiştir. Sullivan'a göre “kişilik asla kişinin içinde yaşadığı ve varlığını bulduğu karmaşık kişiler arası ilişkilerden soyutlanamaz”. Bu yüzden de kişiliğe ilişkin bilgi elde edebilmenin tek yolu insanların kişiler arası durumlarda nasıl davrandıklarını bilimsel olarak incelemektir. Kişilik temel olarak sosyal güçler tarafından şekillenmektedir. Özellikle çocuğun uzun süren bağımlılık dönemi onu başkaları tarafından etkilenmeye daha da yatkın kılmaktadır. Kişiler arası ilişkiler gereksinimi güçlü bir gereksinimdir; İnsanın kişiler arası ilişkilerden uzun süre kendini uzak kılarak kişiliğini sağlıklı düzeyde koruması çok zordur; bu durumda kişilik bölünmesi kaçınılmaz olur. Kişilik ancak kişiler arası yansımalarda var olur ve bu şekilde incelenebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.134-136).

2.1.3.1.5. *Erik Homburger Erikson ve Sosyal Beceri*

Egonun önemli ve yapıcı işlevlerinden birinin kimlik duygusunu korumak olduğunu belirten Erikson (2012), bu karmaşık içsel durumun dört farklı yönü olduğunu belirtmiştir. Bu yönlerden “sosyal dayanışma”yı belirli bir grubun fikir ve değerleriyle içsel bağlılık; sosyal destek ve değer verilme duygusu olarak tanımlamıştır.

Hakimiyet duygusunun da kimlik duygusu gibi bireyin içinde bulunduğu toplumun destek ve beklentilerine bağlı olduğunu söylemektedir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumun yaşam süreci boyunca her bir gelişim döneminde yaşanan karmaşalara yaklaşımı ve sunduğu seçenekler kişilik gelişimine yön vermektedir. Buna ek olarak karşılıklı doyurucu ilişkilerle sağlanan sosyal destek kendi başına insanların temel bir gereksinimidir. Bu tür bir tanınma bireye var olma ve diğer insanlar arasında yeri olduğu duygusu sağlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.161-162).

2.1.3.2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar

2.1.3.2.1. Burrhus Frederick Skinner ve Sosyal Beceri

Skinner'a göre kişilikte görece durağan ve sürekli olan şey pekiştirildiği için sıklaşmış olan davranışlar yani alışkanlıklardır. Skinner insan davranışlarının doğurduğu sonuçlara bağlı olarak koşullandığını öne sürmekte ve bu durumu edimsel koşullanma olarak adlandırmaktadır. Skinner'a göre davranışın ardından ortaya çıkan sonuç, davranışın devam etmesine ya da azalmasına neden olur (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.182-185). Davranışın ardından ortaya çıkan sonuç kişiyi memnun ediyorsa davranışın tekrarı artar, sonuç kişiyi memnun etmiyorsa davranış zamanla ortadan kalkar. Bu durum sosyal becerilerin kazanılması aşamasında da geçerlidir. Sonucu toplum tarafından onaylanan sosyal beceri davranışı olumlu kazanım sağlarken sonucu onaylanmayan davranış ise olumsuz kazanım sağlar.

2.1.3.2.2. Albert Bandura ve Sosyal Beceri

Bandura davranışın içsel güçlerden ziyade çevresel etkilerle ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Sosyal bilişsel kuramın dayandığı varsayım; davranışlar, çevre ve kişisel faktörler arasındaki üçlü ve karşılıklı belirleyicilik modelidir. Bu karşılıklı belirleyicilik insanların kendi yaşamlarını düzenleme kapasitesine sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu kapasite sayesinde insanlar olaylara ilişkin beklentiler geliştirebilmekte, yeni düşünceler üretebilmekte ve o anki deneyimlerini değerlendirmeye yönelik içsel standartlar geliştirebilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s.209).

Farklı kuramlarda, farklı düşünürler sosyal becerinin oluşmasında ve gelişmesinde farklı düşünceler ileri sürmüşlerdir. Sonuç olarak sosyal beceri toplumsal düzeni sağlayan ve insan ilişkilerini düzenleyen bir kavramdır. Olumlu sosyal becerilerilere

sahip toplumlarda toplumsal düzen de sağlıklı olacaktır. Sosyal becerileri kazanmada sıkıntı yaşamış topluluklarda ise bir takım problemlerin yaşanması kaçınılmazdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Okula Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar

Carlson (1995), Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yabancılaşması üzerine İngiltere’de bir araştırma yapmıştır. İki farklı okulda yürüttüğü çalışmada, 38’i erkek, 67’si kadın olmak üzere 105 orta okul ve lise öğrencisinin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmasını dört aşamada gerçekleştiren Carlson, fenomenolojik görüşme, öğretmen görüşleri, anket uygulama ve öğrenci görüşleri gerçekleştirerek her aşamayı sırayla incelemiştir. 105 öğrencinin 22’sinin beden eğitimi derslerinden hoşlanmadıklarını belirtmiş. Yabancılaşmış olarak ele aldığı grubun yarısının okuldan hoşlanmadığı ve %66’sının da fiziksel beceriye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yabancılaşmış olan gruptaki bireyler, beden eğitimi dersinin ileriki yaşamlarında kullanabilecekleri bir alan olmadığını düşünmekte ve bu alanda kendilerini yeteneksiz olarak düşünerek soyutlanma yaşamaktadır. Ayrıca bu dersi ve derste yapılan aktiviteleri kendi istekleri ile seçmediklerinden dolayı beden eğitimi dersine yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sanberk (2003) lise öğrencilerinin okula ilişkin yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla Adana İli Merkez İlçesindeki lise öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamında 245 kız, 280 erkek olmak üzere 525 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre cinsiyet açısından kız ve erkek öğrencilerin öğrenci yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okula yabancılaşmalarını incelediğinde ise 11. sınıf öğrencilerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri açısından ise Anadolu lisesi öğrencilerinin genel, meslek ve özel lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiştir.

Çelik (2005) Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan 9 lisede öğrenim gören 300 kız, 298 erkek olmak üzere toplam 598 ortaöğretim öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre okula yabancılaşma boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin, cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre yabancılaşma puanları incelendiğinde; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı; okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre yalnızca güçsüzlük alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt ölçeklerde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Johnson (2005), 53 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada uzaktan eğitim, akademik başarı ve öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada yabancılaşma ve akademik başarı ölçeği kullanmıştır. Uzaktan eğitim programı içinde okunan ve yazılan makale sayılarını da değerlendirmeye almıştır. Sonuç olarak uzaktan eğitim kullanımının yaygınlaşması, öğrenci yabancılaşmasına neden olurken tam tersi olarak akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2006) Adana İli Seyhan ve Yüreğir İlçelerindeki 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma kapsamında 493 kız, 489 erkek öğrenci olmak üzere toplam 982 öğrenciden veri toplamıştır. Sonuçlar incelendiğinde; cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi açısından orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre; okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrenciler, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde eğitim gören öğrencilere göre; anne eğitim düzeyi açısından okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrenciler, ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrencilere göre; baba eğitim düzeyi açısından okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu babaya sahip öğrenciler, lise mezunu babaya sahip öğrencilere göre; sınıf mevcudu açısından 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilerin 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen (2006), öğrencilerin yabancılaşmaları üzerinde cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve öfkenin etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla 300'ü kız, 298'i

erkek olan lise öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşma ve öfkeleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yiğit (2010) Zonguldak İli Ereğli İlçesinde bulunan 5 ilköğretim okulundaki 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 474 kız, 499 erkek olmak üzere toplam 973 öğrenci üzerinden yürüttüğü araştırmasında 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini öğrenim gördükleri okul, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin aylık gelir düzeyi, hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlıklarının olup olmaması, bir işte çalışıp çalışmamaları, öğrenim gördükleri okulun yöneticilerinin, derslerine giren öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerin ve sınıf arkadaşları ile diğer öğrencilerin davranışları açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara, sınıf düzeylerine, cinsiyete, baba eğitim düzeyine, anne-baba meslek durumuna, ailenin aylık gelir düzeyine, öğrencilerin hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığı olma durumuna, öğrenim gördükleri okuldaki yönetici, derse giren öğretmenler ve okuldaki diğer öğretmenlerin olumsuz davranışlarından etkilenme düzeylerine, sınıf arkadaşları ve diğer öğrencilerin olumsuz davranışlarında etkilenme düzeylerine göre okula yabancılaşma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunurken; anne eğitim düzeyine göre okula yabancılaşma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

2.2.2. Sosyal Beceri İle İlgili Araştırmalar

Oden ve Asher (1977), arkadaşlık kurma becerilerini geliştirmek için üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerinde yapılan yönlendirmenin etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarını kontrol ve deney grubu oluşturarak yürütmüşler. Grubun birinde arkadaşlık kurmaya ilişkin sosyal beceriler hakkında bir yetişkin tarafından talimatlar verilmiş, ikincisinde ise sadece sosyal becerilerini geliştirmek için akranlarıyla oyun oynatılmıştır. Sonrasında da öğretmenleri ile birlikte bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Dört hafta sonra yapılan sosyometrik ölçümlerde yönlendirme yapılan grubun, arkadaşlarıyla oyun oynayan gruba göre sosyometrik açıdan yükselme gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Riggio ve Ronald (1985), 149 üniversite öğrencisinin katılımıyla sosyal beceri ölçeği geliştirmek amacıyla çalışma yapmıştır. Ölçek, sözsüz iletişim becerilerinde kişisel farklılıkları ölçmektedir. Ölçekteki puanlar sosyal grup üyelerinin tipik sosyal davranışlarını ve içinde buldukları sosyal iletişim ağının derinliğini ölçmektedir.

Ölçeğin bireysel ve sosyal psikoloji alanındaki araştırmalar için geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Paul ve Kenneth (1997), ocuklar ve ergenlerde görülen sosyal becerilerin sınıflandırılması üzerine bir çalışma yapmışlardır. Sosyal becerilerin farklı alt boyutları olduğu üzerinde durulmuştur. Bu alt boyutlar; kişiler arası ilişkiler, öz denetim, uyum ve kendini ifade olarak belirtilmiştir.

Yüksel (1997), niversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla 66 niversite ğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Elde ettiği bulgulara göre genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Agostin ve Bain (1997), gelişim ve sosyal becerilerin erken okul dönemindeki okul başarisına etkisini araştırmak amacıyla 184 ocuk üzerinde bir araştırma yapmışlar. Erken nleme için okul başarisızlığı tarama testi, Sosyal beceri leği ve Stanford başarı testi uyguladıkları çalışmalarında sosyal becerilerin alt ölçekleri olan alıcı dil, görsel hafıza, işbirliği ve kendini kontrolde başarıyı artırmada ve başarının devamlılığında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kaf (1999) Hayat Bilgisi Dersi kapsamındaki “Köyü Tanıyalım” nitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla Adana ili Seyhan ilçesindeki zel Bilfen Okulunun ilköğretim nc sınıflarında öğrenim gören 50 ğrenci ile çalışarak bir araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmanın bulgularına göre Hayat Bilgisi Dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uzamaz (2000)'in sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisi üzerine yaptığı araştırmasını Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi 9. sınıfa devam eden 28 ğrenci üzerinde yürütmüştür. Sosyal becerilerin iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutları ile ilgili düzenlenen sosyal beceri eğitimi uygulamasının öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyini geliştirmede etkili olduğu; yapılan uygulamanın ergenlerin kişilerarası ilişkilerde olumlu tarzların geliştirilmesini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Kocayörük (2000) sosyal davranışı yeterli ölçüde gösteremeyen ilköğretim öğrencilerine temel sosyal becerileri kazandırmada drama tekniğinin etkisini ortaya koymak amacıyla Ankara Yasemin Karakaya İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda drama eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çubukçu ve Gültekin (2006), ilköğretim öğretmenlerine göre ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin önem derecesini saptamak amacıyla Eskişehir ili merkezindeki 10 ilköğretim okulunda görev yapan 438 öğretmen ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceri alanları ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre farklılık göstermezken öğretmenlerin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanı "ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi" olmuş, en çok puan verdikleri sosyal beceri ise "haklarını koruma ve savunma" becerisi şeklinde olmuştur.

Ekinci Vural (2006), okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini araştırdığı çalışmasını İzmir ilinde iki ilköğretim okulunun ana sınıfında eğitim alan 6 yaş grubu 40 öğrenci ve ebeveynleri üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı uygulanan grupta yer alan çocukların sosyal beceri değerlendirme ölçeğinden aldıkları son-test puanların kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiğine ulaşmıştır.

Çalışkan Çoban (2007), sosyal beceri sorunu olan çocuk ve annelerine yönelik yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla 120 kişilik bir grup üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre; drama eğitiminden sonra deney grubunun oyuna yönelik sosyometri puanları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğünü, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanlarında ise drama eğitiminden sonra deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirtmektedir.

Erbay (2008), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeylerini incelemek amacıyla Denizli ili

Merkez ilçesinde öğrenim gören 401 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin anne babaları üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu söylemiş, bu farkın okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu belirtmiştir.

Eğercioğlu (2008), yaşın ve cinsiyetin aynı cinsteki akranları tercih etmeye etkisi ve akran kabulü ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiye yaş ve cinsiyetin etkisini araştırmak amacıyla üçüncü ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; hem birinci hem ikinci kademedeki erkeklerin erkekleri daha fazla kabul ettiği bulunmuş, kızların sosyal becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmış, birinci kademedeki işbirliği akran kabulünde etkili bulunurken ikinci kademedeki girişkenlik, kendini kontrol ve empati önem kazandığı belirtilmiştir. Birinci kademedeki erkeklerin işbirliği içinde olması ve kendini kontrol etmesi, ikinci kademedeki ise erkeklerin girişkenlik becerileri ve empati düzeyleri özellikle kızlar tarafından kabul edilmeleri için önemli bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Seven (2008), Muş Merkez ilçedeki dört okulda bulunan yedi ve sekiz yaşındaki 252 öğrenci üzerinde sosyal becerilerle yedi sekiz yaş ilköğretim öğrencilerinin ailesel faktörleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal beceri puanlarının cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Cinsiyet açısından erkek çocukların kızlara oranla daha düşük sosyal beceri gösterdiklerini; annenin öğrenim durumu açısından bakıldığında ise annenin öğrenim durumunun yükselmesiyle sosyal beceri düzeyinin arttığını söylemiştir. Ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin; alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru gittikçe öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Yiğit ve Yılmaz (2011), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 800 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlar. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken, olumlu sosyal beceri puanları ile benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel

görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

Yöntem

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tasarlanan betimsel tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2 Katılımcılar

3.2.1 Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Burdur ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 24 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1284 adet 4. ve 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.2.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2 çalışma grubu vardır. Birinci çalışma grubu ile ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış, ikinci çalışma grubu ile yapılan çalışmanın verileri de analizleri yapılarak değerlendirmeye alınmıştır.

Birinci çalışma grubunda, araştırmanın güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması için 349 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. 83 adet uç ve eksik doldurulan veri gözlem seti, veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye kalan 266 katılımcının verileri değerlendirmeye alınarak ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise seçkisiz belirlenen 11 ilköğretim okulu ve bu okullarda öğrenim gören 506 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama için 83 adet uç ve eksik doldurulan veri, veri gözlem setinden çıkarıldıktan sonra 589 kişiden geriye kalan 506 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. İkinci çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

İkinci Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	264	52.2
	Erkek	242	47.8
Ailenin Algılanan SED	Düşük	14	2.8
	Orta	216	42.7
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmiyor	16	3.2
	İlkokul Mezunu	165	32.6
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul Mezunu	68	13.4
	Lise Mezunu	141	27.9
Sınıf Mevcudu	Üniversite Mezunu	116	22.9
	Okuma Yazma Bilmiyor	11	2.2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	94	18.6
	Ortaokul Mezunu	81	16.0
Baba Eğitim Düzeyi	Lise Mezunu	160	31.6
	Üniversite Mezunu	160	31.6
Sınıf Mevcudu	15 – 20	93	18.4
	21 – 25	59	11.7
	26 – 30	135	26.7
	31 – 35	48	9.5
	35 ve üzeri	171	33.7

Tablo 1 incelendiğinde uygulamaya katılan öğrencilerin 264'ü (%52.2) kız ve 242'si (%47.8) erkektir. Öğrencilerin ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye bakıldığında 14'ü (%2.8) düşük, 216'sı (%42.7) orta ve 276'sı (%54.5) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Annenin eğitim düzeyine bakıldığında 16'sının (%3.2) okuma yazma bilmediği, 165'inin (%32.6) ilkokul mezunu, 68'inin (%13.4)

ortaokul mezunu, 141'inin (%27.9) lise mezunu ve 116'sının (%22.9) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babanın eğitim düzeyine bakıldığında 11'inin (%2.2) okuma yazma bilmediği, 94'ünün (%18.6) ilkokul mezunu, 81'inin (%16.0) ortaokul mezunu, 160'inin (%31.6) lise mezunu, 160'inin (%31.6) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarına bakıldığında ise sınıf mevcudu 15-20 kişi olanların 93 (%18.4) kişi, sınıf mevcudu 21-25 kişi olanların 59 (%11.7) kişi, sınıf mevcudu 26-30 kişi olanların 135 (%26.7) kişi, sınıf mevcudu 31-35 kişi olanların 48 (%9.5) kişi ve sınıf mevcudu 35 ve üzeri olanların 171 (%33.7) kişi olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Okula Yabancılaşma Ölçeği (Uzun, 2006) ve Sosyal Beceri Ölçeği (Kocayörük, 2000) olmak üzere iki adet ölçek ve demografik özellikleri belirlemek amaçlı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Okula Yabancılaşma Ölçeği: Uzun (2006) tarafından geliştirilen "Öğrenci Okula Yabancılaşma Ölçeği" 9'u olumsuz, 5'i olumlu ifadeden oluşan toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan (1) Kesinlikle katılmıyorum ile (5) Kesinlikle katılıyorum arasında değişen 5'li likert tipinde kendini değerlendirme ölçeğidir.

Ölçekte ön çalışma sonrasında kalan 42 madde üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu işlem için temel bileşenler faktör analizi tekniği kullanılarak maddelerin toplam varyansı açıklama yüzdesi hesaplanmıştır. Varolan çözümde 1.00 üzerindeki öz değerlere sahip bileşenler incelenmiştir. Herhangi bir dönüştürme yöntemi kullanılmadan üç turda serbest bırakılarak faktör analizi yapılmıştır ve birbiriyle karışan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu yapılan işlemler sonucunda ölçekten 28 madde çıkarılmış ve geriye kalan 14 maddenin geliştirilen ölçeği temsil edebileceği görülmüştür. Bu maddelerden 7'si güçsüzlük alt boyutunda birinci faktöre, 2'si sosyal soyutlanma alt boyutunda ikinci faktöre, 3'ü anlamsızlık alt boyutunda üçüncü faktöre, 2'sinin ise kuralsızlık alt boyutunda dördüncü faktöre yerleştikleri görülmüştür. Tüm bu maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .87 arasında olduğu gözlenmiştir. Alt ölçeklerin varyans açıklama yüzdesi incelendiğinde birinci faktör toplam varyansın % 30.75'ini, ikinci faktör toplam varyansın % 11.69'unu, üçüncü faktör toplam varyansın % 10.45'ini, dördüncü faktör toplam varyansın % 8.27'sini açıklamaktadır. Tüm ölçeğin toplam varyans açıklama yüzdesi % 61'dir (Uzun, 2006, s48).

Ölçek güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar güçsüzlük için 2., 4., 6., 9., 11., 13., 14., anlamsızlık için 3., 8., 10., sosyal soyutlanma için 5., 7., kuralsızlık için ise 1. ve 12. maddeleri içermektedir. Faktör analizi sonrasında kalan 14 maddeden alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Ölçekte toplam puanın yanı sıra her bir alt ölçekten alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanabilmektedir. Güçsüzlük alt ölçeğinde 7 maddeden alınabilecek puan 7-35 arasındadır. Anlamsızlık alt ölçeğinde 3 madde vardır ve bu maddeler tersine çevrilerek hesaplanmıştır. Bu durumda alınabilecek puan 3-15 arasındadır. Sosyal soyutlanma alt ölçeğinde 2 maddeden alınabilecek puan 2-10 arasındadır. Alınan yüksek puanlar öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin yoğun olduğunu işaret etmektedir (Uzun, 2006, s44).

3.3.1 Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Ölçek, bu araştırma kapsamında 349 kişiye uygulanmıştır. 83 adet uç ve eksik doldurulan veri gözlem seti, veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye kalan 266 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların; 132'si (% 49.6) erkek ve 134'ü (% 50.4) kız öğrencidir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine bakıldığında ise 144'ünün (% 54.1) 4. sınıf, 122'sinin (% 45.9) ise 5. sınıf olduğu görülmektedir.

3.3.1.1 Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

İç Tutarlık Güvenirliği

Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı "Cronbach Alpha Katsayısı" ile ölçeğin güvenirliliği incelenmiştir. Test puanlarının güvenirliliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan alpha katsayısı, yanıtları iki kategorili olmayan dereceleme niteliğindeki ölçeklerin güvenirliliğini hesaplamada sıklıkla kullanılır. Alpha katsayısının hesaplanmasında testi oluşturan maddelere ait varyansların toplam puanlar varyansına bölünmesi temele alındığından sonuç, test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Ellez, 2009). Yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okula Yabancılaşma Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha)

	n	Madde Sayısı	Alpha
Toplam	266	14	.848
Güçsüzlük	266	7	.888
Anlamsızlık	266	3	.503
Sosyal Soyutlanma	266	2	.766
Kuralsızlık	266	2	.329

Tablo 2’de görüldüğü gibi iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı toplam ölçüm için “ $r = .848$ ”, alt ölçekler için ise, güçsüzlük “ $r = .888$ ”, anlamsızlık “ $r = .503$ ”, sosyal soyutlanma “ $r = .766$ ”, kuralsızlık “ $r = .329$ ” olarak hesaplanmıştır.

Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları

Ölçeğin alt ölçekler arası korelasyon katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okula Yabancılaşma Ölçeği Alt Ölçekler Arası Korelasyon Tablosu

	Toplam	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Sosyal Soyutlanma
Toplam				
Güçsüzlük	.940**			
Anlamsızlık	.396**	.123*		
Sosyal Soyutlanma	.718**	.642**	.073	
Kuralsızlık	.388**	.186**	.411**	.116

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 3'de görüldüğü gibi okula yabancılaşma ölçeği içinde bulunan dört alt ölçeğin birbirleri ile olan korelasyonuna bakıldığında " $r = .073 - .642$ " arasında anlamlı ilişki gösterdiği, toplam skorda ise " $r = .388 - .940$ " arasında güvenilir oldukları bulunmuştur.

Test Yarılama Guttman Split Half Güvenirliği

Test yarılama yöntemi ile Guttman Split Half değeri .82 olarak bulunmuştur. Her iki bölüm için bulunan Alpha değeri ise 1. bölüm için .77, ikinci bölüm için ise .71 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2 Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Benzer Ölçekler Geçerliği: Okula yabancılaşma ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışmasında benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanılmıştır. Benzer ölçekler geçerliğini sına için, Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen 19 maddelik Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği kullanılmıştır. Okula Yabancılaşma ve Okul Yaşamı Niteliği Ölçekleri, 266 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizde $r = -.258$ ($p < .01$) düzeyinde anlamlı negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

Sosyal Beceri Ölçeği: Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bazı temel sosyal beceriler yönünden gelişimini ölçmektedir. Ölçülmek istenen sosyal beceri davranışları şunlardır: Göz teması kurma, merhaba – iyi günler dileme, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, izin isteme, iltifat etme, gruba katılma, yardım isteme, özür dileme, ikna etme, iş bölümüne uyma, grup sorumluluğunu yerine getirme ve kendini ödüllendirme. 20 maddeden oluşan ölçek, ilköğretim öğrencilerinin, sosyal beceri davranışını gösterip göstermediklerini sormaktadır. Yanıtlama şekli 4'lü likert tipidir ve (1) hiç, (2) bazen, (3) genelde ve (4) tamamen şıklarından oluşmuştur. Buna göre ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten düşük puan almak, söz konusu sosyal beceriler yönünden bu davranışları göstermede yetersizliği, yüksek puan almak sosyal beceri davranışlarını göstermede yeterliliği ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmış, güvenilirliğinin belirlenmesi için ise Cronbach – Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörde toplandığı belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach – Alfa iç tutarlık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur (Kocayörük, 2000, s42).

3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeğinin Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Ölçek, bu araştırma kapsamında 349 öğrenciye uygulanmıştır. 83 adet uç ve eksik doldurulan veri gözlem seti, veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye kalan 266 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların; 132'si (%49,6) erkek, 134'ü (%50,4) kız öğrencidir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine bakıldığında ise 144'ünün (%54,1) 4. sınıf, 122'sinin (%45,9) ise 5. sınıf olduğu görülmektedir.

3.3.2.1. Araştırma Kapsamında Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

İç Tutarlık Güvenirliği

Sosyal Beceri Ölçeğinin güvenirliliği Cronbach Alpha İç Tutarlık Analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sosyal Beceri Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha Analizi)

	N	Madde Sayısı	Alpha
Toplam	266	20	.862

Tablo 4'de görüldüğü gibi 266 öğrenciye uygulanan ölçek sonucu elde edilen puanlar üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı $r = .862$ olarak bulunmuştur.

Test Yarılama Guttman Split Half Güvenirliği

Test yarılama yöntemi ile Guttman Split Half değeri .83 olarak bulunmuştur. Her iki bölüm için bulunan Alpha değeri ise 1. bölüm için .70, ikinci bölüm için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2. Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik Çalışmaları

Benzer Ölçekler Geçerliği: Sosyal Beceri ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışmasında benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanılmıştır. Benzer ölçekler geçerliğini sınaama için, Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen 40 maddelik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, 266 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizde $r = .598$ ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin okul, cinsiyet ve sınıf bilgileri, ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın eğitim durumu ve sınıf mevcudu bilgilerini öğrenmek amaçlı sorulara yer verilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; Önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. İki düzeyli bağımsız değişkenlerde farklılığı incelemek için Bağımsız gruplar t Testi, üç düzeyli bağımsız değişkenlerde farklılığı incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 17.0 paket programı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim düzeyi ve öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerindeki farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular, alan yazınla bağlantılı bir şekilde yorumlanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular ve yorumlar alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur

4.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi;

4.1.a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyeti açısından okula yabancılaşma puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyeti Açısından Okula Yabancılaşmalarına Yönelik Güçsüzlük, Anlamsızlık, Sosyal Soyutlanma ve Kuralsızlık Alt Ölçeklerine ve Okula Yabancılaşma Toplam Puanlarına Uygulanan t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güçsüzlük	Kız	264	11,45	5,06	504	-2,709*	,007
	Erkek	242	12,70	5,36			
Anlamsızlık	Kız	264	4,30	1,67	504	-5,477*	,000
	Erkek	242	5,33	2,50			
Sosyal Soyutlanma	Kız	264	2,64	1,42	504	-4,793*	,000
	Erkek	242	3,37	1,98			
Kuralsızlık	Kız	264	2,68	1,18	504	-1,210	,227
	Erkek	242	2,82	1,28			
Okula Yabancılaşma Toplam	Kız	264	21,08	6,89	504	-4,707*	,000
	Erkek	242	24,23	8,15			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetine göre okula yabancılaşma puanlarının güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma alt boyutlarında ve okula yabancılaşma toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Sırasıyla $t_{(504)}=-2.709$, $p<.05$; $t_{(504)}=-5.477$, $p<.05$; $t_{(504)}=-4.793$, $p<.05$; $t_{(504)}=-4.707$, $p<.05$). Bu sonuçlar incelendiğinde erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 12,70$) güçsüzlük puanları, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 11,45$) güçsüzlük puanlarından daha yüksektir. Anlamsızlık puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 5,33$) puan ortalamalarının, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 4,30$) puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3,37$) sosyal soyutlanma puan ortalamaları, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 2,64$) puan ortalamasından daha yüksek düzeydedir. Okula yabancılaşma toplam

puanları açısından bakıldığında ise yine erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 24.23$) toplam puan ortalaması kız öğrencilerin ($\bar{X} = 21.08$) toplam puan ortalamasına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin cinsiyeti açısından okula yabancılaşma puanlarının kuralsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(504)} = -1.210, p > .05$).

Erkeklerin daha çok okula yabancılaşma yaşamalarında, kızların erkeklere göre duygu ve düşüncelerini daha rahat açıyor olmaları, okulda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini daha rahat ifade edememeleri, verilen görevlerde kızlar kadar aktif olamamaları neden olmuş olabilir. Yine aynı şekilde erkeklerin zaman zaman kuralları ve disiplini reddetmeleri de onların okula yabancılaşma düzeylerini etkilemiş olabilir.

Kızların sosyal çevre ile iletişim kurmayı küçük yaşlarda sosyal öğrenme yolu ile öğrenmeleri onları okula yabancılaşmadan uzaklaştırırken, erkek öğrencilerin bu sosyal öğrenme ortamına daha az girmeleri onların okula yabancılaşma düzeylerini arttırmış olabilir.

Alan yazın incelendiğinde Aydın (2004), farklı yaş gruplarıyla yaptığı çalışmasında istenmeyen davranışların, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve bir dizi psikolojik özellikler açısından farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Senemoğlu (2002) çocuklara, birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışların, sevilen, beğenilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olmaları yoluyla kazandırılabilceğini belirtmiştir. İlk rol model olarak da annelerini alan kız öğrencilerin, okula yabancılaşmalarının erkek öğrencilere göre daha düşük olması olası bir durum olarak görülebilir.

Uzun (2006) çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre güçsüzlük, kuralsızlık, sosyal soyutlanma alt ölçeklerinden daha yüksek puan aldığını ve daha fazla okula yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Yiğit (2010), 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırma sonucuyla çelişen bulgulara da rastlanmıştır. Sanberk (2003) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin cinsiyeti açısından okula yabancılaşmalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Çelik (2005) orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, cinsiyet değişkeninin

öğrencilerin güçsüzlük alt ölçeği puanlarında farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgumuzla çelişmektedir ancak bu çalışmaların farklı yaş gruplarında olması böyle bir çelişkiye sebep olmuş olabilir.

4.1.b. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Okula Yabancılaşma ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Algılanan SED	n	\bar{X}	Ss
Düşük	14	14,64	6,09
Orta	216	12,70	5,70
Yüksek	276	11,40	4,70
Toplam	506	12,05	5,24

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek değer olarak, düşük SED için $\bar{X}=14.64$ ve en düşük değer olarak, yüksek SED için $\bar{X}=11.40$ bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

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

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	302,274	2	151,137			Orta sosyo-ekonomik düzey ile yüksek sosyo-ekonomik düzey
Gruplarıçi	13574,390	503	26,987	5,600*	,004	
Toplam	13876,664	505				

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(2-503)}=5.600$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin güçsüzlük puanları, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde orta ile yüksek SED arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre orta SED'deki öğrenciler, yüksek SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadırlar.

Bu bulguya çeşitli yorumlar yapılabilir. Orta SED'e sahip öğrencilerin ailelerinin çocuklarına sundukları imkanların kısıtlı olması ile çocuğu daha bağımlı hale getirip güçsüzleştirebilecekleri bunun yanı sıra yüksek SED'e sahip öğrencilerin, ailenin sağladığı imkanlar daha fazla olduğu için, çevreyle olan iletişimlerinin artabileceği düşünülebilir, bu da onları daha güçlü hale getirebilir. Öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerinin güçsüzlük alt boyutunda orta ve iyi düzey arasında anlamlı farkın oluşmasını, bu öğrencilerin bir arada eğitim görmelerine ve sosyal çevrede sosyo-ekonomik durumlarını orta olarak tanımlayan öğrencilerin, sosyo-ekonomik durumlarını iyi olarak tanımlayan öğrencilerden daha az imkana sahip olmalarına bağlayabiliriz.

Alan yazın incelendiğinde araştırma ile benzer sonuçlara sahip çalışmalara rastlanmıştır. Uzun (2006), 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadığını belirtmiştir. Kişinin ve ailesinin ait olduğu sosyal sınıf ve bunların içinde yaşadığı sosyal çevre, insana hayatta bir

takım kolaylıklar veya zorluklar getirebilir. Ailenin ekonomik sıkıntı çekmesi, öğrencide güven duygusu yerine korku ve endişe duyguları geliştirmesine neden olmaktadır (Elmacioğlu, 2003: s.123). Sosyo-ekonomik durum bakımından orta ve ortanın altında bulunan çevrenin çocukları, program dışı konulara, sosyo-ekonomik durumu ortanın üstünde olan çevrenin çocukları kadar ilgili değildirler. Buradan sosyo-ekonomik durumu ortanın üstünde olan çevrenin çocuklarının, ilgi bakımından, çevre imkanlarından daha çok yararlandıkları anlaşılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1969, s:113). Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme imkanları vardır. Bu yüzden hazırlanması birçok yılları ve daha pahalı okulları gerektiren mesleklere özenmeleri daha fazla olasıdır. Diğer yandan az gelirli ailelerin çocuklarının ticaret ve sanayi kurslarına gittikleri görülmektedir (Tezcan, 1985: s.109). Yoksul ailelerde çocuklar erken yaşlarda çalışmaktadır. Çocuklar gelir getirici bir etmen olarak ana babalarınca algılanmaktadır. Göçlerle kente gelen aileler, karşılaştıkları ekonomik güçlükler nedeniyle çocuklarını çalışmaya yönlendirmektedirler. Çocukların çalışmaları, çocukluklarını yaşayamamalarına, eğitimden uzaklaşmalarına, fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine ve çeşitli istismarlara uğramalarına neden olmaktadır (Tezcan, 2005: s.103). Ailenin sosyo-ekonomik durumu ne kadar yüksekse çocuğa sağlayacağı imkanlar da bir o kadar iyi olacaktır. Yaşamını düzenlemede iyi imkanlara sahip olan çocuklar, hedeflerine ulaşmada kolaylık yaşayacak bu da onları yaşamda daha güçlü kılacaktır. Bunun aksine aile geliri düştükçe çocuğa sağlanan imkanlar da kısıtlı olacağından, çocuk istediği hedeflere ulaşmada engellerle karşılaşacak, böyle bir durumda da kendini güçsüz hissedecektir.

Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Algılanan SED	n	\bar{X}	Ss
Düşük	14	4,57	1,91
Orta	216	4,71	2,10
Yüksek	276	4,87	2,24
Toplam	506	4,79	2,17

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek değer olarak, yüksek SED için $\bar{X}=4.87$, en düşük değer olarak da düşük SED için $\bar{X}=4.57$ bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

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

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	3,840	2	1,920		
Gruplarıçi	2388,194	503	4,748	,404	,668
Toplam	2392,034	505			

Tablo 9 incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin anlamsızlık puanları ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Öğrenciler ilkokul ve ortaokul tercih ederken yaşadıkları çevredeki en yakın okulu seçtikleri varsayılırsa, o okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan birbirine yakın düzeyde olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin anlamsızlık boyutunda SED açısından farklılık yaşamaması normal görülebilir, çünkü öğrenciler birbirlerinden çok farklı bir yaşam görmemektedir. Ayrıca okula gelen çocukların hangi sosyo-ekonomik düzeyden olursa olsun okula yükledikleri bir anlam vardır. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin okula yükledikleri anlam farklılık gösterse de bu farklılık onların okula karşı anlamsızlık yaşamalarına neden olmamaktadır. Uzun (2006) da 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin anlamsızlık puanlarının ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Algılanan SED	n	\bar{X}	Ss
Düşük	14	3,21	2,32
Orta	216	2,90	1,68
Yüksek	276	3,04	1,77
Toplam	506	2,99	1,75

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek değer olarak düşük SED için $\bar{X}=3.21$, en düşük değer olarak da orta SED için $\bar{X}=2.90$ bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

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

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	3,247	2	1,624		
Gruplarıçi	1547,703	503	3,077	,528	,590
Toplam	1550,951	505			

Tablo 11 incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Sosyal Soyutlanma puanları ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler aynı sosyal çevrede yaşayan ailelerden gelmektedir. Okula gelen çocuğun sınıftaki ya da okuldaki akranları arasında sosyo-ekonomik düzeyleri açısından büyük farklar olmayabilir. Benzer sosyo-ekonomiye sahip olan aileler geleceğe yönelik çocuklarından farklı beklentiler içine girmeyebilirler. Bu da bize aynı okula devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey açısından sosyal soyutlanma yaşamamalarının nedenini gösterir.

Öğrencilerin yaş gruplarını da dikkate alırsak 4. ve 5. sınıfa giden öğrencilerin sosyal çevrelerinde henüz sosyal statünün pek önemi yoktur. Onlar için önemli olan değerler arkadaşlık ve hoş vakit geçirmek olduğu düşünülürse bu yaş grubu için SED'e göre sosyal soyutlanmalarında bir farklılığın olmayacağı söylenebilir.

Aile, yüz yüze etkileşimin olduğu, çocuğun toplumsallaşmasında ilk ve en önemli kurumdur. Çocuk konuşmayı, duygusal paylaşımı ve toplumsal dünyayı ilk defa aile içinde öğrenmeye başlar. Çocuklar benzer şekilde öğrenirler; ancak öğrendikleri şeyler aileden aileye değişir, çünkü aileler, gelecekte çocuklarından değişik beklentiler içinde oldukları için birbirinden farklı değerleri öğretirler (Bozkurt, 2011, s: 123). Aynı okula gelen çocuklar genellikle aynı mahallede yaşamaktadır. Bu da ailenin de aynı sosyal çevreye sahip olduğunu gösterir. Aynı sosyal çevrede bulunan aileler birbirine yakın sosyo-ekonomik düzeye sahiptir ve çocuklarına benzer

değerleri öğretir. Okul yaşamı dışında da benzer değerleri alan çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre sosyal soyutlanmalarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Uzun (2006), yaptığı araştırma sonucunda da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre sosyal soyutlanma puanlarında bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Algılanan SED	n	\bar{X}	Ss
Düşük	14	3,00	1,66
Orta	216	2,71	1,22
Yüksek	276	2,76	1,22
Toplam	506	2,75	1,23

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek, düşük SED için \bar{X} =3.00 ve en düşük ise orta SED için \bar{X} =2.71'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.

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

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	1,188	2	,594		
Gruplarıçi	768,933	503	1,529	,389	,678
Toplam	770,121	505			

Tablo 13 incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Kuralsızlık puanları ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Hangi sosyal gruptan gelirse gelsin aynı ortama giren çocuklar okul yaşamının gerektirdiği kurallara uymaktadır. Belli kurallara sahip olan okul kurumunun gerektirdiği kurallara uyma zorunluluğu hisseden çocuğun, okul yaşamı dışındaki hayatta da kuralsızlık yaşamasını engellenmektedir. Çocuğun algıladığı sosyo-ekonomik düzeyin de kuralsızlık yaşaması için etkili bir boyut olduğu söylenemez. Yani çocuğun kuralsızlık yaşaması sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyi etkileyebilir.

Ebeveynlerin sosyal sınıfının çocuğun okula karşı duygularını etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Orta ve üst sınıftan aileler, okulu, sosyal ve psikolojik açıdan yaşama hazırlayıcı bir rol olarak görmekte ve çocuklarının okul faaliyetlerini yakından izleyip, onlarla okul konusunda tartışmalara girmekte ve akademik başarıyı ödüllendirmektedirler. Buna karşılık, alt sosyal gruptan gelen ebeveyn, okulu kendine yabancı bir kurum olarak görmekte ve çocuğun okula devamını yasal bir zorunluluk olarak düşünmektedir. Ancak bu genel eğilimin tüm alt sosyal gruptan aileler için geçerli olduğu düşünülemez. Okula değer veren daha büyük kardeşlerin, akrabaların ve çevredeki diğer yetişkinlerin etkisi, çocukta ebeveynin aksi tavrına karşın, okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde rol oynayabilir (Yavuzer,2002: s.192). Sosyo-ekonomik düzeyin boyutu ne olursa olsun ailenin okula değer vermesi çocuğun okula karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bu da çocuğun kuralsızlık yaşamasını engellemiş olabilir. Uzun (2006)'un araştırma sonuçlarında da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından kuralsızlık puanlarında farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanların betimsel istatistikleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

Algılanan SED	n	\bar{X}	Ss
Düşük	14	25,42	9,90
Orta	216	23,04	8,03
Yüksek	276	22,09	7,24
Toplam	506	22,59	7,68

Tablo 14'de görüldüğü gibi öğrencilerin Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek ortalama düşük SED için $\bar{X} = 25.42$ ve en düşük ortalama da yüksek SED için $\bar{X} = 22.09$ 'dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	224,714	2	112,357		
Gruplarıçi	29567,604	503	58,783	1,911	,149
Toplam	29792,318	505			

Tablo 15 incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir değişle öğrencilerin Yabancılaşma toplam

puanları ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinden ve alt ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri ile anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık alt ölçeklerinden ve okula yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak güçsüzlük alt ölçeği ile algıladıkları sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadığı sonucuna varılmıştır.

4.1.c. Anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Okula Yabancılaşma ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	16	16,56	5,21
İlkokul Mezunu	165	12,66	5,55
Ortaokul Mezunu	68	12,41	5,62
Lise Mezunu	141	11,47	4,84
Üniversite Mezunu	116	11,04	4,59
Toplam	506	12,05	5,24

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların en yüksek aritmetik ortalama annesi okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X} = 16.56$ iken en düşük aritmetik ortalama annesi üniversite mezunu olanlar için $\bar{X} = 11.04$ 'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek

amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	561,642	4	140,410			Annesi; okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile
Gruplarıçi	13315,022	501	26,577	5,283*	,000	ilkokul, ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrenciler
Toplam	13876,664	505				

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4, 501)}=5.283$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin güçsüzlük puanları, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile annesi ilkök, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler, annesi ilkök, ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin okul yaşamı destekçisi olarak anneyi düşünürsek annenin okuma yazma bilmemesi öğrencileri güçsüzlük alt boyutunda okula yabancılaştırıcı bir etken olabilir. Okuma yazma bilmeyen annenin çocuğu olan öğrencilerin kendisini okul yaşamında güçsüz hissederken aynı zamanda okula yabancı hissetmesi de kaçınılmazdır. Uzun (2006), eğitim düzeyi düşük anneye sahip çocukların okulla ve kendisiyle ilgili problemlere çözüm bulmada, eğitim düzeyi yüksek anneye sahip çocuklara göre dezavantajlı olduğunu ortaya koymuş ve bu çocukların okula karşı daha yüksek oranda yabancılaşma yaşıyor olmasının beklenen bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu çalışmamızın bulgusunu destekler niteliktedir.

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	16	5,62	2,18
İlkokul Mezunu	165	4,58	2,01
Ortaokul Mezunu	68	4,72	1,92
Lise Mezunu	141	5,16	2,43
Üniversite Mezunu	116	4,58	2,15
Toplam	506	4,79	2,17

Tablo 18'de görüldüğü gibi öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaların en yükseği anneleri okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=5.62$ iken en düşüğü ise annesi ilkokul mezunu ve üniversite mezunu olanlar için $\bar{X}=4.58$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	43,061	4	10,765		
Gruplarıçi	2348,973	501	4,689	2,296	,058
Toplam	2392,034	505			

Tablo 19 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin anlamsızlık puanları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Çocuğun okul hayatındaki en büyük rehberin anne olduğu söylenebilir. Anne çocuğunun eğitim hayatının sağlıklı ilerlemesi için çaba harcar. Ödevlerini yaparken genellikle anne yardımcı olur, okuldaki toplantılara genel olarak annelerin katıldığı görülür, okul kıyafetleri ve hazırlıklarını anne ayarlar. Bu durumda annenin, çocuğun okul yaşamı içerisinde büyük derecede yer aldığı söylenebilir. Okul yaşamının bir rehberi olan anne çocuğun okula yabancılaşma yaşamaması için elinden geleni yapar ve okul yaşamını mümkün olduğunca anlamlı hale getirir. Böyle bir durumda da önemli olanın annenin eğitim düzeyi değil çocuğun okul yaşamının ne kadar içinde olduğunun önemi üzerinde durulabilir.

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	16	3,37	1,40
İlkokul Mezunu	165	2,83	1,74
Ortaokul Mezunu	68	2,91	1,73
Lise Mezunu	141	3,01	1,78
Üniversite Mezunu	116	3,18	1,78
Toplam	506	2,99	1,75

Tablo 20'de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlarda en yüksek aritmetik ortalama annesi okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=3.37$ iken en düşük ortalama ise annesi ilkokul mezunu olanlar için $\bar{X}=2.83$ 'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	11,312	4	2,828		
Gruplariçi	1539,639	501	3,073		
Toplam	1550,951	505		,920	,452

Tablo 21 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Sosyal Soyutlanma puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Çocuğun sosyalleşmesi ve sosyal hayata girmesindeki ilk rehber annedir. Anne daha küçük yaşta çocuğunun çevredeki arkadaşları ile oynamaları için teşvik eder. Aynı durum okul yaşamında da geçerlidir. Çocuk okulda arkadaşlarıyla yaşadığı sosyal etkileşimi gelir annesine anlatır, ya da okulda düzenlenen sosyal etkinliklerde öğrencilere anneleri destek olur. Buradan hareketle çocuğun sosyal soyutlanma yaşamada annenin eğitim düzeyinin bir etkisi olmamış olabilir.

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	16	3,31	1,25
İlkokul Mezunu	165	2,56	1,07
Ortaokul Mezunu	68	2,69	1,16
Lise Mezunu	141	2,84	1,39
Üniversite Mezunu	116	2,86	1,25
Toplam	506	2,75	1,23

Tablo 22'de görüldüğü gibi öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek olarak annesi okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X} = 3.31$ iken en düşük olarak da ilkokul mezunu olanlar için $\bar{X} = 2.56$ bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	13,359	4	3,340		
Gruplarıçi	756,761	501	1,511	2,211	,067
Toplam	770,121	505			

Tablo 23 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Kuralsızlık puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Çocuk çevresiyle iletişim kurmaya başlamasıyla birlikte uyması gereken kuralları da öğrenmeye başlar. Yaşam içerisinde uyulması gereken kuralların ilk öğrenildiği yer ailedir ve bu durumda en büyük belirleyici yine annedir. Annenin rehberliği ile kurallara uymayı öğrenen çocuk hayatının geri kalanında da bu uyumu sürdürmeye devam eder. Okul yaşamındaki kurallara uymanın temeli de yine ailede ve anne ile atılır. Bu bağlamda öğrencilerin yaşadığı kuralsızlık durumunu annenin eğitim düzeyine değil, çocuğunda disiplini uygulama becerisine bağlayabiliriz.

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanların betimsel istatistikleri Tablo 24'de yer almaktadır.

Tablo 24.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	16	28,87	6,64
İlkokul Mezunu	165	22,64	8,02
Ortaokul Mezunu	68	22,73	7,80
Lise Mezunu	141	22,49	7,63
Üniversite Mezunu	116	21,67	6,96
Toplam	506	22,59	7,68

Tablo 24'de görüldüğü gibi öğrencilerin Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında en yüksek değer olarak annesi okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=28.87$, en düşük değer olarak da annesi üniversite mezunu olanlar için $\bar{X}=21.67$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış sonuçlar Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	732,921	4	183,230			Annesi; okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile ilkokul, ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrenciler
Gruplarıçi	29059,397	501	58,003	3,159*	,014	
Toplam	29792,318	505				

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4-501)}=3,159$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin yabancılaşma toplam puanları, annenin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler, annesi ilkokul, ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öğrencilerin okul hayatında, anne en büyük destekçi ve rehberdir. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması daha uzun eğitim yaşamı geçirmiş olduğu anlamına gelir. Bu da okul yaşamını daha yakından ve daha iyi bildiği anlamına gelir. Bu durumda annenin eğitim düzeyinin yüksek olması çocuğun okul yaşamına daha iyi bir rehber olacağı anlamına gelir bu da çocuğun okula yabancılaşmadan uzaklaştıracak önemli bir etken olabilir. Alan yazın incelendiğinde, Uzun (2006), annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin, annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Alan yazında çelişkili bulgulara da rastlanmaktadır. Yiğit (2010) öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

4.1.d. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Okula Yabancılaşma ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış bulgulara Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	11	16,27	5,27
İlkokul Mezunu	94	13,68	6,09
Ortaokul Mezunu	81	12,46	5,50
Lise Mezunu	160	11,67	4,74
Üniversite Mezunu	160	10,96	4,66
Toplam	506	12,05	5,24

Tablo 26'da görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek, babası okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X} = 16.27$, en düşük, babası üniversite mezunu olanlar için $\bar{X} = 10.96$ 'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	669,940	4	167,485			Babası; okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile lise ve üniv. mezunu olanlar.
Gruplarıçi	13206,724	501	26,361	6,354*	,000	Babası; ilkokul mezunu olanlar ile lise ve üniv. mezunu olanlar.
Toplam	13876,664	505				

*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde, farklı eğitim düzeydeki babaya sahip öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4-501)}=6.354$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin güçsüzlük puanları, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadırlar. Ayrıca babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadığı söylenebilir.

Baba genel olarak ailede otoriteyi temsil eder. Babanın eğitim seviyesinin yüksek olması, çocuğun gözünde otoriteyi sağlayan kişinin güçlü olması anlamına gelir. Babanın eğitim seviyesinin düşük olması, çocuğunun ihtiyaçlarını anlama ve ona iyi bir rehber olma konusunda babayı güçsüz kılabilir. Bu durum çocuğa da yansiyarak çocuğun kendini güçsüz hissetmesine neden olabilir.

Baba, çocuğun her yaştaki ilgi ve ihtiyacını bilmeli ve hareketlerini buna göre ayarlamalıdır. Baba, çocuğunun ilgi ve ihtiyaçları hakkında bilimsel bilgilere sahip olmalıdır. Bunu yapamıyorsa bile, çocuğunun yaptığı hareketleri, kendi çocukluk hareketleriyle karşılaştırmaya çalışmalı ya da o yaşta kendi çocukluk hayatındaki ilgi

ve ihtiyaçlarını hatırlayarak çocuğunun ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmalıdır (Binbaşıoğlu, 1970, s:75).

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	11	6,63	2,01
İlkokul Mezunu	94	4,95	2,07
Ortaokul Mezunu	81	4,48	2,22
Lise Mezunu	160	4,75	2,18
Üniversite Mezunu	160	4,78	2,17
Toplam	506	4,79	2,17

Tablo 28'de görüldüğü gibi öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek babası okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=6.63$, en düşük ise babası ortaokul mezunu olanlar için $\bar{X}=4.48$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	48,092	4	12,023			Babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrenciler
Gruplarıçi	2343,941	501	4,679	2,570*	,037	
Toplam	2392,034	505				

*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4, 501)}=2.570$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin anlamsızlık puanları, babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler, babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadırlar.

Aile, özellikle ailenin reisi olarak görülen baba çocuklarının okula sağlıklı devam etmesi konusunda onlara rehber olmaktadır. Okul ihtiyaçlarını karşılama, kaynak sağlama, ortam hazırlama için maddi desteği genel olarak babanın sağladığı düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan babalar okul yaşamını bildiği için çocuklarının tüm ihtiyaçlarını karşılamak için gereken çabayı gösterebilir. Ancak eğitim düzeyi düşük olan baba okul yaşamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için çocuğun okul yaşamına yeterli seviyede rehberlik yapamayabilir. Bu durum babanın eğitim seviyesini düşük olmasının çocuğun okul yaşamında yüksek derecede anlamsızlık yaşammasının gerekçesi olarak görülebilir.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynler öğrencinin kişisel yetenek ve isteklerini göz önünde bulundurmadan, eğitim sürecinde başarılı olmasını beklemektedir. Öğrenci okul ve geleceği arasında bağ kuramadığında okula dair anlamsızlık duygusu yaşamaktadır. Bu nedenle öğrenciler okulun önemini ve değerini anlayamamakta ve okulun can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamaktadırlar (Çelik, 2005: s.67). Okul yöneticileri, öğretmenler ve özellikle ebeveynler çocukların okul yaşamı ve gelecekleri arasında sıkı bir bağ kurmayı başarırlarsa okul çocuklar için daha anlamlı hale gelecektir. Ebeveynlerin okul yaşamı ve gelecek arasındaki bağı kurabilmeleri için okul yaşamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler okul yaşamı hakkında eğitim düzeyi düşük ebeveynlere göre daha fazla bilgi birikimine sahiptir. Bu da bize gösterir ki eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler çocuğun okula yabancılaşmasını ve anlamsızlık yaşammasını minimum seviyeye indirebilir.

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	11	3,72	1,67
İlkokul Mezunu	94	2,98	1,84
Ortaokul Mezunu	81	2,83	1,56
Lise Mezunu	160	3,03	1,76
Üniversite Mezunu	160	2,97	1,78
Toplam	506	2,99	1,75

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek babası okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=3.72$ iken en düşük babası ortaokul mezunu olanlar için $\bar{X}=2.83$ 'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış analiz sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	8,122	4	2,031		
Gruplarıçi	1542,829	501	3,079	,659	,620
Toplam	1550,951	505			

Tablo 31 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Sosyal Soyutlanma puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Çocuğun sosyal yaşamına annenin olduğu kadar babanın da etkisi vardır. Çocuk sosyal yaşamda anneyi ve babayı örnek alarak davranışlar sergiler. Ebeveynler de çocuklarına iyi birer rehber olma çabasıdadırlar. Çocuğunun sosyal soyutlanmadan uzaklaşması için ona rehber olan babanın eğitim düzeyinin de bir etkisi olduğu söylenemez. Önemli olan iyi bir rehber olmasıdır.

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	11	3,18	1,16
İlkokul Mezunu	94	2,73	1,32
Ortaokul Mezunu	81	2,45	,92
Lise Mezunu	160	2,78	1,18
Üniversite Mezunu	160	2,85	1,34
Toplam	506	2,75	1,23

Tablo 32'de görüldüğü gibi öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek babası okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X} = 3.18$, en düşük ise babası ortaokul mezunu olanlar için $\bar{X} = 2.45$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	10,997	4	2,749		
Gruplarıçi	759,124	501	1,515		
Toplam	770,121	505		1,814	,125

Tablo 33 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Kuralsızlık puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Disiplin ailede başlar. Ailedeki otoritenin genel olarak babaya ait olduğunu düşünürsek kurallara uyma konusunda da çocuğu yönlendiren kişinin baba olduğu da söylenebilir. Çocukların kurallara uyma eğiliminde babanın eğitim düzeyinin bir etkisi olmadığı, otoriteyi kurmasıyla bağlantılı olduğu söylenebilir.

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanların betimsel istatistikleri Tablo 34'de yer almaktadır.

Tablo 34.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	11	29,81	6,19
İlkokul Mezunu	94	24,36	8,80
Ortaokul Mezunu	81	22,24	7,62
Lise Mezunu	160	22,23	7,17
Üniversite Mezunu	160	21,58	7,22
Toplam	506	22,59	7,68

Tablo 34'de görüldüğü gibi öğrencilerin Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları en yüksek babası okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=29.81$ iken en düşük babası üniversite mezunu olanlar için $\bar{X}=21.58$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	1061,999	4	265,500			Babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler
Gruplarıçi	28730,319	501	57,346	4,630	,001	
Toplam	29792,318	505				

*p<.05

Tablo 35 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4-501)}=4.630$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin Okula Yabancılaşma toplam puanları, babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler, babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşamaktadırlar. Ayrıca babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre babası ilkokul mezunu olan öğrenciler babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşamaktadırlar. Eğitim düzeyi yükseldikçe ailenin okul yaşamını daha iyi bildiği söylenebilir. Okul yaşamını daha yakından tanıyan aile ise çocuğunun okula olan motivasyonunu artırmada ona iyi bir rehber olabilir. Ailenin eğitim seviyesinin yüksek olması öğrenciyi okula yabancılaşmadan uzaklaştırıcı bir etken olabilir. Alan yazın incelendiğinde Uzun (2006) yaptığı araştırmada babası

okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu babaya sahip öğrencilerin yabancılaşma toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bulguları ile çelişen araştırmalara da rastlanmıştır. Yiğit (2010) baba eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Bu durum çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

4.1.e. Öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Okula Yabancılaşma ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
15 – 20	93	13,82	5,96
21 – 25	59	13,37	5,96
26 – 30	135	11,62	4,81
31 – 35	48	9,47	3,45
35 ve üzeri	171	11,69	4,91
Toplam	506	12,05	5,24

Tablo 36'da görüldüğü gibi öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre en yüksek ortalama sınıf mevcutları; 15-20 kişi olanlar için $\bar{X}=13.82$, en düşük ortalama ise 31-35 kişi olanlar için $\bar{X}=9.47$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Güçsüzlük Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	761,335	4	190,334			Sınıf mevcudu 15-20 olan öğrenciler ile 26-30, 31-35, 35 ve üzeri olan öğrenciler.
Gruplarıçi	13115,330	501	26,178			
Toplam	13876,664	505		7,271*	,000	Sınıf mevcudu 21-25 olan öğrenciler ile 31-35 olan öğrenciler.

*p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında öğrenim gören öğrencilerin Güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4, 501)}=7.271$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin güçsüzlük puanları, öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde sınıf mevcudu 15-20 kişi olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 26-30, 31-35 ve 35 ve üzeri kişi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf mevcudu 15-20 kişi olan öğrenciler, sınıf mevcudu 26-30, 31-35 ve 35 üzeri olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadırlar. Ayrıca sınıf mevcudu 21-25 kişi olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 31-35 kişi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda sınıf mevcudu 21-25 kişi olan öğrencilerin, sınıf mevcudu 31-35 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadığı söylenebilir.

Bu sonuçlara dayanarak kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri sosyal grupları daha kolay bularak kendilerini daha güçlü hissedebilecekleri söylenebilir. Öğrencilerin kalabalık ortamlarda kendine yakın bir arkadaş bulması kolaylaşır. Yanında kendini daha güçlü hissedebileceği bir arkadaş bulan çocuk kendini daha güçlü hisseder. Dolayısıyla sınıftaki öğrenci mevcudu arttıkça öğrencilerin kendine yakın arkadaş bulması kolaylaşacağı için güçsüzlükleri de azalabilir.

7-11 yaş dönemindeki çocuk tek başına bir şey yapamayacağını sezerek başkalarıyla işbirliği kurmaktan ve birlikte çalışmaktan haz almaya başlar. Çocuk

artık ortaya çıkardığı ürünlerle başkaları tarafından tanınmak ister. Başarılarından gurur duyma ve zevk alma duygusu gelişmiştir (Yalçın,2010, s.222). İşbirliği kurabileceği ve birlikte çalışmaktan haz alabileceği birini bulan çocuk kendini daha güçlü hisseder. Mevcudu yüksek olan sınıflar çocuğun böyle birini bulmasını kolaylaştıracağı için kalabalık sınıflarda güçsüzlüğe daha az rastlanması olasıdır. Alan yazında araştırma bulgusu ile çelişen bulgular olduğu da görülmektedir. Uzun (2006) yaptığı araştırmasında öğrencilerin sınıf mevcuduna göre güçsüzlük puanlarında anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre öğrencilerin anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
15 – 20	93	4,36	1,88
21 – 25	59	4,15	1,64
26 – 30	135	4,68	2,18
31 – 35	48	5,16	2,67
35 ve üzeri	171	5,23	2,23
Toplam	506	4,79	2,17

Tablo 38’de görüldüğü gibi öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında en yüksek, sınıf mevcudu 35 üzeri kişi olanlar için $\bar{X}=5.23$, en düşük ise sınıf mevcudu 21-25 kişi olanlar için $\bar{X}=4.15$ ’tir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Anlamsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	82,593	4	20,648			Sınıf mevcudu 35 ve üzeri olanlar ile sınıf mevcudu 15-20 ve 21-25 kişi olanlar.
Gruplarıçi	2309,440	501	4,610	4,479*	,001	
Toplam	2392,034	505				

*p<.05

Tablo 39 incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında öğrenim gören öğrencilerin Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4, 501)}=4.479$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin anlamsızlık puanları, öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde sınıf mevcudu 35 üzeri kişi olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 15-20 kişi ve sınıf mevcudu 21-25 kişi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf mevcudu 35 ve üzeri olan öğrenciler, sınıf mevcudu 15-20 kişi ve sınıf mevcudu 21-25 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadırlar.

Sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenin ders süresi içinde her bir öğrenciye ayıracağı zamanın kısıtlı olması anlamını taşır. Güdülenme süresi düşük olan öğrenciler derse adapte olmak için öğretmenin kendileriyle ilgilenmesini bekler. Öğretmenle ders sürecinde daha az iletişim kuran kalabalık sınıftaki öğrencilerin daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşayacağına kaçınılmaz sonucudur.

Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Ancak ideal bir öğrenci sayısının olmadığı, bu durumun dersin niteliğine, eğitimin düzeyine ve türüne göre değişebileceği düşünülmektedir (Aydın, 2004: s. 30) Araştırmanın bulguları ile karşılaştırsak sınıf mevcudunun 30'un üzerinde olması olumsuz bir durumdur ve öğrencilerin anlamsızlık yaşamasına neden olmaktadır.

Öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre öğrencilerin sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
15 – 20	93	2,77	1,75
21 – 25	59	2,74	1,72
26 – 30	135	2,77	1,58
31 – 35	48	3,22	1,75
35 ve üzeri	171	3,29	1,85
Toplam	506	2,99	1,75

Tablo 40'ta görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama sınıf mevcudu 35 ve üzeri kişi olanlar için $\bar{X}=3.29$ iken en düşük ortalama sınıf mevcudu 21-25 kişi olanlar için $\bar{X}=2.74$ 'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Soyutlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	32,313	4	8,078			Sınıf mevcudu 35 ve üzeri olanlar ile sınıf mevcudu 15-20, 21-25, 26-30 kişi olanlar.
Gruplarıçi	1518,637	501	3,031	2,665*	,032	
Toplam	1550,951	505				

*p<.05

Tablo 41 incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4-501)}=2,665$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin sosyal soyutlanma puanları, öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde

değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p < .05$ düzeyinde sınıf mevcudu 35 üzeri kişi olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 15-20 kişi, sınıf mevcudu 21-25 kişi ve sınıf mevcudu 26-30 kişi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf mevcudu 35 ve üzeri olan öğrenciler, sınıf mevcudu 15-20 kişi, sınıf mevcudu 21-25 kişi ve sınıf mevcudu 26-30 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma yaşamaktadırlar.

Kalabalık sınıflar eğitim öğretim kalitesinin iyi olması açısından ideal olmayan sınıflardır. Sınıf mevcudunun çok olması istenilen disiplinin, sağlıklı eğitim ve öğretimin olmasını engeller. Bununla beraber kalabalık sınıflarda çocuklar kendini ait hissettiği bir grup bulamazsa daha fazla soyutlanma yaşayabilirler.

Çocuklar arkadaş gruplarını, benzer ilgi, değer ve gelir gibi faktörlere göre seçerler. Dışlanmamak için de büyük ölçüde arkadaş grubunun kurallarına uyum gösterme çabası içinde olurlar (Bozkurt, 2011, s:125). Ancak sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğrenci herhangi bir arkadaş grubunun içine dahil olamazsa yaşayacağı sosyal soyutlanma daha fazla olabilir.

Öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre öğrencilerin kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
15 – 20	93	2,52	1,01
21 – 25	59	2,57	1,13
26 – 30	135	2,58	1,13
31 – 35	48	3,00	1,42
35 ve üzeri	171	3,00	1,34
Toplam	506	2,75	1,23

Tablo 42'de görüldüğü gibi öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarında en yüksek sınıf mevcudu 31-35 kişi olanlar için $\bar{X} = 3.00$ ile

sınıf mevcudu 35 ve üzeri kişi olanlar için $\bar{X}=3.00$ iken en düşük ortalama sınıf mevcudu 15-20 kişi olanlar için $\bar{X}=2,52$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Kuralsızlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Guruplararası	23,761	4	5,940			Sınıf mevcudu 35 ve üzeri olanlar ile sınıf mevcudu 15-20 ve sınıf mevcudu 26-30 olan öğrenciler.
Gruplarıçi	746,360	501	1,490	3,987*	,003	
Toplam	770,121	505				

* p<.05

Tablo 43 incelendiğinde, farklı sınıf mevcudunda öğrenim gören öğrencilerin Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4, 501)}=3.987$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin kuralsızlık puanları, öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde sınıf mevcudu 35 ve üzeri kişi olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 15-20 kişi ve sınıf mevcudu 26-30 kişi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf mevcudu 35 ve üzeri olan öğrenciler, sınıf mevcudu 15-20 kişi ve sınıf mevcudu 26-30 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kuralsızlık yaşamaktadırlar.

Kalabalık sınıflarda öğretmenin hakimiyet kurması zorlaşacağı için öğrencilerin kuralsızlık yaşamasının kaçınılmaz bir gerçek olduğu söylenebilir. Kalabalık sınıfta öğrenciler öğretmen tarafında daha az gözlenebileceği için hareketlerinde bir gevşeme ve serbestlik görülür. Kuralların geçerli olduğu okul kurumunda ise serbest kalan öğrenciler kurallara uymada zorluk yaşayabilirler.

Alan yazın incelendiğinde Demir (2013) yaptığı araştırmada, sınıftaki öğrenci sayısının disiplini sağlamada etkili bir faktör olduğunu belirtmiş; öğrenci sayısının arttıkça yöntem uygulamanın zorlaştığını, sınıf hakimiyetinin azaldığını, hakimiyetin azaldığı sınıfta ise istenmeyen davranışların meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf mevcudunun fazla olması disiplini sağlamada olumsuz bir faktördür. Disiplinin sağlanamadığı sınıf ortamında ise öğrenciler yüksek derecede kuralsızlık yaşayacaklardır. Buradan da mevcudun fazla olmasının disiplini sağlamada zorluk çıkaracağı dolayısıyla kuralsızlığı artıracığı sonucuna varılabilir.

Öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden aldıkları toplam puanların betimsel istatistikleri Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
15 – 20	93	23,49	8,04
21 – 25	59	22,84	8,42
26 – 30	135	21,67	7,67
31 – 35	48	20,87	6,72
35 ve üzeri	171	23,21	7,39
Toplam	506	22,59	7,68

Tablo 44'te görüldüğü gibi öğrencilerin Okula Yabancılaşma ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama sınıf mevcudu 15-20 kişi olanlar için $\bar{X} = 23.49$, en düşük ortalama ise sınıf mevcudu 31-35 kişi olanlar için $\bar{X} = 20.87$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	401,540	4	100,385		
Gruplarıçi	29390,778	501	58,664		
Toplam	29792,318	505		1,711	,146

Tablo 45 incelendiğinde, farklı sınıf mevcudunda öğrenim gören öğrencilerin Okula Yabancılaşma ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Okula Yabancılaşma toplam puanları öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Sınıf mevcudu açısından güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın aynı farklılığın yabancılaşma üzerinde olmamasının nedeni, okulun ve sınıfın aynı amaçla bir araya gelmiş, aynı yaş gruplarından oluşan öğrencilerden oluşması bunun sonucunda ise çocukları bir arada tutarak okula yabancılaştırmadan uzaklaştıracağı şeklinde ifade edilebilir. Öğrenciler okul yaşamına başladıkları ilk yıllarda, ailede aldıkları kültürle her biri farklı kurallarla yetiştirilmiş olarak okula gelirler. Okula geldiklerinde kendilerinden farklı özelliklere sahip diğer öğrencileri gören çocuklar farklı bir ortamda kendilerini güçsüz hissedebilirler. Okulun amaçlarını kavrayarak hedeflere ulaşma amaçlarını edinene kadar bir takım anlamsızlıklar yaşamaları da beklenebilir. Farklı kültürle yetişerek bir araya gelen öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamaları zaman alır. Çalışma grubumuzun yaş seviyesi okul kurallarına uyum sağlama alışkanlığının tam oturmaya başladığı yıllara denk geldiği için bir takım kuralsızlıkların görülmesi normal olarak karşılanabilir. Birbirleriyle çok kısa sürede kaynaşma özelliğine sahip olan öğrenciler okula karşı bir takım kuralsızlık, güçsüzlük ve anlamsızlık yaşarken okulun sosyal yönü göz önüne alınırsa yabancılaşmadan uzaklaşmaları olağan görülebilir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bulgusu ile paralel olmayan bulgular olduğu da görülmektedir. Yiğit (2010)'in çalışması incelendiğinde öğrenci sayısı az olan okullardaki öğrencilerin, öğrenci sayısı fazla olan okullardaki

öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmanın sonucu ile çelişmektedir.

4.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi;

4.2.a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyeti açısından sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46.

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Sosyal Beceri Puanlarına Uygulanan t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kız	264	69,90	7,29	504	3,057*	,002
Erkek	242	67,82	8,02			

*p<.05

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyeti açısından sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(504)} = 3.057$, $p < 0.05$). Sosyal beceri ölçeğinde ortalamalar kızlar için $\bar{X} = 69.90$, erkekler için ise $\bar{X} = 67.82$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar incelendiğinde sosyal beceri puanları cinsiyet açısından farklılaşmakta ve kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal beceri davranışlarını göstermektedir. Kız öğrencilerin, küçük yaşlarda anneyi rol model olarak çevresiyle olan iletişimde daha başarılı olmaları, kızların erkeklere kıyasla daha erken yaşta konuşmaya başlamaları, çocukken oynadıkları evcilik benzeri oyunlar kızların sosyal beceri yönünden erkeklerden daha ileri düzeyde olmalarına neden olmuş olabilir.

Sosyal gelişimde cinsiyet farkları vardır. Kızlar ve erkekler, sosyal bakımdan da aynı hızla gelişmezler. Bunların gelişmelerinin bazen beraberlik, bazen ayrılık gösterdiği görülür (Binbaşoğlu, 1970, s:99). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal beceri açısından daha ileri olmalarının nedeni olarak içinde buldukları gelişim döneminin etkisi olduğu söylenebilir. Dördüncü ve beşinci sınıf seviyesindeki kızlar ön ergenlik dönemindedir ve bu dönemde kız çocuklarının gelişimleri erkek çocuklardan daha ileri seviyede olabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekleyen bulgular olduğu görülmüştür. Eğercioğlu (2008), yaptığı çalışma ile bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmasının sonuçlarına göre ilköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde kızların sosyal becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Erkek çocuğun kızlara oranla üstün tutulması sonucu, onun yetiştirilmesi de farklılaşmaktadır. Şımartılan, üstüne çok düşülen erkek çocuk, özerk, girişimci, bağımsız olamamaktadır (Tezcan, 2005: s. 30). Bu da erkeklerin kızlara oranla sosyal beceri konusunda daha başarısız olabilecekleri sonucunu verir.

4.2.b. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar ile ailenin algılanan sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED) Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Algılanan SED	n	\bar{X}	Ss
Düşük	14	67,00	11,12
Orta	216	68,17	7,78
Yüksek	276	69,58	7,41
Toplam	506	68,91	7,71

Tablo 47'de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlarda en yüksek aritmetik ortalama, yüksek SED için \bar{X} =69.58 iken en düşük ortalama, düşük SED için \bar{X} =67,00'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48.

Ailenin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	293,946	2	146,973		
Gruplarıçi	29782,228	503	59,209		
Toplam	30076,174	505		2,482	,085

Tablo 48 incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Sosyal Beceri puanları ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Sosyal becerilerin öğrenilmesi ailede başlar. Sosyal becerinin yüksek olması sağlıklı iletişim kurulacağı anlamına gelir. Sosyo-ekonomik duruma bakılmaksızın her aile çocuğuna iyi iletişim kurabilmesi için bir takım sosyal becerileri öğretir ve bu beceriler yaşam boyu kullanılır.

Bunun aksine Tezcan (2005), alt sosyo-ekonomik düzeyde, denetim ve baskıya önem verildiğini, çocukların bağımsız, demokratik, arkadaşça tutumlarından, iletişimden uzak kaldıklarını belirtmiştir.

4.2.c. Anne eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	16	63,87	8,80
İlkokul Mezunu	165	69,05	7,41
Ortaokul Mezunu	68	68,42	8,10
Lise Mezunu	141	68,15	7,70
Üniversite Mezunu	116	70,61	7,42
Toplam	506	68,91	7,71

Tablo 49’da görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaların en yükseği annesi üniversite mezunu olanlar için $\bar{X}=70.61$ iken en düşüğü ise annesi okuma yazma bilmeyenler için $\bar{X}=63,87$ ’dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplararası	841,172	4	210,293			Annesi; üniversite mezunu
Gruplarıçi	29235,002	501	58,353			öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler
Toplam	30076,174	505		3,604*	,007	

* $p < .05$

Tablo 50 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki anneye sahip öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F_{(4-501)}=3.604$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin sosyal beceri puanları, annenin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre $p < .05$ düzeyinde annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal beceriye sahiptirler.

Çocuğu hayata hazırlayan birincil kişinin anne olduğu düşünülürse uzun bir eğitim hayatı geçirerek sosyal yaşama dahil olan annenin yaşanmışlıklarının, okuma yazma bilmeyen anneden daha fazla olması, çocuğun sosyal becerisini artırıcı etki göstermiş olabilir. Alan yazın incelendiğinde Erbay (2008) yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitimi alan 1. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu lise ve üniversite olanların sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanlara göre daha gelişmiş olduğu sonucuna varmıştır.

4.2.d. Baba eğitim düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Okuma yazma bilmiyor	11	67,90	8,61
İlkokul Mezunu	94	67,75	7,77
Ortaokul Mezunu	81	68,87	8,43
Lise Mezunu	160	68,43	7,28
Üniversite Mezunu	160	70,16	7,58
Toplam	506	68,91	7,71

Tablo 51'de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaların en yüksekği babası üniversite mezunu olanlar için $\bar{X} = 70.16$ iken en düşükü babası ilkokul mezunu olanlar için $\bar{X} = 67.75$ 'tir. Bu ortalamalar

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	424,108	4	106,027		
Guruplarıçi	29652,066	501	59,186	1,791	,129
Toplam	30076,174	505			

Tablo 52 incelendiğinde, farklı eğitim düzeyindeki babaya sahip öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin Sosyal Beceri puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir. Alan yazın incelendiğinde Erbay (2008) de okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında sosyal beceri düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

4.2.e Öğrenim gördüğü sınıf mevcudu açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, öğrenim gördüğü sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
15 – 20	93	69,80	7,67
21 – 25	59	66,52	7,41
26 – 30	135	69,14	8,08
31 – 35	48	70,33	7,00
35 ve üzeri	171	68,67	7,62
Toplam	506	68,91	7,71

Tablo 53'te görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama sınıf mevcutları 31-35 kişi olanlar için $\bar{X} = 70.33$ iken en düşük ortalama sınıf mevcudu 21-25 kişi olanlar için $\bar{X} = 66.52$ 'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54.

Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Guruplararası	524,293	4	131,073		
Gruplarıçi	29551,881	501	58,986		
Toplam	30076,174	505		2,222	,066

Tablo 54 incelendiğinde, farklı sınıf mevcutlarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin Sosyal Beceri puanları öğrenim gördükleri sınıfın mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Sınıf mevcudunun çocuğun sosyalleşmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Sayısı kaç olursa olsun eğitim amacıyla bir araya gelmiş öğrenciler aileden bağımsız yeni bir sosyal çevreye geldiği için sosyal becerileri de kendiliğinden geliştirecektir.

Çocuklar akranlarıyla, yalnızca eşit ilişkilerde öğrenilebilecek yeni beceriler kazanırlar. Bilişsel ve empati becerileri gelişir; iş birliği ve rekabet içeren etkinliklere katılmayı öğrenirler. Kazandıkları bu beceriler, onların diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını sağlar (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2003: s. 23). Sınıf ortamı sosyal bir ortamdır. Her ders ve ortam sosyal becerileri geliştirmek için bir fırsattır. Önemli olan sınıf ortamı içinde öğrencilerin kişisel ve sosyal yönlerini desteklemektir. Özellikle sosyal becerilerin öğretilmesinde arkadaşlar çok etkili modeller olarak görülmektedir (Akkök, 1996, s.4).

4.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu uygulanmış, sonuçlar ve betimsel istatistikler Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55.

4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Beceri Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları ve Betimsel İstatistikleri

	\bar{X}	Ss	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Sosyal Soyutlanma	Kuralsızlık	Yabancılaşma	Sosyal Beceri
Güçsüzlük	12,05	5,24	1	,249**	,413**	,286**	,893**	-,445**
Anlamsızlık	4,79	2,17	,249**	1	,288**	,335**	,573**	-,423**
Sosyal Soyutlanma	2,99	1,75	,413**	,288**	1	,279**	,636**	-,244**
Kuralsızlık	2,75	1,23	,286**	,335**	,279**	1	,515**	-,322**
Yabancılaşma	22,59	7,68	,893**	,573**	,636**	,515**	1	-,531**
Sosyal Beceri	68,91	7,71	-,445**	-,423**	-,244**	-,322**	-,531**	1

N= 506 **p<0.01

Tablo 55 incelendiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşma puanları ve sosyal beceri puanlarının birbirleri ile olan korelasyon değerlerinin -0,531 ve -0,244 aralığında

değiştirdiği ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık ve yabancılaşma algıları ile sosyal beceri algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Elde edilen bulgulara bakılarak öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yüksek olmasının okula yabancılaşma düzeylerini düşürmektedir denebilir. Daha açık bir ifade ile öğrenciler sosyal beceri davranışlarını ne derece kazanmış ise okula yabancılaşmaları o denli düşük düzeyde kalmaktadır. Okulu, sosyal yaşamın küçük bir örneği olarak görürsek sosyal beceri yönünden gelişmiş öğrenciler okula yabancılaşmadan uzaklaşmaktadır. Bunu hayatın geneline de yansıtarsak sosyal beceri yönünden gelişmiş bireyler yaşam alanında daha az yabancılaşma çekeceklerdir.

Öğrencilere örgün öğretimin her bir basamağında, sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri sağlayabilecek nitelikte ne kadar çok etkinliklere ve düzenlemelere yer verirlerse o oranda sosyal beceri kazandırma oranları yükselecektir. Çünkü bu becerilerin kazanılması, öğrencilerin akademik başarısında, sosyal ilişkilerinde, sosyal uyumlarında etkili bir faktör olabilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.160-161).

Sosyal gelişim bakımından normal olan bir kimse, etrafındakilerle çatışmasız olarak yaşamasını öğrenmiştir. Sosyal bakımdan çok gelişmiş olan kimseler, toplumun önderi olur. Böyle bir kimse, aile ve okul çevresinde gelişimin önemli bir kısmını tamamlar. Toplum içine katıldığı zaman da kitleleri inandırma ve ikna kudretine sahiptir. Bu bakımdan zayıf olan kimse, toplum içinde normal durumunu bile muhafaza edemez hale gelir (Binbaşoğlu,1970, s.96).

Sosyal beceri eksikliği ya da yetersizliği çocukları okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ve uzun süreli birçok sonuca götürebilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003, s. 15).

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

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

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde okula yabancılaşma ve sosyal beceri kavramlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle çalışılmasının alana farklı bir bakış açısı getirdiği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri açısından okula yabancılaşma puanları üzerindeki bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Cinsiyet açısından öğrenci yabancılaşma ölçeği ile alınan puanlara bakılırsa; erkek öğrencilerin güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve okula yabancılaşma toplam puanları kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Ancak kuralsızlık alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
2. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre okula yabancılaşma puanları incelendiğinde; güçsüzlük alt boyutunda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler, yüksek sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadırlar. Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık alt boyutlarında ve okula yabancılaşma toplam puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.
3. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre güçsüzlük alt boyutuna ve okula yabancılaşma toplam puanlarına bakıldığında, annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük ve okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Anlamsızlık, Sosyal Soyutlanma, Kuralsızlık alt boyutlarında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
4. Araştırmamızın sonuçlarına göre, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre güçsüzlük alt boyutuna bakıldığında, babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre; babası

ilkokul mezunu olan öğrenciler, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadır. Anlamsızlık alt boyutunda ise babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler; babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadırlar. Okula yabancılaşma toplam puanlarına bakıldığında ise babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler, babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde; babası ilkokul mezunu olan öğrenciler de babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Sosyal Soyutlanma ve Kuralsızlık alt boyutlarında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre okula yabancılaşma ve alt boyutları incelendiğinde; güçsüzlük alt ölçeğinden aldıkları puanlara göre, sınıf mevcudu 15-20 kişi olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 26-30, 31-35, 35 ve üzeri olan öğrencilere göre ayrıca sınıf mevcudu 21-25 kişi olan öğrenciler, sınıf mevcudu 31-35 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşamaktadırlar. Anlamsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlara göre, sınıf mevcudu 35 ve üzeri olan öğrenciler ile sınıf mevcudu 15-20 ve 21-25 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadır. Sosyal Soyutlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlara göre, sınıf mevcudu 35 ve üzeri olan öğrenciler, sınıf mevcudu 15-20, 21-25 ve 26-30 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma yaşamaktadır. Kuralsızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlara göre, sınıf mevcudu 35 ve üzeri olan öğrenciler, sınıf mevcudu 15-20 ve 26-30 kişi olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal soyutlanma yaşamaktadırlar. Tüm alt ölçeklerle sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark görülürken, okula yabancılaşma toplam puanları ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf mevcudu arttıkça anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık boyutlarında da artış olmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudu azaldıkça ise güçsüzlük boyutunda bir artış olmuştur.

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri açısından sosyal beceri puanları üzerindeki bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin sosyal becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir.
2. Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
3. Anne eğitim düzeyine göre sosyal beceri puanları incelendiğinde, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal beceriye sahiptirler.
4. Baba eğitim düzeyine göre ise öğrencilerin sosyal beceri puanlarında anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.
5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre sosyal beceri puanları incelendiğinde de anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.
6. Öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde; güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma, kuralsızlık ve yabancılaşma algıları ile sosyal beceri algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Çalışmanın Bulgularına Göre Öneriler

1. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek oranda yaşadığı yabancılaşma duygusunu ortadan kaldırmak için okullarda erkek öğrencilerin ilgisini çekecek faaliyetlere ağırlık verilebilir.
2. Anne – baba eğitiminin, öğrencilerin okula yabancılaşmalarını arttırmaması için okul aile işbirliğini arttırarak ailelerin okula daha çok gelmesi sağlanabilir. Okul faaliyetleriyle daha yakından ilgilenen anne ve baba ise çocuğuyla da daha yakından ilgilenecek ve öğrencilerin okula yabancılaşmasını ortadan kaldıracaktır.
3. Sınıf mevcuduna bağlı olumsuz koşulları, ideal düzeye getirerek de öğrencilerin okula yabancılaşma yaşamaları engellenmiş olur. İdeal sınıf mevcudu olarak her sınıf 20 kişi seviyesine çekilmelidir.

4. Erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini arttırmak için de erkek öğrencilere yönelik sosyal beceri etkinlikleri düzenlenebilir.
5. Sosyal beceriler ile okula yabancılaşma arasında negatif ilişki saptandığından öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltmak için sosyal becerileri artırıcı faaliyetler düzenlenerek hem sosyal beceriler kazandırılabilir hem de okula yabancılaşma seviyeleri minimuma indirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Okul yıllarının başında okula yabancılaşmanın ortadan kaldırılması için bu konu ile ilgili daha erken yaşları içeren gruplarda araştırmalar yapılabilir.
2. Okula yabancılaşma duygusu yaşayan öğrencilerle nitel bir araştırma yapılarak problemin nedenleri daha net ortaya konabilir.
3. Ders içeriği, okulun fiziksel durumu, köy ve kent yerleşimlerindeki okul ve öğretim ortamları gibi faktörler incelenerek okula yabancılaşma üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini öğretmenlerin, okulun bulunduğu yerleşim yerinin etkileyip etkilemediği araştırılabilir.
5. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini arttırmak amacıyla okullarda ne gibi faaliyetlere gereksinim olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Agostin, T.M., Bain S.K.(1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in The Schools*,34 (3), 219-228.
- Akçamete, G., Avcıoğlu, H.(2005). Sosyal beceriler değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*,
<http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/874> adresinden alınmıştır.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Y. Kuzgun (Editör). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 171-188
- Binbaşıoğlu, C. (1969). *Öğrenme psikolojisi ve derslerin psikolojik temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Kardeş Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1970). *Eğitim psikolojisi ve alanı, çocuk gelişimi ve eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Kardeş Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1970). *Ruh sağlığı bilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Kardeş Matbaası.
- Bozkurt, V. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Camus, A. (2003). *Yabancı*. (Çev. V. Günyol). İstanbul: Can Yayınları.
- Carlson, T.B. (1995). We hate gym: student alienation from physical education. *Journal Of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (166), 195-205.
- Çalışkan Ç.E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Çeçen, A. R. (2006). School alienation: gender, socio-economic status and anger in high school adolescents. *Education Sciences: Theory & Practice*, 6 (3), 721-726.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig Dergisi*, 37, 155-174.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri*. Yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davidov, Y. (1990). *Özgürlük ve yabancılaşma*. (Çev. S. Şölcün). Ankara: Bilim ve Sosyalizm Yayınları. (Eserin orijinali 1962'de yayımlandı).
- Eğercioğlu, N. (2008). *Factors underlying peer acceptance: gender, age and social skills*. Master's thesis. İstanbul: Boğaziçi University Soscial Sciences Institute.
- Ekinci, V.D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesine etkisi*. Yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elmacioğlu, T. (2003). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(3), 93-108.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*. (Çev. Y. Salman ve Z. Tanrıseven). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Güner, O. (2010). *Hani okulu sevecektim*. (2. Basım). Ankara: Efil Yayınevi.

- Hegel, G.W.F. (2011). *Tinin görüngübilimi*. (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi. (Eserin orijinali 1952'de yayımlanmıştır).
- Johnson, G. M. (2005). Academic achievement and webCT use. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 179-189.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marx, K. ve Engels, F. (1976). *Alman ideolojisi (Feuerbach)*. (Çev. S. Belli). Ankara: Sol Yayınları. (Eserin orijinali 1975'te yayınlandı).
- Marx, K. ve Engels, F. (1976). *Kutsal aile ya da eleştirel eleştirinin eleştirisi*. (Çev. K. Somer). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (1979). *Ekonomi politiğin eleştirisine katkı*. (Çev. S. Belli). Ankara: Sol Yayınları. (Eserin orijinali 1957'de yayımlanmıştır).
- Oden, S. and Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48 (2), 495-506.
- Riggio and Ronald, E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.
- Rousseau, J.-J. (2006). *İnsanlar arası eşitsizliğin kaynağı*. (Çev. R.N. İleri). İstanbul: Say Yayınları.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Geçerlik ve güvenirlik çalışması)*. Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sartre, J. P. (1998). *Yöntem araştırmaları*. (Çev. S.R. Kirkoğlu). İstanbul: Kabalıcı Yayınları. (Eserin orijinali 1960'da yayımlanmıştır).

- Seeman, M. (1959). On The meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24 (6).
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sennett, R. (2010). *Kamusal insanın çöküşü*. (Çev. S. Durak ve A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi. (Eserin orijinali 1992'de yayımlandı).
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.
- Sezen, Y. (2002). *Çağdaşlaşma yabancılaşma ve kimlik*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Sinanoğlu, M. (2001). Hıristiyan ve İslam kaynaklarında tartışmalı bir dini toplantı: İznik konsili. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 6, 1-16.
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M. A., ve Luke, S.D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, 3 (2), 1-8.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (2005). *Çocuk sosyolojisi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weber, M. (1999). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. (Çev. Z. Gürata). Ankara: Ayraç Yayınevi. (eserin orijinali 1972'de yayımlanmıştır).
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, İ.B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yeşilyaprak, B. (2003). *Çalışan anne ve çocuk "Siz başrolü seçtiniz"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, H. (2002). *Sevgili anne ve babacığım, lütfen bu kitabı okur musunuz*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçeye uyarlanması. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (9), 39-48.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2, (11), 37-47.
- Yüksel G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : M. Pınar ÖZSARI
Doğum Tarihi ve Yeri : 04.12.1984 BURDUR

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

2006 – 2008 Burdur Yeşilova Dereköy İlköğretim Okulu
2008 – 2010 Batman Beşiri Değirmenüstü İlköğretim Okulu
2010 – 2013 Burdur Çavdır Söğüt İlköğretim Okulu
2013 – ... Burdur Yeşilova Dereköy İlkokulu

e-mail : m.pinardereli@gmail.com

tarih : 15.01.2015