



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

**ERGENLERDE OKULA YABANCILAŞMANIN SOSYAL KAYGI
DÜZEYİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Mehmet Sıddık VANGÖLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

ERGENLERDE OKULA YABANCILAŞMANIN SOSYAL KAYGI DÜZEYİ VE
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet Sıddık VANGÖLÜ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep ÇENESİZ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı


Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

KABUL VE ONAY

Mehmet Siddık VANGÖLÜ tarafından hazırlanan “Ergenlerde Okula Yabancılaşmanın Sosyal Kaygı Düzeyi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 02.07.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep ÇENESİZ (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin KOÇ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.07.2018



Mehmet Sıddık VANGÖLÜ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sırasında güler yüzü, arkadaşça tavırları ve geliştiren desteği ile yoluma ışık tutan hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gaye Z. ÇENESİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Üzerimde emeği olan ve bana farklı bir göz ile bakmayı öğreten değerli hocalarım Doç. Dr. Fuat TANHAN ve Dr. Öğr. Üyesi Murat BOYSAN'a,

Tez çalışmam sırası ve savunma sürecinde yapıcı eleştirileri ile çalışmama katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin KOÇ'a,

Dersler sırasında kapılarını bize açan ve çaylarını bizden esirgemeyen Yüzüncü Yıl Üniversitesi PDR merkezi çalışanlarına,

Sıcak ve samimi yaklaşımları ile bizden yardımlarını esirgemeyen Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına,

Çalışmamda motivasyon kaynağım ve destekçilerim olan sevgili kardeşlerim Araş. Gör. Mehmet Ali PADIR ve Uzman Psik. Dan. Selami YILDIRIM'a,

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim aileme ve sevgili eşim Seren'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

VANGÖLÜ, Mehmet Sıddık. *Ergenlerde Okula Yabancılaşmanın Sosyal Kaygı Düzeyi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2018.

Okuldan kopma ve uzaklaşma olarak tanımlanan okula yabancılaşma, ergenlerin yaşadığı önemli problemlerden biridir. Yapılan çalışmalarda kaygının yabancılaşmaya sebep olan etkenlerden biri olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada ergenlerde okula yabancılaşma düzeyinin sosyal kaygı düzeyi, cinsiyet, göç, algılanan okul güvenliği, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve devam edilen okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van merkez ilçelerinde bulunan Selaheddini Eyyubi İMKB Anadolu Lisesi, Van Türkiye Yardımsevenler Derneği Anadolu Lisesi, İpekyolu İMKB Fen Lisesi, Merkez İmam Hatip Lisesi ve Mehmet Erdemoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim gören 318'i kadın, 238'i erkek toplam 556 ergenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF), Sanberk (2003) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) ve Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda Van ilinde lise düzeyinde eğitime devam eden ergenlerin okula yabancılaşma puanının orta düzeyde, benzer şekilde sosyal kaygı puanlarının da orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Okula yabancılaşma alt boyutları ve sosyal kaygı alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, okula yabancılaşma ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla Spearman Korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Okula yabancılaşma ile sosyal kaygı ve alt boyutu olan ODK arasında orta düzeyde ilişki bulunurken, sosyal kaygının diğer alt boyutları olan Y-SKHD ve G-SKHD alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Sosyal kaygı ile okula yabancılaşmanın alt boyutu olan güçsüzlük ile orta düzeyde ilişki bulunurken, anlamsızlık, kuralsızlık ve

sosyal uzaklık alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Ergenlerde okula yabancılaşma puanlarının cinsiyet, göç faktörleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Ergenlerde okula yabancılaşma düzeylerinin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve devam edilen okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ergenlerde okula yabancılaşma ile okul güvenlik algısı, devam edilen okul türü, algılanan akademik başarı düzeyi, sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, cinsiyet, göç, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ergenlerde okula yabancılaşma düzeyinin; sosyal kaygı düzeyi, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi ve algılanan okul güvenlik algısı değişkenleri tarafından yordayıp yordandığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ergenlerde okula yabancılaşma ile sosyal kaygı düzeyi arasında ilişki incelendiğinde okula yabancılaşma ile sosyal kaygının alt boyutları olan olumsuz değerlendirme korkusu ile yeni sosyal durumlarda huzursuzluk ve kaçınma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak sosyal kaygının alt boyutu olan genel durumlarda huzursuzluk ve kaçınma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve araştırma ve uygulama alanlarına ilişkin öneriler ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler

Yabancılaşma, okula yabancılaşma, sosyal kaygı, ergen.

ABSTRACT

VANGÖLÜ, Mehmet Sıddık. *Investigating School Alienation of Adolescents in terms of Social Anxiety and Various Variables*, Master Thesis, Van, 2018.

School alienation, which is defined as disattachment from school, is one of the most important problems adolescents encounter. Previous studies indicated that anxiety is one of the reasons of alienation. The purpose of the present research was to examine the alienation of the students in the adolescence period in terms of their social anxiety level and other variables. In this study, it was examined whether the level of alienation in the adolescents differed according to their social anxiety level, gender, migration status, perceived school security level, on which grade they were attending, perceived academic achievement level, mothers' education status, fathers' education status, perceived socio-economic status and school type variables. Sample of the study consists of 556 students enrolled in schools in central districts of Van in the 2017-2018 academic year. Data were collected from the students who are enrolled in Selahaddin Eyyubi İMKB Anadolu Lisesi, Van Türkiye Yardımsevenler Derneği Anadolu Lisesi, İpekyolu İMKB Fen Lisesi, Merkez İmam Hatip Lisesi ve Mehmet Erdemoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi. There were 318 females and 238 males. Demographic Information Form (DIF), that was developed by the researcher; School Alienation Scale (SAS), that was developed by Sanberk (2003); and Social Anxiety for Adolescents Scale (SAAS), that was adapted into Turkish by Aydın & Tekinsay-Sütçü (2007) were used to collect data in the study. According to the results, the alienation scores of the adolescents continuing their education at high school level in Van province were found to be moderate. Similar results were also found for social anxiety levels of the adolescents. Pearson Correlation Coefficients were calculated for the relationships between subscales of school alienation and social anxiety; and Spearman Correlation Coefficients were calculated for the relationship between school alienation and demographic variables. There was a moderate relation between school alienation and fear of negative evaluation subscale; and weak relations between school alienation and the other two subscales. Social anxiety has a moderate relation with powerlessness, and

low relations with normlessness, meaninglessness, and social isolation. The independent samples t-tests were conducted to determine whether the scores of alienation in the adolescents differed in terms of gender and migration factors. One way analysis of variances (ANOVA) were used to determine whether the school alienation levels of the students were differ significantly according to their mothers' education level, fathers' education level, perceived socio-economic status and school type. There were significant differences for school alienation levels based on school security perception and school type; while there were no significant relations based on mothers and fathers' education levels, gender, migration status, and perceived socio-economic levels. Multiple regression analysis was used to determine whether the students' school ailenation levels were predicted by social anxiety levels, grade, perceived academic achievement level, and perceived school security variables. When the relationship between school alienation levels and social anxiety levels in adolescents were examined, it was found that there was a significant positive correlation between school alienation levels and tow subscales of social anxiety; namely, fear of negative evaluation and restlessness and avoidance in novel social situations. On the other hand, there was a negative relationship between school alienation and restlessness and avoidance in general. The findings were discussed in the light of the related literature and suggestions for further studies and implications were given.

Key Words

Alienation, School alienation, Social Anxiety, Adolescent.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	5
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Yabancılaşma	7
2.2. Yabancılaşma ile İlgili Yaklaşımlar	8
2.2.1. Hegel ve Yabancılaşma	8
2.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma	9

2.2.3. Marx ve Yabancılaşma	9
2.2.4. Fromm ve Yabancılaşma	10
2.2.5. Seeman ve Yabancılaşma	11
2.2.5.1. Güçsüzlük.....	12
2.2.5.2. Anlamsızlık.....	12
2.2.5.3. Kuralsızlık (Normsuzluk)	12
2.2.5.4. Sosyal Uzaklık (Soyutlanma)	12
2.2.5.5. Kendine Yabancılaşma	13
2.3. Okula Yabancılaşma.....	13
2.3.1. Güçsüzlük.....	14
2.3.2. Anlamsızlık.....	14
2.3.3. Kuralsızlık	14
2.3.4. Sosyal Uzaklık.....	15
2.4. Sosyal Kaygı	15
2.4.1. Sosyal Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	17
2.4.1.1. Bilişsel Yaklaşım.....	17
2.4.1.2. Davranışçı Yaklaşım.....	18
2.4.1.3. Psikoanalitik Yaklaşım.....	18
2.4.1.4. Beceri Eksikliği Yaklaşımı.....	19
2.4.1.5. Kendini Sunma Yaklaşımı.....	20
2.5. Göç.....	20
2.6. Yapılan Çalışmalar	21

2.6.1.	Okula Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Çalışmalar	21
2.6.2.	Sosyal Kaygı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	23
3.	BÖLÜM: YÖNTEM.....	26
3.1.	Araştırmanın Modeli	26
3.2.	Evren ve Çalışma Grubu	26
3.3.	Veri Toplama Araçları	26
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu (KBF)	26
3.3.2.	Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ).....	27
3.3.3.	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ).....	27
3.4.	Verilerin Toplanması.....	28
3.5.	Verilerin Analizi.....	28
4.	BÖLÜM: BULGULAR	30
4.1.	Betimsel İstatistikler	30
4.2.	Ergenlerin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Kaygı Düzeyleri	34
4.3.	Ergenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	34
4.3.1.	Okula Yabancılaşma Düzeyi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	34
4.3.2.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Göç Değişkeni Arasındaki İlişki	35
4.3.3.	Okula Yabancılaşma Düzeyi ile Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki.....	36
4.3.4.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki.....	36

4.3.5.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki.....	37
4.3.6.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Devam Edilen Okul Türü Arasındaki İlişki.....	38
4.4.	Ergenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi	39
4.4.1.	Okula Yabancılaşma İle Sosyal Kaygı Arasındaki İlişki	45
4.4.2.	Okula Yabancılaşma İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki	46
4.4.3.	Okula Yabancılaşma İle Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki.....	46
4.4.4.	Okula Yabancılaşma İle Okul Güvenlik Algısı Arasındaki İlişki	47
5.	BÖLÜM:TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1.	Çalışma Bulgularının Yorumlanması	48
5.1.1.	Ergenlerde Okula Yabancılaşma ve Sosyal Kaygı Düzeyine İlişkin Sonuçların Yorumlanması	48
5.1.2.	Okula Yabancılaşma Düzeyi ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	49
5.1.3.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Göç Değişkeni Arasındaki İlişki	50
5.1.4.	Okula Yabancılaşma İle Anne-Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki	50
5.1.5.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sosyo-ekonomik Düzey Arasındaki İlişki.....	52
5.1.6.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Devam Edilen Okul Türü Arasındaki İlişki.....	52
5.1.7.	Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sosyal Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	53

5.1.8. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Okul Güvenlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	53
5.1.9. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	54
5.1.10. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	54
5.2. Öneriler	55
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	67
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	67
Ek 2: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	68
Ek 3: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği.....	70

KISALTMALAR

ESKÖ: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

ÖYÖ: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

ODK: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

G-SKHD: Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

Y-SKHD: Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

DSM-V: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-5

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: DSM-V'e Göre Sosyal Kaygı Tanı Kriterleri.....	16
Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 3: Okula Yabancılaşma Alt Boyutları ve Sosyal Kaygı Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları.....	32
Tablo 4: Okula Yabancılaşma İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Sonuçları.....	33
Tablo 5: Okula Yabancılaşma ve Sosyal Kaygı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistik Sonuçları.....	34
Tablo 6: Okula Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	35
Tablo 7: Okula Yabancılaşma Puanlarının Göçe Göre t-testi Sonuçları.....	35
Tablo 8: Okula Yabancılaşma Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları	36
Tablo 9: Okula Yabancılaşma Puanlarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları	37
Tablo 10: Okula Yabancılaşma Puanlarının Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre Anova Sonuçları.....	38
Tablo 11: Okula Yabancılaşma Puanlarının Devam Edilen Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	39
Tablo 12: Okula Yabancılaşma İle Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu	44
Tablo 13: Okula Yabancılaşmanın Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Artıkların Normalliği P-P Plot'ı.....	40
Şekil 2: Artıkların Normalliği Histogramı.....	41
Şekil 3: Eşvaryanslılık.....	41



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bireyin kendisinden, doğal ve toplumsal çevresinden kopması (Tolan, 1981), bir kimseden veya bir şeyden (nesne, iş, sosyal çevre vb.) uzaklaşması (Aydoğan, 2015) olarak tanımlanan yabancılaşma olgusu insanın sürekli karşılaşabileceği psikolojik durumlardan biridir (Şimşek ve Ataş-Akdemir, 2012). Yabancılaşma sürecinde birey, kendi eylemlerinin öznesi konumundan çıkıp nesneleşerek makinelerin, kurumların, medyanın ve diğerlerinin kontrolü altına girer (Erjem, 2005). Bu tanımlara göre yabancılaşma, bireyin kendisi veya öteki ile ilişkisinin bozulmasıdır.

Felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinlerin araştırma konusu olan yabancılaşma kavramı (Çağlar, 2012) Marx, Hegel, Fromm ve Feuerbach gibi isimler tarafından incelenmiştir. Yabancılaşma kavramını ilk defa sistemli bir şekilde inceleyen (Musto, 2012) Hegel'e göre insan ile ilgili olmayan hiçbir gerçek olamaz ve aslolan insanın gerçeğidir, dünyanın sözde gerçekliği ise yabancılaşmadır (Ergil, 1978). Yabancılaşmanın din ile olan ilişkisini inceleyen Feuerbach'a göre yaratıcıya yüklenen özellikler aslında insanın kendi özellikleri olduğundan insan özünden koparak uzaklaşmış ve yabancılaşmıştır (Ergil, 1978). Marx, yabancılaşma kavramını kapitalist düzenin insanı neye dönüştürdüğünü açıklamak için kullanmış, bireyin nesneden ve diğerlerinden kopması olarak tanımlamıştır (Damgacı, 2016). Erich Fromm, Marx'ın yabancılaşma kuramını psikoanalitik bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmiş ve yabancılaşmayı, bireyin kendisinden ve diğerlerinden uzaklaşması olarak tanımlamıştır (Kızıltan, 1986). Fromm, Marx ve Hegel gibi araştırmacıların yabancılaşma kuramlarını psiko-sosyolojik bir zemine oturtan Seeman (1959) ise yabancılaşma kavramını ölçülebilir bir duruma getirerek güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarına ayırmıştır.

Eğitim, yabancılaşmadan etkilenen alanlardan biridir (Tezcan, 1985). Eğitimde yabancılaşma okul ortamında öğrencinin aidiyet ve bağlanma duygusunun eksikliği olarak ifade edilir (Schulz, 2011). Okula yabancılaşma, yabancılaşmanın eğitim üzerinde oluşturduğu etkinin meydana getirdiği olgulardan biridir. Okula yabancılaşma; öğrencilerin öğrenme sürecinden kopmaları (Brown ve diğerleri, 2003), içinde bulunmaları gereken sosyal gruptan veya etkinlikten uzak kalmalarıdır (Mann, 2001).

Okula yabancılaşmanın alt boyutları ele alındığında, Seeman (1995) tarafından yapılan 5 alt boyuttan oluşan kavramsallaştırmanın değişikliğe uğradığı görülmektedir. Newman (1981) ve Mau (1992) okula yabancılaşmayı 4 alt boyutta ele almaktadır. Bu alt boyutlar güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık olarak belirlenmiştir. Okul ortamında *güçsüzlük*, hedefleri olan öğrencilerin bu hedeflerine ulaşabileceklerine inançlarının yetersizliğini ifade eder (Mau, 1992). *Anlamsızlık*, öğrenciler için okuldaki derslerin günlük yaşantıyla bir ilişkisinin olmayışı olarak tanımlanır (Brown ve diğerleri, 2003). *Kuralsızlık*, okul idaresi ve otorite tarafından alınan kararların öğrenciler tarafından kabul edilmemesi iken *sosyal uzaklık* alt boyutu ise öğrencinin bir arkadaşlık ortamına dahil olmaması ve katılım sağlamaktan kaçınmasıdır (Seeman, 1959).

Kendisini yabancılaşmış hissedeni öğrencinin davranışları farklılık göstermektedir. Okulda yabancılaşma yaşayan öğrenciler; sınıf düzenini bozma, devamsızlık, ödev yapmama, derse katılmama, kavgacı tutum ve sosyal çekilme gibi davranışlar sergilerler (Schulz, 2011). Bu davranışlar öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik deneyimleri sonucunda meydana gelen tepkilerdir. Bu nedenle okul, gelişim döneminde olan olumlu bir benlik algısı ve başarı hissini yaşamak isteyen bazı öğrenciler için başarısızlığın ve hayal kırıklığının kaynağı olan zararlı bir ortama dönüşebilir (Kumari ve Kumar, 2017). Goodwin (2000; Akt. Gedik, 2015)'e göre de okullar ve okul personeli bazı yollarla öğrencilerin yabancılaşmasına ve onlarda akademik başarısızlığa sebep olurlar. Bunlar zayıf ve uygun olmayan müfredat, etkin olmayan öğretim, düşük benlik algısı, başarısız okul kültürü gibi etkenlerdir. Alanyazın incelendiğinde düşük akademik başarı (Hascher ve Haganauer, 2010), düşük ekonomik düzey, kalabalık sınıflar (Uzun, 2006), devam edilen okul türü (Gedik, 2014), sosyal beceri yetersizliği (zsarı, 2015), düzenli fiziksel aktivite eksikliği (zdemir, 2011),

düşük benlik algısı (Çoşkun ve Altay, 2009) ve ailede farklı dillerin kullanılmasının (Katıtaş, 2012) öğrenciler arasında okula yabancılaşmaya sebep olduğu bulunmuştur.

Brown, Higgins ve Paulsen (2003)'e göre yabancılaşma yaşayan öğrenciler okulu; sıkıcı, görüşlerine değer verilmeyen, anlamsız ve kuralların çiğnendiği bir yer olarak değerlendirmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler okulu bırakmakta ya da öğrencilerin okuldaki sosyal ve akademik etkinliklere katılımları azalmaktadır. Yabancılaşma sonucunda bireyde kaygı, depresyon, stres, anlamsızlık, yalnızlık ve umutsuzluk gibi psikolojik problemler yaşandığı da görülmektedir (Yakut, 2016). Özellikle yabancılaşma ile öfke, depresyon, yalnızlık ilişkisini inceleyen çalışmalara alanyazında yer verilmiştir (Çelik, 2005; Eunsook, 2007; Duru, 1995). Ancak kaygı ve yabancılaşmanın doğrudan ilişkisinin incelenmesine yönelik çalışmalarda bir sınırlılık söz konusudur.

Kaygı kaynağı belli olmayan ve kötü bir şey olacağına dair yaşanan korku durumudur (Antony ve Swinson, 2000). Kaygı türlerinden biri olan sosyal kaygı, etkileşime girmekten kaçınan ve sosyal ortamlardan uzak duran bireylerin yaşadığı problemlerden biridir. Sosyal kaygı, birine karşı veya topluluk önünde, sınav, müsabaka ve toplantı gibi alanlarda ortaya çıkan ve sosyal ilişkilere girmekten kaçınma olarak tanımlanır (Wittchen, 2000).

Psikolojik kuramlar tarafından farklı şekillerde yorumlanan sosyal kaygı; bilişsel, davranışçı, psikanalitik, beceri eksikliği ve kendini sunma yaklaşımlarının çalışma konusu olmuştur. *Bilişsel yaklaşım*, sosyal kaygıyı işlevsiz ve çarpıtılmış düşünceler sonucunda bireyin kendisini tehdit altında hissetmesi olarak tanımlar (Beck ve Emery, 2006). *Davranışçı yaklaşım* ise sosyal kaygıyı öğrenilmiş davranışların sonucu olarak kabul eder (Öztürk, 2004). Sosyal kaygıyı utanç yaşantıları, suçluluk duyguları ve ayrılma kaygısı olarak üç temel dinamiğe ayıran *psikoanalitik yaklaşıma* göre kişiler hayali utandırılma ve aşağılanma duygularından kaçmak için onay görmeyeceklerini düşündükleri durum ve ortamlardan kaçarlar (Türkçapar, 1999). *Beceri eksikliği* yaklaşımı sosyal kaygıyı bir sosyal durum veya ortamda yaşanan beceri yetersizliği korkusuna bağlarken (Schlenker ve Leary, 1982), *kendini sunma yaklaşımı* ise sosyal kaygıyı bireyin toplumsal değerlendirme endişesiyle başkası üzerinde

oluşturduğu kendisine ait izlenimi kontrol etmeye çalışmasıyla yaşadığı problem (Leary ve Kowalski, 1995) olarak tanımlar.

Okul, ergenler için önemli sosyalleşme alanlarından biridir ve zamanlarının çoğunu burada geçirirler. Ergenler, akranları arasında sosyalleşmek ve onlar tarafından kabul görmek isterler (Temel ve Aksoy, 2001). Okulda akranları ile iyi ilişkiler kuran ergenler daha az sosyal kaygı problemi yaşarlar (Savcı, 2017) ve okula bağlanırlar (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Alanyazın incelendiğinde doğrudan okula yabancılaşma ile sosyal kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır ancak benzerlik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Ergenlerde okula bağlanma ile sosyal kaygı düzeyi (Yıldız ve Kutlu, 2015), yaygın kaygı bozukluğu ile yabancılaşma (Curzik ve Salkicevic, 2015) ve üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasında ilişkiyi (Atli, Keldal ve Sonar, 2015) inceleyen çalışmalara ulaşılmıştır.

Göç, insanların sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik yapıdan ayrılarak yeni sosyal, ekonomik ve kültürel yapıya doğru yer değiştirmesidir (Toros, 2008). Göç ile yer değiştiren ailelerde ve çocuklarında yabancılaşma meydana gelir (Quin, 2006). Aktolgalı (2003)'e göre göçe maruz kalan bireylerin yabancılaşma düzeyi daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketler göç yaşantısı olan ergenlerin okula yabancılaşma düzeyi daha yüksek olabilir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda cinsiyet, sahip olunan sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı düzeyi, anne-baba eğitim durumu, devam edilen okul türü, algılanan okul güvenliği ve bulunulan sınıf düzeyinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkilediği bulunmuştur. Elde edilen bulgular belirtilen değişkenlerin okula yabancılaşma ile ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan ve araştırmalardan yola çıkılarak ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi, göç edip etmedikleri, cinsiyeti, anne ve baba eğitim düzeyi, devam edilen okul türü, sınıf düzeyi, okul güvenlik algısı, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı lise düzeyinde eğitim gören ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Yabancılaşmış bir birey olarak ergen, toplumdaki kopmuş ve sosyal olarak yabancılaşmış bir yetişkin halini alır (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Ergenler arasında okula yabancılaşmanın engellenmesi onların daha başarılı, kendilerini kabul eden, akranları ve sosyal çevreleri ile uyum içinde olmalarını sağlar. Ergenlerde okula yabancılaşmanın önlenmesi onların, okula ve kendilerine yönelik duygu ve tutumlarının tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması ile mümkün olabilir. Sosyal kaygı problemi olan bireylerin hissettikleri kaygı çok şiddetli olmakta ve bu duyguları yaşamamak için başvurdukları kaçınma davranışları bu kişilerin evde, işte, okulda ve diğer sosyal ortamlarda performansını düşürmekte ve ilişkilerin bozulmasına yol açmaktadır (Albano, Chorpita ve Barlow, 2003). Sosyal kaygı, göç durumu, anne ve baba eğitim durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü, akademik başarı düzeyi, okul güvenlik algısı gibi unsurlar öğrencilerin okuldan kopmalarına ve okula yabancılaşmalarına sebep olabilir.

Bu araştırma ergenlerde okula yabancılaşma ve sosyal kaygı düzeyi ile ilgili kapsamlı bilgiler sunması ve uygulamalı olması sebebiyle önemlidir. Ayrıca alanyazın incelemelerinde ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde ergenlerde okula yabancılaşma ve sosyal kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın bulunmaması sebebiyle bu araştırma önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin okula yabancılaşma düzeyleri ile sosyal kaygı, cinsiyet, göç durumu, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu, sınıf düzeyleri, devam edilen okul türü, akademik başarıları ve okul güvenlik algıları değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin okula yabancılaşma ve sosyal kaygıları ne düzeydedir?

2. Lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin okula yabancılaşma düzeyleri; cinsiyet, göç durumu, sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, sınıf düzeyleri, akademik başarıları ve okul güvenlik algıları okula yabancılaşma düzeylerini yordamakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Öğrencilerin bu araştırmada ölçme araçları olarak kullanılan Kişisel Bilgi Formu (KBF), Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) ve Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeğine (ESKÖ) verdikleri cevapların, onların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. Sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Bu araştırma Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) ve Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) ve Kişisel Bilgi Formundan (KBF) alınan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yabancılaşma: Yabancılaşma, insanın benliğinden, doğal ve sosyal çevresinden uzaklaşarak, uzaklaştığı bu öğelerin egemenliği altına girmesi olarak tanımlanabilir (Tolan, 1981).

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

Sosyal Kaygı: Sosyal kaygı, bireyin sosyal ortamlarda yanlış davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, diğerleri tarafından olumsuz şekilde algılanacağına dair yaşadığı gerilim ve korku durumu olarak tanımlanabilir (Eren-Gümüş, 2006).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancılaşma, okula yabancılaşma ve sosyal kaygı kavramları ile ilgili kuramsal tanımlara ve bu konular ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yabancılaşma

Yabancılaşma, insanlığın varlığı kadar geçmişi olan bir kavramdır (Bayat, 1996). Güncelliğini ve karmaşıklığını koruyan, içinde yaşadığımız uygarlık ve çeşitli toplumlarda insanlığın yaşamaya devam ettiği ve toplumun büyük çoğunluğunu ilgilendiren bir olgudur (Akyıldız, 1998). Bu açıdan bakıldığında içerik olarak olumsuz bir yapıya sahip olan yabancılaşma kavramı insanın başkalaşması ve bunu içine alan sebepleri kapsamakla birlikte bireyin kendisi olmasını engelleyen veya özü ile arasına giren uzaklık olarak tanımlanabilir (Tekin, 2010). Tolan (1981)'a göre yabancılaşma, insanın kendisinden, doğal ve sosyal çevresinden uzaklaşarak, uzaklaştığı bu öğelerin egemenliği altına girmesiyle birlikte insanı makineleştiren ve köleleştiren akılcı, teknolojik bir toplum biçimine başkaldıran bir yapı olarak tanımlanabilir.

Yabancılaşma olgusu insanlığın karşısına farklı şekillerde ve yaşam alanlarında çıkabilir. Farklı çağlarda ve yapılarla insanlığın maruz kaldığı yabancılaşma; felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi çeşitli disiplinler tarafından araştırma konusu olmuştur. Bu bakımdan Hegel, Feuerbach, Marx ve Seeman gibi çok sayıda felsefe ve bilim insanı tarafından incelenmiş (Çağlar, 2012) ve farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Yapılan çalışmalarda yabancılaşma ile ilgili olarak iki farklı görüş öne sürülmüştür. Bunlardan ilki olan psikolojik yaklaşım yabancılaşmayı insan hayatının kaçınılmaz bir parçası olarak kabul eden varoluşçu görüşe dayandırırken; ikinci yaklaşım olan sosyolojik yaklaşım ise yabancılaşmayı tarihsel ve sosyolojik bir süreç olarak inceleyen, işçi sınıfının kapitalist toplumdaki konumunu betimlemek amacıyla kullanmıştır (Mann, 2001). Bu bakımdan psiko-sosyal bir konu olarak en genel anlamıyla çevreden kopmuş olma hissi yaratan, aidiyet ve sevgi duygusunun olmadığı aileden, toplumdaki uzak durma halidir (Gope ve Bhowmik, 2017). Örneğin, psikolojik

anlamda yabancılaşmayı inceleyen Erich Fromm (1990)'a göre yabancılaşma, bireyin kendisini dünyanın merkezi, eylemlerinin faili olarak görmediği gibi aksine kendi eylemleri ve bu eylemlerin sonuçları, onun boyun eğdiği hatta itaat ettiği efendileri olmuştur. Bu yüzden yabancılaşmış birey başka herhangi bir kişiden koptuğu gibi benliğinden de kopmuştur. O da diğerlerinin nesnelere algıladığı gibi beş duyusuyla algılar ancak bunu yaparken benliğiyle ve dış dünyayla aktif üretici bir ilişki içinde değildir.

Yabancılaşmayı sistemli bir şekilde ilk defa çalışan felsefeci olan Hegel (1977) Tinin Fenomenolojisi (The Phenomenology of Spirit) isimli kitabında yabancılaşmayı kendini dışsallaştırma, vazgeçme (Entausserung) ve yabancılaşma (Entfremdung) sözcükleri ile tanımlamıştır (Musto, 2012). Feuerbach yabancılaşmanın din ile ilişkisini incelerken, Marx işçi sınıfının kapitalist düzendeki yerini ve işlevini tanımlamak için kullanmıştır. Seeman yabancılaşmayı sosyo-psikolojik bir olgu olarak alt boyutlara ayırıp sınıflandırmıştır. Psikolojik boyutunu inceleyen Fromm ise yabancılaşma kavramına psikoanalitik bir bakış açısı getirmiştir.

2.2. Yabancılaşma ile İlgili Yaklaşımlar

Bu bölümde yabancılaşma kavramı ile ilgili kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.2.1. Hegel ve Yabancılaşma

Hegel'e göre oluşum halinde olan insanla ilişkili olmayan hiçbir doğru olamaz. Doğru insanın doğrusudur. Dünyanın sözde gerçekliği aslında bir yabancılaşmadır. Çünkü bu gerçeklerin ardında insanın amacı kendi öz yaşamını bulmak ve her şeyi kendi öz-farkındalığının bir niteliği olarak gözlemlemektir. Hegel'e göre önemli olan Ruh'tur. Ruh kendini geliştiren doğrudur. Ruh öncesinde kendi dışında olduğuna inandığı bir dünya var etmiştir ancak daha sonra dünyanın kendi yarattığı bir şey olduğunu fark etmiştir. Dünya sadece onun hareketinde ve sonucunda vardır. Bu sürecin başında Ruh benliğini ötekileştirdiğinin farkında değildir. Fakat zamanla dünyanın kendi dışında olmadığını fark eder. Hegel'e göre yabancılaşma bu farkındalığın eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ona göre yabancılaşma ancak insanlar öz-farkındalıklarına kavuştuklarında, kendi çevreleri ve kültürlerinin Ruh'tan kaynaklandığını anladıklarında nihayete erecektir (Ergil, 1978).

2.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma

Hegel'in etkisinde kalan Feuerbach yabancılaşmanın din ile olan ilişkisiyle ilgilenmiştir. Feuerbach'a göre din, insanın arzu ve güçlerinin yansımından ibarettir. Yaratıcıya yüklenen özellikler aslında insanın kendi özellikleri olduğundan birey özünden koparak uzaklaşmış ve nihayetinde de yabancılaşmıştır (Ergil, 1978). Hegel felsefesinin aksini savunan Feuerbach, Hegel'in Mutlak Ruh'unu kendine yabancılaşmış insan olarak tanımlamıştır ve ona göre yaratıcı insanı değil insan yaratıcıyı yaratmıştır (Sezgin, 2008; Akt. Pala, 2016).

2.2.3. Marx ve Yabancılaşma

Kapitalist düzenin insanı neye dönüştürdüğünü açıklamak için Marx tarafından ortaya atılan yabancılaşma kavramı, bireyin kapitalist dünya karşısında nasıl etkilendiğini ve bu bireylerin diğer bireyler ve nesnelere ile kurdukları iletişimi anlamaya dönüktür (Damgacı, 2016). Marx felsefesinde yabancılaşma olgusu iki farklı anlamda kullanılmıştır. İlki üretenin üretilen nesnesine yabancılaşması ikincisi ise insanların diğer insanlardan uzaklaşmasını ifade eder. Kısacası kapitalist düzenin sınıflar arasında yarattığı rekabet sonucunda ve insanlar arasında düşmanlığa ve kopuşa sebep olmasıdır. Marx'a göre bu kopuş ve ayrışma sonucunda insandan geriye kalan bir et bütünüdür (Olmann, 2012).

Hegel ve Marx tarafından yabancılaşma kelimesi, ruhsal bozukluk olarak değil hafif bir kendinden uzaklaşma biçimi olarak kullanılmıştır. Bunu yaşayan birey, rutin yaşantısında iradesiyle davranır; ancak sosyal yaşamında çok büyük çelişki içindedir. Kısacası Marx'a göre yabancılaşma; bireyin kendi eylemleri, onun tarafından yönetilmek yerine, onun üstünde, ona karşı bir güç olup çıkar (Fromm, 1990).

Yabancılaşma ve sınıflı toplum arasındaki ilişki ortak olan mülkiyetin özel mülkiyete dönüşmesinden kaynaklanmaktadır. Marx mülkiyetin varlığından ziyade onun şekillenme biçimi üzerinde durmuştur. Örneğin ilkel toplumda elde edilen ürünler ortak mülkiyet kapsamında halkın kullanımına bırakılır insanlar ihtiyaçları kadar istediklerini alırlar. Böylece üreten ile ürün arasındaki mesafe ortadan kalkar (Kulak ve Gülenç, 2012; Akt. Damgacı, 2016). Fakat mülkiyetin özelleştiği sınıflı toplumlarda egemen sınıf üreticinin ürünlerine ulaşmasını engeller ve böylece üretici ürününe

düşman kesilir ve nihayetinde üretici ile ürün arasına mesafe girer ve bu durum insanın emeğine yabancılaşmasına sebep olur (Silier, 2007).

2.2.4. Fromm ve Yabancılaşma

Eric Fromm, Marx'ın yabancılaşma kuramını psikoanalitik bir bakış açısı ile yorumlamaya çalışmıştır (Kızıltan, 1986). Psikoz gibi ileri derecedeki psikolojik hastalıklara sebep olmasa da yabancılaşma bir kişilik bozukluğu olarak modern insanın psikopatolojisinin temelinde yer almaktadır (Fromm, 1995). Nevrozlar, en geniş tabiriyle yabancılaşmanın bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çünkü nevrozlar (para, iktidar hırsı gibi) belli bir tutkunun insana sahip olması ve onun benliğinden kopmasıyla ortaya çıkar ve giderek kişiyi bir güç olarak yönetmeye başlar. Birey, bu tutkusunu savunmak için ne derece mantığa bürümeye çalışırsa ve onu mutlu edecek gerekçeler bulsa da sonuç değişmez. Tutku, kişinin kahramanı, tanrısı olmuş; kişi yarattığı bu kahramana yenilmiştir. Birey artık varlığının bir parçasına mahkûmdur; kendinde kalan her şeyi bu isteğinin emrine verir; bu istek güçlendikçe kişi zayıflar ve bir parçasının kölesi haline geldiği için benliğine karşı yabancılaşır (Fromm, 1995).

Modern toplumdaki haliyle yabancılaşma her yeri sararak bireyin işiyle, yediği ve içtiğiyle, otoriteyle, diğerleriyle ve benliği ile olan ilişkilerini belirler. İnsan ilk kez, tamamıyla insan elinden çıkma öğelerden meydana gelen bir dünya oluşturmuştur. Oluşturduğu bu dünyayı yönetsin diye karmaşık bir yönetim sistemi kurmuştur. Yarattığı bu sistem zamanla bireyin üzerine çıkararak ondan daha yükseğe çıkmıştır. Birey kendisini bir yaratıcı, bir merkez olarak değil de elleriyle yaptığı bir olgunun esiri olarak görür. Kendi haline bıraktığı güçler ne ölçüde kuvvetli ve büyükse, insan kendisini o düzeyde güçsüz hisseder. Sergilediği eylemlerde ve ortaya çıkardıklarında, güçlerinin, nesneleşmiş, benliğinden kopmuş haliyle karşılaşır. Oluşturdukları ona egemen olmuş ve o artık kendi benliğinin sahibi ve eylemlerinin yaratıcısı konumunda çıkmıştır (Fromm, 1990).

Modern toplum; patronun işçiyi, esnafın müşteriyi kullandığı herkesin herkese göre meta olduğu, insan ilişkilerinin birbirini kullanan iki canlı makineye dönüştüğü bir hal almıştır. Şu an olmasa bile ileride yararlanılabilecek birisi olduğu için karşıdaki kişiye yakınlık gösterme gerekliliği vardır. Günümüz insan ilişkilerinde sevgi veya nefretin yerini derininde kayıtsızlık ve uzaklığın olduğu yüzeysel bir yakınlık ve

yüzeyselliğin ötesinde haktanırlık alır. Bunun sonucunda insanlar arasında gizli bir güvensizlik duygusu oluşur. Hakeza karşı cinsler arasındaki ilişki de bu şekli almış özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan cinsel özgürlük, daha derinlerde olan sevgi duygusunun yerini karşılıklı cinsel ilişkiye dayanan başarısız bir girişim olmuştur. Bu anlaşılınca, erkek ile kadın arasındaki cinsel kutuplaşma en aza indirilir. Bunun yerini arkadaşlık, günlük yaşam savaşı karşısında daha iyi direnebilmek, herkesin duyduğu toplumdaki uzaklaşma ve yalnızlık duygusunu hafifletmek için el ele vermiş iki insanın beraberliği alır (Fromm, 1990).

2.2.5. Seeman ve Yabancılaşma

Hakkında kuramsal çalışmalar yapılmasına rağmen yabancılaşma olgusu ilk defa Seeman tarafından alt boyutlara ayrılmış ve ölçülebilir duruma getirilerek içinde yaşadığımız toplum koşulları ile ilişkilendirilmiştir (Uzun, 2006). Seeman, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanyazınında bulunan, temeli topluma dayanan; yalnızlık, güçsüzlük, doyumsuzluk gibi duygusal sorunlardan yola çıkarak yabancılaşma kavramını beş temel boyuta ayırmıştır. Bunlar güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve kendine yabancılaşmadır (Bayhan, 1995).

2.2.5.1. Güçsüzlük

Seeman (1959)'a göre güçsüzlük kelimesinin temeli Marksist düşünceye dayanmaktadır. Kapitalist toplumda egemen sınıf karar verme mekanizması konumunda olduğu için, işçiler kendi ürünleri ve üretim sürecinde kullandıkları makine üzerinde denetim kuramadıkları gibi zamanla kendilerini makinenin parçası olarak algılar ve yabancılaşırlar. Yabancılaşma, Marksist düşüncenin tanımladığı gibi nesnel bir kavramdan ziyade bireyin ruh halini anlamak için kullanılmış öznel bir kavramdır.

Güçsüzlük, kişinin yaptıkları ile amacına ulaşamayacağına dair sahip olduğu olumsuz algılar ve amacına ulaşmak isterken diğerleri tarafından desteklenmeyeceği düşüncesidir. Bireyin amacına ulaşmayacağı düşüncesi ve kendisi hakkında verilen kararları kontrol edememesi güçsüzlük yaratır (Bayhan, 1995). Bu duruma örnek olarak montaj servisinde çalışan işçiler gösterilebilir. Çünkü insan karar verme yeteneği olan yaratıcı bir varlıktır ve yeteneğini kullanma eğilimindedir. Eğer çalıştığı işinde bu yeteneğini kullanamıyor ise doğasına aykırı davranmış olur. Makine ya da bürokrasi

sebebi ile ortaya çıkan bu durum, işçiyi kontrolü altına alır ve onu sistemin parçası halindeki robota dönüştürür (Bayat, 1996).

2.2.5.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık kişinin neye, ne tür doğrulara inanacağını bilememesi halidir. Kişinin karar verme aşamasında kendi doğrularının herhangi birinin toplumun genel doğruları ile örtüşmemesi ise bu duygunun en yüksek seviyede yaşandığını gösterir (Seeman, 1959). Kişinin kendi hareketlerini önceden tahmin etmesini sağlayacak olan yapıları kavrayabilme yeterliliğinin olmadığı durumlarda meydana gelir ve bu durumda olan kişi neye inanacağını kestiremez (Bayhan, 1995). Eğer bireyin geleceğe dair hedeflerinde belirsizlikler varsa ya da kişinin hayatında kolayca ifade edilebilecek amaçlar yoksa bu durum kişide duygusal belirsizliğe neden olur sonuç olarak da varoluşsal bir anlamsızlık yaşanır ve bu durum da yabancılaşma olarak ifade edilir (Bayat, 1996).

2.2.5.3. Kuralsızlık (Normsuzluk)

Yabancılaşmanın öğelerinden biri olan normsuzluk Emile Durkeim'in "anomi" sözcüğünden gelmektedir. Anomi kelimesinin geleneksel anlamda kullanımı, bireysel davranışları düzenleyen sosyal normların yıkıldığını ve artık davranış kuralları olarak etkili olmadığını ifade eder (Seeman, 1959). Kuralsızlık, bireyin belirli hedeflere ulaşmak için, toplumda kabul edilmeyen yöntemlere başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklentisi içine girmesi (Tezcan, 1985) ve amacına ulaşmak için gerekli olan davranışları savunmasını ifade eder (Seeman, 1959).

Kuralsızlık sistemle çevresi arasındaki etkileşimden doğan bir karar verme işlevi olarak tanımlanabilir. Birey ideal olay durumunu zihninde tasarlar, fakat bunun gerçeğe çeliştiğini fark ederek, 'Ben farklı hissediyorum, çevrenin farklı davranmasını istiyorum' diyerek kendini değil çevreyi düzenlemeye çalışır. Bir başka deyişle, kuralsızlıkla belirlenen hedeflere ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların seçilmesi ön plana çıkar (Seeman, 1959).

2.2.5.4. Sosyal Uzaklık (Soyutlanma)

Sosyal uzaklık bireyin, yakın bir arkadaşlık ilişkisinin olmaması, bir organizasyona katılmaması ya da düşük düzeyde katılımını ifade etmektedir (Seeman,

1959). Bu durum bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ötürü sosyal çevresinden kopması, iletişim kurmaması veya bunu en alt düzeye indirmesi olarak ifade edilebilir (Elma, 2003).

2.2.5.5. Kendine Yabancılaşma

Bireyin sergilediği herhangi bir tavrının geleceğe yönelik beklentileri ile uyuşmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır (Tolan, 1981). Çelişen bu istek ve arzular ile dış istek ve arzuların yarattığı içsel çatışma bireyde, yitirmişlik ve kaybetmişlik duygusu yaratmakta ve bireyin kendisine yabancılaşmasına sebep olabilmektedir (Elma, 2003).

Öğrenciyi gerçek yaşama hazırlamayan ve kendi lehine olan tek taraflı amaca hizmet eden eğitim sistemi öğrencileri sosyal ilişkilerinde koparır ve okulu, toplumun geri kalanından izole eder (Brofenneber, 1986). Erjem (2005) okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3. Okula Yabancılaşma

Ergenlik döneminde yabancılaşma, bireyin kişiler arası ilişkilerde, ailede, okulda, toplumda ve bireyin çevresinde yaşadığı bir iletişim zayıflığı problemidir (Cao, 2016). Ayrıca yabancılaşma; bireyde aidiyet duygusunun eksikliği, kopma hissi, aileden, arkadaşlarından, işten uzaklaşma gibi ifadelerle de tanımlanmaktadır. (Bronfenbrenner, 1986). Eğitimde yabancılaşma ise okul ortamında öğrencinin aidiyet ve bağlanma duygusunun eksikliği olarak ifade edilmektedir (Schulz, 2011).

Okula yabancılaşma, öğrencilerin öğrenme sürecinden kopmaları (Brown ve diğerleri 2003) ve içerisinde bulunmaları gereken bir aktiviteden veya gruptan soyutlanmaları durumudur (Mann, 2001). Kendisini yabancılaşmış hisseden öğrenci problemleri davranışlar sergiler. Bunlar sınıf düzenini bozma, devamsızlık, ödev yapmama, derse katılmama, kavgacı tutum ve sosyal çekilme davranışlarıdır (Schulz, 2011). Bu davranışlar öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik deneyimlerinin tepkisidir. Bu nedenle okul, gelişim döneminde olan olumlu bir benlik algısı ve başarı hissini yaşamak isteyen bazı öğrenciler için başarısızlığın ve hayal kırıklığının kaynağı

olan zararlı bir ortama dönüşmektedir (Kumari ve Kumar, 2017). Goodwin (2000; Akt. Gedik, 2015)'e göre de okullar ve okul personeli bazı yollarla öğrencilerin yabancılaşmasına ve onlarda akademik başarısızlığa sebep olurlar. Bunlar zayıf ve uygun olmayan müfredat, etkisiz öğretim, düşük benlik algısı, başarısız okul kültürü gibi etkenlerdir.

Seeman (1959) yabancılaşmayı beş alt boyuta ayırırken Newman (1981) ve Mau (1992)'ya göre okullarda güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve sosyal uzaklık olmak üzere dört alt boyutta incelenebilir. *Güçsüzlük*, öğrencinin öğrenme üzerinde kişisel kontrolünün olmaması algısıdır. *Kuralsızlık*, okul idaresi tarafından konulan kurallara uyulmamasını ifade eder. *Anlamsızlıkta* yabancılaşmış öğrenciler mevcut müfredatın gelecekleriyle ve gerçek hayatla alakasız olduğunu düşünürler. Yalnızlık, akranlarından ve öğretmenlerinden kopuk şekilde yaşama ise *sosyal uzaklığı* belirtir. Okula yabancılaşmayı anlamak, öğrencilerde istenmeyen davranışları ve öğrenmeleri belirlemek aynı zamanda öğrencilerde akademik başarısızlığa sebep olabilecek programların geliştirilmesini önlemek için önemlidir.

2.3.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük, yüksek düzeyde amaçları olan bireyin bu amaçları gerçekleştirebileceğine dair olan beklentilerinin düşük olması durumunu ifade eder. İyi dereceler yapmak isteyen bir öğrencinin düşük başarı göstermesi onda daha fazla güçsüzlük yaratır (Mau, 1992). Güçsüzlük hissi, öğrencinin sınıfta kargaşa çıkarmasına veya dersi bölmesine sebep olur (Mau, 1992). Okula gitmek konusunda istekli olmalarına rağmen akranları ve öğretmenleriyle tatmin edici bir ilişki kuramayan, düşük notları olan öğrencilerin diğerlerinden daha fazla güçsüzlük hissi yaşayabilirler (Mau, 1992).

2.3.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık yaşayan öğrenciler okuldaki etkinlikler ile gelecekteki etkinlikler arasında bir bağlantı kuramazlar (Mau, 1992). Kısacası onlar okuldaki dersler ile günlük yaşantıları, aileleri, toplumları ya da dünyadaki sorunlar arasında bir bağlantı olmadığını düşünürler (Brown ve diğerleri, 2003).

2.3.3. Kuralsızlık

Kuralsızlık, öğrencilerin okul yönetimi tarafından kendileri için alınan kararları kabul etmemeleri anlamına gelir (Mau, 1992). Yabancılaşmış öğrencilerin çoğu okula

isyan eder ve not sisteminde en düşük geçerli not karşılığı olan ‘C’ ve ‘D’ notunun geçmek için kabul edilebilir olduğunu düşünürler (Mau, 1992). Bu yüzden onlar başarı için çaba harcamazlar. Bu kopuş (geri çekilme) öğrencilerin; öğretmenlerin, yöneticilerin, diğer okul personelinin ve sistemin kendilerini manipüle ettiklerini veya kendileri adına karar verdiklerini ve okuldaki kendi gelecekleri üzerinde kişisel olarak çok az bir etkiye sahip olduklarına dair düşünce ve inançlarından kaynaklanabilir (Brown ve diğerleri, 2003).

2.3.4. Sosyal Uzaklık

Sosyal uzaklık, bireyin bir arkadaşlık ortamına dahil olmaması veya bir organizasyona katılım sağlamaması olarak ifade edilir (Seeman, 1959). Öğrenciler arkadaşlık ortamı oluşturamadıklarında, diğer öğrencilerle ve okullarıyla ilişki kuramadıklarında kendilerini tatmin olmamış hissederler. Bu da onların geri çekilmelerine veya okula karşı isyan etmelerine sebep olabilir.

Bulunduğu ortamdan, yakın çevresinden, eğitim ortamından kopuşu (Bronfenbrenner, 1986) ifade eden yabancılaşmaya zemin hazırlayan çeşitli unsurlar vardır. Tutucu eğitim ortamı, uzun ders süreleri, yetersiz sosyal aktiviteler ve öğrencilerin iradeleri dışında alınan kararlar ve uygulanan programlar bu unsurlara örnek gösterilebilir. Bireyin içinde olduğu sosyal ortamında huzursuzluk, korku, kaygı yaşaması ve diğerleri tarafından olumsuz algılanacağı korkusu (Watson ve Friend, 1969) bireyin sosyal kaygı yaşamasına ve diğerleri ile daha az etkileşime girerek ortamdaki kopmasına ve yabancılaşmasına sebep olabilir. Benzer şekilde sosyal kaygı problemi yaşayan öğrenciler okullarında diğerleri ile daha az etkileşime girebilirler. İletişim zayıflığı yaşayan ve yalnız kalan bu öğrenciler kopuş yaşayarak okula yabancılaşabilirler.

2.4. Sosyal Kaygı

Kaygı, kaynağı belli olmayan ve kötü bir şey olacağına dair oluşan düşünceler sonucunda yaşanan korku durumudur (Antony ve Swinson, 2000). Kaygı ve korku kavramları benzerlik gösterirler. Ancak yoğunluk derecesine göre birbirinden ayrılmaktadır (Çakır, 2010). Korku durumunda kişi tehlikenin düzeyi ile karşılaşır fiziksel ve psikolojik tepkiler verirken, kaygı yaşandığında öznel değerlendirmeler yaparak fizyolojik ve duygusal tepkiler verir (Beck ve Emery, 2006).

Kaygı birey için, türü veya düzeyine göre zararlı ya da faydalı olabilir. Normal seviyede yaşanan kaygı bireyin kendini geliştirmesine ve daha fazla çaba göstermesine zemin hazırlar. Ancak bilişsel çarpıtmalar sonucunda abartılan düşünceler kaygı düzeyini yükseltir ve birey üzerinde olumsuz etkiler bırakarak sosyal kaygı yaşamasına sebep olur (Cüceloğlu, 2016).

Sosyal kaygı, bireyin girdiği sosyal ortamlarda, kötü duruma düşeceği, başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği veya yanlış anlaşılacağı korkusu ile yaşadığı gerilimi ifade eder (Eren-Gümüş, 2006).

DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)'e göre ise sosyal kaygı, bireyin bir veya birden fazla sosyal ortamda başkaları tarafından izlendiğinde hissettiği yoğun korku ve endişe durumudur (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Bu korku ve endişe sonucunda kişide, başkaları tarafından yapılacak olumsuz değerlendirmeler veya kendisinin yapacağı eylemler sonunda utanacağı ve küçük düşeceği varsayımı vardır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). Bu varsayımlar olay sırasından yaşanan korkunun yanı sıra geleceğe dair de korku yaratır (APA, 2000). DSM-V sosyal kaygı tanı kriterleri Tablo 1'de verilmiştir (APA, 2013).

Tablo 1. *DSM-V'e Göre Sosyal Kaygı Tanı Kriterleri*

Sosyal Kaygı Tanı Kriterleri

- A. Kişinin, başkalarınca değerlendirilebilecek olduğu bir ya da birden çok toplumsal durumda belirgin bir korku ya da kaygı duyması. Örnekleri arasında toplumsal etkileşimler (örn. karşılıklı konuşma, tanımadık insanlarla karşılaşma), gözlenme (örn. yemek yerken ya da içerken) ve başkalarının önünde bir eylemi gerçekleştirme (örn. bir konuşma yapma) vardır.

Not: Çocuklarda kaygı, yaşlılarının olduğu ortamlarda ortaya çıkmalı ve yalnızca erişkinlerle olan etkileşimler sırasında ortaya çıkmamalıdır.

- B. Kişi, olumsuz olarak değerlendirilecek bir biçimde davranmaktan ya da kaygı duyduğuna ilişkin belirtiler göstermekten korkar (küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde; başkalarınca dışlanacağı ya da başkalarının kırılmasına yol açacak bir biçimde).
-

Tablo1. DSM-V'e Göre Sosyal Kaygı Tanı Kriterleri (devamı)

-
- C. Söz konusu toplumsal durumlar, neredeyse her zaman, korku ya da kaygı doğurur.
- Not: Çocuklarda, korku ya da kaygı, ağlama, bağırıp çağırarak tepinme, donakalma, sıkıca sarılma, sinme ya da toplumsal durumlarda konuşamama ile kendini gösterebilir.
- D. Söz konusu toplumsal durumlardan kaçınılır ya da yoğun bir korku ya da kaygı ile bunlara katlanılır.
- E. Duyulan korku ya da kaygı, söz konusu toplumsal durumda çekinilecek duruma göre ve toplumsal-kültürel bağlamda orantısızdır.
- F. Korku, kaygı ya da kaçınma sürekli bir durumdur, altı ay ya da daha uzun sürer.
- G. Korku, kaygı ya da kaçınma, klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da toplumsal, işle ilgili ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında işlevsellikte düşmeye neden olur.
- H. Korku, kaygı ya da kaçınma, bir maddenin (örn. kötüye kullanılabilen bir madde, bir ilaç) ya da başka bir sağlık durumunun fizyolojiyle ilgili etkilerine bağlanamaz.
- İ. Korku, kaygı ya da kaçınma, panik bozukluğu, beden algısı bozukluğu ya da otizm açılımı kapsamında bozukluk gibi başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz.
- J. Sağlığı ilgilendiren başka bir durum varsa (örn. Parkinson hastalığı, şişmanlık, yanık ya da yaralanmadan kaynaklanan biçimsel bozukluk), korku, kaygı ya da kaçınma bu durumla açıkça ilişkisizdir ya da aşırı bir düzeydedir.
-

Kaynak: DSM-V (APA, 2013)

2.4.1. Sosyal Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Sosyal kaygı ile ilgili pek çok yaklaşım öne sürülmüştür. Bu yaklaşımlardan bazıları bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, psikanalitik yaklaşım, beceri eksikliği yaklaşımı ve kendini sunma yaklaşımıdır.

2.4.1.1. Bilişsel Yaklaşım

Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireyler kendileri ve davranışları hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu düşünceler içinde buldukları sosyal durumları yanlış yorumlamalarına sebep olur. Bu işlevsiz ve gerçekçi olmayan düşünceler bireyde

yanlış bilişsel şemalar meydana getirir ve sosyal kaygının oluşmasına zemin hazırlar. Çarpıtılmış düşünceler ve yaşantı ve bu yaşantının sonuçları bireyin kendisini tehdit altında hissetmesine ve sosyal kaygı yaşamasına sebep olur (Beck ve Emery, 2006).

Sosyal kaygı düzeyleri yüksek bireyler herhangi bir sosyal ortama girdiklerinde dikkatlerini kendilerine vererek korku duyulan tepkileri daha fazla hissederler. Bu kendine odaklanmış dikkat, başkalarının davranışlarının doğru işlenmesini ve yorumlanmasını engeller. Sosyal kaygısı olan bireyler buldukları sosyal ortamlarda işlerin iyi gidip gitmesinin belirtisi olarak kendi hislerine ve ipuçlarına güvenirler. Eğer bu ortamdaki bir sosyal etkileşimde kaygılı hissederlerse bunun düşük performanslarından kaynaklandığını düşünürler (Clark ve Wells, 1995).

2.4.1.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı kurama göre sosyal kaygı, öğrenilmiş davranışların ürünüdür. Bireyde model alarak veya koşullanma sonucunda sosyal kaygı meydana gelir ve bu durum bireyin, sosyal ortamlarda kızarma, terleme ve gerginlik gibi kaygı tepkileri göstermesine sebep olur. Birey benzer ortamlarda aynı kaygı tepkilerini göstermeye devam eder ve bu olumsuz durumlardan kurtulmak için kaçınma davranışı sergiler (Öztürk, 2004).

Birey, yakın çevresindeki kişilerin yaşamış oldukları kaygı durumlarını da gözlemleyerek benzer ortamlarda benzer kaygı tepkileri gösterebilir. Buna benzer şekilde yakın çevresindekilerin yaşadıkları sözel veya sözel olmayan tepkilerinden yani tutumlarından yola çıkarak bilgi aktarma yoluyla sosyal ortamların tehlikeli olduğu kanısına varabilir ve sosyal kaygı yaşayabilir (Türkçapar, 1999).

2.4.1.3. Psikanalitik Yaklaşım

Cezalandırma korkusu içeren yasaklanmış cinsel ve saldırgan dürtüler açığa çıkma tehlikesi olduğunda bireyde uyarı kaygısı oluşur. Bu durumda yer değiştirme, yansıtma ve kaçınma savunma mekanizmaları devreye girer ve kaygı oluşur (Türkçapar, 1999).

Sosyal kaygı üç temel dinamikten oluşur bunlar; utanç yaşantıları, suçluluk duyguları ve ayrılma kaygısıdır. Sosyal kaygısı olan bireylerin bilinçdışında onaylanma ve kabul istekleri çok yoğundur ve bu durumu onaylayıcı olmayan anne ve babalar

tarafından eleştirilme ve utandırılma duygusu doğurmaktadır. Kişiler bu hayali aşığılanma veya utandırılma duygusundan kaçabilmek için onay görmeyeceklerini düşündükleri durum ve ortamlardan kaçarlar. Bir diğér dinamik olan suçluluk duygusunda birey diğérlerinden tam ve mükemmel bir ilgi görmek için sürekli bir çaba harcar. Bireyde rakiplerini yok etme arzusu vardır. Suçluluk duygusu sıklıkla rakiplerinin yerini alma kabiliyetindeki eksiklikten oluşan utançla birleşir. Üçüncü dinamik olan ayrılma kaygısında birey başka insanlarla etkileşime geçtiğinde yakınlarının sevgisini kaybetme korkusu yaşar ve sosyal kaygı oluşur. Bunun temeli çocuklukta anne ve bebek arasındaki bireyleşme ve annenin himayesi altında kalma ikileminden kaynaklanmaktadır (Türkçapar, 1999).

2.4.1.4. *Beceri Eksikliği Yaklaşımı*

Beceri eksikliği yaklaşımına göre sosyal kaygı, bir sosyal durum veya ortamda yetersizlik veya beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Schlenker ve Leary, 1982). Sosyal beceri; bireylerin günlük yaşamda evde, okulda, iş yerinde vb. yerlerde diğér insanlarla başarılı bir şekilde etkileşim kurmasıdır. Sosyal beceri eksikliği sosyal kaygının gelişmesine sebep olur ve bunu yaşayan bireyler sosyal ortamlara girme konusunda endişe ve korku yaşarlar (Bacanlı, 1999).

2.4.1.5. *Kendini Sunma Yaklaşımı*

Kendini sunma yaklaşımına göre yaptığımız ve hissettiğimiz şeylerin çoğu kişilerarası ilişkilerde oluşturmak istediğimiz izlenimlerden oluşmaktadır. Toplumsal yaşam insanların birbirleri üzerinde oluşturdukları izlenim ve bu izlenimlere verdikleri tepkilerle ilgilidir. Bu yüzden insanlar sıklıkla başkaları üzerinde bıraktıkları izlenimi kontrol etmeye çalışırlar ve bu süreç kendini sunma olarak tanımlanır (Leary ve Kowalski, 1995).

Sosyal kaygı, toplumsal değerlendirme endişesi içerir bu yüzden algılanan kendini sunma bir problem olarak sınıflandırılabilir (Schlenker ve Leary, 1982). Kişi bireylerarası ilişkilerde kendini sunma konusunda isteklidir ancak bunu yapabilme yeteneği konusunda şüphe duyar. Bu şekilde yok sayılmaktan ve güvenli bir şekilde kabul edilmemekten korkan bireyler sosyal kaygıya yatkındır (Catalino, Furr ve Bellis, 2012).

Kendini sunma yaklaşımına göre sosyal kaygı, insanlar kendilerini belirli bir şekilde ifade edemeyeceklerine inandıklarında ortaya çıkar ve insanların kendilerini sunma konusunda yaşadıkları bu yetersizlik algısı düzeyi onların sosyal kaygı seviyesini belirleyebilir (Catalino ve diğerleri, 2012).

Kendini sunma yaklaşımında sosyal kaygıya iki durum etki etmektedir. Bunlardan birincisi bireyin insanların gözünde bırakmak istediği izlenim ile ilgili isteği, ikincisi ise arzu edilen izlenimi bırakabileceğine dair yeterlilik inancıdır (Bacanlı, 1999). İzlenim motivasyonu, bireyin diğerleri üzerinde olumlu bir imaj bırakma isteğidir. Kendini sunma modeline göre sosyal kaygı, birey diğerleri üzerindeki izlenimlerinin sonuçlarının önemli olduğunu hissettiğinde ortaya çıkar. Yarattığı izlenim ile ilgilenme derecesine göre bireyin sosyal kaygı düzeyi artar veya azalır. İzlenim yeterliliği ise bireyin arzu edilen imaj için kendini sunma yeterliliği konusunda sahip olduğu inançlardır (Catalino ve diğerleri, 2012). Yetersizlik duygusu sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin grup içerisinde yapılan tartışmalarda diğerlerine göre kendilerini daha fazla kontrol etme ihtiyacı duymasına sebep olur. Çünkü diğerleri üzerinde bıraktıkları izlenim konusunda daha fazla endişelendikleri için kendini kontrol etme istekleri yüksektir (Reno ve Kenny, 1992).

Yeni yaşantılar ve ortamlar bireyde huzursuzluk ve kaçınma yaratabilir. Ülkemizde bireylerin yeni yaşantılar ve ortamları ağırlıklı olarak göç yoluyla deneyimlediği söylenebilir. Birey gittiği yeni yaşam alanında yabancı olarak algılanabilir veya kendisini öyle algılayabilir.

2.5. Göç

Göç, belli bir zaman dilimi içinde yaşayan bireylerin kendi iradeleri ile yaşam alanlarını değiştirmesi olarak tanımlanır (Tekeli, 2008; Akt. Osmanoğlu, 2016). Coğrafi olarak yer değiştirme anlamıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş olan göç olgusunda kişi bir kültürel yapıdan başka bir kültüre taşınır (Durugönül, 1997). Tanım olarak bir yerden başka bir yere gitmeye karşılık gelen göç olgusu göçe maruz kalan birey üzerinde başta psikolojik durumu olmak üzere pek çok etkiye sahiptir (Ekici ve Tuncel, 2015). Göçü yaşayan birey yerleştiği yeni kültür ve kendi kültürü arasında kalarak uyum sorunları, ekonomik ve kültürel sorunlar yaşayabilir.

Göç kavramı genel olarak oluş şekline göre iç ve dış göç olarak sınıflandırılabilir. Bir ülke içinde yapılan göçe iç göç, bir ülkeden başka bir ülkeye yapılan göçe de dış göç denir (Giddens, 2012). Ülkemizde yaşanan siyasal, sosyal ve ekonomik sorunlar neticesinde yoğun bir şekilde iç göç oluşmuş ve insanlar çekim merkezi olan büyük şehirlere yerleşmişlerdir. Alışık olduğu yaşam çevresini değiştiren birey yeni yaşam alanında kopuk bir yaşantı sergileyebilir. Kopuk bir yaşantı sergileyen birey zamanla bulunduğu ortama yabancılaşabilir ve geldiği yere dönmek isteyebilir. Türkiye’de iç göçün yoğun bir şekilde yaşandığı yıllarda Türk sinemasının işlediği göç maruz kalan ve sıra hasreti çeken birey teması buna örnek gösterilebilir.

Göç olgusunun, göç eden veya göç etmek zorunda kalan aileler ve çocukları üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Benzer kültürel yapıda bir araya gelen bireylerin daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir ancak göç sonucunda farklı kültürel yapıların olduğu bir okula giden öğrenciler uyum sağlayamayabilir ve okula yabancılaşabilir veya girdikleri yeni ortamda kaygı ve huzursuzluk yaşayabilirler.

2.6. Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde okula yabancılaşma ve sosyal kaygı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.6.1. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde okula yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Sanberk (2003) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) görülmektedir. Bu ölçek, Türkiye’de ortaöğretime devam eden öğrencilerinin okula yabancılaşma seviyelerini bulmak maksadıyla geliştirilmiştir. ÖYÖ; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutlarından oluşmuştur (Sanberk, 2003).

Çivitci (2011) tarafından 500 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada lise öğrencilerinde okul öfkesi ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çoşkun ve Altay (2009) tarafından Osmaniye ilinde 352 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinde benlik algısı ile yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin benlik algısı ile yabancılaşma seviyeleri arasında ters yönde

ilişki bulunmuştur. Okul güvenliğini yetersiz bulan öğrencilerin benlik algılarının düşük, yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çelik (2005) tarafından hazırlanan çalışmada öğrencilerin öfke tarzları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki varken, cinsiyet ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Katıtaş (2012) tarafında Şanlıurfa ilinde yapılan çalışmada öğrencilerde okula yabancılaşma düzeyi düşük çıkmıştır. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet, bir işte çalışma durumu, ailede şiddet görüp görmemesi, akademik başarı düzeyi, okul arkadaşlarına şiddet uygulama, okulda kavgaya karışma, ailede konuşulan dil değişkenine, idare ve öğretmenden memnuniyet durumuna göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Babaoğlu, Çelik ve Çakır (2016) tarafından Bozok Üniversitesinde 1007 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanan çalışmada üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumları ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Murdock (1994; Akt. Çelik, 2005) tarafından 280 öğrenci üzerinde uygulanan okula yabancılaşma çalışmasında düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin orta ve üst seviye sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaştıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin sert yöntemlerinin okula yeni başlayan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerini arttırdığı saptanmıştır.

Trent (2001) tarafından Avusturalya'da 520 orta öğretim öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgularda yabancılaşma ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki bulunmazken, okula yabancılaşma ile öfke düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Thomas ve Smith (2004) tarafından Amerika'da 282 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada öfke düzeyi yüksek öğrencilerin okulda arkadaşları tarafından dışlandıkları, yalnız kaldıkları ve okula yabancılaştıkları bulunmuştur. Tarquin ve Cook-Cottone (2008) tarafından 351 öğrenci üzerinde, okulda yaşanan olumsuz yaşantılara dayalı öğrenci yabancılaşma düzeyi ile benlik olgusu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrenci yabancılaşma düzeyi ile benlik olgusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Hascher ve Hagenauer (2010) tarafından ergenlerin yabancılaşma süreçlerini belirlemek için yapılan çalışmada düşük akademik başarı gösteren öğrencilerde ve erkeklerde yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlik döneminde yabancılaşmanın arttığı, bu durumun ergenin öğretmenleri ve akranları ile olan olumlu iletişimini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

2.6.2. Sosyal Kaygı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Koçak (2001) tarafından rastgele seçilen 51 lise öğrencisi üzerinde sosyal kaygı ile başa çıkma programı uygulanmıştır. Sosyal kaygıyla baş etme programının uygulandığı öğrencilerde sosyal kaygı düzeyinin anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır.

Erkan (2002) tarafından Mersin ve Adana illerinde 782 lise 2. Sınıf öğrencisi üzerinde yapılan sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörlerini inceleyen çalışmada, otoriter ve koruyucu anne-baba tutumlarını ile öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çakır (2010) tarafından hazırlanan gerçekleştirilen tez çalışmasında Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Programının etkisini ölçme çalışması yapılmıştır. Ön test-son test, deney ve kontrol grubu izleme modeline dayanan çalışmada 14 oturumdan oluşan programda Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) deney ve kontrol grubundaki öğrencilere verilmiş deney grubunda olan öğrencilere ise haftada bir gün 90 dakikalık program uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Üç ay süreyle yapılan uygulama sonunda ergenlerin sosyal kaygı düzeyini ölçmek amacıyla ESKÖ uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda programa alınan öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri azalırken kontrol grubunda olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığı saptanmıştır.

Zorbaz (2013) tarafından Ankara ilinde lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile sosyal kaygı düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, problemleri internet kullanımı ile sosyal kaygının alt boyutları olan olumsuz değerlendirme korkusu ve huzursuzluk duyma ile genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Savcı (2017) tarafından 991 ergen üzerinde yapılan ergenlerde sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada sosyal kaygının internet bağımlılığını, akran ilişkilerini, sosyal bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır.

Leary ve Kowalski (1995) tarafından sosyal kaygı düzeyi ile özgüven arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda sosyal kaygı düzeyi ile özgüven arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Walters ve Inderbitzen (1998) tarafından ilk öğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan incelemede ergenlere sosyal kaygı ölçeği uygulanmış ve araştırmaya katılan öğrenciler sosyometri yöntemiyle kavgacı, lider, yardımsever, itaatkar gibi gruplara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda itaatkar ve çekinik durumda olan öğrencilerde sosyal kaygının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Maazalin ve Moore (2004) tarafından sosyal kaygı ile kimlik gelişimi ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 161 kişi üzerinde yapılan çalışmada sosyal kaygı düzeyi yüksek olan erkeklerde internet bağımlılığı yüksek çıkarken kadınlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Festa ve Ginsburg (2011) tarafından anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada reddedici ve tutucu anne baba tutumu ile sosyal kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yapılan alanyazın incelemelerinde okula yabancılaşma ile sosyal kaygı arasında arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma ile benzerlik gösteren çalışmalardan Yıldız ve Kutlu (2015) tarafından yapılan çalışmada erinlerde okula bağlanma ile sosyal kaygının alt boyutları olan genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre sosyal kaygı düzeyi arttıkça okula bağlanmanın azalacağı söylenebilir. Benzer şekilde Curzik ve Salkicevic (2015) tarafından yapılan çalışmada yüksek düzeyde endişe ve yaygın kaygı bozukluğu belirtileri gösteren bireylerin, ailesinden ziyade akranlarına yabancılaştıkları bulunmuştur. Atli, Keldal ve Sonar (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasında ilişki incelenmiş ve ikisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu

bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre yalnızlık arttıkça yabancılaşma düzeyinin yükseleceği bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, sosyal kaygı ile yabancılaşma arasında da bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bir araştırma olduğu için ilişkisel (korelasyonel) tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel (korelasyonel) araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2013).

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde (Edremit, İpekyolu, Tuşba) öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise merkez İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçesi sınırları içerisinde bulunan 5 farklı ortaöğretim kurumunda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların 318'i (% 57.2) kadın, 238'i (% 42.8) erkekten oluşmaktadır. Bu katılımcıların 268'inin (% 48.2) Anadolu lisesinde, 148'inin Fen Lisesinde (% 26.6), 87'sinin Meslek lisesinde (% 15.6) ve 53'ünün (% 9.5) İmam hatip lisesinde okudukları belirlenmiştir. Değişik liselerde okuyan katılımcıların 151'i (% 27.2) 9.sınıfa, 114'ü 10.sınıfa (% 20.5), 155'i 11.sınıfa (% 27.9) ve 136'sı da (% 24.5) 12. sınıfa devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF), Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek için kullanılacak olan Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, algılanan okul güvenliği ve göç yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur.

3.3.2. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Sanberk (2003) tarafından geliştirilen ÖYÖ ilköğretim ve liseye devam eden öğrenciler üzerinde uygulamıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. ÖYÖ dört alt boyuttan oluşmakta ve bu boyutlar Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklıktır. Ölçeğin 1, 5, 9 ve 13. maddeleri Güçsüzlük alt boyutunu; 2, 6, 10, 14 ve 17. maddeleri Anlamsızlık alt boyutunu; 3, 7, 11, 15 ve 16. maddeleri Kuralsızlık alt boyutunu; 4, 8 ve 12. maddeleri de Sosyal Uzaklık alt boyutunu ölçmektedir. Toplam puan anlamsızlık alt ölçeğinin maddeleri ters çevrilerek elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi daha fazla yabancılaşmayı gösterir. ÖYÖ'nün iç-tutarlılık katsayı toplam puan olarak .79 hesaplanmıştır, Güçsüzlük alt ölçeği için .45, Anlamsızlık alt ölçeği için .72, Kuralsızlık alt ölçeği için .73, Sosyal Uzaklık alt ölçeği için .77 olduğu görülmektedir. ÖYÖ toplam ve Güçsüzlük alt ölçeği dışındaki diğer alt ölçeklerin iç-tutarlılık katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür. ÖYÖ için test-tekrar-test korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. ÖYÖ, Anlamsızlık için .68, Kuralsızlık için .74, Sosyal Uzaklık alt ölçeği için .65 ve Güçsüzlük alt ölçeği için .61 değerleri hesaplanmıştır (Sanberk, 2003).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısını tespit etmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakıldığında toplam puanın güvenilirlik katsayısının .79 olduğu tespit edilmiştir. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayısına bakıldığında ise güçsüzlük alt ölçeği için .54, anlamsızlık alt ölçeği için .76, kuralsızlık alt ölçeği için .69 ve sosyal uzaklık alt ölçeği için .62 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)

Bu araştırmada ergenlerin sosyal kaygı düzeyini ölçmek amacıyla Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) kullanılmıştır. La Grace ve Lopez (1998; Akt. Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007) tarafından geliştirilen ESKÖ'nün Türkçe uyarlaması Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından yapılmıştır. 22 maddesi bulunan ölçeğin 4 maddesi puanlamaya katılmayan dolgu maddeleridir. ESKÖ 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeği cevaplayanların alacağı en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Faktör analizi sonucunda ESKÖ; Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Yeni Sosyal Durumlarda

Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) ve Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) olmak üzere 3 alt ölçeğe bölünmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, ODK alt ölçeği için .83, G-SKHD alt ölçeği için .68 ve Y-SKHD alt ölçeği için .71 bulunmuştur. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği'nde hem toplam puandan hem de alt ölçeklerden alınacak yüksek puanlar yüksek düzeyde sosyal kaygıya işaret etmektedir.

Bu çalışmada Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısını tespit etmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakıldığında toplam puanın güvenilirlik katsayısının .84 olduğu tespit edilmiştir. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayısına bakıldığında ise ODK alt ölçeği için .76, G-SKHD alt ölçeği için .82, Y-SKHD alt ölçeği için .80 olduğu bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Mart ayında Van ilinde toplanmıştır. Verileri toplamak için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma merkez İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçelerinde bulunan Selaheddini Eyyubi İMKB Anadolu Lisesi, Türkiye Yardımseverler Cemiyeti Anadolu Lisesi, Van Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mehmet Erdemoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İpekyolu İMKB Fen Lisesinde okuyan 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma verileri Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak elde edilmiştir. Ölçekler, okullarda çalışan okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler aracılığıyla sınıfta uygulanmıştır. Ölçekler bir ders saati içerisinde uygulanmış ve doldurmaları için öğrencilere yeterli süre verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için uygun istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ilinde liseye toplam 611 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler arasından uç değerler ve düzgün bir şekilde doldurulmadığı anlaşılan değerler çıkarıldıktan sonra 556 öğrenci üzerinden çalışmaya devam edilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce ilk olarak örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiş ve yeterli olduğu bulunmuştur. Normallik varsayımları Histogram ve P-P ile kontrol edilmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada okula yabancılaşmanın cinsiyet ve göç olgularına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Okula yabancılaşmanın anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve devam edilen okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi, sınıf düzeyleri, akademik başarıları ve okul güvenlik algıları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerden yola çıkılarak elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışma verileri Van ilinde farklı liselerde okuyan 556 ergen ile yapılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, devam ettikleri okul türü, okudukları sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik durum, göç durumları, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin dağılımlarının incelenmesi için frekans değerlerine bakılmıştır (Tablo2).

Bu dağılımlara incelendiğinde, katılımcıların 318'inin (% 57.2) kadın, 238'inin ise (% 42.8) erkek olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların 268'inin (%48.2) Anadolu Lisesinde, 148'inin Fen Lisesinde (%26.6), 87'sinin Meslek Lisesinde (%15.6) ve 53'ünün (%9.5) İmam Hatip Lisesinde okudukları belirlenmiştir. Değişik liselerde okuyan katılımcıların 151'i (% 27.2) 9.sınıfa, 114'ü 10.sınıfa (% 20.5), 155'i 11.sınıfa (% 27.9) ve 136'sı da (% 24.5) 12. sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların 32'si (% 5.8) ailesinin ekonomik durumunun düşük, 283'ü (% 51.3) orta ve 237'si (% 42.9) ise ailesinin ekonomik durumunun yüksek olduğunu belirtmiş dört katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir. Katılımcıların 151'i (% 27.2) göç yaşadınız mı sorusuna evet, 405'i (% 72.8) ise hayır cevabını vermiştir. Katılımcıların annelerinin 195'i (% 35,1) okur-yazar değil, 269'u (% 48,4) ilköğretim mezunu ve 92'si (% 16,5) lise ve üstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların babalarının 43'ü (% 7,6) okur-yazar değil, 283'ü (% 51) ilköğretim mezunu ve 230'u (%41,4) lise ve üstü mezunudur.

Tablo 2. *Katılımcıların demografik özellikleri*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	318	57,2
	Erkek	238	42,8
Okul Türü	Anadolu Lisesi	268	48,2
	Fen Lisesi	148	26,6
	Meslek Lisesi	87	15,6
	İmam Hatip Lisesi	53	9,5
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	151	27,2
	10. sınıf	114	20,5
	11. sınıf	155	27,9
	12. Sınıf	136	24,5
Ekonomik Durum	Düşük	32	5,8
	Orta	283	51,3
	İyi	237	42,9
Göç Durumu	Evet	151	27,2
	Hayır	405	72,8
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	195	35,1
	İlköğretim	269	48,4
	Lise ve Üstü	92	16,5
Baba Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	43	7,6
	İlköğretim	283	51,0
	Lise ve Üstü	230	41,4
Toplam		556	100

Tablo.3 Okula Yabancılaşma Alt Boyutları ve Sosyal Kaygı Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları

Değişkenler	Okula Y.	Güçsüz.	Anlamsız.	Kural.	Sosyal Uz.	Sosyal K.	ODK	G-SKHD	Y-SKHD
Okula Y.	1								
Güçsüz.	.63**	1							
Anlamsız.	-.60**	-.19**	1						
Kural.	.72**	.26**	-.20**	1					
Sosyal Uz.	.60**	.23**	-.09*	.33**	1				
Sosyal K.	.30**	.38**	-.09*	.16**	.14**	1			
ODK	.32**	.40**	-.07	.22**	.15**	.87**	1		
G-SKHD	.28**	.33**	-.16**	.14**	.10*	.83**	.61**	1	
Y-SKHD	.13**	.23**	-.01	.02	.09*	.82**	.53**	.59**	1

**p<.01, *p<.05, Okula Y=Okula Yabancılaşma, Güçsüz= Güçsüzlük, Anlamsız= Anlamsızlık, Kural= Kuralızsızlık, Sosyal Uz= Sosyal Uzaklık, Sosyal K= Sosyal Kaygı, ODK= Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, G-SKHD= Genel Durumlarda Sosyal Kaygı ve Huzursuzluk Duyuma, Y-SKHD= Yeni Durumlarda Sosyal Kaygı ve Huzursuzluk Duyuma

Tablo 3 incelendiğinde okula yabancılaşma ve sosyal kaygının birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Okula yabancılaşma ile sosyal kaygı düzeyi ($r = .30, p < .01$) ve ODK ($r = .32, p < .01$), G-SKHD ($r = .28, p < .01$), Y-SKHD ($r = .13, p < .01$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal kaygı düzeyi ile okula yabancılaşma ($r = .30, p < .01$) ve alt boyutları güçsüzlük ($r = .38, p < .01$), kuralızsızlık ($r = .26, p < .01$), sosyal uzaklık ($r = .14, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken anlamsızlık ($r = -.09, p < .05$) alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 4. Okula Yabancılaşma İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Okula yab.	Sınıf düzeyi	Akademik başarı	OGA	Cinsiyet	Okul türü	Baba eğitim	Anne eğitim	SED	Göç
Okula yab.	1									
Sınıf düzeyi	.15**	1								
Akademik başarı	-.29**	-.05	1							
OGA	-.30**	-.05	.17**	1						
Cinsiyet	.00	.00	.00	.07	1					
Okul türü	.02	.03	.11**	-.05	.08	1				
Baba eğitim	.07	-.06	-.02	.01	.00	-.04	1			
Anne eğitim	.10*	-.01	.01	-.03	-.009	-.06	.54**	1		
SED	-.03	-.03	.12**	.01	-.08	-.04	.23**	.21**	1	
Göç	.07	.04	-.06	-.01	.02	.01	.04	.02	-.00	1

**p<.01, *p<.05, OGA= Okul Güvenlik Algısı, SED= Sosyo-ekonomik Düzey

Okula yabancılaşma ile demografik değişkenler olan sınıf düzeyi, akademik başarı, okul güvenlik algısı, cinsiyet, okul türü, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve göç durumu arasındaki ilişki Spearman korelasyonu ile incelenmiştir (Tablo 4). Buna göre sınıf düzeyi, akademik başarı, okul güvenlik algısı değişkenleri arasında ($p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Regresyon analizinin gerçekleştirilmesi için değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olması gerektiği (Tabachnick ve Fidell, 2013) düşünüldüğünde okula yabancılaşma ile ESKÖ'nün alt boyutları, sınıf düzeyi, akademik başarı ve okul güvenlik algısının okula yabancılaşma ile anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüş ve bu değişkenler regresyon analizine dahil edilmiştir.

4.2. Ergenlerin Okula Yabancılaşma ve Sosyal Kaygı Düzeyleri

Tablo. 5 Okula Yabancılaşma ve Sosyal Kaygı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	Ss	En Düşük	En Yüksek
Okul Yabancılaşma	44, 86	9, 94	17, 00	71, 00
Sosyal Kaygı	42, 18	12, 55	18, 00	90, 00

Yapılan çalışma bulgularına göre ergenlerde okula yabancılaşma puan ortalamasının 44.86 ve standart sapmasının da 9.94 olduğu belirlenmiştir. ÖYÖ'den alınabilecek en düşük puan 17 en yüksek puan ise 85'tir. Bu bulgulara göre ergenlerde okula yabancılaşma puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ergenlerde sosyal kaygı düzeyi puan ortalamasının 42,18 ve standart sapmasının da 12, 55 olduğu saptanmıştır. ESKÖ'den alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Bu bulgulardan hareketle ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Ergenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

4.3.1. Okula Yabancılaşma Düzeyi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Ergenlerin okula yabancılaşma puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel anlamda farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okula Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Okula Yabancılaşma	Kadın	318	44.89	10.14	554	.07	.94
	Erkek	238	44.83	9.70			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$t(554) = 0.07$, $p = .94$]. Buna göre, öğrencilerin cinsiyetlerinin okula yabancılaşma düzeyleri etkisinde anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir.

4.3.2. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Göç Değişkeni Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının göç etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Katılımcıların okula yabancılaşma puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel anlamda farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okula Yabancılaşma Puanlarının Göç Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

	Göç Etme Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Okula Yabancılaşma	Evet	151	46.10	9.90	554	1.79	.07
	Hayır	405	44.40	9.93			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının göç etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t(554) = 1.79$, $p = .07$]. Sonuçlar anlamlı bir farka işaret etmese de, p değeri (.07) ve göç yaşantısı olan ergenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 46.10$) göz önüne alındığında, göç deneyimi

olmayan ($\bar{x} = 44.40$) ergenlere göre okula yabancılaşmaya daha eğilimli oldukları söylenebilir.

4.3.3. Okula Yabancılaşma Düzeyi ile Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okula Yabancılaşma Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Okula yabancılaşma	Gruplar arası	440.71	2	220.36	2.23	.11
	Grup içi	54416.67	551	98.76		
	Toplam	54857.38	553			

Levene testi sonucunda, tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından olan varyans homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına okula yabancılaşma puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F(2, 551) = 2.23, p = .11$]. Buna göre, öğrencilerin anne eğitim düzeyinin okula yabancılaşma düzeyleri etkisinde anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir.

4.3.4. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okula Yabancılaşma Puanlarının Babaların Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Okula Yabancılaşma	Gruplar arası	255.97	2	127.99	1.29	.28
	Grup içi	54628.35	552	98.94		
	Toplam	54884.32	554			

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının babalarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Levene testi sonucunda, tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından olan varyans homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına okula yabancılaşma puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F(2, 552) = 1.29, p = .28$]. Buna göre, öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin okula yabancılaşma düzeyleri etkisinde anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir.

4.3.5. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okula Yabancılaşma Puanlarının Ailelerin Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Okula Yabancılaşma	Gruplar arası	135.03	2	67.51	.68	.51
	Grup içi	54505.62	549	99.28		
	Toplam	54640.65	551			

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Levene testi sonucunda, tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından olan varyans homojenliği varsayımının karşılanmadığı belirlenmiştir ($F=3.40$, $p < .05$). Varyans homojenliği varsayımı karşılanmasa da ANOVA testinin bu varsayıma karşı güçlü olmasından dolayı analize devam edilmiştir. Analiz sonuçlarına okula yabancılaşma puanlarının ailelerinin gelir durumuna göre de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F(2, 549) = .68$, $p = .51$]. Buna göre, öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyinin okula yabancılaşma düzeyleri etkisinde anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir.

4.3.6. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Devam Edilen Okul Türü Arasındaki İlişki

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının devam ettikleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okula Yabancılaşma Puanlarının Devam Edilen Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Okula Yabancılaşma	Gruplar arası	1116.99	3	372.33	3.82*	.01
	Grup içi	53768.62	552	97.41		
	Toplam	54885.61	555			

Katılımcıların okula yabancılaşma puanlarının devam edilen okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Levene testi sonucunda, tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından olan varyans homojenliği varsayımının karşılanmadığı belirlenmiştir ($F = 2.73, p < .05$). Varyans homojenliği varsayımı karşılanmasa da ANOVA testinin bu varsayıma karşı güçlü olmasından dolayı analize devam edilmiştir. Analiz sonuçlarına okula yabancılaşma puanlarının öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(3, 552) = 3.82, p = .01$]. Aralarında bulunan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin ($M_d = 46.91, SD = 10.94$) okula yabancılaşma puanlarının Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin puanlarından ($M_d = 43.01, SD = 9.13$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda gerçekleştirilen diğer okul karşılaştırmaları arasında (Fen Lisesi-Anadolu Lisesi, Fen Lisesi-İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi-Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi-İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi-İmam Hatip Lisesi) anlamlı bir farka rastlanmamıştır [Anadolu Lisesi ($M_d = 44.13, SD = 9.13$), İmam Hatip Lisesi ($M_d = 45.91, SD = 10.26$)].

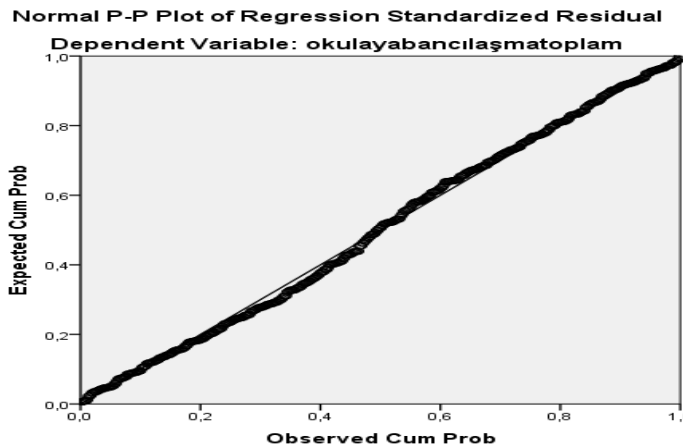
4.4. Ergenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşmanın ergenlerin sosyal kaygıları (ODK: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Y-SKHD: Yeni Sosyal

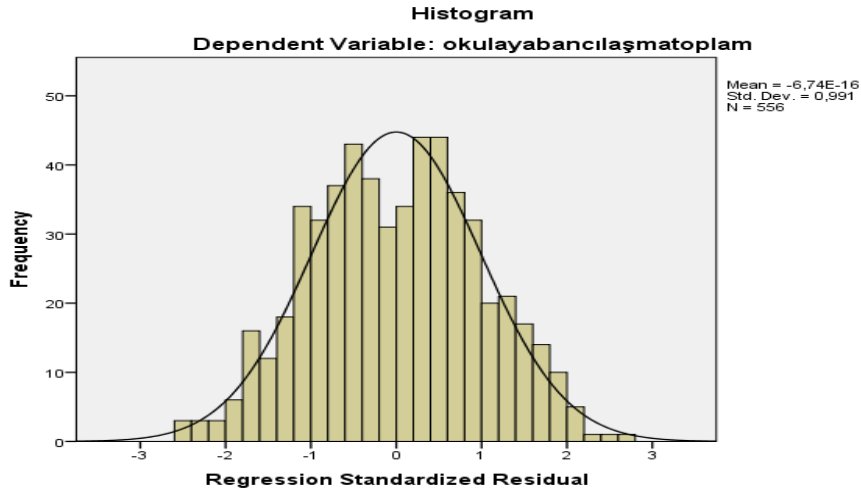
Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, G-SKHD: Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma) sınıf düzeyleri, akademik başarıları ve okul güvenlik algıları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmanın amacı okula yabancılaşmanın yukarıda bahsedilen yordayıcı değişkenler tarafından ne kadar yordandığını belirlemektir.

Veriler analiz edilmeden önce çoklu regresyon için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak analiz için gerekli olan örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için de Tabachnick ve Fidell'in (2009) önerdikleri kriter ($N \geq 50 + 8m$) baz alınmıştır. Bu çalışmada 10 tane bağımsız değişken bulunmaktadır. Önerilen kriter ele alındığında bu çalışmaya katılan 556 öğrenci sayının regresyonun yapılabilmesi için önerilen örneklem yeterliliğini ($556 \geq 50 + 8 \times 10 = 130$) çok fazla aştığını ve regresyon analizinin yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.

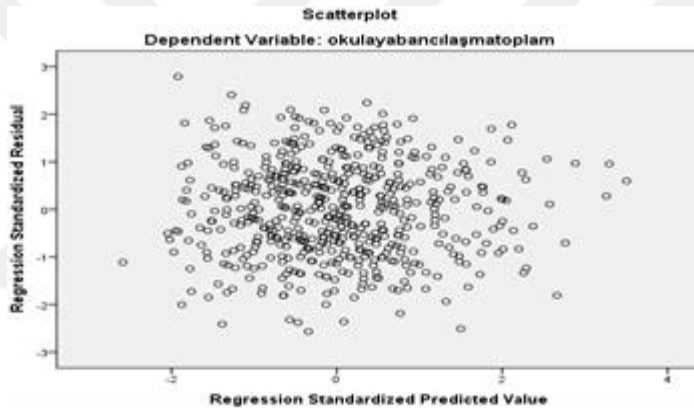
Standardize edilen artıkların normalliği varsayımı P-P plot (Şekil 1) ve Histogram (Şekil 2) ile kontrol edilmiştir. Şekil 1'de yer alan P-P plot'ta görüldüğü gibi, verilerin yerleşimi yaklaşık olarak 45 derecelik çizginin üzerinde yer aldığı ve Şekil 2'de yer alan Histogramın da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 1. Artıkların normalliği P-P Plot'ı



Şekil 2. Artıkların normalliği Histogramı



Şekil 3. Eşvaryanslılık

Regresyon analizinin eşvaryanslılık varsayımı için saçılma diagramı (scatter plot) incelenmiştir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi saçılma diagramında belirgin bir örüntünün olmaması bu varsayımın da sağlandığını göstermektedir.

Çoklu regresyondaki hataların bağımsızlığı varsayımı (independence of errors) Durbin-Watson katsayısının değerine bakılarak incelenmiştir. Durbin ve Watson (1951)'a göre bu değer 1 ile 3 arasında olması gerekmektedir. Bu çalışmada Durbin-Watson değeri 2.07 olarak bulunmuş ve bu varsayımın da ihlal edilmediği sonucuna varılmıştır. Regresyonun çoklu bağlantılılık (Multicollinearity) varsayımı için VIF (variance influence factor), tolerans değeri ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu varsayımın da sağlandığını göstermektedir. Bu varsayımın da ihlal edilmediği sonucuna varılmıştır. Regresyonun çoklu bağlantılılık (Multicollinearity) varsayımı için VIF (variance influence factor), tolerans değeri ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu varsayımın da sağlandığını göstermektedir. Bu varsayımın da ihlal edilmediği sonucuna varılmıştır.

olmamalı (Field, 2009), VIF değeri 4'ten küçük olmalı (Pan ve Jackson, 2008) ve tolerans değeri .20'den büyük olmalıdır (Menard, 1995). Bu çalışmada yordayıcı değişkenler arasındaki en yüksek ilişki değerinin .77 olduğu ve önerilen .90 kriterinden küçük olduğu belirlenmiştir. VIF değerlerinin 1.12 ile 3.82 arasında değiştiği ve 4'ten küçük olduğu ve tolerans değerlerinin .26 ile .89 arasında değişip .20'den büyük oldukları belirlenmiştir. Tüm bu değerler çoklu bağlantılılık varsayımının karşılandığını göstermiştir.

Çoklu regresyonun son varsayımı olan uç değerlerin yokluğu için Mahalanobis uzaklıkları değerleri, ortalama değerler (Leverage statistic), Cook's D ve DFBeta değerleri incelenmiştir. Mahalanobis uzaklıkları .001 anlamlılık düzeyinde yer alan değere göre değerlendirilmiştir. Buna göre kritik değer $\chi^2(9) = 27.88$ 'dir. Hesaplanan Mahalanobis uzaklık değerlerinden 7 katılımcının değerinin bu değeri geçtiği belirlenmiş ve bu veriler incelendikten sonra 6'sının analize etki etme ihtimalinin yüksek olduğuna kanaat getirildiğinden analizden çıkarılmıştır. Cook's D değerlerinin birden büyük olmasının uç değer olarak düşünülebileceği (Cook, 1977), ortalama değerler kriteri için ise Stevens (2002) tarafından önerilen $3(k+1)/N$ formülüne göre değerlendirilmiştir. Hesaplanan Cook's D değerlerine göre 7 verinin (Mahalanobis uzaklık değerlerinden farklı) 2'den, 2 verinin ise 1'den büyük olduğu belirlenmiş ve bu veriler analize dahil edilmemiştir. .02 olarak hesaplanan ortalama değeri sadece 2 verinin geçtiği görülmüş ve bunlar tek tek kontrol edildikten sonra bu veriler de analizden çıkarılmıştır. Benzer şekilde Field (2009) standardize edilen DFBeta değerlerinin 1'den küçük olması gerektiğini önermiştir. Bu kriter gereği 5 değer 1'den büyük oldukları belirlenmiş ve bunlardan da 2'si analize dahil edilmemiştir. Kısaca uç değerler olarak toplam 19 veri silinerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Regresyon analizinin yapılabilmesi için ikiden fazla gruptan oluşan kategorik değişkenlerin yeniden kodlanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada da sınıf düzeyleri ve akademik başarı yordayıcı değişkenlerinin yeniden kodlanması için dummy coding (ikili kodlama) kullanılmıştır. İkili kodlamada bir grup referans alınarak diğer gruplarla tek tek kıyaslaması yapılır. Mevcut çalışmada dört gruptan oluşan (9., 10., 11. ve 12.) sınıf düzeyleri değişkeni 12. sınıf referans alınarak yeniden kodlanmıştır. Bu yeniden kodlama sürecinde ilk ikili kodlama için 9. sınıftaki

öğrenciler 1 olarak kodlanıp 12. sınıftakiler 0 olarak kodlanmıştır. Yani ilk ikili kodlama değişkeni 9. sınıf ile 12. sınıflar kıyaslamaktadır. Benzer şekilde ikincisi 10. sınıflar ile 12. sınıfları, üçüncüsü ise 11. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrencileri kıyaslamaktadır. Bu değişkenler analizde SD1, SD2 ve SD3 olarak isimlendirilmiştir. Benzer şekilde akademik başarı değişkeni de dört gruptan oluştuğu için bu değişken de ikili kodlama ile yeniden kodlanmıştır. Burada da akademik başarı düzeyi çok iyi olan grup referans noktası olarak seçilmiştir. Bu değişken için oluşturulan ilk ikili kod akademik başarısı düşük olanlar ile çok iyi olanları, ikinci ikili kod akademik başarısı orta olanlar ile çok iyi olanları ve üçüncü ikili kod ise akademik başarısı iyi olanlar ile çok iyi olanları kıyaslamaktadır. Bu değişkenler ise analizde AD1, AD2 ve AD3 şeklinde isimlendirilmiştir. Varsayımlar incelenip uç değerler analiz dışı bırakıldıktan sonra yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerle okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenlerle (ODK, Y-SKHD, G-SKHD, SD1, SD2, SD3, AD1 AD2, AD3 ve OGA) bağımlı değişken arasındaki korelasyon değerleri -0.02 ile $+0.33$ arasında değişmektedir. Tabloda da görüldüğü çoğu değişkenlerin okula yabancılaşma ile ilişkili olduğu ve en yüksek ilişkinin ODK ($r = 0.33$) ve Okul güvenlik algısı ($r = -0.33$) ile okula yabancılaşma arasında olduğu belirlenmiştir. Bu yüksek ilişkiden dolayı okula yabancılaşmanın en güçlü yordayıcılarının Okul güvenlik algısı ve ODK ile olması kuvvetle muhtemeldir.

Tablo 12. Okula Yabancılaşma İle Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

Değişkenler	Okula Yab.	ODK	Y-SKHD	G-SKHD	SD1	SD2	SD3	AD1	AD2	AD3	OGA
1. Okula yabancılaşma	1										
2. ODK	.33**	1									
3. Y-SKHD	.29**	.61**	1								
4. G-SKHD	.14**	.53**	.59**	1							
5. SD1	-.14**	.00	-.03	-.01	1						
6. SD2	-.02	.08	.09*	.05	-.31**	1					
7. SD3	.07	-.04	-.03	.00	-.38**	-.32**	1				
8. AD1	.19**	.19**	.20**	.10*	-.01	-.04	.06	1			
9. AD2	.19**	.07	.04	.03	-.01	-.01	-.01	-.18**	1		
10. AD3	-.18**	-.12**	-.13**	-.04	.00	-.02	.01	-.23**	-.77**	1	
11. OGA	-.33	-.13**	-.24	-.11**	.07	.00	-.08	-.23**	-.02	.09*	1

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

ODK= Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Y-SKHD = Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, G-SKHD = Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, SD1 = Sınıf Düzeyi 1. Grup, SD2 = Sınıf Düzeyi 2. Grup, SD3 = Sınıf Düzeyi 3. Grup, AD1 = Akademik Başarı Düzeyi 1. Grup, AD2 = Akademik Başarı Düzeyi 2. Grup, AD3 = Akademik Başarı Düzeyi 3. Grup, OGA = Okul Güvenlik Algısı

Okula yabancılaşmanın yordayıcı değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Okula Yabancılaşmanın Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>sr</i> ²	<i>R</i> ²	<i>F</i>
ODK	.42	.08	.26	5.32*	.04	.27	19.83*
Y-SKHD	.29	.13	.11	2.19*	.01		
G-SKHD	-.24	.10	-.11	-2.41*	.01		
SD1	-3.44	1.02	-.15	-3.38*	.02		
SD2	-2.18	1.10	-.09	-1.98*	.01		
SD3	-.69	1.01	-.03	-.68	.00		
AD1	7.77	2.18	.17	3.57*	.01		
AD2	6.55	1.46	.32	4.48*	.03		
AD3	3.36	1.42	.17	2.36*	.01		
OGA	-2.12	.33	-.25	-6.35*	.05		

*p < .05

ODK= Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Y-SKHD = Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, G-SKHD = Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, SD1 = Sınıf Düzeyi 1. Grup, SD2 = Sınıf Düzeyi 2. Grup, SD3 = Sınıf Düzeyi 3. Grup, AD1 = Akademik Başarı Düzeyi 1. Grup, AD2 = Akademik Başarı Düzeyi 2. Grup, AD3 = Akademik Başarı Düzeyi 3. Grup, OGA = Okul Güvenlik Algısı

Bu analizde yer alan ilişkiler, aşağıdaki başlıklar altında ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

4.4.1. Okula Yabancılaşma İle Sosyal Kaygı Arasındaki İlişki

Okula yabancılaşmanın sosyal kaygı değişkeninin alt boyutları olan yordayıcı değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Araştırma bulgularına göre ODK'nın ($\beta =$

.42, $t = 5.32$, $p < .05$) okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 4'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Y-SKHD'nin ($\beta = .29$, $t = 2.19$, $p < .05$) de okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 1'ini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Şaşırtıcı bir şekilde ESKÖ'nün yukarıdaki iki boyutu okula yabancılaşmanın pozitif yönde yordayıcıları iken ESKÖ'nün alt boyutlarından G-SKHD'nin ($\beta = -.24$, $t = -2.41$, $p < .05$) de okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın %1'ini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Kısaca ESKÖ'nün alt boyutlarından ODK ve Y-SKHD artıp G-SKHD azalırken okula yabancılaşmanın da arttığı söylenebilir.

4.4.2. Okula Yabancılaşma İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Okula yabancılaşmanın sınıf düzeylerinin ikili kodlamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre SD1 (9.sınıflar ile 12.sınıfları kıyaslayan) değişkenin ($\beta = -3.44$, $t = -3.38$, $p < .05$) okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın %2'sini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu 12.sınıfların okula yabancılaşma puan ortalamalarının 9.sınıfların okula yabancılaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. SD2 (10.sınıflar ile 12.sınıfları kıyaslayan) değişkenin ($\beta = -2.18$, $t = -1.98$, $p < .05$) okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın %1'sini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu 12.sınıfların okula yabancılaşma puan ortalamalarının 10.sınıfların okula yabancılaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak SD3 (11.sınıflar ile 12.sınıfları kıyaslayan) değişkenin ($\beta = -0.69$, $t = -0.68$, $p > .05$) okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

4.4.3. Okula Yabancılaşma İle Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki

Okula yabancılaşmanın akademik başarı düzeyleri ikili kodlamaları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının okula yabancılaşmalarını yordayıp yordamadığı incelendiğinde; AD1 (akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ile akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencileri kıyaslayan) değişkeninin

okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($\beta = 7.77, t = 3.57, p < .05$) ve bağımlı değişkendeki varyansın % 1'ini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde AD2 (akademik başarı düzeyi orta olan öğrenciler ile akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencileri kıyaslayan) değişkeninin okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı ($\beta = 6.55, t = 4.48, p < .05$) olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 3'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi AD3 (akademik başarı düzeyi iyi olan öğrenciler ile akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencileri kıyaslayan) değişkeninin okula yabancılaşmanın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı ($\beta = 3.36, t = 2.36, p < .05$) olduğu ve bağımlı değişkendeki varyansın % 1'ini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bu bulgu akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.4. Okula Yabancılaşma İle Okul Güvenlik Algısı Arasındaki İlişki

Okula yabancılaşmanın Okul Güvenlik Algısı (OGA) tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul güvenlik algısı okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı ($\beta = -2.12, t = -6.35, p < .05$) olup bağımlı değişkendeki varyansın %5'ini tek başına açıklamaktadır. Bu bulgudan hareketle okul güvenlik algısı arttıkça öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının azalacağı söylenebilir.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara yer almaktadır.

5.1. Çalışma Bulgularının Yorumlanması

5.1.1. Ergenlerde Okula Yabancılaşma ve Sosyal Kaygı Düzeyine İlişkin Sonuçların Yorumlanması

Yapılan çalışmada göre Van ilinde ortaöğretime devam eden ergenlerin okula yabancılaşma düzeyinin orta düzeyde olduğu

bulunmuştur. Benzer şekilde Gedik (2014) tarafından yapılan çalışmada ÖYÖ ortalaması 44.8 standart sapması 12.22 bulunmuş ve öğrencilerin, ÖYÖ’ de bulunan ifadelerle orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Pala (2016) ve Çiftçi (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin sosyal kaygı, sınıf düzeyi, devam edilen okul türü, akademik başarı düzeyi ve okul güvenlik algısı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çalışmada sosyal kaygının alt boyutları olan ODK ve Y-SKHD puanları arttıkça okula yabancılaşmanın arttığı bulunurken, G-SKHD ile negatif yönde anlamlılık göstermiştir. Sınıf düzeyi arttıkça yabancılaşmanın arttığı yani 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla yabancılaştıkları bulunmuştur. Devam edilen okul türü değişkenine göre de Fen Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha fazla okula yabancılaştıkları bulgulanmıştır. Okul başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin okul başarısı yüksek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla yabancılaştıkları bulunmuştur. Çalışma bulgularına göre kendilerini okulda güvende hissetmeyen öğrencilerin, kendilerini okulda güvende hisseden öğrencilere göre anlamlı bir şekilde okula daha fazla okula yabancılaştıkları bulunmuştur.

Yapılan alanyazın incelemelerinde doğrudan okula yabancılaşma ile sosyal kaygı arasında bir çalışmaya rastlanmasa da buna benzerlik gösteren Curzik ve Salkicevic (2015) yapılan çalışmada yaygın kaygı bozukluğu problemi olan ergenlerin akranlarına yabancılaştıkları bulunmuştur. Yıldız ve Kutlu (2015) tarafından yapılan çalışmada da erinlerde okula bağlanma ile sosyal kaygının alt boyutları olan genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Ergenlerde sosyal kaygı düzeyi puan ortalamasının 42,18 ve standart sapmasının da 12, 55 olduğu saptanmıştır. ESKÖ'den alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Bu bulgulardan hareketle ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguyla benzerlik gösteren Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal kaygılarının orta ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

5.1.2. Okula Yabancılaşma Düzeyi ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Elde edilen veriler sonucunda ergenlerde okula yabancılaşma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın taramaları sonucunda çalışmamızı destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Sanberk (2003), Uzun (2006), Trent (2001) ve Pala (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine alanyazına baktığımız zaman çalışmamızdan farklı sonuçlar elde ederek okula yabancılaşma ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulan çalışmalara da ulaşılmıştır. Williamson ve Cullingford (1998), Lane (1999), Yiğit (2010) tarafından ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda okula yabancılaşma ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula yabancılaşma ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki tespit edilen çalışmalarda ağırlıklı olarak erkek öğrencilerde kız öğrencilere nazaran yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toplumda özellikle kız öğrencilere yönelik geleneksel bakış açısının değişerek kızların daha aktif bir şekilde eğitime katılması, okulun erkek ve kız öğrenciler için benzer anlamlar ifade etmesi cinsiyetin okula yabancılaşma için bir değişken olmasını ortadan kaldırmış olabilir.

5.1.3. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Göç Değişkeni Arasındaki İlişki

Göç, insanların siyasal, ekonomik ve toplumsal sebeplerden ötürü yaşamlarını devam ettirdikleri yeri, alıştıkları sosyal ve kültürel yapıları, sahip oldukları ekonomik olanakları bırakarak yeni bir yerleşim alanına doğru yer değiştirmeleri olarak tanımlanır (Toros, 2008). Göç eden veya göçe maruz bireyler taşındıkları sosyal çevrede yalnızlaşabilir ve yabancılaşabilirler.

Araştırma sonucunda ergenlerde okula yabancılaşma ile göç arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Alanyazın taraması sonucunda ülkemizde ve yurt dışında özel olarak okula yabancılaşma ile göç olgusu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak yabancılaşma ve göç olgusu arasındaki ilişkiye değinen bazı araştırmalarda bu iki olgu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Quin (2006) tarafından Amerika’da iki göçmen aile üzerinde göç ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacı aileleri beş yıl boyunca takip etmiş ve araştırma sonucunda göçün çocuklar ve ebeveynler arasında yabancılaşmaya sebep olduğu bulgulanmıştır. Bir diğer çalışma da Aktolgalı (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kıbrıs’ta göçmen işçiler ve öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada göçe maruz kalan bireylerin yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sürekli göç alan ve veren ülkelerde yapısal değişimler kaçınılmazdır. Bu değişimler sonucunda toplumda sosyal, ekonomik, kültürel ve kişilerarası ilişkilerde karışıklık, düzensizlik ve kuralsızlık ortaya çıkarak insanlarda yabancılaşmaya sebep olabilir.

Yapılan alanyazın incelemelerinde göç ile yabancılaşma olgusu arasında anlamlı ilişkilere rastlanırken Van ilinde yapılan çalışmamızda yer alan 556 katılımcıdan 151 kişi göç yaşadıklarını belirtmelerine rağmen bu katılımcıların okula yabancılaşma düzeyi ile göç durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Katılımcıların ağırlıklı olarak Van iline yakın illerden ve benzer kültürlerden geldiği veya 2011 yılında yaşanan deprem sonucunda göçe maruz kaldıkları varsayıldığında, yakın illerden ve benzer kültürlerden gelen ailelerde yapısal bir değişimin ve kültürel uzaklığın olmaması yabancılaşmayı engellemiş olduğu varsayılabilir.

5.1.4. Okula Yabancılaşma İle Anne-Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır. Benzer şekilde Trusty ve Dooley-Dickey

(1993) ve Yiğit (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da okula yabancılaşma ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmanın tersi bulguları olan çalışmalardan Uzun (2006) tarafından yapılan çalışmada annesi okur-yazar olmayan öğrenciler ile annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yabancılaşma puanlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Yapılan alanyazın araştırmalarında Uzun (2006) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynleri eğitilmiş öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve ebeveynlerinden dersler ve ödevler için destek aldıkları görülmüştür. Anne ve babası eğitilmiş öğrencilerin okula daha az yabancılaştıkları bulunmuştur. Ancak çalışmamızda anne ve baba eğitim düzeyinin okula yabancılaşmanın anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuştur

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazın taraması sonucunda çalışmayı destekler nitelikte olan Özdemir (2011) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında baba eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca Trusty ve Dooley-Dickey (1993) tarafından yapılan araştırmada okula yabancılaşma ile anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmada çıkan bulguların aksine Yiğit (2010) ve Uzun (2006) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerde baba eğitim düzeyinin okula yabancılaşma için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayanılarak benzer hayat standartlarına sahip öğrencilerin bir arada olduğu okullarda baba eğitim düzeyinin okula yabancılaşma için anlamlı bir etken olmadığı varsayılabılır.

Yapılan araştırmaya benzer araştırmalar zıddını bulgulamış olsalar da Van ilinde ortaöğretime devam eden ergenlerin anne ve baba eğitim düzeyinin okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Van ilinde ortaöğretime devam eden ergenlerin anne-baba eğitim düzeyinin genelde orta veya düşük olması ve aynı sınıflarda bulunan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerinin benzerlik göstermesi baba eğitim düzeyinin okula yabancılaşma için anlamlı bir değişken olmasını ortadan kaldırmış olabilir.

5.1.5. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sosyo-ekonomik Düzey Arasındaki İlişki

Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda okula yabancılaşma ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmayı destekleyen sonuçları olan Çelik (2005), Özdemir (2011), Türk (2013) ve Özsarı (2015) tarafından yapılan çalışmalarda okula yabancılaşma ile ailenin ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bulguların zıddını elde eden çalışmalarda Uzun (2006) ve Yiğit (2010) tarafından yapılan çalışmalarda sosyo-ekonomik düzey ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu çalışmalara göre sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe okula yabancılaşma azalmaktadır. Araştırma verileri sonucundan yola çıkılarak öğrenciler ile yapılan görüşmelerde Van ilinde ortaöğretime devam eden ergenlerin ağırlıklı olarak benzer sosyal ve ekonomik düzeyden gelen bireyler olmasından dolayı birbirlerine daha çabuk uyum sağladıkları gözlenmiştir.

5.1.6. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Devam Edilen Okul Türü Arasındaki İlişki

Yapılan analiz sonuçlarında okula yabancılaşma puanlarının öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aralarında bulunan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre fen lisesinde okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının meslek lisesinde okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda diğer okullarda okuyan öğrencilerin (Fen Lisesi ve Meslek Lisesi grupları karşılaştırması dışında kalan grup karşılaştırmalarında) okula yabancılaşma puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sanberk (2003) ve Gedik (2014) tarafından yapılan çalışmalarda okul türü ile okula yabancılaşma arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin meslek lisesi ve genel lise öğrencilerine göre daha fazla yabancılaştıkları bulgulanmıştır. Ulaşılan bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Türkiye eğitim sisteminde Fen ve Anadolu Liselerine devam eden öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, diğer lise türlerine devam öğrencilerden daha yüksek olduğu bilinmektedir. Araştırma sonucundan yola çıkılarak Fen ve Anadolu Lisesine devam eden öğrenciler ile yapılan görüşmelerde bu öğrenciler; ilköğretimden itibaren akademik başarıları ile ön plana çıktıklarını ve okuldan ziyade sınavlara odaklandıklarını belirtmişlerdir. Akademik başarı isteği ve yüksek sınav kazanma

motivasyonu zamanla bu öğrencilerde, sosyal ortamlardan ve akranlarından kopmaya sebep olabilir. Sosyal ilişkilerinden ve akranlarından kopuş yaşayan ergenler okula yabancılaşabilirler.

5.1.7. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sosyal Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ergenlerde okula yabancılaşma ile sosyal kaygı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde okula yabancılaşma ile Ergenlerde İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) alt boyutları olan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) ve Yeni Sosyal Durumlarda Kaçınma ve Huzursuzluk (Y-SKHD) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel Durumlarda Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kısaca ESKÖ'nün alt boyutlarından ODK ve Y-SKHD artıp G-SKHD azalırken okula yabancılaşmanın da arttığı söylenebilir.

Yapılan alanyazın taramasında okula yabancılaşma ile sosyal kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sosyal kaygı problemi yaşayan öğrenciler, buldukları sosyal ortamlarda, okulda ve akranları arasında kendilerini ifade edemeyebilirler. Ergenin sosyal çevresi ve okulda kendini ifade edememesi, diğerlerinden ve sosyal faaliyetlerden uzak durması zamanla kopuş yaşamasına zemin hazırlayabilir. Bulduğu okulda kopuş hissi yaşaması, ergende aidiyet duygusunu zayıflatarak okula yabancılaşmasına sebep olabilir.

5.1.8. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Okul Güvenlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma sonucunda okula yabancılaşma ile okul güvenlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma bulgularına göre okul güvenlik algısı arttıkça öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının azalacağı söylenebilir. Alanyazın taraması sonucunda paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Çoşkun ve Altay (2009) tarafından yapılan çalışmada da okul güvenlik algısı yükseldikçe okula yabancılaşmanın azaldığı saptanmıştır.

Yapılan alanyazın incelemelerinden Çelik (2005) tarafından yapılan çalışmada şiddetin okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Okula yabancılaşan öğrencilerin şiddete başvurdukları bulunmuştur. Şiddete ve akran

baskısına maruz kalan öğrencilerin kendilerini güvende hissedemediklerinden dolayı okula yabancılaştıkları söylenebilir. Okulda güvenli bir ortamın sağlanması ve şiddetin önlenmesi öğrenciler arasında okula yabancılaşma düzeyini azaltacağı varsayılabilir.

5.1.9. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mevcut çalışmada dört gruptan oluşan (9.10.11. ve 12.) sınıf düzeyleri değişkeni 12. sınıf referans alınarak yeniden kodlanmıştır. Elde edilen bulgularda 9. Sınıf ile 12. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 12. Sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla okula yabancılaştıklarını göstermektedir. 10. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmış ve 12. Sınıf öğrencilerinin 10. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla yabancılaştıkları saptanmıştır. Son olarak 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelemelerinde kademe ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerde yabancılaşma puanının arttığı görülmektedir. Katıtaş (2012) yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin yabancılaşma düzeyinin düşük olduğunu bulgulamıştır. Farklı zamanlarda Bayhan (1995) ve Çiftçi (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ise üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşmanın orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Yiğit (2010) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada sınıf düzeyi arttıkça okula yabancılaşma puanının arttığı bulunmuştur. Sanberk (2003) ve Gedik (2014) tarafından yapılan ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça okula yabancılaşma düzeyinin yükseldiği saptanmıştır.

Araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe okula yabancılaşma puanının yükseldiği bulunmuştur. Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlanması okuldan kopmalarına sebep olabilir. Okullarda günlük ders saatlerinin fazla olması öğrencilerin, spor ve sanat etkinliklerine katılımlarını azaltarak öğrencilerin sosyalleşmelerine engel olabilir. Bu durum zamanla öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine ve öğrencilerde okula yabancılaşma düzeyini yükseltebilir.

5.1.10. Okula Yabancılaşma Düzeyi İle Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmada elde edilen analiz sonuçlarına göre akademik başarı düzeyi ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu akademik

başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma ile paralel sonuçlar elde eden Pala (2016) akademik başarısı düşük ve ortanın biraz üzerinde olan öğrencileri daha fazla kuralsızlık yaşadığı saptanırken güçsüzlük, sosyal uzaklık ve anlamsızlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ergenlik döneminde olan bireyler akranları arasında kabul görmek isterler. Akademik başarı, ergenlerin kendilerini diğerlerine kabul ettirme yollarından biridir. Akademik, spor veya sanatsal anlamda kendilerini ifade edemeyen öğrenciler zamanla buldukları okul ortamından ve akranlarından uzaklaşarak dışarda kendilerini ifade edebilecekleri alanlara yönelirler. Bu durum ergenlerde okula yabancılaşmaya ve okuldan kopmaya sebep olabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına göre okul psikolojik danışmanları, idareci öğretmen ve araştırmacılara görüş ve önerilerde bulunulmuştur.

Okul, ergenler için önemli bir sosyalleşme ve toplumsallaşma alanıdır. Ancak sosyal kaygı sorunu yaşayıp akranları arasında kendini ifade edemeyen, öğretmenleri ile iletişim kurmaktan kaçınan, yeni sosyal ortamlara katılmayan ergen zamanla okuldan uzaklaşmaya ve okula yabancılaşmaya başlar. Okul psikolojik danışmanlarının bu öğrenciler ile sosyal kaygı ile ilgili çalışmalar yapması ve destek sağlaması öğrencilerin okula bağlanmasını sağlayabilir.

Okullarda sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının yükseldiği görülmüştür. Uygulanan ders işleme yöntemleri, yoğun ders programı, sosyal etkinliklerin azlığı bu problemleri oluşturan önemli sebeplerdendir. Okullarda sosyal etkinliklerin, spor ve müzik faaliyetlerinin artırılması ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif bir şekilde dahil edilmesi okula yabancılaşmayı azaltabilir.

Okulda güvenli bir iklimin oluşturulması, yeni gelen öğrencilere uyum programlarının yapılması, öğrencilerin birbirlerini tanınması ve kaynaşması için sosyal etkinlik çalışmalarının yapılması ergenlerde okula yabancılaşmayı azaltabilir. Derslerin öğrenci odaklı olması ve her öğrencinin başarı duygusunu tatmasını sağlayacak farklı

ölçme ve değerlendirme seçeneklerinin uygulanması, öğrenciye akademik bakımdan kendini ifade etme fırsatı sağlayabilir. Akademik ve sosyal anlamda kendini ifade edebilen ergenin okula bağlılık düzeyi artabilir. Bu durum yabancılaşmanın önüne geçebilir. Akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin sağlıklı kişilik gelişimi için akademik becerilerin dışında kalan spor, sanat, kendini ifade etme, kişilerarası ilişkiler gibi özelliklerin de ön plana çıkarılması önemlidir. Hem akademik hem de sosyal alanda elde edilen başarı okula yabancılaşma düzeyini azaltabilir.

Yapılan araştırmanın bulgularına dayanarak bu konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılar; öğrencilerde okula yabancılaşmanın depresyon, sosyal medya bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı gibi değişkenlerle olan ilişkisini inceleyebilirler. Bu çalışmada okula yabancılaşma ile göç arasındaki ilişki incelenmiştir. Ancak araştırmacılar; göçün yoğun yaşandığı özellikle göç yoluyla kültürel farklılıkların yoğun yaşandığı bölgelerde okula yabancılaşma ile göç arasındaki ilişkiyi inceleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Aktolgalı, M. (2003). *Yabancılaşma ve kaygı düzeylerinin göç olgusu ve göç kararlılığı ile ilişkisi*. Yakındoğu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 163-176.
- Albano, A. M., Chorpita, B. F. and Barlow, D. H. (2003). *Childhood anxiety disorders*. E. J. Mash ve R. A. Barkley (ed.), *Child psychopathology* (279-329). New York: Guilford.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2000). *DSM-IV-TR tanı ölçütleri: Başvuru el kitabı* (2. baskı). (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Psikiyatride hastalıkların tanımlandırılması ve sınıflandırılması el kitabı* (DSM-V-TR). (5. Baskı). (Çeviren, Köroğlu, E.) (2014). Ankara: Hekimler Yayınbirliği.
- Antony, M.M. ve Swinson, R.P. (2000). *The shyness and social anxiety workbook*. oakland, New Harbinger.
- Aslan, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atli, A., Keldal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29). 149-160.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 14 (2). 79-89.

- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncüllerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 273-282.
- Babaoğlan, E., Çelik, E. ve Çakır, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumunun yabancılaşma düzeyini yordama gücü. *İlköğretim Online*, 15(1), 204-218.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayat, B. (1996). *Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması*. Gazi Üniversitesi: Doktora tezi.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi örneği)*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Beck, A.T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 430-436.
- Brown, M. R., Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, G. (2016). Alienation of tibetan adolescents in rural boarding schools. *Frontiers of Education in China*, 11(4), 503-518.
- Catalino, L.I., Furr, R.M. ve Bellis, F.A. (2012). A multilevel analysis of the self-presentation theory of social anxiety: Contextualized, dispositional, and interactive perspectives. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 361-373.

- Clark, D.M. ve Wells, A. (1995). A cognitive modle of social phobia. R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D. A. Hope, F.R. Schneier (Eds.). *Social fobia diagnosis, assesment and treatment*, 68-75. New York: The Guildford Press.
- Cook, R.D., 1977. Detection of influential observations in linear regression. *Technometrics*, 19, 15-18.
- Curzik, D. ve Salkicevic, S. (2015). Perceived parent and peer alienation and its relations to anxiety sensitivity, pathological worry, and generalised anxiety disorder symptoms. *Australian Psychological Society*, 51, 223-230.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166).
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygı ile başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Uludağ Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3). 861-871.

- Çoşkun, Y. ve Altay, C.A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Damgacı, A.E. (2016). *Marksist yabancılaşma kuramının güncelliği sorunsalı*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durbin, J. ve Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least squares regression, *II. Biometrika*, 38(1-2). 159-179.
- Duru, E. (1995). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzey ilişkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durugönül, E. (1997). Sosyal değişme, göç ve sosyal hareketler. *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi: Toplum ve Göç*, 95-100, Ankara, Türkiye.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5, 9-21.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin ise yabancılaşması. (Ankara İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Eren-Gümüş, A. (2002). *Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Ankara Üniversitesi: Doktora tezi.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 33(3).
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4).
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 120–133.

- Eunsook, L. (2007). Construction of a structural model about male and female adolescents' alienation, depression, and suicidal thoughts. *Journal of Korean Academy of Nursing*. 37(4). 576-585.
- Festa, C. C. ve Ginsburg, G. S. (2011). Parental and peer predictors of social anxiety in youth. *Child Psychiatry Hum Dev*, 42, 291–306.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum*. (Çev: Salman, Y. Ve Tanrısever, Z.), (2.baskı). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1995). *Çağımızın özgürlük sorunu*. (Çev: Bozkurt Güvenç). Ankara: Gündoğan Yayınevi.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. İnönü Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (Haz. C. Güzel), (Çev. H. Özel, A. Sönmez; Z. Mercan, İ. Yılmaz, E. Rızvanoğlu, M. A. Sarı, Ş. P. Güzel, E. Rızvanoğlu, M. Özcan). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gope, T. ve Bhowmik. S. (2017). Effects of urban-rural rearing on alienation. *Deliberative Research Firozabad*, 28-31.
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Harran Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kızıltan, G. S. (1986). *Çağımızda yabancılaşma sorunu*. İstanbul: Metis Yayınları

- Koçak, A. (2001). *Sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kumari, S. ve Kumar, P. (2017). Student alienation among college students in relation to their (restrictive-permissive) parental behaviour. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(3). 204-211.
- Lane, E. J. (1999). Correlates of social alienation among high school students. *College Student Journal*, 33(1). 7-9.
- Leary, M.R. ve Kowalski, R.M. (1995). *Social anxiety*. The Guilford Press, New York.
- Maazalin, D. ve Moore, S. (2004). Internet use, identity development and social anxiety among young adults. *Behaviour Change*. 21 (2). 90-102.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1). 7-19.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27, 731-742.
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis: Sage university series on quantitative applications in the social sciences*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Musto, M. (2010). Revisiting Marx's concept of alienation. *Socialism and Democracy*, 24(3). 79-101.
- Newman, F.M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4). 546-64.
- Oerlemans, K. ve Jenkins, H. 1998. There are aliens in our school. *Issues in Educational Research*, 8(2). 117-129.
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma (Marx'ın kapitalist toplumdaki insan anlayışı)*. çev. Ayşegül Kars. İstanbul: Yordam Kitap.

- Osmanoğlu, O. (2016). Türk sinemasının dış göç olgusu: Sosyo-kültürel karşılaşmalar, kimlik çatışması ve yabancılaşma, *Marmara İletişim Dergisi*, 25, 77-98.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Özsarı, M.P. (2015). *4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öztürk, A. (2004). *Sosyal kaygıya ilişkin kendini sunma modeli*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Pala, M.F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul ili Silivri ilçesi örneği*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pan, Y. ve Jackson, R. T. (2008). Ethnic difference in the relationship between acute inflammation and serum ferritin in US adult males. *Epidemiology and Infection*, 136, 421-431.
- Quin, D.B.(2006). Our child doesn't talk to us anymore: Ailenation immigrant Chinese families. *American Anthropological Assocation*, 37(2), 162-179.
- Reno, R.R. ve Kenny, D.A. (1992). Effects of self-consciousness and social anxiety on self-disclosure among unacquainted individuals: An application of the social relations model. *Journal Of Personality*, 60(1). 79-94.
- Sanberk, İ.(2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması)*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Savcı, M. (2017). *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Schulz, L. L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2). 75-84.
- Seeman, M. 1959. On meaning of alienation. *American Sociological*, 24, 783- 790.
- Shlenker, B. R. ve Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: a conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669.
- Sidorkin, A. M. (2004). In The event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3). 251-262.
- Silier, Y. (2007). *Özgürlük yanılısaması Rousseau ve Marx*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Stevens, J. P. 2002. *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). İllsdale, NJ: Erlbaum.
- Şimşek, H. ve Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Curr Res Educ* (2015), 1(1). 1-12.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Upper Sadle River: Pearson.
- Tarquin, K. ve Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23(1). 16–25.
- Tekin, M. (2010). Dindarane yabancılaşma, *İlahiyat Akademisi Dergisi*, 2(3). 55-66.
- Temel, F. ve Aksoy, A. (2001). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Tezcan, M. (1985). *Gençlik ve yabancılaşma*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Yayınları.

- Thomas, S. ve Smith, H. (2004). School connectednes, anger behaviors and relationships of violent and nonviolent American youth. *Early Education and Development*, 10, 207-215.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşıma*, (2. Baskı). Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*, Global Strateji Enstitüsü, Ankara.
- Trent, F. (2001). Aliens in the classroom?, *Biennial meeting of the society for research in child development*, 10-15, Washington, Eric:Ed245153.
- Trusty, J.ve Dooley-Dickey, K. (1993). Alienation from school: An exploratory analysis of elementary and middle school students preceptions. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (4). 232-242.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşıma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Türkçapar, H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 28, 452-456.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşıma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Walters, K. S. ve Inderbitzen, H. M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescents: Testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(3).
- Watson, D.ve Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457. doi: 10.1037/h0027806.

- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies Journal*, 24(3). 211-333.
- Wittchen, H. U. (2000) The many faces of social anxiety disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 15, 7-12.
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi: Polatlı örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Yıldız, M.A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31). 332-345.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular sorulmaktadır. Size ait bilgiler bilimsel araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Size uygun olan seçeneğin başına (X) koyarak cevaplayabilirsiniz.

Mehmet S. VANGÖLÜ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Okulunuzun Türü: () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi
3. Sınıf Düzeyiniz: () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf
4. Babanızın eğitim düzeyi...
() Okur-Yazar Değil () İlköğretim () Lise () Üniversite
5. Annenizin eğitim düzeyi...
() Okur-Yazar Değil () İlköğretim () Lise () Üniversite
6. Sizce aşağıdakilerden hangisi ailenizin ekonomik düzeyini en iyi şekilde ifade etmektedir?
() Düşük () Orta () İyi () Çok İyi
7. Sizce aşağıdakilerden hangisi okuldaki ders başarınızı en iyi şekilde ifade etmektedir?
() Düşük () Orta () İyi () Çok İyi
8. Eğitim gördüğünüz okulda kendinizi ne sıklıkla güvende hissediyorsunuz?
() Hiçbir Zaman () Nadiren () Bazen () Genellikle () Her Zaman
9. Sizi ve ailenizi etkileyen bir göç yaşadınız mı?
() Evet () Hayır

Ek: 2 Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

<p>Sevgili Öğrenciler,</p> <p>Lütfen aşağıdaki cümlelerin sizin düşüncelerinizi ne ölçüde tanımladığını değerlendirdikten sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Her cümleye tek yanıt veriniz ve bütün cümleleri yanıtlayınız.</p>	<p>① Hiç Katılmıyorum</p> <p>② Katılmıyorum</p> <p>③ Kararsızım</p> <p>④ Katılıyorum</p> <p>⑤ Tamamen Katılıyorum</p>				
1. Okulda geleceğimle ilgili kararlar alınıyor, ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor.	①	②	③	④	⑤
2. Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır.	①	②	③	④	⑤
3. Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.	①	②	③	④	⑤
4. Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim.	①	②	③	④	⑤
5. Bu günlerde bu okulda kime güvenebileceğimi bilemiyorum.	①	②	③	④	⑤
6. Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim.	①	②	③	④	⑤
7. Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
8. Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki, gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
11. Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum.	①	②	③	④	⑤
12. Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim.	①	②	③	④	⑤

13. Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Okulun sunduğu bilgileri, yaşamımda kullanma şansına sahibim.	①	②	③	④	⑤
15. Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım.	①	②	③	④	⑤
16. Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
17. Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracağını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤



Ek: 3 Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

Sevgili öğrenciler; Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1- Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.					
2- Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.					
3- Bana sataşılmasından tedirgin olurum.					
4- Tanımadığım insanların yanında utanırım.					
5- Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.					
6- Yaşıtlarımın arkamdan benim hakkımda konuştuklarını düşünürüm.					
7- Kitap okumayı severim.					
8- Başkalarının benim için düşündüğünden endişelenirim.					
9- Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.					
10- Çok iyi tanımadığım yaşıtlarımla konuşurken heyecanlanırım.					
11- Spor yapmaktan hoşlanırım.					
12- Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim.					
13- Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.					
14- Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.					
15- Bir grup insanla beraberken durgunumdur.					
16- Kendi başıma bir şeyler yapmak hoşuma gider.					
17- Başkalarının benimle dalga geçtiğini düşünürüm.					
18- Birisiyle tartışmaya girsem onun benden hoşlanmayacağından endişe ederim.					
19- Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı tekli etmeye çekinirim.					

20- Bazı insanların yanındayken tedirgin olurum.					
21- İyi tanıdığım yaşlılarımın yanındayken bile utanırım.					
22- Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemek bana çok zor gelir.					





YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

23.10.2018

Tez Başlığı / Konusu

Firgen birde daha Yabancılaşmanın Sosyal Kayıp Düzeyi ve Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkisi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam *56* sayfalık kısmına ilişkin, *23.10.2018* tarihinde şahsım/tez danışmam tarafından *benim* intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % *15* (*on beş*) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

NFJ
23.10.2018
Mehmet Sadi VARDI
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : *Mehmet Sadi VARDI*
Öğrenci No : *15940106*
Anabilim Dalı : *Eğitim Bilimleri*
Programı : *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Gaye İsmet AKER
...../201.....

[Signature]

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR

23.10.2018
[Signature]
Enstitü Başkanı