

**T.C**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNDE OKULA YABANCILAŞMA**  
**VE OKULU BIRAKMA EĞİLİMİ**  
**(ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

**Hazırlayan**  
**Sevda KATITAŞ**

**ŞANLIURFA**

**2012**

## ONAY SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK danışmanlığında, Sevda KATITAŞ'ın hazırladığı "İkögretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi (Sanlıurfa İli Örneği)" konulu bu çalışma 21.6/2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Üye: Doç. Dr. Refik BALAY

Üye: Doç. Dr. Celil ABUZER

**Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylıyorum.**

Prof. Dr. Abdurrahman ELMALI  
DEKAN

Enstitü Müdürü V.

**Bu Çalışma HÜBAK Tarafından Desteklenmiştir. Proje No: 1196**

**Not:** Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.



T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)”konulu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları anladığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan ederim. 26/06/2012

  
Tezi Hazırlayan Öğrenci

Sevda KATITAŞ

**YAZIŞMA ADRESİ:**

Akabe Toki Mevkii

K-12 Blok D:5

Şanlıurfa

**TE Kod. (0. 505) 891 98 81**

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	x
ÖNSÖZ.....	xi
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	6
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>7</b>
<b>KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>7</b>
2.1. Eğitim ve Amacı.....	7
2.2. Eğitimin Önemi.....	8
2.3. Eğitim Hakkı.....	8
2.4. Yabancılaşma.....	9
2.4.1. Yabancılaşma.....	9
2.4.2. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma.....	16
2.4.3. Eğitim Örgütlerinde Öğrenci Yabancılaşması.....	18
2.4.4. Öğrencinin Okula Yabancılaşması Boyutları.....	20
2.4.5. Öğrencinin Okula Yabancılaşma Alanları.....	22
2.4.6. Eğitimde Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar.....	23
2.4.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.4.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	29
2.5. Okul Terki (Okulu Bırakma).....	32
2.5.1. Okul Terkine Etki Eden Faktörler ve Okul Terki Kuramları.....	33
2.5.2. Türkiye’de Okul Terki Konusunda Yapılmış Araştırmalar.....	39
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>44</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>44</b>

3.1. Araştırmanın Modeli .....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem .....	44
3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Okulu Bırakma Eğilimi Anket Formu .....	45
3.3.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği .....	46
3.3.3. Öğrenci Görüşme Formu .....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi.....	49
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>51</b>
<b>BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>51</b>
4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular .....	51
4.2. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	52
4.2.1. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Okula Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	52
4.2.2. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden <i>Kişisel</i> Faktörlere İlişkin Bulgular .....	55
4.2.3. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Aile Etkenlerine İlişkin Bulgular .....	70
4.2.4. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Okul Etkenlerine İlişkin Bulgular .....	79
4.2.5. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Arkadaş Etkenlerine İlişkin Bulgular .....	88
4.3. Okulu Bırakma Eğilimine ve Okulu Bırakmaya Neden Olan Faktörlere İlişkin Bulgular.....	94
4.3.1. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden <i>Kişisel</i> Faktörlere İlişkin Bulgular .....	94
4.3.2. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden <i>Aile</i> Etkenlerine İlişkin Bulgular .....	109
4.3.3. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden <i>Okul Etkenlerine</i> İlişkin Bulgular .....	117
4.3.4. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden <i>Arkadaş Etkenlerine</i> İlişkin Bulgular .....	124
4.3.5. Okulu Bırakmış Bireylerin Pişmanlık Durumlarına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar..	128
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>131</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>131</b>
5.1. Sonuçlar.....	131
5.1.1. Okula Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar .....	131
5.1.2. Okulu Bırakma Eğilimine ve Okulu Bırakmaya Neden Olan Faktörlere İlişkin Sonuçlar	134
5.2. Öneriler.....	135
5.2.1. Okula Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörleri Önlemeye Yönelik Öneriler.....	136
5.2.2. Okulu Bırakmaya Neden Olan Faktörleri Önlemeye Yönelik Öneriler .....	136
<b>EK 1 .....</b>	<b>138</b>

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi Araştırması Anket Formu .....	138
<b>EK 2</b> .....	<b>141</b>
<b>EK 3</b> .....	<b>143</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>144</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>153</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>155</b>

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	51
<b>Tablo 2.</b> Okula Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular .....	52
<b>Tablo 3.</b> Cinsiyete Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t-Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.</b> Bir İşte Çalışma Durumuna Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 5.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Bir İşte Çalışma Durumu</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	57
<b>Tablo 6.</b> Karnedeki Zayıf Sayısına Göre OYÖ'ne ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	59
<b>Tablo 7.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Akademik Başarı</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	60
<b>Tablo 8.</b> Aile Bireylerinden Birine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 9.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Aile Bireylerine Şiddet Uygulama</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	63
<b>Tablo 10.</b> Okul Arkadaşlarından Birine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 11.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Okul Arkadaşlarına Şiddet Uygulama</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	66
<b>Tablo 12.</b> Okulda Kavgaya Karışma Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 13.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Okulda Kavgaya Karışma</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	68
<b>Tablo 14.</b> Ailede Konuşulan Dil Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	70
<b>Tablo 15.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Ailede Konuşulan Dil</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	71
<b>Tablo 16.</b> Aile Ekonomik Durumuna Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 17.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Aile Ekonomik Durumu</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	72
<b>Tablo 18.</b> Aile İlişki Düzeyine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	74

<b>Tablo 19.</b> Öğrencilerin <i>Aile İlişki Düzeyi</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	75
<b>Tablo 20.</b> Aile Baskısı Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	76
<b>Tablo 21.</b> Öğrencilerin <i>Aile Baskısı</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	77
<b>Tablo 22.</b> İlçelere Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	79
<b>Tablo 23.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Okullarının Bulunduğu İlçe</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	80
<b>Tablo 24.</b> Sınıf Düzeylerine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	81
<b>Tablo 25.</b> İdareci ve Öğretmenlerin İlgisinden Memnuniyet Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	82
<b>Tablo 26.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>İdareci ve Öğretmenlerden Memnuniyet</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	83
<b>Tablo 27.</b> İdareci ve Öğretmenlerden Haksız Yere Dayak Yeme Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 28.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>İdareci ve Öğretmenlerden Haksız Yere Dayak Yeme</i> Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	86
<b>Tablo 29.</b> Yakın Arkadaşların Okul Başarı Düzeyine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	89
<b>Tablo 30.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Yakın Arkadaşların Okul Başarı Düzeylerine</i> Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	89
<b>Tablo 31.</b> Yakın Arkadaşların Okulu Bırakma Durumuna veya Eğilimine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	91
<b>Tablo 32.</b> İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin <i>Yakın Arkadaşlarının Okulu Bırakma Durumu veya Eğilimine</i> Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	92
<b>Tablo 33.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	94
<b>Tablo 34.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Bir İşte Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı .....	95
<b>Tablo 35.</b> Bireylerin Okulu Bırakma Nedenlerine İlişkin Bulgular .....	96
<b>Tablo 36.</b> Bireylerin Şu Anki Meslekleriyle İlgili Bulgular .....	100
<b>Tablo 37.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin <i>Karnelerindeki Zayıf Sayısı</i> Değişkenine Göre Dağılımı .....	101
<b>Tablo 38.</b> Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular .....	102



<b>Tablo 39.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile Bireylerine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre Dağılımı .....	103
<b>Tablo 40.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Okul Arkadaşlarına Şiddet Uygulama Değişkenine Göre Dağılımı .....	104
<b>Tablo 41.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Okulda Kavgaya Karışma Değişkenine Göre Dağılımı .....	105
<b>Tablo 42.</b> Okulu Bırakan Bireylerin Şiddet Uygulama Davranışlarına İlişkin Bulgular .....	106
<b>Tablo 43.</b> Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıl ve Şu Anda Zararlı Madde Kullanım Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular .....	107
<b>Tablo 44.</b> Okulu Bırakan Bireylerin Suç İşleme Durumlarına İlişkin Bulgular .....	108
<b>Tablo 45.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Ailede Konuşulan Dil Değişkenine Göre Dağılımı .....	110
<b>Tablo 46.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	111
<b>Tablo 47.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	112
<b>Tablo 48.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile İlişkisine Göre Dağılımı .....	113
<b>Tablo 49.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile Baskısı Etkenine Göre Dağılımı .....	114
<b>Tablo 50.</b> Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Aile Ekonomik Durumu, Ailedeki Birey Sayısı, Ailede Konuşulan Dil, Aile Baskısı, Aile İle İlişki Düzeyi ve Anne Eğitim Durumunu İlişkin Bulgular .....	115
<b>Tablo 51.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin İlçelere Göre Dağılımı .	118
<b>Tablo 52.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Okudukları Sınıflara Göre Dağılımı .....	119
<b>Tablo 53.</b> Bireylerin Cinsiyetlerine ve Okulu Bıraktıkları Yıl Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	120
<b>Tablo 54.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin İdareci ve Öğretmenlerin İlgisinden Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı .....	120
<b>Tablo 55.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin İdareci ve Öğretmenlerden Haksız Yere Dayak Yeme Değişkenine Göre Dağılımı .....	122
<b>Tablo 56.</b> Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Okuldan Memnuniyet Derecelerine, Okuldaki İdareci ve Öğretmenlerin İlgisine, Okul Ortamındaki Şiddet Durumuna İlişkin Bulgular .....	123
<b>Tablo 57.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Yakın Arkadaşların Okuldaki Başarı Düzeyleri Değişkenine Göre Dağılımı .....	124
<b>Tablo 58.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Yakın Arkadaşlarının Okulu Bırakma veya Bırakma Eğiliminde Olma Durumuna Göre Dağılımı.....	126
<b>Tablo 59.</b> Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Yakın Arkadaşlar Tarafından Dışlanmışlık Hissi, Yakın Arkadaşların Okul Başarısı ve Yakın Arkadaşların Okulu Bırakma Durumuna İlişkin Bulgular .....	126
<b>Tablo 60.</b> Okulu Bırakmış Bireylerin Pişmanlıklarını Belirlemeye Yönelik Sorular .....	128
<b>Tablo 61.</b> Okulu Bırakmış Bireylerin Pişmanlıklarına ve Okula Dönme İsteklerine İlişkin Bulgular	128

## KISALTMALAR

F	Varyans
N	Frekans
OYÖ	Okula Yabancılaşma Ölçeği
p	Anlam Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
SED	Sosyo Ekonomik Düzey
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Ss	Standart Sapma
$\bar{X}$	Ortalama

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, Şanlıurfa ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okulu bırakma eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve gerek yabancılaşma, gerekse okulu bırakmaya yol açan etkenleri ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesinde birçok kişinin emeği ve katkısı olmuştur. Öncelikle, son şeklini alıncaya kadar, araştırmanın her aşamasını titizlikle inceleyen, yardım ve katkılarını esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e ilgisi ve rehberliğinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, yüksek lisans öğrenimime katkılarından dolayı ders hocalarım Doç. Dr. Refik BALAY, Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA ve Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'e teşekkür borçluyum.

Bugünlere ulaşmamı sağlayan, yaşamımın her döneminde bana güvenen sevgili anneme, babama ve kardeşlerime; yüksek lisansa başlama düşüncemi ilk andan itibaren destekleyen, her zaman yanımda olan ve araştırma süresince başarılı olacağıma samimiyetle inanan sevgili eşim Ali KATITAŞ'a, tezimle birlikte büyüyen, beni her zaman motive eden, varlığıyla hayatımı anlamlandıran biricik oğlum Yusuf Emir'e çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, çalışmalarım sırasında beni motive eden, yardımlarını esirgemeyen ve veri toplama aşamasında destek olan arkadaşlarım Aliye ÇETİN ve Zekiye DOĞU (YAMAÇLI)'ya, araştırmayı yürüttüğüm okullardaki sevgili öğrencilere, araştırmaya değerli görüşleriyle katkıda bulunan katılımcılara, bu araştırmayı destekleyen HÜBAK Fonuna (Proje No: 1196) çok teşekkür ederim.

Sevda KATITAŞ

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Eğitimde yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okulu bırakma eylemi, Türkiye’de ve yabancı ülkelerde yaygın olarak görülen önemli eğitim sorunlarından. Eğitimde yabancılaşma, öğrencilerin öğrenmeden ve öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuması, bu süreçlerin giderek öğrencilere anlamsız hale gelmesi, öğrenmeye karşı ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve monoton bir etkinlik haline gelmesiyle ortaya çıkan bir durumdur. Eğitime yabancılaşan öğrenci, kendisini okulun dışında hisseder ve kendisine ayrımcılık yapıldığını düşünür. Okulu ve öğrenmeyi içselleştiremeyen öğrenci, okula gittiğinde kendisini mutsuz hisseder ve olumsuz davranışlar sergiler. Yabancılaşma kişisel etkenler, arkadaş, aile çevresi ve toplumsal çevre gibi pek çok faktörden kaynaklanabilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların genel olarak şu nedenlerden dolayı okula yabancılaştıkları ortaya konmuştur (Mcelhinney, Kunkel ve Lucas, 1970):

- Çocukların kendi yaşantılarını kontrol etme yoksunluğu.
- Başarıya ulaşmak için eşit fırsatların tanınmaması.
- Okul dışındaki yaşamla bağlantı kurulamayan okul müfredatı.
- Öğretmenle iletişime geçememe.
- Okulda karşılaştığı sorunlardan dolayı içe kapanma.
- Ailenin ilgisizliği.
- Çocukların yetişkinleri güvenilir bulmamaları.

Bu faktörler dikkate alındığında, okulların mevcut atmosferlerini değiştirmenin basit bir iş olmadığı söylenebilir. Okulların herkes tarafından kabul edilen amacı, öğrencilerin nitelikli eğitim almasını sağlamak, öğrenciyi sosyalleştirmek ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmektir. Bir başka ifadeyle eğitimin öznesi öğrenci olmalıdır. Ancak günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilere neyi, nasıl öğrenmek istedikleri çoğu zaman sorulmaz.

Öğrenciler yetişkinler tarafından kendileri için en iyi olduğu varsayılarak hazırlanan eğitim programlarına uymak zorundadır. Bu nedenle birçok öğrenci, eğitim sistemine ve uygulamalarına karşı mesafeli bir duruş sergiler ve yakın görmediği bu sisteme kendini yabancı hisseder. Oysa okulların gerek öğretim gerekse kişisel gelişim açısından önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevi yerine getirirken öğrencinin benimseyeceği bir atmosfer oluşturması her şeyden önce eğitimin başarısını etkiler. Eğitimin en üç temel işlevi şunlardır (Kızmaz, 2006):

1. *Bir sosyal denetim unsuru olarak okul:* Okul, bireyde sosyal denetim duygusu yaratır. Bu çerçevede, okula devam eden ve okulla ilgili olan bireyler arasında, hukuk dışı eylemlere yönelme eğilimi azalır. Okula sıklıkla gitmeyen veya okuldan kaçan bireyler bir anlamda okuldaki denetimden kaçmaktadırlar. Bu kişilerin şiddet ve suç davranışlarına yönelme olasılıkları diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

2. *Bir kültürlenme mekânı olarak okul:* Okul, aile kurumundan sonra bireylerin sosyalleşme sürecinde öne çıkan temel bir kurum işlevine sahiptir. Öte yandan okullar da kendilerine özgü kültürel yapılara sahiptir. Bireyler bu kültürel yapılarının öngördüğü biçimde sosyalleştirilir. Öğrencilerin, okul bünyesinde yaşadıkları kültürel yapıya olan uyumları ve bağlılıkları olası antisosyal yönelimlerini azaltır.

3. *Geleceğe yönelik olarak bireylere misyon ve meslek kazandırma açısından okul:* Okulun temel işlevlerinden biri de mesleklere ilişkin bilgi, beceri ve ilgi yaratmaktır. Okula devam eden ve gelecekte bir meslek sahibi olma arzusu taşıyan bireyler, ancak okulda sergileyecekleri başarı sayesinde bu amaca ulaşabilirler. Okul bu açıdan, bireyleri geleceğe hazırlayan ve onlara mesleki beceri kazandıran bir işlevi yerine getirmektedir. Ancak gelecekteki hedefin gerçekleşme olasılığı önemli ölçüde bireylerin okul ortamındaki başarı düzeylerine bağlıdır. Bu çerçevede, gelecek beklentisi yüksek olan bireylerin okulda başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Olumlu gelecek beklentisine sahip olan bireyler okulu daha fazla benimser ve okula bağlılık hisseder.

Okulun temel işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, okula yabancılaşma konusunun önemi daha iyi anlaşılır. Zira öğrencilerin okulda yabancılaşma duygusu yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek ve yabancılaşmayı doğuran nedenleri ortadan kaldırmak eğitimin başarısı açısından önemlidir. Öğrencilerin okula yabancılaşmasının ön belirtileri şunlardır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003):

- Öğrenci, okulu sıkıcı bir hapisane gibi görür.
- Öğrenci, okul sorumluluklarını kendisi için çok bulur.
- Öğrenci, kendi görüş ve düşüncelerini değersiz bulur.
- Öğrenci, okulun ve ailenin beklentilerini gerçekleştirebilmek için kuralları çiğner.
- Öğrenci, okulda aldığı eğitimin gelecek yaşantısına katkı sağlamayacağını düşünür.
- Öğrenci, okulda kendini yalnız, kurallardan ve standartlardan kopuk hisseder.

Sonuç olarak okula yabancılaşan öğrenciler, okulun önemini ve değerini anlayamamakta ve okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamaktadırlar. Yabancılaşmanın öğrenciler üzerinde yarattığı en önemli baskı, ise okuldan ayrılma düşüncesidir. Literatürde okulu bırakma olarak da nitelendirilen bu durum, yabancılaşmayla bağlantılı önemli bir eğitsel sorundur.

Yabancılaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan *okulu bırakma* kavramı, kısaca öğrencinin kişisel, sosyal, ailevi ve okulla ilgili bir takım nedenlerden dolayı okuldan tamamen ayrılması olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle okulu bırakma, öğrencinin mezun olamadan okuldan ayrılması demektir. Ülkemizde okulu bırakma problemi, yaygın olarak liselerde görülmesine rağmen, ilköğretim okullarında da görülen önemli bir eğitsel sorun haline gelmiştir.

Okulu bırakma anlık bir olay değildir. Öğrencilerde akademik başarısızlık, dışlanmışlık hissi, sosyal ve ailevi nedenler gibi çeşitli etkenlerle başlayan ve zamanla okula bağlılığın yitilmesiyle birlikte, okuldan tamamen ayrılmayla sonuçlanan bir süreçtir. Okulu bırakan öğrenciler, arkadaşlarına kıyasla, hayata hep bir adım geriden başlamaktadırlar. Bu öğrenciler, düşük gelir getiren işlerde çalışmakta ve sosyal açıdan kendilerini dışlanmış hissettiklerinden suç işleme eğilimi gösterebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, okulu bırakan öğrenciler, hem kendisi ve ailesi hem de toplum için önemli sorunlara yol açmakta ve önemli bir risk grubu haline gelmektedirler.

Özetle, yabancılaşma ve okulu bırakma problemi birbiriyle yakından ilişkili eğitsel sorunlardır. Ancak yukarıda kısaca değinilen önemine rağmen, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan okulu bırakma eğilimleri ve okulu bırakmış olanların bırakma nedenleri araştırmacılar tarafından üzerinde çok az durulmuş bir araştırma konusudur.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimimizin önemli problemlerinden olan okula yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okul terklerinin önüne geçilebilmesi için iki farklı yaklaşım önemlidir. Bunlardan ilki okulu bırakmış öğrencilerin tekrar okula kazandırılması, diğeri ise okulu bırakma eğilimi taşıyan öğrencilerin belirlenerek, bunlara yönelik tedbirler alınmasıdır. Okulu zaten bırakmış öğrencileri tekrar okula döndürmek zor olabilir ancak, okulu bırakma eğiliminde olan ve halen öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşmalarını ve okulu bırakmalarını önlemek belki daha önemlidir. Bunun için de öncelikle bu öğrencilerin tespit edilmesi ve onları bu eğilime iten nedenlerin belirlenmesi gerekir. Ancak Türkiye’ de bu konular üzerine yapılmış yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okulu bırakma eğilimlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek; gerek yabancılaşma ve gerekse okulu bırakmaya yol açan etkenleri ortaya koymaktır. Araştırmanın önemli bir diğeri ise okula yabancılaşma ve okul terki eğilimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamaktır.

Araştırma, okul terkinin en yaygın olduğu illerden biri olan Şanlıurfa’da gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- a) Şanlıurfa’daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma hangi düzeydedir?
- b) Şanlıurfa’daki ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerini yabancılaşmaya iten nedenler nelerdir?
- c) Şanlıurfa’daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ne düzeydedir?
- d) Şanlıurfa’daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerini okulu bırakma eğilimine iten nedenler nelerdir?
- e) Şanlıurfa’daki ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyi ile okulu bırakma eğilimleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancılaşma ve okul terki, diğer ülkelerde olduğu kadar Türkiye’de de önemli eğitim sorunlarından biridir. Türkiye’de okul terkiyle ilgili olarak yapılan araştırmaların, özellikle ortaöğretim kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak son yıllarda okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğiliminin zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimde de görülmeye başladığı gözlenmektedir. Eğitimin önemli sorunlarından olan yabancılaşma ve okulu terkinin önüne geçilebilmesi için öncelikle bu iki soruna yol açan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak alan yazına bakıldığında, Türkiye’de bu konularla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okulu bırakma nedenlerini belirleyerek, bu iki konuda önlem alınması hususunda bilgi desteği sağlayacaktır. Öte yandan bu araştırmada elde edilecek bulguların, başta eğitim planıcıları, okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere eğitim sürecinin tüm paydaşlarına eğitim sorunlarının çözümünde önemli bir destek sağlaması umulmaktadır.

### 1.4. Sayıtlar

- a) Okulu bırakmış öğrencilerle görüşmeler yapılırken araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin objektif olarak kaydı tutulmuştur.
- b) Okulu bırakmış öğrencilerle görüşmeler yapılırken öğrenciler sorulan sorulara samimi cevaplar vermişlerdir.
- c) Katılımcılar, yabancılaşma düzeyleri ve okulu bırakma eğilimleriyle ilgili bilgi toplamak için uygulanan anketleri samimi biçimde yanıtlamışlardır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) İlköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilerine uygulandığı için bu sınıflar düzeyi ile,
- 2) Şanlıurfa ilinden ve merkez ilçelerinden 2011-2012 eğitim öğretim yılında seçilen 22 ilköğretim okulu ile,
- 3) İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile,
- 4) Veri toplama aracı olarak nicel veri toplama tekniklerinden anket tekniği ve nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği ile,



- 5) Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda ve Okula Yabancılaşma Ölçeği'nde yer alan maddeler ile,
- 6) İlköğretimden ayrılmış 20 öğrenci ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Öğrenci:** Eğitim ve öğretim almak amacıyla devlet tarafından belirlenmiş eğitim kurumlarında eğitim gören kişidir.

**Okul:** Önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak öğrenciye eğitim ve öğretim uygulanan kurumsal mekânlardır.

**İlköğretim Okulu:** Türk Eğitim Sisteminde zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim- öğretim gördükleri ve süresi sekiz yıl olan kurumdur.

**Yabancılaşma:** Bir kişinin içinde bulunduğu durum ya da üretimde bulunduğu alanda kendi değerleri ve isteklerinin dışında başka değerler ve istekler doğrultusunda zorunlu olarak hareket etme durumudur.

**Eğitimde yabancılaşma:** Bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi gibi öğe ve süreçleri içermesidir (Sidorkin, 2000).

**Okul Terki (Okulu Bırakma):** Okula devam eden öğrencinin değişik olumsuz nedenlerden ötürü içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlayamamasıdır (Dekkers & Claassen, 2001).

## 1.7. Kısaltmalar

**OYÖ:** Okula Yabancılaşma Ölçeği

**SED:** Sosyo Ekonomik Düzey

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, literatüre dayalı olarak, eğitim ve amacı, eğitim hakkı, okula yabancılaşma ve okul terki konularına ilişkin kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Eğitim ve Amacı

Eğitim, genel anlamıyla, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçüleri değişmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir. Bu nedenle eğitim “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003, 6).

Günümüzde ortaya çıkan çok yönlü gelişmeler ve özellikle demokratik yaşamda ve insan haklarında meydana gelen ilerlemeler, “*eğitim*” kavramına yeni boyutlar kazandırmıştır. Buna göre eğitim, bireyin her yönüyle gelişmesi, kendisi ve toplumu için yararlı duruma gelmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda üzerinde durulması gereken önemli hususlardan birisi bireyin tüm yönleriyle ele alınması, diğeri ise bireyin kendini gerçekleştirmesi ve kendisini mutlu hissedebileceği bir düzeye ulaşmasıdır. Bunun sonucunda da bireyin toplum için yararlı duruma gelmesidir. Bu yaklaşıma göre eğitimin amacı, bireyi kendisi ve toplumu için yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2003, 3; akt. Can, 2007).

Eğitim sistemine yön veren Milli Eğitim Temel Kanunu’nda eğitimin genel ve özel amaçlarından bahsedilmektedir. Türk Eğitim Sisteminin temel amacı, *görev ve sorumluluklarını bilen, kendilerine ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektir*. Ayrıca Türk Eğitim Sistemi, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, etkili kararlar alabilen, doğru düşünebilen, yaşama saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan, olaylara çok yönlü bakabilen, kendi ile barışık, insanlara saygılı, çevreyi koruyan yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Mad: 2).

## 2.2. Eğitimin Önemi

Eğitim birey, toplum ve sosyal bütünleşme açısından önemlidir. Birey açısından bakıldığında eğitim, bireyin tüm özelliklerini dikkate alarak, zararlı alışkanlıklardan uzaklaşmasına yardımcı olur. Bireylerin eğitim sürecinde göz ardı edilen herhangi bir özelliği, olumsuz dış etkilere maruz kalmasına neden olacaktır. Toplum açısından bakıldığında yeterli eğitim çalışmaları ile manevi değerler genç nesillere kazandırılmazsa, maddi değerler ne kadar güçlü ve yerinde olursa olsun yeterli olmaz; çünkü maddi ve manevi değerler ile yetişen bir birey mutlu ve üretken olarak toplumdaki yerini alabilir. Yani eğitim, toplumun düzenini ve devamlılığını sağlar, toplumun ekonomik yaşamını devam ettirir, gelişmelere açık, yaratıcı, verimli ve huzurlu bir insan yetiştirerek topluma renk katar. Sosyal bütünleşme açısından bakıldığında birey, yapı itibarıyla biyo-kültürel olduğu gibi sosyal yönü de olan bir canlıdır. Kendi iç dünyasında önemli gelişmeler yaşadığı gibi, maddi ve manevi şartlar içerisinde toplumsal ilişkilerde de önemli gelişmeler yaşar. Bu da bize bireyin doğuştan getirdiği özellikler ile toplumdan gelen özellikleri birleştirerek yani karşılıklı bir etkileşim halinde hem kendini hem de içinde bulunduğu toplumu etkileyip değiştirdiğini göstermektedir (Can, 2007).

## 2.3. Eğitim Hakkı

Eğitim-öğretim hakkı, bireylerin doğuştan kazandıkları ve talep etme hakkına sahip oldukları en önemli sosyal haklardan biridir. Ülkeler bireylerin bu haktan yararlanabilmeleri için yasal dayanaklar oluşturmaktadır. Sosyal hukuk devleti olan Türkiye’de de her bireyin eğitim hakkından yararlanabilmesi için yasal dayanaklar bulunmaktadır. Eğitim hakkı için en büyük yasal dayanak Anayasadır. 1982 Anayasasının 27. Maddesi genel eğitim hakkından bahsetmekte ve herkesin, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma yapma hakkına sahip olduğunu teminat altına almaktadır.

Öte yandan Anayasanın 42. Maddesi kimsenin, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağını açık biçimde teminat altına almaktadır. Eğitim hakkını güvence altına alan önemli bir yasal dayanak Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Kanunun 4. Maddesi eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık olacağını; eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmayacağını vurgulamaktadır. Kanunun *Eğitim hakkı* başlıklı 7. Maddesi ise temel eğitim görmenin her Türk vatandaşının hakkı olduğunu teyit etmektedir. Kanun ayrıca *Fırsat ve imkân eşitliği* başlığıyla eğitimde cinsiyet ayrımcılığının yapılamayacağını; kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği

sağlanacağını, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla desteklenmesini hükme bağlamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 8).

Eğitim hakkını güvence altına alan bir diğer önemli yasal düzenleme İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu'dur. Kanunun 2. Maddesi ilköğretimin, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için *mecburi*, devlet okullarında *parasız* olduğuna işaret etmektedir. Kanunun 52. Maddesi mecburi öğrenim çağında olan her öğrencinin velisi tarafından çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla *yükümlü* olduğunu, 53. Maddesi ise okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri tarafından araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi engellerin giderilmesi için çaba gösterilmesini hükme bağlamaktadır.

Görüldüğü üzere gerek Anayasada ve gerekse eğitimle ilgili diğer yasalarda herkes için eğitim hakkı, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, ilköğretimin zorunluluğu, zorunlu eğitimin devlet okullarında parasız olması gibi temel esaslar getirilmiştir. Ancak bu esasların gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Özellikle zorunlu olan ilköğretim kademesinde okula yabancılaşan ve buna bağlı olarak okula kayıtlı olduğu halde eğitimini yarıda bırakan öğrenciler bulunmaktadır. Bu araştırma, ilköğretimin ikinci kademesinde okula yabancılaşma ve buna bağlı olarak ortaya çıkan okulu bırakma eğilimi konusunu incelemeyi amaçlamaktadır.

## **2.4. Yabancılaşma**

Eğitim kurumlarındaki yabancılaşmanın daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle yabancılaşma kavramının kuramsal olarak açıklanması ve akabinde eğitim örgütlerinde yabancılaşma konularına değinilmesi gerekmektedir.

### **2.4.1. Yabancılaşma**

Yabancı kelimesinin köküne bakıldığında, “yaban” kelimesine ulaşılmaktadır. Yaban; “dışarı, uzak yer, yabancı, insanla ya da insanın yaşadığı yerlere yakın yaşamayan” anlamlarına gelmektedir. Bu duruma tabi olan kişi ise “yabancı” olarak adlandırılmaktadır. “Yabancılaşma” kelime olarak incelendiğinde ise; “Bireyin çevre koşullarına aykırı düşmesi ya da kendisini başkasının gözüyle görmesi.” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2012).

Türkçede “yabancılaşma” kavramı olarak kullanılan bu kavram, İngilizcede “alienation” kavramıyla ifade edilmektedir. Karacan (2007) literatürde kullanılan yabancılaşma kavramının terimsel karşılıklarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Özgün anlamı içinde, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da değişim.
- Psikiyatride, normalden sapma durumu.
- Çağdaş psikoloji ya da sosyolojide, kişinin kendisine, içinde yaşadığı topluma, doğaya ve başka insanlara karşı duyduğu aşırı yabancılık hissi.
- Felsefede, şeylerin, nesnelere bilinç için yabancı, uzak ve ilgisiz görünmesi, daha önceden ilgi duyulan şeylere, dostluk ilişkisi içinde bulunan insanlara karşı kayıtsız kalma, ilgi duymama, hatta bıkkınlık ya da tiksinti hissetme.
- Benin kendi özünden uzaklaşmasıyla, kendisine ve eylemlerine nesnel bir biçimde, sanki bir ustanın elinden çıkmış bir nesneye bakarcasına yaklaşımıyla belirlenen bilinç hali. Kişinin kendi benliğiyle ya da zihin halleriyle, kendisi arasına duygusal bakımdan mesafe bırakması durumu, kişinin gerçek beniyile olan içsel temasını yitirdiğini anlaması sonucu kendisinden kopma hali.

Bu ve diğer tanımlara bakıldığında en genel anlamıyla yabancılaşma, bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade eder (Marshall,1999). Latince “alienare” kökünden türetilen yabancılaşma kavramı, bir şeyi uzaklaştırma, yerini değiştirme, diğerinin yerine koyma anlamındadır. Günlük kullanımda, yabancılaşma; daha çok eski arkadaşlardan veya çevreden uzaklaşma anlamına gelir. Yabancılaşma, Psikiyatri’ de genellikle normallikten uzaklaşma demektir. Çağdaş Psikoloji ve Sosyolojide ise, bireyin toplumda, diğer insanlara veya bizzat kendisine aşırı yabancılık hissetmesi halini anlatmak için kullanılır (Kızılcılık ve Erjem, 1992).

Yabancılaşma çoğunlukla sosyal ilişkilerde ortaya çıkan, psikolojik boyutları kadar sosyolojik etkileri de olan psiko-sosyal bir durumdur. Çünkü yabancılaşma kişinin kendi benliğine veya benliğinin çeşitli kısımlarına yönelik olabileceği gibi başkalarına yönelik de olabilmektedir (Budak, 2003). Yabancılaşma, bireyin toplumun değerlerine, çevresine karşı ilgisinin yok olması, dünyaya karşı içine dönük bir tutum elde etmesi anlamına gelmektedir. Sosyolojik açıdan yabancılaşma, kişinin mensubu bulunduğu gruba karşı olmasıdır. Hoşgörür (1997,56), yabancılaşma kavramında işgören etkinliklerini ön plana çıkararak, yabancılaşmayı

"güçsüzlük hali" olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma, "kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük halidir".

Yabancılaşma kavramının tarihsel süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında, yabancılaşmayı ilk kez bir kavram olarak kullanan Hegel; kavranmamış insan yaşamının kolaylıkla doğaya yabancılaşacağı şeklinde betimlemiştir. Hegel' den sonra yabancılaşma kavramını kullanan Feuerbach ise, bu kavramı insanın kendine özgü etkinliğinden aşırı biçimde koparılmasından doğacak tehlikeleri vurgulamak için kullanmıştır. Yabancılaşmaya dikkat çeken bir başka düşünür Marx'tır. Marx yabancılaşmayı, kapitalist üretim ve yaşam biçiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunmuş; modern yaşamın üretim aracı olarak görülen işçi bireylerin kendisine yüklenen roller nedeniyle ürününe, kendisine ve değerlerine yabancılaştığını iddia etmiştir (Maggee, 1979; Tolan, 1980; Marx, 1986; Aron, 1994; Doğan, 1998). Kavramı siyasi ve iktisadi alana taşıyan Marx'a göre yabancılaşma, emeğin işçinin dışında olması, onun özüne ilişkin olmaması ve işçinin kendi üretimini yadsıması sonucu işine, emeğine, içinde yaşadığı doğaya, kendi öz doğasına ve diğer insanlardan uzaklaşmasına neden olan eylemdir. Markovic (akt: Elma, 2003), Marks'ın yabancılaşma kuramında beş boyutun göze çarptığını belirtmektedir. Bunlar:

- İnsan etkinliğinin ürünü üzerinde denetimini yitirmesi
- Kıskançlık, rekabet, güvensizlik, olası işbirliğine karşı düşmanlık, anlamlı iletişim ve diğer insanların gereksinimlerinin doyurulmasına ilişkin özen gibi toplumsal ilişkilerdeki patolojik özellikler
- Yaratıcı etkinlikler ve boş zaman
- Öz-kimliğin (benliğin) yitirilişi, benliğin parçalanması ve bunların birbirine yabancılaşması
- İnsanın doğaya yabancılaşmasıdır.

Marx sonrası yabancılaşma kavramını ele alan Fromm, Marcuse ve Mills, yabancılaşma olgusunda, kapitalist toplumdaki üretim ilişkilerinde meydana gelen değişmelere ve bunun sonucu olarak toplumdaki sınıfsal farklılaşmalara dikkat çekmişlerdir. Özellikle Marcuse ve Fromm yabancılaşma kavramının alanını genişletmişler ve bu kavramı çağımızın toplumsal koşullarının bireye yansımaları ekseninde değerlendirmişlerdir. Bu eksende kavrama yaptıkları en büyük katkı da, Marx'ta işçi sınıfı ve emek eksenli olan

yabancılaşma kavramını bu eksenden ve sınırdan çıkararak toplumdaki tüm işgörenleri kapsayacak şekilde genişletmeleri olmuştur (Tolan, 1980).

Çatışmacı kuram olarak adlandırılan Marksist düşüncenin biçimlendirdiği yabancılaşma olgusunu, yapısalcı-işlevselci kuram içerisinde Durkheim, Parsons ve Merton “anomi” olgusu olarak ele almışlardır. Bu kuram birey ve bireyin yaşantısını, toplumsal ilişkilerini değerlendirerek, yabancılaşma olgusunu, bireyden çok bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumsal yapının varlığının, işleyişinin bozulması bağlamında ele almaktadır. Dolayısıyla anomie, toplumsal yaşamın varlığını koruyan ve sürdürülmesini sağlayan toplumsal kuralların geçerliliğini yitirmesi, yerine yeni kuralların yaratılıp yaşama geçirilememesi sonucu, toplumda bireyleri toplumsal bütüne bağlayan bağların kopması durumudur (Poloma,1993).

Durkheim yabancılaşmayı daha çok sosyolojik bağlamda kullanmış; yabancılaşmanın değer sistemlerinin ve toplumsal normların, bireylerin davranış ve isteklerini yönlendirememesi sonucu ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Fromm (1992) ise yabancılaşmayı, toplumsal bir olgu olduğu kadar, bireysel bir sorun olarak değerlendirmektedir. Fromm, yabancılaşmayı, kişinin kendini yabancı olarak duyumsadığı deneyim tarzı olarak ifade etmektedir. Fromm’a göre yabancılaşmış kişi kendisiyle ya da ötekilerle temas halinde değildir. Bu yüzden kendisiyle ve dünyayla üretken bir ilişki kuramaz (Demirer ve Özbudun, 1999, 33; akt. Uzun, 2006 ).

Yabancılaşma kavramı üzerinde en fazla duran Seeman (1975) ise yabancılaşmayı psiko-sosyal açıdan ele almış; yaptığı çalışmalar sayesinde iş hayatındaki yabancılaşmanın tanımlanması ve ölçülmesine ilişkin önemli katkılar sağlamıştır. Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak, bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman (1959) yabancılaşmayı beş ayrı kategoride ele almıştır. Seeman’a göre yabancılaşma kategorileri şunlardır:

#### **a) Güçsüzlük**

Seeman (1959:784-785) bu kavramı, bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamında kullanmıştır. Güçsüzlük duygusu, kişinin kendi yaşamını ve yazgısını kontrol edememesi durumunda yaşanmaktadır. Yabancılaşmış birey, olayları kontrol etmek için ne kadar çalışırsa çalışsın ya da nasıl davranırsa davranırsın önceden belirlenmiş sonuçlar olduğunu hissetmektedir. Bir

başka ifadeyle güçsüzlük; ekonomik, politik, sosyal organizasyon ve kuruluşların karar alma sürecini kontrol ve etkilemeden yoksun olma duygusudur. Şansı ve kaderi hayatta birinci belirleyici etken olarak görmek, güçsüzlüğün en büyük göstergelerinden biridir (Mackey, 1974). Blauner (1964) ise "güçsüzlük" biçimindeki yabancılaşmanın, ürünün kendisinden ayrılma, genel yönetsel politikaları etkilemede yetersizlik, çalışma koşulları üzerindeki denetim yetersizliği ve doğrudan doğruya çalışma süreci üzerindeki denetim yetersizliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür.

## **b) Anlamsızlık**

Seeman (1959) anlamsızlığı bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali olarak tanımlamaktadır. Anlamsızlık, insanın kendi durumunu anlama yoksunluğuna ve yaşamında amaç, hedef ya da bir tasarımın yokluğuna işaret etmektedir. Güçsüzlük, bireyin davranışsal sonuçları kontrol edememe duygusuna işaret ederken, anlamsızlık bu davranışsal sonuçları tahmin edememe (kestirememe) durumundaki beceri yoksunluğunu göstermektedir.

Anlamsızlık bireyin, karşı karşıya kaldığı hayat şartlarıyla baş edebilme ve onu anlama bilgisinden yoksun olduğunu hissetmesi sonucu geliştirdiği tutumsal durumdur. Bireyin, kendisinin ve başkalarının davranışlarının neden ve sonuçlarını anlamadığı ve kestiremediği için "hayatın anlamı yoktur" düşüncesine sahip olmasıdır. Gelecek önceden kestirilemeyeceği için geleceğe yönelik plan yapmak ve hedef belirlemek mümkün değildir. Geleceği kestiremeyen ve mevcut durumun analizini yapamayan birey, kendisi için gerekli, ancak yoksun olduğu analitik düşünme becerisinden ötürü sosyal ve ideolojik telkinlere açık hale gelmiştir. Olayları ve olguları kavramadan yoksun olan ve anlamsızlık duygusu yaşayan birey, kendi adına karar alanlara karşı bir güvensizlik hisseder (Mackey, 1974).

Anlamsızlık, 'bir hareket veya düşünceyi değerlendirmek için uygun standartlar bulamama' halidir. Bireyin bir şeyi değerlendirmekte karşılaştığı belirsizlik, anlamsızlığı oluşturan önemli bir nedendir. Oysa işin anlamı, ürün, süreç, örgüt ve çalışan arasındaki ilişkinin üç yönüne bağlıdır. Anlamsızlık, iş ve işgören arasındaki ayırmadan kaynaklanır. Modern endüstride, işgören son çıktıdan haberdar değildir, neyin parçası olduğunun bilincine varamamaktadır. İşin bütününe görebilme, ürünü görebilme, işgörenin işin anlamını kavramasını kolaylaştırır (Blauner, 1964; Minibaş, 1993).



Minibaş'a (1993:36) göre, bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik duygusu veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa, anlamlıdır. İşgören de bu durumdan hoşnuttur ve kendini olabildiğince işine vermeye, işe ve örgüte bağlılığını sürdürmeye çalışır.

### **c) Kuralsızlık (Normsuzluk)**

Kuralsızlık kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılması anlamına gelmektedir (Seeman, 1975). Kuralsızlık kavramı ilk olarak 19. yüzyıl toplum bilimcisi Durkheim (1992) tarafından kullanılmıştır. Durkheim, normsuzluk kavramı yerine anomi kavramını kullanmıştır. Durkheim'e (1992) göre anomi, kişinin gördüğü ve tepki gösterdiği bir toplumsal ve kültürel yapı bozukluğu durumudur. Durkheim'e (1992) göre kuralsızlık anlamında yabancılaşma, bireyin istekleriyle bu istekleri elde edebilecek araçlar arasında uyum olmaması durumudur (akt. Çelik, 2005).

### **d) Yalıtılmışlık (İzolasyon)**

Seeman (1959) yalıtılmışlığı, toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımaması durumu olarak tanımlamıştır. Bowker'in (1998; Aktaran: Elma, 2003:37) de dile getirdiği gibi yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal olmak üzere iki farklı yönü bulunmaktadır. Bunlar geri çekilme-kendini çevresinden soyutlama (bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlanmasını ifade eder) ve yalıtılmışlığa maruz bırakılma (çevrenin bireyi soyutlaması ve dışlaması) biçiminde ortaya çıkmaktadır. Yalıtılmışlığa ilişkin tepkilerden birincisi aktif yalıtılmışlığı öngörmektedir. Buna göre birey, grup baskısı dolayısıyla kendisini dışlanmış ve reddedilmiş hisseder. Bunun yanı sıra birey gruba girmede ya da grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan sorun ya da engellerde bu tepkiyi daha da geliştirmektedir. İkinci tepki biçiminde ise birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer. Bu süreçte bireyin kişilik özellikleri oldukça önemli rol oynar. Özellikle utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-algılaması pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır (Bowker, 1998; Akt. Elma, 2003, 38).

Mackey (1974) yalıtılmışlığı, kültürel uzaklaşmaya yakın anlamda kullanmaktadır. Ancak yalıtılmışlık, insanın kendini sosyal ortamlardan uzak tutması ya da kendini o sosyal ortama ait hissetmemesidir. Kültürel uzaklaşma ise bireyin gönüllü olarak kendini yaygın sosyal, kültürel normlardan ve toplumsal değerlerden ayırmasıdır. Bu bağlamda

yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarından gönüllülük nedeniyle ayrılır.

#### e) Kendinden Uzaklaşma

Seeman (1959) kendinden uzaklaşmayı bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok, kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi şeklinde açıklamaktadır. Seeman iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir. Bunlar; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması. O'na göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. dış faktörlerle ilgilenir.

Yabancılaşmanın boyutlandırılmasında, Seeman'ın sınıflandırması büyük bir kabul görmesine rağmen, farklı sınıflandırmalar da yapılmıştır. Örneğin Middleton (1963), Seeman'ın yabancılaşma ölçeğinin boyutlarını esas almakla birlikte, yabancılaşmayı altı boyutta ele almıştır. Bunlar; güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, toplumsal yabancılaşma, işten yabancılaşma ve kültürel yabancılaşmadır. Blauner (1964) yayın, tekstil, otomotiv ve kimyevi ürün üreten işyerlerinde çalışan işçiler üzerinde yaptığı bir araştırmada işe yabancılaşmanın dört boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar:

- Güçsüzlük: Çalışma koşulları, iş süreci, yeterlikleri ve yöntemleri üzerinde denetimi kaybetme duygusu,
- Anlamsızlık: Çalışma etkinliklerinin anlamını yitirmesi,
- Yalıtılmışlık: Bir topluluğun bireyi olma duygusunu kaybetme ve
- Kendine yabancılaşma: Çalışma duygusunu yaşamın merkezi bir ilgisi, etkene olarak ele alma, bireysel kimliğini kaybetme.

Kohn'un (1976) geliştirdiği bir başka yabancılaşma ölçeğinde ise güçsüzlük, normsuzluk, kendinden uzaklaşma ve kültürel uzaklaşma gibi dört boyut bulunmaktadır.

Daha çok öğrenci yabancılaşması üzerinde duran Mau (1992) ise yabancılaşmayı “güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık” olarak dört boyutta incelemiştir:

- a) **Güçsüzlük:** Mau (1992)' ye göre güçsüzlük öğrencinin kendi yaşamını kontrol etme ve bazı amaçları başarabilme konusunda düşük bir beklentiye sahip olması durumunu ifade etmektedir. Güçsüzlük boyutunda, öğrenciler okulun büyüklüğü, ilgi alanlarının görmezden gelinmesi, okulun yapısı, ders programları, ders seçimi ve sınıf içi olaylar

üzerinde etkili olamamak gibi konularda rahatsızlık duymaktadırlar (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

- b) Anlamsızlık:** Öğrencinin geleceğe dair planları ile okulun öğrenciye sundukları arasında uyumsuzluk yaşanmasıdır. Ders içeriklerinin gelecekte yapılmak istenen işe hazırlanmaması durumunda yaşanan bir duygudur. Anlamsızlık yaşayan öğrencilerin çoğu özellikle matematik, İngilizce, fen gibi bazı zorunlu derslerin geçerliliğini sorgulamakla birlikte, okulun onlara bir meslek kazandıracağını düşünmemektedirler (Oerlemans ve Jenkins, 1998).
- c) Kuralsızlık:** Okul bağlamında kuralsızlık, öğrencilerin okul idaresinin kendilerinin yerine karar vermelerine karşı çıkma durumunu ifade eder. Kuralsızlık yaşayan öğrenciler, derslerdeki başarılarına göre sınıflandırıldıklarını düşünmektedirler. Bu şekilde sosyal bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu yitirirler. Okul ile kendisi arasında organik bir bağ kurmakta zorlanan öğrenci kurallara uymayarak bir yerde yabancılaşma durumunu dışa vurmaktadır. Örneğin, verilen dersler ve içerikleriyle ilgili yapmak zorunda oldukları derslere katılma, verilen ödevleri yerine getirme gibi kuralları kabul etmek zorunda olan öğrenci, bu kuralları yerine getirmeyerek kuralsızlığa sebep olmaktadır (Mau, 1992).
- d) Sosyal Uzaklaşma:** Öğrenciler okulu, sorunlarını konuşabilecekleri bir yer olarak görmemektedir. Sosyal uzaklık yaşayan öğrenciler kendilerini sosyal açıdan yalıtılmış hissederler, yalnızlığı severler ve okul faaliyetlerine katılmazlar (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

#### **2.4.2. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma**

Kuramsal açıklamalarda da değinildiği üzere yabancılaşmanın yoğunluğu ve yaygınlığı, değişik formlarıyla modern topluma özgü ve onu niteleyen bir fenomendir. Başta üretim organizasyonları, iş yeri ve çalışma yaşamı olmak üzere aile, ekonomi, eğitim, sanat, medya, gibi modern topluma ait birçok alanda yabancılaşmayı gözlemlemek mümkündür. Günümüz modern toplumlarında yabancılaşmanın en yoğun biçimde yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde yabancılaşma, birçok boyutuyla incelenen (Tezcan, 1983, 1991; Illich,1985; Bayhan, 1995; Yapıcı, 2004; Sidorkin, 2004) önemli bir problemdir.

Okul eğitimi bağlamında eğitimde yabancılaşma, öğretme ve öğrenme süreçleri ve onun kurumsal alt yapısını oluşturan değer, norm, davranış örüntüleri, sosyal ilişki ve etkileşimlerle bağlantılı bir olgudur. Eğitimde yabancılaşma bireylerin bilgidен, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere

anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi, gibi farklı durum ve süreçleri içerir.

Sidorkin'e (2004) göre eğitimde yabancılaşma ve onun formları modern okul eğitimi ile ilişkilidir. Konuyla ilgili araştırmalar (Vavrus, 1989; Tezcan, 1991; Edwards, 1995; Sidorkin, 2004), okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, aşırı ders yükünün, okul yönetimlerinin demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin, eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitimde yabancılaşma, özellikle öğrencileri ve öğretmenleri etkileyen bir problem olarak görülür.

Eğitim sistemimizin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, kurumsal iletişimi yukarıdan aşağıya olacak biçimde buyrukçu bir yapıda sürdürmektedir. Aşağıdan yukarı iletişim kurulmak istendiğinde mevcut hiyerarşi ve bürokrasi bilgi akışını yavaşlatmakta yukarıya ulaşsa bile, çoğu zaman yeterince etkili olamamaktadır. Bu durum, bireylerde kendisini etkileyen karar ve koşulları etkileyememe; bir sonraki dönemde ne tür değişikliklerle karşılaşacağını kestirememe düşüncesi doğurmaktadır; hem öğretmenler ve okul yöneticileri, hem de öğrenciler için yabancılaşmaya zemin hazırlamaktadır. Yabancılaşma sürecinde insan giderek, yaşamının, ilişkilerinin, eylemlerinin öznesi olmaktan çıkarak, bir nesne hâline gelir; makinelerin, örgütlerin, kurumların ve diğer insanların denetimine girer ve dıştan yönlendirilen bir varlığa dönüşür. İster öğretmen olsun isterse öğrenci olsun, yabancılaşma yaşayan bireyler kendini yönetebilme ve anlayabilme güçlükleri yaşamakta; çoğunlukla kendini güçsüz hissetmektedir (Fromm, 1992).

Özellikle aşırı merkezileşmiş eğitim örgütlenmesi bürokrasiyi öne çıkarmakta, çalışanlar ve öğrencilerin sistemin işleyişi hakkında söz hakkı bulunmamaktadır. Merkezileşmiş sistemlerde yönetsel süreçlere katılma, inisiyatif kullanma olanakları oldukça sınırlıdır. Öğrencilerin eğitsel görevlerine ilişkin sorumluluk ve eğitim süreçlerine gönüllü katılımlarını engelleyen ve özellikle öğretmenlerde güçsüzlük duygusunun yaşanmasına yol açan temel etkenin de bu olduğu varsayılmaktadır. Örneğin eğitim politikasının oluşturulmasında, eğitim programların belirlenmesinde, yönetmeliklerin hazırlanmasında, okul yöneticilerinin seçiminde görüşleri alınmayan öğretmenlerin, kendilerini güçsüz hissetmeleri doğaldır. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Halbuki toplumsal sistemin parçası olan birey ve kurumların karar süreçlerine dahil edilmesi sistemin benimsenmesini sağlar. Eğitim sisteminde görülen yabancılaşmanın en önemli nedenlerinden birisi toplumsal

siyasal sistemin sürekliliğini sağlamak ve sürdürmek için eğitim sisteminden kendi istediği tipte insan yetiştirmesini istemesi ve bu konuda zorlayıcı olmasıdır. Sistemin zorlayıcılığı ile karşılaşan birey, sahip olduğu özgünlük ve farklılıktan, nihai olarak özünden uzaklaşarak, toplumsal sistem ya da onun adına karar veren siyasal sistemin istemleri doğrultusunda yeniden biçimlenir ve yabancılaşır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Bunlar dışında eğitimde yabancılaşmaya yol açan bir diğer etken, eğitim sisteminde oluşan değişimlerdir. Özellikle ders programlarında yapılan köklü değişiklikler, öğrenciler ve öğretmenlerde yabancılaşma için zemin oluşturmaktadır. Eğitim sisteminden kaynaklanan yabancılaşmanın bir diğer boyutu sınavlardır. Sınavlar, öğrencilerin gelecek kaygılarını arttırmakta; stress, iç çatışma doyumsuzluk ve benzer sorunlar nedeniyle öğrencilerde okula yabancılaşma ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde (Oerlemans ve Jenkins, 1998; Vavrus, 1987; Clifton ve Mazduk, 1994; Pough ve Zhao, 2003; Brown, Higgins ve Paulsen, 2003) öğrenci yabancılaşması ve öğretmen yabancılaşması konusunda dikkate değer bir yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir.

### **2.4.3. Eğitim Örgütlerinde Öğrenci Yabancılaşması**

Öğrenci yabancılaşması sık görülen durumlardan biridir. Ancak öğrencilerin okula yabancılaşma duygusu, farklı biçimlerde yaşanmaktadır. Öğrenci ilk günlerde okulda, sınıfta kendine yer edinmeye çalışır. Bu davranışı sonucunda bir şey elde edemezse giderek sınıftan ve okuldan soğur. Başaran (1997, 180; akt. Türk, 2010) öğrencinin okula ve eğitime yabancılaşmasının sebeplerini şöyle sıralamaktadır:

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

- Çalışma, hastalık gibi değişik nedenler yüzünden sınıfa devam edememesidir.

Yabancılaşma olgusunun temel nedenleri arasında, mevcut yapının öğrenci üzerinde meydana getirdiği engellenme duygusu gösterilebilir. Öğrencinin doğanın ve toplumsal gücün (norm, kurallar, akımlar) karşısında kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesi ve öznel yeteneklerini yaşama ve geliştirme imkanı bulamaması, öğrencinin engellenme duygusu yaşamasına neden olur. Engellenme duygusu yaşayan öğrenci kendine ya da topluma karşı kıskançlık, öfke, kaygı, güvensizlik, korku, kin, gibi olumsuz duygular geliştirir (Gibbs, 2004). Bazı araştırmacılara göre öğrencinin okulda yaşadığı yabancılaşma okuldan, alkol ve uyuşturucu kullanımından, cinsel sapkınlık, disiplinsiz gibi olumsuz ergen davranışlarından kaynaklanmaktadır. Bazı araştırmacılar ise yabancılaşmanın öğrencinin ailesi ve yakın çevresinde başlayıp, okulla beraber daha da güçlendiğini savunmaktadırlar (Bronfenbrenner, 1974, 1986; akt. Calabrese, 2001).

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

Öğrencilerin okulda yabancılaşma duygularını yaşayıp yaşamadıklarını aşağıda belirtilen davranışları sergileyip sergilemediklerine bakarak anlayabiliriz. Buna göre okula yabancılaşan öğrenciler şu belirtileri gösterir: (Brown ve diğerleri, 2003):

- Okulu sıkıcı bir hapisane gibi görür,
- Okul sorumluluklarını kendisi için çok bulur,
- Kendi görüş ve düşüncelerini değersiz bulur,
- Okulun ve ailenin beklentilerini gerçekleştirebilmek için kuralları çiğner,

- Okulda aldığı eğitimin gelecek yaşantısına katkı sağlayacağını düşünmez,
- Okulda kendini yalnız, kurallardan ve standartlardan kopuk hisseder.

Yabancılaşmanın öğrenciler üzerinde yarattığı en önemli baskı, okuldan ayrılma düşüncesidir. Literatürde okulu bırakma veya okul terki olarak ta nitelendirilen bu durum önemli bir eğitsel sorundur.

#### **2.4.4. Öğrencinin Okula Yabancılaşması Boyutları**

Genel yabancılaşmayla ilgili kuramsal açıklamalar ve yabancılaşmanın boyutlandırılması okula yabancılaşma için de geçerlidir. Nitekim Loken (1973), öğrencilerin okula yabancılaşmasını boyutsal olarak ele almakta ve şu katogorilerle açıklamaktadır:

**Güçsüzlük:** Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okulun belirlediği koşullar altında rekabet edemezler. Kimi eğitimciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş, ekonomik, toplumsal ve politik değerleri olan bir topluma uyacak bir şekilde *eğitilmeleri* ve *sosyalleşmeleri* gerektiği gibi katı bir görüşe sahiptirler. Böylece eğitim, bireyleri bu tür değerlere sahip bir sisteme uyacak bir şekilde değiştirme işine dönüşür. Ancak okullar, öğrencilerin mevcut toplumsal, politik ve ekonomik durumlarını değiştirmeye yönelik çaba içinde değildirler. Bu durum, öğrencilerde kendi ihtiyaçlarının okul tarafından düşünülmediği duygusu yaratmakta; çaresizliğin, güçsüzlüğün tohumları ekilmektedir (Loken, 1973, 23). Mau'a (1992) göre, kendini güçsüz hisseden öğrenciler, dersi bölerek veya öğretmene ve okul yöneticisine karşı gelerek, olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler. Okul yönetimi ise okullara güvenlik gücü (polis) çağırarak yabancılaşmış öğrencilerin kendilerini daha da güçsüz hissetmelerine neden olabilmektedir.

**Anlamsızlık:** Birçok öğrenci, karşılaştığı eğitim gereçleri ve süreçlerine karşı kendini ilgisiz hissetmektedir. Bu öğrenciler, okulun kendilerinden yapılmasını istedikleri şeyleri yapmakta pek az kişisel anlam bulmaktadırlar. Birçok kurs taslağı ve ders planlarında bulunan bazı önemsiz şeylerin, ilgisizliğin yerleşmesine nasıl bir katkıda bulduklarını anlamak çok zor değildir. Öğrenciler, yaptıkları şeylerin toplumun daha geniş amaçlarına göre önemsiz şeyler olduğunu hissetmeye başladıkları zaman bir anlamsızlık hissi ortaya çıkmaktadır (Loken, 1973, 24).

**Sosyal Soyutlanma:** Sosyal soyutlanma ve yalnızlık hissi genellikle büyük ve bürokratik devlet okullarına devam eden öğrenciler arasında görülmektedir. Birçok öğrenci okulda hiç kimsenin onlarla ilgilenmediği hissine sahip olduklarını sık sık ifade etmektedirler.

Öğrenciler, ayrıca okulların problemlerinin çözümü konusunda yeterli rehberlik ve danışmanlık hizmetinden yoksun olduklarından şikâyet etmektedirler. Genellikle danışmanların sistem insanı olduklarını ve gerçekten öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki sorunları ile ilgili olmadıklarını ifade etmektedirler (Loken, 1973, 26).

Okul ortamında sosyal soyutlanma, kendilerini sosyal açıdan uzaklaşmış olarak gören öğrencilerin yalnızlığı tercih etmeleriyle ortaya çıkar. Bu öğrenciler okul etkinliklerine pek katılmazlar. Ancak bu tarz davranan öğrenciler, aynı zamanda derslere düzenli bir şekilde katılım sağladıklarından, genelde okul yöneticileri onları yabancılaşmış olarak kabul etmezler (Mau,1992). Okulda sosyal soyutlanma yaşayan öğrenciler, okulu karmaşık ve hoş görümez, hayal kırıklığına uğradıkları bir yer olarak değerlendirmektedirler. Bu öğrenciler, evde kalmayı ya da arkadaşlarıyla dışarıda olmayı tercih etmektedirler. Bu nedenle okula gelmekte isteksiz oldukları için, devamsızlık yapmakta, hatta okuldan ayrılmaktadırlar.

**Kuralsızlık:** Durkheim gibi toplumbilimciler, kurumsal normlar ve değerler sorgulandığı zaman insanların kuralsızlık yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bireylerin, geleneksel normlar konusunda emin olmamaları ya da yeni normları ve değerleri kabullenmede kararsızlar içinde olmaları *anomie* diye adlandırdıkları şey tarafından nitelendirilmektedir. Kendini okulun normları ile özdeşleştiremedikleri zaman ya da okulun öğrencinin özdeşleşebileceği belirli ve ayırt edilebilir normları bulunmadığı durumlarda öğrenci okula karşı yabancılaşabilmektedir (Loken, 1973, 25).

Kuralsızlığı öğrenci yaşantısında incelediğimizde, kuralsızlık yaşayan öğrencilerin hedeflere ulaşmak için toplum (okul yönetimi) tarafından kabul edilmeyen davranışlar sergiledikleri görülür. Gerçekte okul bağlamında kuralsızlık öğrencilerin okul yönetiminin kendilerinin yerine karar vermelerine karşı çıkma şeklindedir (Seeman, 1983).

**Kendine Yabancılaşma:** Kendine yabancılaşma, okul süreçlerinin ortaya çıkardığı kişilik sorunlarına yol açma potansiyeli bulunan şizofrenik bir durumdur. Okullar zaman zaman öğrenciden kendi kişisel ihtiyaçlarıyla hiç uyuşmayan taleplerde bulunmaktadır. Bu durumda öğrenci, okul etkinliklerini daha ilginç başka etkinliklerden ayırmayı öğrenmek zorunda kalmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenci, iki ayrı kişilik ve iki farklı davranış geliştirir. Kişiliğin bir bölümü alışkanlık olarak okulun beklentilerine uyum sağlamaya çalışırken, diğer bölüm ise daha çok içsel bir biçimde motive edilen kendi kişisel ilgilerini temsil etmeye çalışır. Ancak sınıf içinde ortaya konan kişilik bölümü, öğretmen tarafından



talep edilen gerekli etkinliğe yalnızca edilgen bir biçimde karşılık vermektedir. Asıl ihtiyaçları ile okulun zorladıkları arasındaki yarışmaya maruz kalan öğrenci, neredeyse şizofrenik davranışlar sergilemeye başlar. Öğrenci, sıkıcı ve rutin olan okulu, kendi ihtiyaçları açısından daha çok tatmin edici ve kendiliğinden olan hayatın geri kalanından ayırmaktadır. Çünkü çoğu defa öğrencinin önemli insani ihtiyaçları, eğitimciler tarafından dikkate alınmamaktadır. Gerekli okul etkinlikleri çoğu zaman çocukların kişisel gelişimi ile ilgisizdir. Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarının farklı, ayrı ve eşsiz olmasına çok az önem verilmektedir (Loken, 1973, 27).

#### **2.4.5. Öğrencinin Okula Yabancılaşma Alanları**

Weise ve Werr (1976) öğrencinin okula yabancılaşma alanlarını, (1) Öğrencinin öğrenme sürecinin sonuçlarına yabancılaşması, (2) Öğrencinin öğrenme sürecine yabancılaşması, (3) Öğrencinin bilgi kazanma sürecine yabancılaşması ve (4) Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisinde yabancılaşma, olarak dört temel alanda ortaya koymuştur (Akt. Sanberk, 2003).

#### **Öğrencinin Öğrenme Sürecinin Sonuçlarına Yabancılaşması**

Öğrenme sürecinin sonuçlarına yabancılaşan öğrenci, dersin içeriğini çoğunlukla öğretmenin niyetine yönelik olarak algılamakta ve bundan ötürü derse odaklanamamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenci konu bütünlüğü ile toplumsal çevre arasında hiçbir bağlantı kuramamaktadır. Dersin resmi amacı öğrenciye genelde yabancı gelmektedir. Oysa eğitim ve kurumsal olarak okulun sürekliliğinin sağlanabilmesi için, öğrencinin okula yabancılaşmasına neden olan ve onda isteksizlik uyandıran ders konuları ve içeriğinin zorunlu olmaması gerekmektedir (Weise ve Werr, 1976; Akt. Sanberk, 2003).

#### **Öğrencinin Öğrenme Sürecine Yabancılaşması**

Öğrenme sürecine yabancılaşan öğrenci öğrenmeye karşı isteksiz davranmakta; umursamaz ve öfkeli davranışlar göstermektedir. Öğrenme sürecinde zorla yaptırılan çağrışımlar bilinçaltına yerleşmektedir. Öğrencinin sürece karşı isteksizliği, onda suçluluk duygusu yaratmakta ve sonuçta öğrenci başarısız olduğunda, değersizlik duygusu ve buna bağlı olarak yabancılaşma yaşamaktadır. Okul normlarını içselleştirmeyen öğrenciler, öğretmenin hastalanması ve tatil gibi durumlarda okula gitmedikleri için mutlu olmakta; okula

gittiklerinde ise kendilerini engellenmiş ve özgürlükleri kısıtlanmış hissetmektedirler (Tripathy, 1986).

### **Öğrencinin Bilgi Kazanma Sürecine Yabancılaşması**

Öğrenci bilgi kazanma sürecine yabancılaştığında, motivasyonunu sadece iyi not almaya yöneltmektedir. Bilginin edinilmesinde özgür bir süreçten söz etmek güçtür. İyi not almak için gösterilen yüksek motivasyon, öğrencinin gerçek problemlerini çözmesine yardımcı olmamaktadır (Moran, 1994).

### **Öğrenci-Öğrenci ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisinde Yabancılaşma**

Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisinde yabancılaşma durumunda ise öğretmen, sınıf içerisinde bir tür yargıç rolüne geçmekte, başarılı olanları, başarısız olanlardan ayırmakta, başarısız olan öğrencileri ilgisini esirgemekle cezalandırmaktadır. Öğretmen, öğrencinin okula ve birbirlerine karşı olumsuz tavır sergilemesinde ve yabancılaşmasında kışkırtıcı bir rol üstlenmektedir. Öğretmen genelde dersin içeriğini belirlerken, öğrencileri sürece dahil etmemektedir. Dolayısıyla öğrenci edilgen birisi olarak ortaya konan ürünü, kendi gerçekliği çerçevesinde ele alamamakta; derse katılım gösterememektedir (Weise ve Werr, 1976; Akt. Sanberk, 2003).

Öğrencinin okulda kurduğu sosyal ilişkilerde göze çarpan en önemli unsur, öğretmen desteğidir. Bu kapsamda pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin okula bağlanmasında etkili bir faktördür. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından desteklendiklerini ve sayıldıklarını hissettiklerinde, onlar tarafından konulan kurallara ve beklentilere uymakta ve hatta bu kuralları davranışlarıyla içselleştirmektedirler. Aynı şekilde öğrenciler, öğretmenleriyle iletişim kuramadıkları ve anlayamadıkları zaman, kendilerini okuldan ve okulla ilgili aktivitelerden soyutlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler arasında ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve akademik başarılarına göre ayrımcılık yapması da öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmakta ve okul terkiyle sonuçlanabilmektedir (Juvonen, 2007).

### **2.4.6. Eğitimde Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar**

Eğitimde yabancılaşma ile ilgili çalışmalara bakıldığında bunların genellikle üniversite ve liseler üzerinde yoğunlaştığı, ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların oldukça az olduğu

görülmektedir. Aşağıda yabancılaşma ile ilgili olarak yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar kısaca özetlenmiştir.

#### **2.4.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Eğitimde yabancılaşma üzerine yapılan yurtiçi çalışmalar 15 yıllık bir süreci kapsamaktadır. Yabancılaşma ile ilgili araştırmalar lisansüstü çalışmalar ve makale çalışmaları şeklinde sınıflandırılabilir. Bu konuda en çok çalışılan alanın niversite öğrencileri, en az çalışılan alanın ise ilköğretim öğrencileri olduğu görülmektedir.

İlköğretim ğrencilerinin okula yabancılaşmasına ilişkin araştırmalardan birisi Uzun (2006) tarafından yapılmıştır. ukurova niversitesi'nde yapılan yüksek lisans çalışması olarak gerçekleştirilen araştırma, ilköğretim 5. sınıf ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesine yöneliktir. Çalışma sonucunda, oluşturulan ölçeğin güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlanma ve kuralsızlık olmak üzere dört faktörden meydana geldiği ortaya konmuştur. Çalışmada cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek oranda yabancılaşma yaşadığı saptanmış, ailenin algılanan sosyo ekonomik düzeyi (SED) değişkenine göre orta SED'deki öğrencilerin st SED'deki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin okul SED'i ile yabancılaşma düzeyleri, kuralsızlık alt leği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre, alt SED'deki okullarda eğitim gören öğrenciler, orta ve st SED'deki okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öte yandan öğrencilerin aile (anne-baba) eğitim düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüş; okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrencilerin, ortaokul ve lise mezunu anneye sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Baba ğrenim durumu açısından bakıldığında ise okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu babaya sahip öğrencilerin, lise mezunu babaya sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre yabancılaşma düzeylerine bakıldığında güçsüzlük alt leği hariç diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu; 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilerin 45-54 kişilik sınıflara göre daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları belirlenmiştir.

İlköğretim ğrencilerinin okula yabancılaşmasına yönelik bir diğer alışma Yiğit (2010) tarafından yapılmıştır. "İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf ğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışmasında,

ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri; yönetici, öğretmen davranışları ve diğer bazı değişkenler (okul, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin aylık gelir düzeyi, öğrencinin hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığa sahip olup olmama durumu ve öğrencinin bir işte çalışması) açısından incelenmiştir. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan 5 merkez ilköğretim okulunda 5., 6., 7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören 474'ü kız, 499'u erkek olmak üzere toplam 973 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri okula, sınıf düzeyine, bir işte çalışma durumuna, hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığı olup olmamasına, anne- baba eğitim düzeylerine, anne-baba mesleğine, ailenin aylık gelir düzeyine, okul idarecilerinin, derse giren ve girmeyen öğretmenlerin davranışlarından etkilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, öğrenci sayısı az olan okullardaki öğrenciler, öğrenci sayısı fazla olan okullardaki öğrencilere, bir alt sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise bir üst sınıfta öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğrencilerin yabancılaşma ölçümlerinin kız öğrencilerin okula yabancılaşma ölçümlerinden daha yüksek olduğu, annesi ev hanımı olan öğrenciler ile babası memur olan öğrencilerin yabancılaşma ölçümlerinin en düşük olduğu, annesi işçi olan öğrenciler ile babası serbest meslek sahibi olan öğrencilerin ölçümlerinin ise en yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan ailesi düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin orta gelir düzeyine sahip öğrencilerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığı olma durumuna göre okula yabancılaşma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş; hareketlerini kısıtlayıcı rahatsızlığı olan öğrencilerin okula yabancılaşma ölçümlerinin diğer öğrencilerin okula yabancılaşma ölçümlerinden yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğrencinin öğrenim gördüğü okuldaki yönetici, derse giren öğretmenler ve okuldaki diğer öğretmenlerin olumsuz davranışlarından (kızma, bağırma, hakaret etme vb.) etkilenme düzeylerine göre okula yabancılaşma ölçümleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Yiğit, 2010).

Bir diğer çalışma, Çelik tarafından (2005) yapılmıştır. Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmada orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri, öfke ifade tarzları ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından (örneğin cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey) incelenmiştir. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen

araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre yalnızca güçsüzlük alt ölçeğinde anlamlı bir farklılığın olduğu, diğer alt ölçeklerde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları ayrıca okula yabancılaşma düzeyi yüksek öğrencilerin, öfke ifade düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğrenci yabancılaşmasına ilişkin bir diğer çalışma Sanberk (2003) tarafından yapılmıştır. Türkiye’deki lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan araştırmada kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt-bağıntı geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği sınanarak sonuçlandırılmıştır. Araştırmanın sonuçları yeni Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği’nin içerdiği dört faktörün güvenilirliği ve geçerliği olduğunu ortaya koymuştur. Her bir faktör alt ölçek olarak kabul edilerek, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Sosyal Uzaklık ve Güçsüzlük şeklinde adlandırılmıştır. Geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği toplam 17 maddeden oluşturulmuştur (Sanberk, 2003).

Lise öğrencilerinde yabancılaşma sorununa ilişkin bir diğer çalışma Türk (2010) tarafından yapılmıştır. Ankara’da gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu” adlı çalışma ile öğrenci yabancılaşmasını doğuran nedenler ve eğitimde yabancılaşmanın öğrencilere yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yabancılaşma göstergesi olarak ortaya çıkan anlamsızlık, güçsüzlük, kurala uymama ve sosyal uyumsuzluk gibi davranış izlerini öğrencilerin okul algılarında, eğitim etkinliklerinde, okul kurallarında, okul yöneticileri ve öğretmenleriyle ilişkilerine nasıl yansıdığını anlamak için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeye katılacak öğrenciler rehber öğretmenler yardımıyla, cinsiyetlerine, okul branşlarına, okul başarılarına, okul aktivitelerine katılım düzeylerine, okula uyum ya da uyumsuzluklarına göre belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmış; anlamsızlık boyutunda yabancılaşan öğrencilerin okula, derslere, ders içeriklerine ve okul etkinliklerine karşı olumsuz duygular hissettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenleri ile eşit olmayan bir ilişki içinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bir otorite olarak gördükleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşısında kendilerini güçsüz ve edilgen olarak gördükleri, okulda düzen sağlamak için konulan kuralların büyük bölümünün öğrenciler tarafından gereksiz olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğrenciler, istekleri doğrultusunda katıldıkları etkinliklerden olumlu etkilendiklerini ifade ederlerken, kulüp çalışmaları gibi zorunlu etkinlikleri anlamsız olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin, sosyal etkinliklerin içeriği ve çeşidi konusunda görüş

bildirememdikleri için anlam yükleyemedikleri ve yabancılaşma içine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Türk, 2010).

Bayhan (1995)' in "Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma" adlı doktora tezi çalışması, üniversite gençliğinde görülen anomik ve yabancılaşmış davranışların toplumsal nedenlerini analiz etmeyi amaç edinen bir araştırmadır. Araştırmada İnönü Üniversitesi'nin yanı sıra Türkiye'nin yedi ayrı bölgesinden, kız ve erkek toplam 450 üniversite öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırmanın temel değişkenlerini cinsiyet, aile tipi, sosyal tabaka seviyesi, hayatlarını uzun süre geçirdikleri yerleşim merkezleri, yaşadıkları ortam, öğrenim görülen fakülte, maddî ihtiyaçları karşılama durumu, ailelerinin yaşadığı bölge, ideolojik gruplaşma olup olmaması durumu, dinsel ibadetleri yerine getirme eğilimi, sosyal değişimde radikal görüşleri, sosyal değişimde muhafazakâr görüşleri, siyasetle ilgilenme isteği, şiddet eğilimi, sürü olup olmama eğilimi, en önemli sorun dünya ve ülkemizin gelecekte nasıl olacağına ilişkin görüş, kişisel gelecek hakkında yargı gibi konular oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin % 96 gibi ezici bir çoğunluğu, şiddete karşı çıkarken; öğrencilerin %58' inin, eğitim politikaları üzerinde söz sahibi olan yöneticilerin menfaat düşkünü olduklarını ifade etmekte; öğrencilerin %48' i sadece öğrenimleri ile ilgilenmeyi istediklerini ifade ederken; % 53' lük bölümü ise örf, adet, geleneklerin değişmesinden yana olduklarının altını çizmekte; toplumun modernleşmesi için köklü değişimleri kabul edenlerin % 55 olduğu görülmektedir. Ayrıca dünya ve ülkemizin geleceği hakkındaki yargıları konusunda yöneltilen soruya öğrencilerin sadece % 11' i 'çok daha iyi olacak' yanıtını verirken; 'değişen bir şey olmayacak' diye görüş belirtilen öğrencilerin oranı % 9' da kalmakta; 'Çok daha kötü' olacağını belirten öğrencilerin oranı % 54.1 olarak belirlenmektedir. Öğrenciler arasında "çok dindarım" diyenlerin % 34' ü, "orta düzeyde dindarım" diyenlerin % 18' i ve "hiç dindar değilim" diyenlerin de % 41' i flörtle evlilik öncesi cinsel ilişkiyi onaylarken; interneti öğrencilerin % 47' si cinsellik ve % 37' si chat için kullandığı ve kendini aşırı dindarım diye tanımlayan öğrencilerin %22' sinin alkol kullandıkları belirlenmiştir. Bayhan (1995) öğrencilerin üniversite öncesindeki eğitim yaşamlarında, ailede ve toplumsal çevrelerinde dayatmacı ve katı yasaklamaların hakim olduğu bir kültürel yapıda yetiştiklerini bu nedenle öğrencilerin üniversite yaşantılarında toplumsal kuralları ve değerleri ihlal edici tutum ve davranışlar içerisinde buldukları tezini öne sürmektedir. Kuralların ihlali, öğrenci için bir kişisel doyum ve kendini ifade ediş biçimi olarak adlandırılabilir (Bayhan, 1995).

Öğrenci yabancılaşmasına ilişkin bu çalışmalar dışında öğretmen yabancılaşmasına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasından Cevat Elma (2003) tarafından “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)” adlı doktora çalışması ve Çalışır’ın (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması” adlı yüksek lisans çalışması ilk akla gelenlerdir. Ayrıca Aslan (2008) tarafından “Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri” adlı yüksek lisans çalışmasını da saymak gerekir.

Lisansüstü akademik çalışmalar dışında eğitimde yabancılaşma konusuyla ilgili diğer araştırmalar makale olarak yayınlanan çalışmalardır. Konuyla ilgili öncü araştırmalardan birisi Tezcan (1983) tarafından yazılan “Eğitimde Yabancılaşma” adlı makaledir. Kuramsal açıklamaları içeren bu çalışmada, yabancılaşma kavramına ilişkin teorik açıklamalar yanında, yabancılaşmanın sebepleri ve Seeman’ın yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin yaklaşımlarına yer verilmiştir. Teorik derleme türündeki bir diğer araştırma Yapıcı (2004) tarafında kaleme alınan “Eğitim ve Yabancılaşma” adlı makaledir. Bu çalışmada yabancılaşma kavramı betimlenerek, eğitim kurumlarının, bireyin kendisine, diğerlerine ve insanlığa yabancılaşmasındaki rolü irdelenmektedir. İdeolojik bir aygıt olarak nitlendirilen okulun yabancılaşmayı arttırıcı etkisini kanıtlayıcı bir yaklaşımla ele alınan çalışmada, yabancılaşmayı sona erdirmek için okulun bireyin yabancılaşmasındaki rolünün en aza indirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Bir diğer çalışma ise Yılmaz ve Sarpkaya (2009) tarafından kaleme alınan “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi” adlı makaledir. Bu çalışma eğitimde yabancılaşmanın diğer boyutları göz önünde bulundurularak, eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı yönetmek için yabancılaşmayı engelleyecek politikaların geliştirilmesi, bürokrasinin olumsuzluklarının azaltılması, çatışmaların yönetilmesi, güdülenmenin yükseltilmesi ve belirsizliklerin azaltılması ve yönetime katılımın sağlanması gibi öneriler bulunmaktadır.

Erjem (2005) tarafından gerçekleştirilen makale türü bir diğer çalışma, lise öğretmenlerindeki yabancılaşma olgusuna yöneliktir. Eğitimde yabancılaşmanın bir parçası olan öğretmen yabancılaşmasının nedenlerini çeşitli boyutlarıyla ortaya koymaya odaklanan araştırma, lise öğretmenlerinin okuldaki deneyim ve yaşantılarını, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve okul yönetimleriyle ilişkilerini, eğitime ve eğitimsel süreçlere, öğretmenlik mesleğine ve kendilerine yönelik algılamalarını ve değerlendirmelerini irdelenmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yabancılaşmanın bütün boyutlarını değil bazı boyutlarını yaşadıkları, yabancılaşma bağlamında öğretmenlerin içinde buldukları durumun genel olarak tehlikeli veya riskli olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma duygusu “güçsüzlük” boyutundadır (Erjem, 2005).

#### **2.4.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Eğitimde yabancılaşma ile ilgili yurt dışı literatüre bakıldığında, konunun öğretmen ve öğrenci yabancılaşması şeklinde ele alındığı, ayrıca öğrenci yabancılaşmasının farklı öğretim kademelerine göre incelendiği anlaşılmaktadır.

Yabancılaşmayla ilgili yurtdışı kaynaklı önemli çalışmalardan bir tanesi Dean (1961) tarafından yapılmıştır. Dean yabancılaşmayı dışlanmışlık (yalnızlık), kuralsızlık (okul kurallarıyla tutarsız olan değer sistemi) ve güçsüzlüğü içeren etkisel bir yapı olarak tanımlamıştır. Dean’ın (1961) geliştirdiği yabancılaşma ölçeği Teksas’ın güney merkezindeki 3 kırsal bölgede 361 öğrenciye (altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri arasında belirgin bir fark görülmemiştir. Ancak, orta ergenler (yaşı 15 yaş ve üzeri olan öğrenciler) ilk ergenlerden belirgin derecede daha kuralsız ve güçsüz görülmüştür. Müfredat dışı aktivitelere katılan öğrencilerin hiç katılmayanlara göre daha az kuralsız davranışlar gösterdikleri; aktivitelere katılanlar arasında ise atletlerin, akademik ve sanat aktiviteleri yürüten öğrencilerden daha fazla kuralsız davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından erkeklerin bayanlardan daha kuralsız ve güçsüz durumda oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca İspanyol ırkıdan gelenlerin Kafkaslara göre daha az dışlanmış hissettikleri, fakat Kafkasların da Afro-Amerikan ve İspanyollara göre daha az kural dışı davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okula yabancılaşmasıyla ilgili yurt dışı kaynaklı önemli bir diğer çalışma Trent (2001) tarafından yapılmıştır. Kuzey Avustralya’da 520 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Okula yabancılaşma ile öfke duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenen araştırmada, başarı durumu düşük öğrencilerin, başarısı yüksek öğrencilere karşı öfke ve kıskançlık duyguları geliştirdikleri saptanmıştır. Yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda, öğrenciler gerek okul, gerek sınıf, gerekse aile ortamlarında kendilerinden yetişkin gibi



düzenli, uyumlu, anlayışlı ve düşünceli davranışlar beklendiğini ancak bu ortamların oluşumunda kendilerine danışılmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kendileri ile ilgili durum ve seçimlerde, görüşlerinin dinlenmemesinden, belirlenen biçimde düşünmek, hissetmek ve davranmak zorunda bırakılmaktan yakınmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 48'i okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamakta, sadece % 12'si okulun kişisel, sosyal ve mesleki gelişimleri için önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmada elde edilen bir diğer saptamaya göre öğrencinin okula yabancılaşmasına ve öfke duygusu geliştirmesine neden olan etmenlerin başında öğretmenlerin, öğrencilere insancıl değerlerin dışında öfke içerikli tutum ve davranışlarda bulunmalarındadır. Çoğu zaman psikolojik şiddet şeklinde kendini gösteren bu davranışlar öğrencileri pasif saldırgan davranışlar sergilemeye itmekte, sınıf kurallarını ihlal edici tavırlara sürüklemektedir (Trent, 2001).

Konu ile ilgili bir başka çalışmada ebeveyn hoşnutluğu ve okula yabancılaşma ilişkisi ele alınmıştır. Irklar arası karşılaştırmalı bir çalışma olarak yürütülen ve Erickson (1996) tarafından yapılan araştırmada, beyaz ebeveynlerin ve etnik azınlık ebeveynlerin rapor edilmiş memnuniyetlerinde veya okula yabancılaşmalarında belirgin farklar olmadığı görülmüştür. Ancak beyaz ebeveynlerin azınlık grup ebeveynlerine göre, çocuklarının ihtiyaçlarını bir anne-baba olarak daha iyi anladığı ve bu ailelerin okullara daha fazla kaynak vermeleri gerektiğine inandıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öte yandan okul aile işbirliğinin çocukların akademik başarısını arttırdığı ancak etnik azınlıktan olan çocukların ebeveynlerinin okullarla daha az iletişime geçtikleri saptaması yapılmıştır (Erickson, 1996).

Gibbs (2004) tarafından Amerikalı 320 ilköğretim ikinci kademe öğrencisiyle yapılan bir diğer araştırmada, okulda şiddet davranışları sergileyen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuş, şiddet davranışı sergileyen öğrencilerin, aile içi şiddete maruz kaldığı ve olumsuz davranışların yaygın olduğu ortamlarda buldukları belirtilmiştir (Gibbs, 2004). Oerlemans ve Jenkins (1998) tarafından, yabancılaşmanın sadece okulla ilgili yönlerini belirlemek amacıyla, ısrarla devamsızlık yapan on üç öğrenci üzerinde nitel bir araştırma yapılmıştır. Varoşlardaki bir liseye giden öğrencilerin devamsızlıkları için verdikleri yanıtlara dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre, okul prosedürleri, özellikleri, verdiği hizmet, öğrenme ihtiyaçlarını karşılama durumları ile yabancılaşma arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

Yurt dışı araştırmalarında genellikle okul çevresi ve örgütsel yapının ergen yabancılaşmasına etkisi incelenmiştir. Ancak bazıları belirgin bir coğrafi çevrede yabancılaşmayı analiz etmeye odaklanmıştır. Örneğin Shoho ve Petrisky (1996) kırsal okul çevresinin ergen yabancılaşması üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Shoho (1996) “Kırsal Ortaokul Öğrencilerinin Yabancılaşması: Çete Üyeliğine Karışma” adlı önemli bir çalışma daha yapmıştır. Teksas’ın güney merkezindeki kırsal bir orta okulda sekizinci sınıf öğrencileri arasındaki yabancılaşma ve çete üyeliğini inceleyen araştırmada, devlet okulları ve onların otoriter örgütsel yapısının öğrencileri çete üyeliğine teşvik ettiği ve ergen yabancılaşmasına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, çete üyeliği yüksek düzeyde kuralsızlık ve güçsüzlük yaşayan öğrencilerde görölmektedir. Araştırmada ayrıca erkek öğrencilerin kızlara oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları ve daha kuralsız oldukları görölmüştür. İşpanyollar okul nüfusunun neredeyse % 80’ini oluşturmasına rağmen kendi eğitimlerini etkilemede Anglo ırkından daha güçsüz görölmüştür (Shoho, 1996).

Yabancılaşmayla ilgili bir diğer çalışma, okul deneyimlerinin öğrenci yabancılaşması üzerindeki etkilerini incelemeye yöneliktir. Russell (1994) tarafından Texas Üniversitesi’nde gerçekteştirilen araştırma, okul yaşantısının, öğretmenlerin ve okul kurallarının öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri sosyal bağlılığa katkılarını ve öğrenci yabancılaşmasına neden olacak olguların neler olduğunu araştırmaya odaklanmıştır. Texas’daki üç lisesede gerçekteştirilen ve nitel çalışma olarak yapılan araştırmaya öğretmenler, yöneticiler, okul personeli ve öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya göre akademik başarısızlık, sıkıcılık, anlamsız dersler, sınırlandırılmış ders programları, meslek programlarına erişimin sınırlandırılması, düşük beklentiler, tutarsız ve geçersiz disiplin kuralları, sosyal olaylara yanıt vermedeki yetersizlikler yabancılaşmaya neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin açıkça ya da üstü kapalı bir biçimde okul yaşantısını isteksiz ve memnuniyetsiz bir biçimde devam ettirmesine yol açmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılıklarının sağlanması için bir dizi öneride bulunulmuştur. Bu kapsamda okul danışmanları ile görüşmeler, kampus tanıtım programları, okul disiplin kurallarının adil olması, yöneticilerin, öğretmenlerin ve personelin öğrenciye karşı ilgili olması, öğrenci başarısına arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması ve yaratıcılığı arttırmaya yönelik çabalar önerilmiştir (Russell, 1994; akt. Türk, 2010).

Ascher (1982) tarafından gerçekteştirilen bir başka araştırmada Őehir merkezindeki yoksul ve azınlık mensubu öğrenciler arasındaki yabancılaşma konusu incelenmiştir. Araştırmada yabancılaşmayı azaltan okul özellikleri saptanmaya çalışılmış, yabancılaşmanın kişisel ve davranışsal işaretlerinin öğrenci başarısıyla nasıl bir ilişkisi olduğu incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, yabancılaşmanın geniş bir kategori olduğu ve bunun, aynı temel durumu işaret eden öğrenci şiddeti, okulu terk etme oranı ve düşük başarı gibi başka değişkenlerle doğrudan ilişkili olduğu saptaması yapılmıştır.

Firestone ve Rosenblum (1988) tarafından yapılan bir başka çalışmada yabancılaşma ve kentsel liselerde öğrenci ve öğretmen sorumluluğu üzerinde durulmuştur. 10 kentsel lisede alan çalışması olarak yürütülen araştırmada öğrenci ve öğretmen sorumluluğu hakkında bilgi edinebilmek için görüşme (röportaj) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenci ve öğretmenlerin, iki karşılıklı bağımlı alt kültürün üyesi olmalarına rağmen nasıl uyuşmazlık içinde olduklarını göstermiştir. Araştırmada bu uyuşmazlığın çözümlenebilmesi için öncelikle öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri ve birbirlerini kabul etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul ödevlerini öğrenciler için daha ilginç hale getirmeleri ve idari görevlerin, evrak işlerinin öğretmenleri zorlamayacak seviyeye düşürülmesi gerektiği önerilmiştir (Firestone ve Rosenblum, 1988).

Gerek yurt içi ve gerekse yurt dışı literatüre bakıldığında, yabancılaşmanın öğrencilerde düşük okul başarısı ve zayıf sosyal ilişkilerle birlikte, devamsızlık ve okul terkine yol açtığı sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle aşağıda okul terkine ilişkin kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

## **2.5. Okul Terki (Okulu Bırakma)**

Bireysel ve toplumsal açıdan önemli bir yeri olan eğitim olgusu, okul süreçleriyle anlam kazanmaktadır. Ancak zaman zaman gençlerin eğitime devam etmelerinin önünde çeşitli engeller çıkabilmektedir. Bu engeller gençlerin eğitim sürecinden uzaklaşmasına, bazen de tamamen eğitim yaşamından kopmalarına neden olmaktadır. Bu duruma kısaca okulu bırakma ya da *okul terki* olarak nitelendirilmektedir.

Okulu bırakma, anlık bir karar olmayıp, çeşitli faktörlerin etkilediği karmaşık bir durumdur. Akademik başarısızlık, dışlanmışlık hissi, sosyal ve ailevi nedenler gibi çeşitli etkenlerle başlayan ve zamanla okula bağlılığın yitilmesiyle birlikte okuldan tamamen ayrılmaya sonuçlanan bir süreçtir. Okulu bırakma, hem birey ve ailesi hem de toplum için katlanması ağır sorunlara yol açmaktadır. Okulu bırakan öğrenciler, eğitimini tamamlayan akranlarına kıyasla hayata hep bir adım geriden başlamaktadır. Bu öğrenciler düşük gelir getiren işlerde çalışmakta ve sosyal açıdan kendilerini dışlanmış hissettiklerinden suç işleme eğilimi gösterebilmektedirler.

Okulu bırakma, okula devam eden öğrencinin değişik olumsuz nedenlerden ötürü içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlayamaması olarak tanımlanmaktadır (Dekkers ve Claassen, 2001). Yol açtığı sonuçlar dikkate alındığında, okulu bırakma çok yönlü bir kayıptır (Kronick, 1994). Bir süre devam ettiği halde tamamlamadan okuldan ayrılan öğrenciler, bir taraftan kendileri için yapılan eğitim yatırımlarının bireysel boyutta değerini yitirmesine yol açarken; diğer taraftan öğretmen, okul ve diğer imkânlar için yapılan harcamaların da boşa gitmesine neden olmaktadır. Okulu bırakma gerek birey gerekse toplum ve devlet için katlanması ağır yükler getirmektedir. Okulu bırakan bireylerin daha düşük yaşam kalitesi, daha düşük bir gelir ve daha az eğitim gerektiren işlerde çalışma olasılığı artmaktadır (Doll ve Hess, 2001). Araştırma sonuçları, okulu bırakan öğrencilerin mezun olanlara oranla daha fazla işsiz kaldığını, iş bulsalar bile daha az kazanç sağladıklarını, buna ilaveten daha fazla sosyal yardıma muhtaç olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan okulu bırakanlar daha fazla suç işlemeye yatkın olmaktadır ve hatta bir kısmının hayatı hapisane ile sonlanmaktadır. Yani, okul terki sadece birey ve okul için değil aynı zamanda bütün toplum için ciddi bir problemdir (Christle, Jolivette ve Nelson, 2007).

### **2.5.1. Okul Terkine Etki Eden Faktörler ve Okul Terki Kuramları**

Okulu bırakma, yapısal, çevresel ve kişisel faktörlerin etkili olduğu karmaşık bir süreç sonunda gerçekleşmektedir. Okulu bırakma yalnızca öğrencinin bireysel isteği sonucunda ortaya çıkmamaktadır. Bilinçli tercihi dışında, öğrenciyi okulun dışına çeken nedenler olduğu gibi, okul yönetiminin tavrı ve okulun sosyal ve fiziki şartlarındaki aksaklıklar ve sorunlar da öğrencinin eğitim süreci dışına itilmesine neden olabilmektedir. Öğrencinin okulu bırakması; kendi kişisel özellikleriyle ilgili olabileceği gibi, sosyo-ekonomik faktörler ve hatta eğitime verilen önem gibi kültürel ve bireysel algılamalarla da ilgili olabilmektedir (Mau, 1995).

Okulu bırakma konusundaki nedensel çeşitlilik, araştırmacıları uzun süre meşgul etmiştir. Battin-Pearson, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) tarafından okulu bırakmaya etki eden nedenlere ilişkin olarak kuramsal bir açıklama getirebilmek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, okul terkine ilişkin beş farklı kuram ortaya atılmıştır. Bunlar; *genel uyumsuzluk kuramı*, *uyumsuz grup üyeliği kuramı*, *okul sosyalleşme kuramı*, *zayıf aile sosyalleşmesi kuramı* ve *yapısal özellikler kuramıdır*. Bu kuramların genel özellikleri şunlardır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000):

- A. Genel uyumsuzluk kuramı (General Deviance Model):** Bu kuram öğrenci-okul uyumsuzluğu üzerine odaklanmaktadır. Herhangi bir sebeple öğrenciyi okulda rahatsız edici tutum ve davranışlar, öğrencilerin okula bağlanma hissini azaltmakta ve okul terkine sebep olmaktadır. Bu kurama göre uyumsuzluğun kaynağı öğrencinin suç işleme, uyuşturucu ve sigara kullanması gibi olumsuz davranışlardır. Ayrıca, lisede öğrenciler arasında görülen hamilelik ve çok erken yaşlarda aktif cinsel yaşam gibi uyumsuz davranışlar da akademik başarısızlığa ve bunun sonucunda okul terkine neden olmaktadır.
- B. Uyumsuz grup üyeliği kuramı (Deviant Affiliation Model):** Uyumsuz grup üyeliği kuramı, okul terkine akran etkisini öne çıkarır. Ergenlik dönemindeki arkadaş etkisi hem akademik başarı hem de okul terkine karar vermede etkili olmaktadır. Birçok araştırma, okulu bırakan öğrencinin, yakın arkadaşlarının da okulu bırakma riski taşıyan, uyumsuz, uyuşturucu, alkol, sigara gibi madde kullanım problemi olan, gelecek beklentisi olmayan ve ailesinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerden oluştuğuna işaret etmektedir. Bu kurama göre antisosyal arkadaşlara bağlanma okul terkinin bir diğer önemli nedenidir.
- C. Okul sosyalleşme kuramı (School socialization theory):** Bu kurama göre okulun yapısal özellikleri ve okuldaki akademik iklim, öğrenci başarısızlığına zemin hazırlamakta ve öğrencinin okuldan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin ve okul çalışanlarının ilgisiz, adaletsiz ve cesaret kırıcı davranışları, şiddet içeren okul ortamı, olumsuz okul iklimi ve problemlili davranışlara göz yuman disiplin anlayışı, kuralların belirsiz ve süresiz olması gibi nedenler okulu bırakmaya zemin hazırlamakta ve öğrencilerin okuldan ayrılmasını kolaylaştırmaktadır.
- D. Zayıf aile sosyalleşmesi kuramı (Poor Family Socialization Theory):** Zayıf aile sosyalleşme kuramına göre okulu bırakma eğiliminin erken yaşlarda ortaya çıkmasında aile geçmişinin önemli etkisi bulunmaktadır. Erken aile sosyalleşme etkileri çok sayıda ve çeşitlidir. Bunlar aile boşanması, aile baskısı, ailenin davranışsal kontrolü vb durumlardır. Anne babanın eğitim seviyesinin ve çocuklarına yönelik eğitsel beklentilerinin düşük olması, okulu bırakma hikâyelerinin olması öğrencinin okulu bırakmasında aileden kaynaklanan etkenlerdir. Öte yandan ailedeki problemlili ilişkiler ve üyeler, parçalanmış aileye sahip olma, yüksek aile baskısı gibi nedenler de okulu bırakmada belirleyici olabilmektedir. Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması ve çocuklarının eğitimi ile ilgili beklentilerinin düşük olması da özellikle lisede okuyan öğrencilerin okul terki üzerinde doğrudan etkiye sahiptir.

**E. Yapısal özellikler kuramı** (Structural Strains Theory): Bu kuram okul terkinde demografik faktörler üzerinde odaklanmaktadır. Bu kurama göre etnik grup üyesi olmak, azınlık olmak, cinsiyet, düşük sosyo-ekonomik seviyede yer almak gibi demografik ve yapısal özellikler okulu bırakmada etkilidir. Ayrıca, bu yapısal faktörler düşük akademik başarı ile bağlantılı olarak liselerde okul terkleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir.

Battin-Pearson ve diğerleri (2000) tarafından Seattle'da yapılan ve 10. sınıfı tamamlamadan, okulu bırakan gençlerin okulu bırakma nedenlerinin irdelendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, değişik araştırma sonuçlarıyla desteklenen her bir kuramın erken dönemde liseyi bırakmayı açıklamada kısmen katkısının olduğu; ancak hiçbir kuramın tek başına süreci açıklamada yeterli olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmaya göre okulu bırakmanın nedenleri arasında akademik başarısızlık açıkça belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü uyumsuz grup üyeliği, kişisel uyumsuzluk, aile sosyalleşmesi ve yapısal özellikler gibi önemli değişkenler, akademik başarısızlığı tetiklemektedir. Öte yandan, akademik başarısızlığa sahip olmasalar bile, uyumsuz davranış, anti-sosyal ve uyumsuz arkadaşlara bağlanma, yoksul bir aileden gelme gibi değişkenlere sahip öğrencilerin erken yaşta okulu terk etme riski olduğu ileri sürülmüştür. Battin-Pearson ve diğerleri tarafından okulu terklerine ilişkin olarak yapılan kuramsal açıklamalar ışığında okul terkine neden olan faktörleri üç ana başlık altında toplayabiliriz:

### **Kişisel Faktörler**

Beekhoven ve Dekkers (2005) tarafından Hollanda'da erkek çocukların erken yaşlarda okulu bırakma sebeplerini araştırmak için yapılan bir çalışmada, kişisel sorunların okul kariyerini negatif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, erken dönemde okulu bırakmaya aynı anda pek çok faktör etki etmesine rağmen, öğrenme problemleri, motivasyon eksikliği, yanlış mesleki eğitim seçiminden kaynaklanan problemler üzerinde odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, 16-18 yaşlarındaki gençlerin daha fazla okulu bıraktıkları görülmektedir. Bu çocuklar, kendilerini sınıf arkadaşlarına göre daha yaşlı hissetmekte, okulu arkadaşlarıyla zaman harcadıkları bir yer olarak görmektedirler. Kısacası bu öğrenciler, ders çalışmaktan ve yeteneklerini geliştirmekten hoşlanmazlar, okulu sadece vakit geçirme yeri olarak görürler (Beekhoven ve Dekkers, 2005).

Brown ve Rodríguez (2009), akademik olarak seviyelerinin üzerindeki ders programlarına uyum sağlayamayan, öğretmen ve okullarından yardım göremeyen öğrencilerin

morallerinin bozulduğu, kendilerini yetersiz hissettikleri ve sonuç olarak ta okulu bıraktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenci başarısızlığını okul terkine yol açtığını ortaya koyan bir diğer araştırma, Pagani, Vitaro, Tremblay ve McDuff (2008) tarafından Kanada'nın Quebec eyaletinde yapılmıştır. Bu araştırmaya göre öğrencileri okulu bitirmekten alıkoyan 3 risk faktörü okulu bitirmemiş bir anneye sahip olma, erken yaşta tek ebeveynli bir aileden olma ve ilkokuldan zayıf notu bulunma faktörleridir. Deneysel bir araştırma niteliğinde gerçekleştirilen araştırmaya göre 3 risk faktörünü de barındıran erkek öğrencilerden hiç birisi liseyi bitiremezken, kız öğrencilerden sadece bir tanesi liseyi tamamlayabilmiştir. Araştırmada okul terklerinin, önceki yıllardan süregelen dikkat eksikliği, hiperaktivite gibi çeşitli kişisel nedenlere dayandığı ileri sürülmüştür (Pagani ve diğerleri, 2008).

Bir başka araştırmada da okul terkine etki eden faktörlerin başında kişisel sebepler sayılmıştır. Kişisel sebeplerle ilgili olarak, öğrencilerin okul dışında çalışması, evde anne-baba rolü üstlenmek zorunda kalmaları ve akademik olarak düşük başarıya sahip olmaları gösterilmiştir. Bu özellikteki öğrenciler çok fazla devamsızlık yapıp dersleri kaçırdıklarını, derslerde başarısız olduklarını ve sınıf tekrarı yapmalarının gerektiğini ifade etmişlerdir. Bütün bu okulu bırakma sebeplerine rağmen aynı öğrencilerin %70'i eğer çaba gösterselerdi mezun olabileceklerini ve eğer çevrenin eğitim için kendilerinden daha fazla beklentisi olsaydı daha fazla çalışıp başarılı olabileceklerini düşündüklerini söylemişlerdir (Hupfeld, 2007).

Şimşek (2011)' in çalışmasına göre de okulu bırakma eğilimini etkileyen kişisel faktörlerin başında cinsiyet gelmektedir. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin okulu bırakma eğilimi kız öğrencilerin okulu bırakma eğiliminden daha fazladır. Kişisel faktörlerin bir diğeri düşük not ortalamasıdır. Araştırmada, düşük not ortalamasına sahip öğrencilerde okulu bırakma eğilimi oldukça yüksek bulunmuş; not ortalaması düşük olan her üç öğrenciden birisinin okulu bırakmayı düşündüğü saptanmıştır (Şimşek, 2011).

Uysal ve Şahin (2006) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da okul terkine ilişkin cinsiyet ve akademik başarı gibi kişisel nedenler üzerinde durmuştur. Buna göre, eğitimin önemine inanma, kitap okuma, okul dışında ders çalışma süresi gibi akademik başarıya bağlı faktörler okulu bırakma durumunu azaltırken, devamsızlık, internet kafeye gitme sıklığı, televizyon seyretme süresi, sigara içme gibi zararlı alışkanlıklar okul terkiyle anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca cinsiyete göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla okulu bıraktıkları görülmüştür (Uysal ve Şahin, 2006).

## **Okuldan Kaynaklanan Faktörler**

Okullar, öğrencinin başarısını gizleyen veya onu ortaya çıkarmada yardım eden aktif, dinamik çevrelerdir. Öğrencinin geleceğini etkileyen okulların özellikleri, bu nedenle önemlidir. Christle ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir çalışmada okulun öğrenciler üzerindeki etkileri beş grupta toplanmıştır. Bunlar:

- Okulun demografik özellikleri, çevre, politikalar ve disiplin süreçleri.
- Sınıf ortamı ve eğitim-öğretim süreçleri.
- Yönetici özellikleri, tutum ve davranışları.
- Çalışanların özellikleri, davranışları ve inanışları.
- Öğrencinin özellikleri ve davranışları.

Christle ve diğerleri (2007) tarafından ABD’de Kentucky’de okul terkinin en fazla görüldüğü 20 okul ile okul terkinin en az görüldüğü 20 okulun karşılaştırıldığı bir çalışmada okulun öğrenci üzerindeki etkisinin okul terkiyle yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre kendini okula ait hissedenden öğrenciler daha az okulu bırakma eğilimi göstermektedirler (Christle ve diğerleri, 2007).

Okul terkinde okuldan kaynaklanan faktörler, okulun fiziki ve sosyal yapısıyla da ilgilidir. Örneğin bazı okullar, kendi prestijlerini düşünerek öğrencilerin kişiliklerini, gelişimlerini göz ardı edebilmektedirler. Bu durum, öğrencinin okula karşı ilgisinin azalmasına ve kendine güvenini yitirmesine yol açmaktadır. Öte yandan şayet okuldaki müfredat ve öğretim teknikleri, daha başarılı öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmişse kırsal bölgedeki ailelerden gelen çocuklar buna uyum sağlayamamakta; okula karşı ilgileri azalmaktadır.

Çin’in fakir bir eyaletinde ilkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin okulu bırakma nedenlerini inceleyen Diyu (2001), kırsal bölgelerdeki öğrencilerin okulu bırakmalarının temel nedeninin ekonomik yetersizlikler olduğunu saptamıştır. Araştırmaya göre devletin yeterli parasal kaynak sağlamadığı okullardaki öğrenciler ders kitaplarını temin etmede zorlanmakta, bu bölgedeki öğretmenler ekonomik olarak gelişmiş bölgelere akın etmektedirler. Yine araştırmada, kırsal bölgedeki öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz, ilgisiz, sabırsız ve öğrencilere karşı sorumluluk hissinden yoksun olduğu rapor edilmiştir. Sonuç olarak bu durum, öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkinin bozulmasına ve okul terkine sebep olmaktadır (Diyu, 2001).



Okulda verilen eğitim türü de öğrencilerin okuldan ayrılmasını etkilemektedir. Eğitim beklentisi ve arzusu ile ilintili olarak, daha yüksek kariyer eğitimi veren (daha iyi iş sağlama imkanı olan) okullarda bırakma oranı az olmaktadır. Bunun tersi de doğrudur. Zira Hollanda'da yapılan bir araştırmaya göre en çok öğrenci kaybeden okullar, düşük kariyer eğitimi veren okullardır (Beekhoven ve Dekkers, 2005).

2006 yılında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okulu bırakma nedenleri arasında kişisel ve akademik sebepler yanında, okula bağlılık öne çıkmıştır. Bu çalışmada okula düşük bağlılığı olan öğrencilerin büyük bir kısmı, ders çalışmaya motive olamadıklarını, derslerin ilgilerini çekmediğini ve okulla ilgisi olmayan arkadaşlarla vakit geçirdiklerini söylemişlerdir (Hupfeld, 2007). Kanada'da düşük sosyo-ekonomik seviyeli ailelerden gelen lise öğrencileriyle yapılan başka bir araştırmada da okula karşı düşük bağlılığa sahip öğrencilerin okulu bırakma risklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009).

### **Sosyal ve Ailevi Faktörler**

Okulu bırakmada en önemli etkenler sosyal ve aileye ilişkin nedenlerdir. Hupfeld'in (2007) öğrencilerin neden ve ne zaman okulu bıraktıklarına ilişkin meta analiz araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin belirli özellikleri ile okulu bırakma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, öğrencinin düşük gelirli aileden geliyor olması, azınlık olması, erkek olması, anne veya babadan ayrı büyümesi, sınırlı dil yeterliliğine sahip olması, öğrenme veya duygusal yetersizliklere sahip olması, yaşının öğrenim seviyesinin üzerinde olması gibi demografik özellikler ile okulu bırakma davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan araştırmada anne veya baba rolü üstlenmek zorunda kalan, çalışma gibi yetişkin rollerini üstlenen öğrencilerin okulu bırakmaya daha yatkın oldukları saptanmıştır. Ayrıca, akademik olarak sürekli çabalayan fakat sürekli düşük notlar alan öğrencilerin de okulu bırakma riski taşıdıkları belirlenmiştir (Hupfeld, 2007). Ailelerinin düşük sosyo-ekonomik özgeçmişe sahip olmaları, düşük mesleki veya genel eğitime sahip olmaları da çocuklarının okulu bırakmalarını etkileyen faktörler arasındadır (Beekhoven ve Dekkers, 2005).

Okul terkiyle ilgili sosyal faktörlere bakıldığında bir bölgenin ekonomik gelişimi, kültürel gelenekleri, coğrafi şartları öne çıkar. Öyleki bazı durumlarda aileler çocuklarını okuldan almaya zorlayabilmektedirler. Okul terkiyle ilgili aileden kaynaklanan faktörlere bakıldığında ekonomik zorlukların okulu bırakmada ana faktör olduğu görülür. Örneğin kırsal bölgede oturan aileler çok çocuk sahibi olunca çok zengin olunacağına inanırlar ve

çocuklarına eğitim vermek yerine onları sadece büyütürler. Özellikle çocuklarının okul ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli paraya sahip olmayan kırsal bölgelerdeki bazı ailelerin eğitimin değeri ile ilgili okul terkine sebep olabilecek yanlış görüşleri bulunmaktadır. özellikle kız çocuklarını okula yollamanın zaman ve para kaybı olduğunu düşünen bu aileler, kız çocuklarının çiftlikte çalışarak, ev işi yaparak veya daha başka işler yaparak erken yaşta para kazanmalarının daha iyi olacağını düşünmektedirler. (Diyu, 2001).

Okul terkine aileden kaynaklanan bir diğer faktör ailenin sağlık durumudur. Nitekim Farahati, Marcott ve Wilcox-Gök (2003) tarafından yapılan çalışmada anne babaların zihinsel rahatsızlıklarının çocukların okullaşması üzerindeki etkileri araştırılmış; ebeveynlerinde psikiyatrik bozuklukları olan öğrencilerin, diğerlerinden daha fazla oranda okulu bırakma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, zihinsel rahatsızlığı olan anne-babaların çocuklarının toplumdan izole olma, düşük öz-saygı, sağlık sorunları ve sosyal desteklerden yoksun olma gibi durumlara daha yüksek derecede maruz kaldıklarına işaret etmektedir. Ayrıca ailenin biyolojik, ekonomik ve kültürel açıdan çocuğuna sağladığı altyapı da çocukların okullaşmasında çok büyük öneme sahiptir. Nitekim daha eğitilmiş, sağlam alt yapılı ailelerin çocuklarının daha düşük oranda okulu bırakma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır (Farahati ve diğerleri, 2003).

Okul terkine belirleyici olan bir diğer aile faktörü, ailenin sosyo-ekonomik statüsüdür. Peraita ve Pastor (2000) tarafından İspanya'daki ilkokullarda yapılan bir çalışmaya göre, eğitim sisteminde eşitlikle ilgili iyileştirmelere rağmen, daha az ayrıcalıklı çocuklar başarılı sonuçlara ulaşmada daha az fırsata sahiptirler (Peraita & Pastor, 2000).

### **2.5.2. Türkiye’de Okul Terki Konusunda Yapılmış Araştırmalar**

Okulu bırakma sorunu yurtdışında çok sayıda araştırmaya konu olmasına rağmen Türkiye’de konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmamıştır. Aşağıda Türkiye’de okul terki konusunda yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Okul terkine ilişkin yurtiçi literatüre bakıldığında, Türkiye’de okul terkinin 2000’li yıllardan sonra araştırmacıların ilgisini çektiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmalardan bir tanesi, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2006) tarafından ilköğretimdeki okul terklerine yönelik olarak yapılan çalışmadır. Araştırmaya göre Türkiye’de ilköğretim mevzuatı okul terkinin konu almamakta, sadece okula devamsızlığı düzenlemektedir. Mevzuata göre okula devamsızlık, süreklilik halini alsa bile bir ilişik kesme nedeni değildir. Dolayısıyla fiilen okulu terk etmiş

öğrenciler, eğitim çağ yaşını bitirmedikleri sürece, okula kayıtlı olarak görülmektedirler. Bu durum, Türkiye'de ilköğretimde okulu terkinin ne boyutlarda olduğunun tam olarak saptanmasını olanaksız kılmakta; çözüme yönelik çalışmalar yapılmasını zorlaştırmaktadır. Buna rağmen yıllar itibariyle ilköğretim okullarında okuyan öğrenci sayılarındaki değişimler, okulu terk ile ilgili önemli bilgiler içermektedir. Bir üst sınıfa geçişteki azalmalar, okulu terk eden öğrenci sayıları için önemli bir göstergedir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin başladığı 1997-1998 ile ilk mezunlarını verdiği 2004-2005 öğretim yıllarına ilişkin öğrenci sayıları dikkate alındığında, 1997-1998 öğretim yılında birinci sınıfta okuyan toplam öğrenci sayısı 1.360.720 iken bu öğrencilerin mezun oldukları 2004-2005 yılında sekizinci sınıf toplam öğrenci sayısı 1.159.509 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenci sayısındaki azalma, toplamda yüzde 14,78, erkek öğrencilerde yüzde 12,77, kız öğrencilerde ise yüzde 17,12'dir (AÇEV, 2006).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okulu terk ile ilgili kapsamlı hukuki ve kurumsal bir çerçeve olmamasına rağmen, ilköğretim okullarımızda okul terki önemli bir sorun oluşturmaktadır. Nitekim 1999 - 2005 yılları arasında toplam 436.614 çocuk, ilköğretim diplomasına sahip olmadan hayata atılmış durumdadır. Araştırmaya göre Türkiye'deki okul terkler, eğitim sistemi ve okul koşullarının yanı sıra sosyokültürel ve ekonomik koşullardan kaynaklanmaktadır. Okul terkinin sosyal, kültürel ve ailevi koşullardan kaynaklanan nedenleri incelendiğinde en önemli etkenlerden birinin annenin okuryazarlık durumu olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya göre okulu terk eden çocukların % 83,5'inin annesi eğitimsizdir. Sosyal, kültürel ve ailevi koşullardan kaynaklanan ikinci önemli etken ise evde konuşulan dilin Türkçe olup olmamasıdır. Ekonomik koşullardan kaynaklanan nedenler ise ekonomik yetersizlikler nedeniyle çocukların işte veya evde çalıştırılması ve eğitim harcamalarının karşılanamamasıdır. Nitekim araştırmaya göre, okulu terk etmiş erkek çocuklarının % 51,8'i para getirecek bir işte çalışmaktadır. Kız çocuklarında bu oran %17'dir (AÇEV, 2006).

Türkiye'de okul terkine yönelik bir diğer çalışma, Uysal ve Şahin (2006) tarafından yapılmıştır. Kütahya'da ortaöğretim kurumlarındaki okul terkilerinin nedenlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya göre, bu ilde 2004-2005 öğretim yılında ortaöğretime kaydolan 22.185 öğrenciden 1.017'si bir sonraki eğitim yılında okula devam etmemiştir. Aynı çalışmada, Kütahya ilinde okul terklerinin en çok 9. sınıfta ve meslek liselerinde görüldüğü, erkek öğrenciler arasında daha yaygın olduğu saptaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında okul, çevre, aile ve kişisel özellikler gibi bir çok faktör okulu terkinde etkili olmaktadır. Okulu bırakmayla ilişkili olarak okul özelliklerine bakıldığında, okulu bırakan

öğrencilerin okulu bırakmalarında, gidilen lisenin isteyerek tercih edilmesi, okulda alınan eğitimden memnuniyet, okulun kalitesi, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımı gibi faktörler öne çıkmaktadır. Yine okulu bırakmada etkili olan aile faktörlerine bakıldığında, ailenin sosyo ekonomik durumu, babanın eğitim düzeyi, evde bilgisayar olması ve ailenin çocuğun eğitimine ilgisi gibi faktörlerin okulu bırakmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul terkinin arkadaş çevresiyle ilişkisine bakıldığında, arkadaşının sigara içme gibi zararlı alışkanlıklara sahip olması ve kavgaya karışma gibi uyumsuz davranışlara sahip olmasının okulu bırakmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okulu bırakmaya etki eden kişisel faktörlere bakıldığında derslerin kötü olması en önemli etken olarak görülmesine rağmen, diğer bir çok faktörle ilgisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitimin önemine inanma, kitap okuma ve geleceğe umutla bakma, okul dışında ders çalışma süresi gibi faktörlerin okul terkinin azalttığı; devamsızlık, internet kafeye gitme sıklığı, televizyon seyretme süresi, sigara içme gibi zararlı alışkanlıkların ise okul terkinin arttırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu en dikkat çekici bulgu, okulu terketmiş olanların yarıdan fazlasının okuldan ayrıldığına pişman olduğunu ifade etmesidir (Uysal ve Şahin, 2006).

Okul terkinin önlemeye yönelik programları ele alan derleme türü bir çalışma, Taylı (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışmada okul terkinin azaltmayı ve okulu başarıyla tamamlamayı hedefleyen; akademik başarı programları, devam takip uygulamaları, psikolojik danışmanlık hizmetleri, okul sonrası eğitsel kulüpler, akran öğreticiliği, özgeci davranış geliştirme, davranış yönetimi, atılganlık eğitimi, mesleki eğitim, alternatif okul programları gibi birçok önleme ve müdahale uygulamalarından bahsedilmiştir. Yine araştırmada bu tür programların etkili olabilmesi için, okulu bırakma probleminin karmaşık ve bütüncül doğasına uygun olması ve okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, psikolojik danışmanlar ve diğer eğitsel birimlerin ortak çabalarını birleştirici olması gerektiği vurgulanmıştır (Taylı, 2008).

Okul terkine ilişkin önemli bir diğer araştırma Eğitimi İzleme Raporu (2009)'dur. Bu çalışmaya göre 2008-2009 öğretim yılında %96,5 olarak gerçekleşen ilköğretim çağ nüfusu (6-13 yaş) için okula kayıtlılık oranı, 2009-2010'da % 98,2 olarak gerçekleşmiş; ancak kayıt oranlarındaki bu artışa rağmen, devamsızlık oranı kızlarda % 2,9'dan % 4,2'ye, erkeklerde ise % 3,5'den % 4,4'e yükselmiştir. İlköğretim öğrencilerinin % 3,2'si 20 günden fazla devamsızlık yaparken, 2009-2010'da bu oran % 4,3'e çıkmıştır. En çok devamsızlık yapılan illere bakıldığında 20 günden fazla devamsızlık yapanların oranları, Muş'ta % 11,3, Şanlıurfa'da % 13,2, Ağrı'da % 14,4'tür. Bölgelere bakıldığında bazı bölgelerdeki

devamsızlık oranlarının ülke ortalamasının çok üzerinde olduğu görülmektedir. Örneğin Kuzeydoğu Anadolu’da 2008-2009’da % 6,3 olan devamsızlık oranı, 2009-2010’da % 9,1’e çıkmıştır (Eğitimi İzleme Raporu, 2009).

Katıtaş (2011) tarafından Şanlıurfa ili merkezindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da genel olarak % 16,1 oranında okulu bırakma eğilimi saptanmıştır. Yapılan çalışmada cinsiyet açısından okulu bırakma eğiliminin erkek öğrencilerde kız öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür. Aile bireyleri arasında yaygın konuşulan dile göre okulu bırakma eğilimi sırasıyla Arapça ve Kürtçe konuşan öğrencilerde daha yüksek çıkmış ve akademik başarı açısından düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin daha fazla okulu bırakma eğiliminde oldukları görülmüştür. Okulu bırakmada etken kişisel faktörlere bağlı olarak öğrencilerin şiddet içeren hareketlerde bulunmasının okulu bırakma eğilimlerini artırdığı görülmüştür. Sosyal çevre etkenlerine bağlı olarak yakın arkadaşları okulu bırakmayı düşünen öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin diğer öğrencilerden 2 kat fazla olduğu, yakın arkadaşları okulu bırakan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin ise diğer öğrencilerden 4 kat daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul etkenlerine bağlı olarak öğrencilerin okuldan memnuniyet dereceleri, okuldaki idareci ve öğretmenlerden memnuniyet dereceleri, okuldaki idareci ve öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme dereceleri azaldıkça ve okuldaki şiddet oranı arttıkça öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Aile etkenlerine bağlı olarak öğrencilerin aileleriyle olan ilişkileri zayıfladıkça veya üzerlerindeki aile baskısı arttıkça okulu bırakma eğilimlerinin arttığı ve anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin azaldığı görülmüştür (Katıtaş, 2011).

Konuya ilişkin önemli bir çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenlerini belirlemek amacıyla Şimşek (2011) tarafından yapılmıştır. Henüz okula devam eden öğrencilerin okulu bırakmalarını önlemek ve onları bu eğilime iten nedenleri araştırmak açısından önemli olan bu çalışmaya Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan sekiz il merkezinde, toplam 54 liseden farklı sınıflarda okuyan ve seçkisiz olarak belirlenen 1106 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencileri arasında genel olarak % 17 civarında okul terki eğilimi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, okulu bırakma eğiliminin başta kişisel özellikler olmak üzere, aile özellikleri, eğitim sistemi, okul ve öğretmen gibi çeşitli faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir. Araştırmada okulu bırakma eğiliminin en fazla lise 3. sınıfta görüldüğü, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ve çok çocuklu aileden

gelen lise öğrencilerinin az çocuklu aileden gelen öğrencilere oranla daha fazla okulu bırakma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okulu bırakma eğiliminin öğretmenlerden ve okuldan memnuniyet azaldıkça arttığı rapor edilmiştir (Şimşek, 2011).

Şimşek'in (2012) Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada da lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ile gelecek beklentisi düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunduğu; okulu bırakma eğiliminde olan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinin okulu bırakma eğiliminde olmayanlarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Okul terkiyle ilgili yukarıdaki kuramsal açıklamalar, okulu bırakmayı etkileyen birçok faktörün olduğunu ve okulu bırakmanın hem bireysel hem de toplumsal gelecek açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu açıklamalar, bir eğitim sorunu olan okul terkinin önlenmesinin hem bireysel hem de toplumsal açıdan gerekli olduğuna işaret etmektedir. Ancak okul terkinin önlenmesi, öncelikle okul terkine yol açan faktörlerin belirlenmesine ve bu faktörlerin etkilerinin ortadan kaldırılmasına bağlıdır. Öte yandan alınacak önlemler iki ayrı politika şeklinde yürütülebilir. Bunlardan ilki okulu tamamen bırakmış öğrencileri tekrar eğitime kazandırmak, ikincisi ise okulu bırakma riski taşıyan; başka bir ifadeyle okulu bırakma eğiliminde olan öğrencileri tespit ederek, bunları eğitim sürecinde tutmaktır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada iki farklı model kullanılmıştır. Öncelikle ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimlerinin düzeyi ve nedenlerini belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan *betimsel tarama* modeli kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılır ve mevcut durum ayrıntılı biçimde betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2009, 59).

Araştırmada kullanılan bir diğer model nitel araştırma yöntemlerinden olan *durum çalışması* (örnek olay) modelidir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Genellikle sosyal olguları betimleyebilmek için kullanılan durum çalışması ise güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 277).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa ilinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören tüm öğrenciler (138.617 öğrenci) oluşturmaktadır. Evrenin geniş olması ve tamamına ulaşmanın imkansızlığı nedenleriyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından örneklem seçimi iki aşamada yapılmıştır.

##### 3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

138.617 öğrenciden oluşan bir büyüklükteki evreni temsil edebilecek örneklem sayısı 382 olarak belirlenmiştir (Balcı, 2009). Örneklemin evreni temsil gücünü arttırmak ve

muhtemel veri kayıplarını da dikkate alarak, örneklem sayısı 660 olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde şu yöntem izlenmiştir.

- 1- 660 öğrencinin 300'ü il merkezi, 360'ı ilçelere dağıtılmıştır. Şanlıurfa'ya bağlı 11 ilçeden basit tesadüfi yöntemle seçilen Bozova, Siverek, Suruç, Birecik, Harran ve Viranşehir ilçeleri örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Her bir ilçedeki örneklem grubunda 60 öğrenci yer almaktadır.
- 2- İl merkezinde 10 ve ilçelerde 2'şer okul olmak üzere toplam 20 ilköğretim okulu basit tesadüfi yöntemle seçilerek örnekleme dâhil edilmiştir.
- 3- Her bir okula 30 öğrenci düşecek şekilde, 6. 7. ve 8. sınıflardan birer şube basit tesadüfi yöntemle seçilmiş ve her bir şubeden 10'ar öğrenciye anket uygulanmıştır.
- 4- Belirlenen şubelerdeki tüm öğrenciler örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olabilmeye açısından basit tesadüfi yöntemle belirlenmiştir.

### **3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem**

Şanlıurfa'da okulu bırakmış ilköğretim öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir* (convenience sampling) *durum örneklemesine* göre seçilen 20 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 113). Nitel araştırma için örneklem belirlenirken ilköğretim okul müdürlüklerinden yardım alınmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından birincisi, öğrencilerin okula yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okulu bırakma eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi Araştırması Anketi” dir. Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı ise okulu bırakmış öğrencilerle bire bir görüşmeler yapmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

#### **3.3.1. Okulu Bırakma Eğilimi Anket Formu**

Okulu Bırakma Eğilimi Anket Formu'nda okul, sınıf, cinsiyet, konuşulan dil, ailedeki birey sayısı, bir işte çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailesi ile ilişki düzeyi,



aile baskısı durumu, karnedeki zayıf sayısı, yakın arkadaşların okul başarısı, öğrenim görülen okulun idareci ve öğretmenlerinden memnuniyet, öğrenim görülen okulun idareci ve öğretmenlerinden haksız yere dayak yeme, aile bireylerinden birine şiddet uygulama, okul arkadaşlarından birine şiddet uygulama, okulda kavgaya karışma ve yakın arkadaşların okulu bırakma durumları ile okulu bırakma eğilimine ilişkin sorular yer almaktadır.

Anket geliştirilirken bu araştırmaya benzer araştırmaların anketleri incelenmiş, kuramsal açıklamaların yer aldığı literatürden yararlanılmış, 17 maddelik okulu bırakma eğilimine yönelik kişisel bilgi formu anketi oluşturulmuştur. Anket formuna Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Şimşek'in konuyla ilgili daha önce yaptığı araştırmalar ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Anket formunun bir örneği EK-1' de sunulmuştur.

### **3.3.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği**

Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla (1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tam Katılıyorum arasında değişen 5'li Likert tipinde kendini değerlendirme ölçeği olarak geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirilirken bu araştırmaya benzer araştırmaların ölçekleri incelenmiş, kuramsal açıklamaların yer aldığı literatürden yararlanılmış ve 33 maddelik okula yabancılaşma düzeyine yönelik 5'li Likert tipinde ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, "Hiç katılmıyorum", "Çok az katılıyorum", "Biraz katılıyorum", "Oldukça katılıyorum", "Tam katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek formunun bir örneği EK-1' de sunulmuştur.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 33 maddelik OYÖ (Okula Yabancılaşma Ölçeği)' nün faktör yapısı, faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi ile OYÖ için KMO değeri .91, Bartlett testi ise manidar bulunmuştur ( $X^2$ : 6430,06;  $p < .05$ ). Bu veriler, OYÖ'nün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi ile maddelerin ortak varyans değerleri ve faktörlerdeki yük dağılımları incelenmiş, binişiklik gösteren beş madde (M33, M39, M40, M48, M50) ölçekten çıkarılmıştır. Analizi sonucunda OYÖ'nün dört faktörlü olduğu görülmüştür. OYÖ'nün faktör yapısı Çizelge 1'de verilmiştir.

### Çizelge 1. OYÖ (Okula Yabancılaşma Ölçeği) Faktör Yapısı

Madde No	Ortak Varyans	Faktör-1 Yük Değeri	Varimax Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
			Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
M28	0,481	0,551	0,642			
M25	0,478	0,517	0,654			
M37	0,423	0,454	0,609			
M21	0,430	0,503	0,619			
M23	0,351	0,389	0,585			
M22	0,287	0,494	0,426			
M41	0,455	0,521	0,642			
M27	0,437	0,465	0,645			
M35	0,466	0,510	0,658			
M38	0,483	0,481	0,680			
M31	0,552	0,612		0,695		
M26	0,318	0,529		0,411		
M42	0,723	0,665		0,814		
M29	0,376	0,571		0,481		
M30	0,529	0,663		0,606		
M36	0,434	0,608		0,562		
M20	0,473	0,445		0,685		
M18	0,511	0,602		0,652		
M44	0,457	0,590		0,559		
M43	0,557	0,603			0,667	
M24	0,533	0,640			0,592	
M34	0,751	0,612			0,821	
M19	0,599	0,556			0,738	
M49	0,754	0,578			0,841	
M47	0,659	0,488				0,774
M45	0,354	0,272				0,583
M32	0,514	0,547				0,611
M46	0,517	0,511				0,644
Açıklanan Varyans		Toplam	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
		%49,65	%15,33	%14,38	%11,89	%8,05

Maddelerin içerikleri dikkate alınarak, OYÖ’de 10 maddeden (M28, M25, M37, M21, M23, M22, M41, M27, M35, M38) oluşan faktör-1 “Güçsüzlük” alt ölçeği, 9 maddeden (M31, M26, M42, M29, M30, M36, M20, M18, M44) oluşan faktör-2 “Anlamsızlık” alt ölçeği, 5 maddeden (M43, M24, M34, M19, M49) oluşan faktör-3 “Sosyal Uzaklık” alt ölçeği, 4 maddeden (M47, M45, M32, M46) oluşan faktör-4 “Kuralsızlık” alt ölçeği olarak isimlendirilmiştir.

OYÖ'nün güvenilirliğine ilişkin kanıt toplamak amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. OYÖ'nün tamamı ve alt boyutlarına ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Çizelge 2'de verilmiştir.

**Çizelge 2. OYÖ'nün Cronbach Alfa İç-Tutarlık Katsayısı**

OYÖ	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
.90	.84	.84	.85	.66

Çizelge 2 incelendiğinde, OYÖ'nün güvenilirliğinin yüksek (.90) olduğu görülmektedir. OYÖ'nün alt boyutları açısından incelendiğinde, Faktör1, Faktör 2, Faktör 3 boyutlarının güvenilirliği sırasıyla .84, .84, .85 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, Faktör 4 güvenilirliği düşük (.66) olarak bulunmuştur. Faktör 4'ün güvenilirliğinin düşük olmasında, dört maddeden oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Çizelge 2 göz önüne alındığında, genel olarak OYÖ'nün güvenilirliğinin yüksek olduğu değerlendirilmiştir.

### 3.3.3. Öğrenci Görüşme Formu

Nitel veriler yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985; akt. Yılmaz ve Şimşek, 2008, 120). Bu görüşme formunda, öğrencilerin okulu bırakmalarına yol açan etkenleri irdeleyen 25 soru sorulmuştur. Formun geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla literatürden ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Şimşek'in eleştiri ve önerilerinden yararlanılmıştır. Görüşme Formunda yer alan sorular, daha önce ilköğretimi tamamlamadan okuldan ayrılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara, araştırmacı tarafından, yüz yüze yapılan görüşme esnasında sözel olarak yöneltilmiş ve her bir katılımcının yanıtları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği EK-2' de sunulmuştur.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, Şanlıurfa İli Merkez, Bozova, Siverek, Suruç, Birecik, Harran ve Viranşehir ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 621 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilere 660 anket dağıtılmış, 640 anket geri dönmüş, bunlardan eksik ve hatalı doldurulan 19 anket geçersiz sayılıp değerlendirmeye

alınmamıştır. 621 anket analizlerde kullanılmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı % 97, analizlerde kullanılan anket sayısı oranı ise % 94,1 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise Şanlıurfa’da ilköğretimi tamamlamadan okulu terk etmiş 20 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Şanlıurfa’daki ilköğretim okul müdürlüklerine gidilerek daha önce okulu bırakmış öğrenciler arasından rastgele seçilen 20 öğrenci ile önceden telefonla irtibat kurulmuş ve kabul edenlerin belirlediği tarihte görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için hem nitel hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi, SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Science) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, “iki ortalama arasındaki farkın önemliliği testi” (t testi), üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde “Tek Yönlü Varyans Analizi” (Anova), Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc Tukey testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, iki değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmede ilgili her bir değişkenin kategorilerinin kesişimlerini inceleme olanağı sağlayan çapraz tablolama (Crosstabs) metodları kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin Okula Yabancılaşma Ölçeği’ ne verdikleri yanıtların puanları, “Hiç katılmıyorum” (1), “Çok az katılıyorum” (2), “Biraz katılıyorum” (3), “Oldukça katılıyorum” (4) ve “Tam katılıyorum” (5) olarak puanlanmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En yüksek değer-En düşük değer)/5 = 0.80). Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Buna göre analizlerde kullanılan aritmetik ortalama aralıkları Çizelge 3’ te yer almaktadır.

### Çizelge 3. Ölçeğin Beşli Puanlama Biçimi ve Aritmetik Ortalama Aralıkları

Likert tipi 5’li derecelendirme ölçeği	Aritmetik Ortalama Aralıkları
1 Hiç katılmıyorum	1.00–1.80
2 Çok az katılıyorum	1.81–2.60
3 Kısmen katılıyorum	2.61–3.40
4 Oldukça katılıyorum	3.41–4.20
5 Tam katılıyorum	4.21–5.00

Araştırmanın nitel verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi irdelenir, bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 224). Araştırmada görüşme yapılan okulu bırakmış bireylerden elde edilen ses kayıtları, öncelikle çözümlemesi yapılarak Microsoft Office Word programında yazı diline aktarılmıştır. Daha sonra görüşme formlarından elde edilen veriler nicel araştırma yöntemleriyle elde edilen verilerle birlikte değerlendirilmiş ve araştırmanın temel problemleri için elde edilen bulgularla birlikte yorumlanmıştır. Görüşmelerden aktarılan orijinal ifadelerin yanında parantez içinde verilen harfler okulu bırakan bireylerin adlarını temsil etmektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, önce kişisel bilgiler, daha sonra okula yabancılaşma ve okul terkine ilişkin bulgular şeklinde sırayla verilmiştir.

#### 4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Özellik	Düzy	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	324	52,2
	Kız	297	47,8
Okuduğu Sınıf	6. sınıf	176	28,3
	7. sınıf	216	34,8
	8. sınıf	229	36,9
Ailenin Ekonomik Durumu	Zengin	28	4,5
	Orta halli	470	75,7
	Fakir	123	19,8
Ailedeki Toplam Birey Sayısı	1-2	9	1,4
	3-5	216	34,8
	6-9	323	52,0
	10 ve üzeri	73	11,8
Aile Bireyleri Arasında En Yaygın Konuşulan Dil	Türkçe	352	56,7
	Kürtçe-Zazaca-Kirmançi	200	32,2
	Arapça	69	11,1
<b>TOPLAM</b>		<b>621</b>	<b>%100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 324’ünün (% 52,2) erkek, 297’sinin (% 47,8) kız öğrenci olduğu görülmektedir. Cinsiyet oranlarının dağılımının gerçek duruma oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet açısından temsilinin gerçekçi olduğu söylenebilir. Yine Tablo 1’e bakıldığında öğrencilerin okudukları sınıflara göre 176’sının (% 28,3) 6. sınıf, 216’sının (% 34,8) 7. sınıf ve 229’unun (% 36,9) 8. sınıfta olduğu anlaşılmaktadır. Yansız örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu tür araştırmalarda elde edilen bu sonucun dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ailelerinin maddi durumlarına bakıldığında, 28’inin (% 4,5) ailesini zengin, 470’inin (% 75,7) orta halli ve 123’ünün (% 19,8) fakir olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerin ailelerindeki toplam birey sayısına bakıldığında 9 kişinin (% 1,4)

1-2 kişilik bir aileye, 216 kişinin (% 34,8) 3-5 kişilik bir aileye, 323 kişinin (% 52,0) 6-9 kişilik bir aileye ve 73 kişinin (% 11,8) 10 ve 10' dan kalabalık bir aileye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da Türkiye'de doğurganlık hızının en fazla olduğu Şanlıurfa'nın bir özelliğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin aileleri arasında günlük olarak en yaygın konuşulan dile bakıldığında 352'si (% 56,7) ailesinde Türkçe konuşulduğunu belirtirken, 69'u (% 11,1) Arapça ve 200'ü (% 32,2) Kürtçe, Zazaca veya Kirmançi dillerinden birisinin konuşulduğunu söylemiştir. Bu sonuç ta etnik bakımdan bölgedeki heterojen yapıyı göstermektedir.

## 4.2. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, İlköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) ile elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. ÖYÖ ile elde edilen bulgular, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel yabancılaşma ve yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları ile yabancılaşmayı etkileyen değişkenler olmak üzere, iki ana başlık halinde verilmiştir.

### 4.2.1. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Okula Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel okula yabancılaşma ve yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okula Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Algıları	N	$\bar{X}$	Standard sapma
1. Okuldaki çabalarımın boşa gittiğini düşünüyorum.	621	1.79	1.184
2. Öğretmenlerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	621	2.04	1.250
3. Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmiyor.	621	2.04	1.366
4. Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	621	2.13	1.354
5. Derste anlatılanların çoğunu anlayamıyorum.	621	2.26**	1.312
6. Derslerime çok çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünüyorum.	621	2.12**	1.466
7. Okuldaki sorunlarımla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	621	1.86	1.222
8. Bu okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum.	621	1.74	1.206
9. Okulda haksızlığa uğradığımda itiraz bile edemiyorum.	621	2.05**	1.454
10. Okul etkinliklerine ve bayram törenlerine katılmaktan hoşlanmıyorum.	621	2.67**	1.682
<b>Güçsüzlük Ortalama</b>	<b>621</b>	<b>1.90</b>	<b>0.724</b>
11. Bu okulda aldığım eğitimin ne işe yarayacağını bilmiyorum	621	1.98	1.465

12. Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum	621	1.62	1.154
13. Okulda öğrendiklerimin gelecekte işe yaramayacağını düşünüyorum.	621	1.89	1.443
14. Okula istemeyerek geliyorum.	621	1.45	1.080
15. Sürekli okula gidip bir şeyler öğrenmeyi sıkıcı buluyorum.	621	1.49	1.078
16. Okulu bırakmayı düşünüyorum.	621	1.36*	1.060
17. Okula gelmekten bıktım.	621	1.33*	.8914
18. Okulda sık sık devamsızlık yapıyorum.	621	1.38	.9328
19. Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek istiyorum.	621	1.47	1.048
<b>Anlamsızlık Ortalama</b>	<b>621</b>	<b>1.63</b>	<b>0.698</b>
20. Okula gitmediğim günlerde mutlu oluyorum.	621	1.54	1.152
21. Mecbur kalmadıkça okul arkadaşlarımla ve öğretmenlerle görüşmüyorum.	621	1.66	1.259
22. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	621	1.69	1.196
23. Okuldaki kuralları gereksiz ve saçma görüyorum.	621	1.52	1.093
24. Okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.	621	1.53	1.132
<b>Sosyal Uzaklık Ortalama</b>	<b>621</b>	<b>1.42</b>	<b>0.763</b>
25. Sıra ve duvarlara yazı yazmaktan hoşlanıyorum.	621	1.45	1.012
26. Yerlere çöp atmaktan hoşlanıyorum.	621	1.38	.9814
27. Panolarda asılan yazıları yırtmaktan hoşlanıyorum.	621	1.33*	.8992
28. Öğretmenlerimle ve idareyle sık sık sorun yaşıyorum.	621	1.35*	.9176
<b>Kuralsızlık Ortalama</b>	<b>621</b>	<b>1.42</b>	<b>0.763</b>
<b>Genel Yabancılaşma Ortalama</b>	<b>621</b>	<b>1.72</b>	<b>0.629</b>

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin genel yabancılaşma düzeyinin ( $X=1.72$ ) “Hiç katılmıyorum” ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algılarının çok düşük seviyede olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, tablodaki bulgular, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algılarının farklı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrenciler en yüksek düzeyde *güçsüzlük* boyutunda yabancılaşma yaşarken, en düşük düzeyde *kuralsızlık* boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar. Bu sonuçlar, genel olarak, öğrencilerin kurallara bağlı, ancak öğretim süreciyle ilgili bazı konularda kendilerini güçsüz hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğrencilerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddelere bakıldığında güçsüzlük alt boyutunda yer alan “Okul etkinliklerine ve bayram törenlerine katılmaktan hoşlanmıyorum.” ( $X=2.67$ ), “Derste anlatılanların çoğunu anlayamıyorum.” ( $X=2.26$ ), “Derslerime çok çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünüyorum.” ( $X=2.12$ ) ve “Okulda haksızlığa uğradığımda itiraz bile edemiyorum.” maddelerinin ölçekte yer alan diğer maddelere göre en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Düşük düzeyde katılım gösterilen maddelere bakıldığında ise anlamsızlık alt boyutunda yer alan “Okulu bırakmayı düşünüyorum.” ( $X=1.36$ ), “Okula gelmekten bıktım.” ( $X=1.33$ ) maddelerinin ve kuralsızlık alt boyutunda yer alan “Panolarda asılan yazıları yırtmaktan hoşlanıyorum.” ( $X=1.33$ ), “Öğretmenlerimle ve idareyle sık sık sorun yaşıyorum.”



maddelerinin en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin, kurallara uymalarına ve okula karşı ilgili olmalarına rağmen, okul etkinliklerine katılım, derslerde başarılı olma ve haklarını savunma konularında güçsüzlük yaşadıklarını göstermektedir.

Bu bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla kısmi olarak örtüşmemektedir. Örneğin, ilköğretim okullarındaki yabancılaşmayı inceleyen Çiftçi (2009), 367 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının “orta” düzeyde olduğunu; okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiğini belirlemiştir. Ataş (2011) tarafından Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel yabancılaşma algılarının orta düzeyde ( $X=2.77$ ) olduğu gözlenmiştir. Yine bu araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin en yüksek düzeyde anlamsızlık boyutunda, en düşük düzeyde sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duru (1995) tarafından üniversite öğrencilerinde yabancılaşma konusuna ilişkin bir diğer araştırmada, okula yabancılaşan öğrencilerin duygusal yalıtım ve sosyal yalıtım olmak üzere iki tip yalnızlık duygu durumu yaşadığını; üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Arastaman (2009) tarafından lise öğrencilerin okul bağlılık durumlarının incelendiği bir başka araştırmanın sonuçları da öğrencilerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıklarına işaret etmektedir. Zira bu araştırmada öğrencilerin yüksek düzeyde okula bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada öğrenciler yüksek bir katılımı liseden sonra üniversiteye de devam etmek istediklerini bildirmişler, okulda yeni şeyler öğrenmeyi sevdiğini ve okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Lise öğrencilerinin üniversite eğitimine devam etmek istemeleri ve bu yönde planlar kurmaları okula bağlılık düzeylerinin okul sonrası için herhangi bir planı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (HSSE; 2005, 3). Arastaman’a (2009) göre bu durum okul bağlılığının bir göstergesidir.

Bayhan (1995) ise 450 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite gençlerinin bireysel yabancılaşma ve anomi davranış düzeyinin orta derecede olduğu sonucuna varmıştır.

#### 4.2.2. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, akademik başarı, şiddet eğilimine sahip olma ve okulda kavgaya karışma değişkenlerine ilişkin bulgular *kişisel faktörler* altında değerlendirilmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 3’ te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t-Testi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Genel Yabancılaşma	Kız	297	1.55	.52	-6.670	.000
	Erkek	324	1.88	.68		
Güçsüzlük	Kız	297	1.73	.64	-5.712	.000
	Erkek	324	2.05	.76		
Anlamsızlık	Kız	297	1.53	.58	-6.772	.000
	Erkek	324	1.90	.77		
Kuralsızlık	Kız	297	1.27	.65	-4.597	.000
	Erkek	324	1.55	.83		
Sosyal Uzaklık	Kız	324	1.48	.57	-5,190	.000
	Erkek	297	1.77	.77		

p<.05

Tablo 3’ teki bulgulara göre, hem genel yabancılaşma hem de diğer alt ölçeklerde cinsiyete göre öğrenci görüşleri birbirinden farklıdır. Farkın kaynağına ilişkin olarak yapılan t testi sonucuna göre, cinsiyet değişkeni ile genel yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ( $t_{(619)}=-6.670, p<.05$ ). Buna göre, genel yabancılaşma açısından, erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=1.88$ ) kız öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=1.55$ ) daha yüksektir. Bu sonuç, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığını göstermektedir.

Öte yandan t testi sonucunda cinsiyet değişkeni ile güçsüzlük alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(619)}=-5.712, p<.05$ ). Bu boyutta da, erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=2.05$ ) kız öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=1.73$ ) daha yüksektir. Bu sonuca göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde *güçsüzlük* yaşamaktadırlar.

Cinsiyet değişkeni ile anlamsızlık alt boyutu arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(619)}=-6.772, p<.05$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=1.90$ ) kız öğrencilerin

ortalamasından ( $\bar{X} = 1.53$ ) daha yüksektir. Bu sonuçlar, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde *anlamsızlık* yaşadıklarına işaret etmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile kuralsızlık alt boyutu arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(619)} = -4.597, p < .05$ ). Erkek öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 1.55$ ), kız öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1.27$ ) daha yüksek çıktığı bu sonuçlar, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde *kuralsızlık* yaşadıkları görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile sosyal uzaklık alt boyutu arasındaki farklılığı araştırmak için yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(619)} = -5.190, p < .05$ ). Buna göre erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X} = 1.77$ ), kız öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1.48$ ) daha yüksektir. Bu sonuçlar, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla *sosyal uzaklık* yaşadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, literatür sonuçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Örneğin Yiğit'in (2010) ilköğretim (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileriyle yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Uzun (2006) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Shoho da (1996) yabancılaşma açısından erkeklerin bayanlara kıyasla daha kuralsız ve güçsüz oldukları sonucuna varmıştır.

Ancak literatürde, elde ettiğimiz bulgularla çelişen araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Çelik (2005) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, yabancılaşma alt boyutlarındaki ölçümler arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı gibi, kız öğrencilerin yabancılaşma alt boyutlarındaki ölçümlerinin erkek öğrencilere kıyasla görece daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Trent (2001) tarafından yapılan çalışmada da erkek ve kız öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir işte çalışma durumuna göre OYÖ ve alt boyutlara ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 4' te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Bir İşte Çalışma Durumuna Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	12.964	2	6.482	17.233	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Grup İçi	232.442	618	.376			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	14.719	2	7.359	14.666	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Grup İçi	310.103	618	.502			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	17.547	2	8.774	18.472	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Grup İçi	293.528	618	.475			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	4.954	2	2.477	4.295	<b>.014</b>	Hiç -Bazen
	Grup İçi	356.421	618	.577			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	10.416	2	5.208	11.025	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Grup İçi	291.919	618	.472			
	Genel	302.335	620				

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının öğrencilerin okul dışında bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=17,233, p<.05$ ). Öte yandan OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da bir işte çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 14,666, p<.05$ ). Yine Tablo 4' teki bulgulara göre, OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının bir işte çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=18,472, p<.05$ ). OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında da bir işte çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=4,295, p<.05$ ). OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutu puanları incelendiğinde bir işte çalışma durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=11,025, p<.05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 5'de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 5.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	İşte Çalışma Durumu	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç	1.64	17.233	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Bazen	1.98			
	Sürekli	1.99			

Güçsüzlük	Hiç	1.81	14.666	<b>.000</b>	Hiç-Sürekli Hiç -Bazen
	Bazen	2.14			
	Sürekli	2.21			
Anlamsızlık	Hiç	1.63	18.472	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Bazen	2.04			
	Sürekli	2.01			
Kuralsızlık	Hiç	1.37	4.295	<b>.014</b>	Hiç-Bazen
	Bazen	1.60			
	Sürekli	1.56			
Sosyal Uzaklık	Hiç	1.56	11.025	<b>.000</b>	Hiç -Sürekli Hiç -Bazen
	Bazen	1.87			
	Sürekli	1.86			

Tablo 5 incelendiğinde, Tukey testine göre ÖYÖ' deki farklılığın hiç çalışmayanlarla sürekli çalışan ve bazen çalışan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Örneğin ortalamalara bakıldığında, hiç çalışmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.64$ ) hem sürekli çalışanlara ( $\bar{X} = 1.99$ ) hem de bazen çalışanlara ( $\bar{X} = 1.98$ ) kıyasla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir.

ÖYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın hiç çalışmayanlarla sürekli çalışan ve bazen çalışan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, hiçbir işte çalışmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.81$ ) hem sürekli çalışanlara ( $\bar{X} = 2.21$ ) hem de bazen çalışanlara ( $\bar{X} = 2.14$ ) kıyasla daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

ÖYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın hiç çalışmayanlarla sürekli çalışan ve bazen çalışan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, hiçbir işte çalışmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.63$ ) hem sürekli çalışanlara ( $\bar{X} = 2.01$ ) hem de bazen çalışanlara ( $\bar{X} = 2.04$ ) kıyasla daha düşük düzeyde anlamsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

ÖYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın bazen işte çalışan ile hiç işte çalışmayan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman bazen işte çalıştığını söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.60$ ), hiçbir işte çalışmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.37$ ) göre daha fazla kuralsızlık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

ÖYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre, sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın hiç çalışmayanlarla sürekli çalışan ve bazen çalışan öğrencilerden

kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, hiçbir işte çalışmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.56$ ) hem sürekli çalışanlara ( $\bar{X} = 1.86$ ) hem de bazen çalışanlara ( $\bar{X} = 1.87$ ) kıyasla daha düşük düzeyde sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 5'deki bulgulara göre, *sürekli* ve *bazen* çalışan öğrencilerin *hiç* çalışmayan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Diğer taraftan bazen çalışan öğrencilerin de hiç çalışmayanlara kıyasla daha fazla kuralsız davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Okul dışında bir işte çalışan çocukların gelir düzeyi düşük ailelerden gelmekte, bu aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmakta ve yaşam mücadelesi içerisinde çocuklarının okulla ilgili sıkıntılarıyla ilgilenememektedirler. Ailelerine maddi açıdan destek olabilmek için bir işte çalışmak zorunda olan bu öğrenciler okulda kendilerini dışlanmış hissedebilmektedirler. Bu durumun onların çalışmayan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşamalarına yol açtığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Karnedeki Zayıf Sayısına Göre OYÖ'ne ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	20.066	2	10.033	27.516	.000	Hiç yok -1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	Grup İçi	225.340	618	.365			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	26.195	2	13.098	27.105	.000	Hiç yok-1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	Grup İçi	298.626	618	.483			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	24.125	2	12.063	25.979	.000	Hiç yok-1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	Grup İçi	286.950	618	.464			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	5.203	2	2.601	4.514	.011	Hiç yok -2 ve fazla dersten
	Grup İçi	356.172	618	.576			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	17.825	2	8.913	19.360	.000	Hiç yok-1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	Grup İçi	284.510	618	.460			
	Genel	302.335	620				

Tablo 6' daki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının karnedeki zayıf sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618) = 27.516$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da karnedeki zayıf sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618) = 27.105$ ;  $p < .05$ ). Yine Tablo 6' daki bulgulara göre, OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının karnedeki zayıf sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir

( $F(2,618)=25.979$ ;  $p < .05$ ). OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında da karnedeki zayıf sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=4.514$ ;  $p < .05$ ). OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutu puanları incelendiğinde karnedeki zayıf sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 19.360$ ,  $p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 7'de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 7.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *Akademik Başarı* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Zayıf Sayısı	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç yok	1.60	27.516	.000	Hiç yok -1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	1 dersten	1.78			
	2 ve fazla dersten	2.14			
Güçsüzlük	Hiç yok	1.76	27.105	.000	Hiç yok-1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	1 dersten	1.94			
	2 ve fazla dersten	2.38			
Anlamsızlık	Hiç yok	1.57	25.979	.000	Hiç yok-1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	1 dersten	1.79			
	2 ve fazla dersten	2.16			
Kuralsızlık	Hiç yok	1.35	4.514	.011	Hiç yok -2 ve fazla dersten
	1 dersten	1.45			
	2 ve fazla dersten	1.62			
Sosyal Uzaklık	Hiç yok	1.51	19.360	.000	Hiç yok-1 dersten, Hiç yok-2 ve fazla dersten, 1 dersten-2 ve fazla dersten
	1 dersten	1.67			
	2 ve fazla dersten	2.03			

Tablo 7 incelendiğinde, OYÖ'deki farklılığın karnesinde hiç zayıfı olmayan ile 1 dersten zayıfı olanlar, karnesinde hiç zayıfı olmayanlar ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olanlar, karnesinde 1 dersten zayıfı olanlar ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında, karnesinde hiç zayıfı olmayanların ( $\bar{X} = 1.60$ ) hem 1 dersten zayıfı olan ( $\bar{X} = 1.78$ ) hem de 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan ( $\bar{X} = 2.14$ ) öğrencilerden daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadığı görülmektedir. Ayrıca karnesinde 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.14$ ), 1 dersten zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 1.78$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın karnesinde hiç zayıfı olmayanlar ile 1 dersten zayıfı olanlar, karnesinde hiç zayıfı olmayanlar ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olanlar, karnesinde 1 dersten zayıfı olanlar ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

Ortalamalara bakıldığı zaman, karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.76$ ) hem 1 dersten zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 1.94$ ) hem de 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 2.38$ ) kıyasla daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadığı görülmüştür. Ayrıca karnesinde 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.38$ ), karnesinde 1 dersten zayıfı olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.94$ ) göre daha fazla güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın karnesinde hiç zayıfı olmayan ile 1 dersten zayıfı olan, karnesinde hiç zayıfı olmayan ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan, karnesinde 1 dersten zayıfı olan ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.57$ ) hem karnesinde 1 dersten zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 1.79$ ) hem de 2 ve daha fazla sayıda zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 2.16$ ) kıyasla daha düşük düzeyde anlamsızlık yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca karnesinde 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.16$ ), karnesinde 1 dersten zayıfı olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.79$ ) göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın karnesinde hiç zayıfı olmayan ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, karnesinde 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.62$ ), karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.35$ ) göre daha fazla kuralsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın karnesinde hiç zayıfı olmayan ile 1 dersten zayıfı olan, karnesinde hiç zayıfı olmayan ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan, karnesinde 1 dersten zayıfı olan ile 2 ve daha fazla dersten zayıfı olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.51$ ) hem 1 dersten zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 1.67$ ) hem de 2 ve daha fazla sayıda zayıfı olanlara ( $\bar{X} = 2.03$ ) kıyasla daha düşük düzeyde sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca karnesinde 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.03$ ), karnesinde 1 dersten zayıfı olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.67$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 7'deki bulgulara göre, karnesinde 1 dersten ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin, karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma,



güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bir başka ifadeyle yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okula ve derslere karşı ilgileri azaldıkça akademik başarıları da düşmekte ve zayıf derslerinin sayısı da aynı oranda artmaktadır. Bu bulgular Türk (2010) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu: Ankara İli Yenimahalle İlçesi İki Genel Lise Örneği” adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada 20 lise öğrencisiyle görüşme yapılmış ve yabancılaşmanın göstergesi olarak ortaya çıkan anlamsızlık duygusunu öğrencilerin okula, derslere, ders içeriklerine ve okul etkinliklerine karşı hissettikleri sonucuna varılmıştır (Türk, 2010). Konuyla ilgili benzer sonuçlara sahip diğer bir çalışma Trent (2001) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre başarı durumu düşük öğrencilerin, başarı durumu yüksek olan öğrencilere karşı öfke ve kıskançlık duyguları geliştirdikleri ve yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Russell’ın (1994) çalışmasında ise okul programlarının ve yaşantılarının bazı olumsuz yanlarının öğrenci yabancılaşmasına sebep olduğu belirtilmiştir (Örneğin, akademik başarısızlık, sıkıcılık, anlamsız dersler, sınırlandırılmış ders programları, meslek programlarına erişimin sınırlandırılması, düşük beklentiler, tutarsız ve geçersiz disiplin kuralları, sosyal olaylara yanıt vermedeki yetersizlikler). Ascher (1982) tarafından yapılan çalışmada ise devamsızlık, yüksek okul terki oranları, düşük başarı ve zayıf sosyal ilişkileri içeren kentsel okul problemleri, öğrenci ve öğretmenler arasında yabancılaşmanın güçlü bir algılaması ile birlikte ilişkilendirilmiştir (Ascher, 1982).

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile bireylerinden birine şiddet uygulama değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Aile Bireylerinden Birine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	9.983	2	4.991	13.102	<b>.000</b>	Bir defa-Hiç, Birkaç defa-Hiç
	Grup İçi	235.423	618	.381			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	10.498	2	5.249	10.320	<b>.000</b>	Bir defa-Hiç, Birkaç defa-Hiç
	Grup İçi	314.323	618	.509			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	11.690	2	5.845	12.065	<b>.000</b>	Bir defa-Hiç, Birkaç defa-Hiç
	Grup İçi	299.386	618	.484			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	8.456	2	4.228	7.404	<b>.001</b>	Bir defa-Hiç, Birkaç defa-Hiç
	Grup İçi	352.919	618	.571			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	7.647	2	3.823	8.018	<b>.000</b>	Bir defa-Hiç, Birkaç defa-Hiç
	Grup İçi	294.688	618	.477			
	Genel	302.335	620				

Tablo 8’ deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının aile bireylerinden birine şiddet uygulama değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=13.102$ ,  $p<.05$ ). Öte yandan OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da aile bireylerinden birine şiddet uygulama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 10.320$ ,  $p < .05$ ). Yine Tablo 8’ deki bulgulara göre, OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının aile bireylerinden birine şiddet uygulama değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=12.065$ ,  $p<.05$ ). OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında da aile bireylerinden birine şiddet uygulama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 7.404$ ,  $p<.05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu puanları incelendiğinde aile bireylerinde şiddet uygulama değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 8.018$ ,  $p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 9’ da post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 9.** II. Kademe Öğrencilerinin *Aile Bireyelerine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

OYÖ ve Alt Boyutları	Aile bireylerinden birine şiddet uygulama	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç	1.66	13.102	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.99			
	Birkaç defa	1.95			
Güçsüzlük	Hiç	1.83	10.320	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	2.15			
	Birkaç defa	2.14			
Anlamsızlık	Hiç	1.65	12.065	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	2.03			
	Birkaç defa	1.94			
Kuralsızlık	Hiç	1.36	7.404	<b>.001</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.67			
	Birkaç defa	1.62			
Sosyal Uzaklık	Hiç	1.57	8.018	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.85			
	Birkaç defa	1.83			

Tablo 9 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ’deki farklılığın ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.66$ ) hem bir

defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=1.99$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış olanlardan ( $\bar{X}=1.95$ ) daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.83$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=2.15$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış olanlardan ( $\bar{X}=2.14$ ) daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.65$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=2.03$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış olanlardan ( $\bar{X}=1.94$ ) daha düşük düzeyde anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.36$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=1.67$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış olanlardan ( $\bar{X}=1.62$ ) daha düşük düzeyde kuralsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, ailesindeki bireylerden birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.57$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=1.85$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış olanlardan ( $\bar{X}=1.83$ ) daha düşük düzeyde sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 9’deki bulgulara göre, aile bireylerden birine bir defa ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin, aile bireyelerine hiç şiddet uygulamamış öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul arkadaşlarından birine şiddet uygulama değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Okul Arkadaşlarından Birine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	15.335	2	7.667	20.596	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa
	Grup İçi	230.071	618	.372			Hiç - Birkaç defa
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	17.686	2	8.843	17.794	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa
	Grup İçi	307.135	618	.497			Hiç - Birkaç defa
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	16.339	2	8.169	17.129	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa
	Grup İçi	294.737	618	.477			Hiç - Birkaç defa
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	8.578	2	4.289	7.513	<b>.001</b>	Hiç - Bir defa
	Grup İçi	352.797	618	.571			Hiç - Birkaç defa
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	15.625	2	7.812	16.840	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa
	Grup İçi	286.710	618	.464			Hiç - Birkaç defa
	Genel	302.335	620				

Tablo 10’ daki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının okul arkadaşlarından birine şiddet uygulama değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 20.596, p < .05$ ). Öte yandan OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da okul arkadaşlarından birine şiddet uygulama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 17.794, p < .05$ ). Yine Tablo 10’ daki bulgulara göre, OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının okul arkadaşlarından birine şiddet uygulama değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 17.129, p < .05$ ). OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında da okul arkadaşlarından birine şiddet uygulama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 7.513, p < .05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu puanları incelendiğinde okul arkadaşlarına şiddet uygulama değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 16.840, p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 11’de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 11.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *Okul Arkadaşlarına Şiddet Uygulama* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Okul Arkadaşlarına şiddet uygulama	$\bar{X}$	F	P	Anlamlı Fark
Genel Yabancılaşma	Hiç	1.63	20.596	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.86			
	Birkaç defa	2.05			
Güçsüzlük	Hiç	1.79	17.794	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	2.07			
	Birkaç defa	2.24			
Anlamsızlık	Hiç	1.62	17.129	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.86			
	Birkaç defa	2.06			
Kuralsızlık	Hiç	1.35	7.513	<b>.001</b>	Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.48			
	Birkaç defa	1.68			
Sosyal Uzaklık	Hiç	1.53	16.840	<b>.000</b>	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.80			
	Birkaç defa	1.94			

Tablo 11 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ’deki farklılığın okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.63$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.86$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 2.05$ ) daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.79$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 2.07$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 2.24$ ) daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p <$

0,05). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.62$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=1.86$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=2.06$ ) daha düşük düzeyde anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın okul arkadaşlarından birine birkaç defa şiddet uygulamış ile okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul arkadaşlarından birine birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.68$ ), okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilere ( $\bar{X}=1.35$ ) göre daha fazla kuralsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış ile bir defa şiddet uygulamış ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerin ( $\bar{X}=1.53$ ) hem bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=1.80$ ) hem de birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerden ( $\bar{X}=1.94$ ) daha düşük düzeyde sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 11'deki bulgulara göre, okul arkadaşlarından birine bir defa veya birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin, okul arkadaşlarından birine hiç şiddet uygulamamış öğrencilere kıyasla, daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular Gibbs'in (2004) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Zira bu çalışmada, okulda şiddet davranışları sergileyen öğrencilerin, okula yabancılaşma düzeyleri yüksek bulunmuş; şiddet davranışı sergileyen öğrencilerin, aile içi şiddete maruz kaldığı ve olumsuz davranışların değer gördüğü gruplar içerisinde buldukları belirtilmiştir (Gibbs, 2004).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul hayatında kavgaya karışma değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 12' de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Okulda Kavgaya Karışma Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	13.071	2	6.535	17.384	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Grup İçi	232.335	618	.376			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	16.121	2	8.060	16.136	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Grup İçi	308.701	618	.500			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	13.906	2	6.953	14.460	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Grup İçi	297.169	618	.481			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	9.871	2	4.936	8.677	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Grup İçi	351.504	618	.569			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	9.687	2	4.844	10.228	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Grup İçi	292.648	618	.474			
	Genel	302.335	620				

Tablo 12' deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının okulda kavgaya karışma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 17.384$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da okulda kavgaya karışma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 16.136$ ,  $p < .05$ ). Yine Tablo 12' deki bulgulara göre, OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının okulda kavgaya karışma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 14.460$ ,  $p < .05$ ). OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında da okulda kavgaya karışma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 8.677$ ,  $p < .05$ ). OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutu puanları incelendiğinde okulda kavgaya karışma değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 10.228$ ,  $p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 13' de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 13.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okulda Kavgaya Karışma Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Kavgaya karışma	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç	1.62	17.384	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Bir defa	1.71			
	Birkaç defa	1.98			
Güçsüzlük	Hiç	1.78	16.136	.000	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Bir defa	1.89			
	Birkaç defa	2.17			

Anlamsızlık	Hiç	1.61	14.460	<b>.000</b>	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Bir defa	1.73			
	Birkaç defa	1.98			
Kuralsızlık	Hiç	1.35	8.677	<b>.000</b>	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Bir defa	1.34			
	Birkaç defa	1.64			
Sosyal Uzaklık	Hiç	1.55	10.228	<b>.000</b>	Birkaç defa - Bir defa Birkaç defa- Hiç
	Bir defa	1.58			
	Birkaç defa	1.85			

Tablo 13 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrenciler ile bir defa kavgaya karışmış öğrenciler ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.98$ ) hem bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.71$ ) hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.63$ ) daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrenciler ile bir defa kavgaya karışmış öğrenciler ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.17$ ) hem bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.89$ ) hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.78$ ) daha fazla güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrenciler ile bir defa kavgaya karışmış öğrenciler ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.98$ ) hem bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.73$ ) hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.61$ ) daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrenciler ile bir defa kavgaya karışmış öğrenciler ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.64$ ) hem bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden (



$\bar{X} = 1.34$ ) hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.35$ ) daha fazla kuralsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrenciler ile bir defa kavgaya karışmış öğrenciler ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.85$ ) hem bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.58$ ) hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.55$ ) daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 13' deki bulgulara göre, okul hayatında birkaç defa ve bir defa kavgaya karışmış öğrencilerin okul hayatında hiç kavgaya karışmamış öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular da yine çalışmasında okulda şiddet davranışları sergileyen öğrencilerin, okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan Gibbs (2004) in yaptığı araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Gibbs, 2004).

#### 4.2.3. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Aile Etkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ailede konuşulan dil, ailedeki birey sayısı, aile ekonomik durumu, aile ile olan ilişki düzeyi ve aile baskısı değişkenlerine göre dağılımına ilişkin bulgular aile etkenleri grubu altında değerlendirilmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinde konuşulan yaygın dil değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 14'de gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Ailede Konuşulan Dil Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	2.261	2	1.130	2.873	.057	-
	Grup İçi	243.145	618	.393			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	.814	2	.407	.776	.461	-
	Grup İçi	324.008	618	.524			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	2.595	2	1.297	2.599	.075	-
	Grup İçi	308.480	618	.499			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	7.049	2	3.524	6.147	.002	Türkçe-Arapça
	Grup İçi	354.326	618	.573			
	Genel	361.375	620				

Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	3.600	2	1.800	3.724	.025	Türkçe-Kürtçe, Zazaca, Kirmançi
	Grup İçi	298.735	618	.483			
	Genel	302.335	620				

Tablo 14' deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 2.873, p < .05$ ). Öte yandan OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu puanları arasında da ailede konuşulan dil değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 6.147, p < .05$ ). Yine Tablo 14' deki bulgulara göre, OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 3.724, p < .05$ ). Tablo 14'deki bulgulara göre, OYÖ' nün güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutları ile ailede konuşulan dil değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 15'de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 15.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *Ailede Konuşulan Dil* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Diller	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Kuralsızlık	Türkçe	1.35	6.147	.002	Türkçe-Arapça
	Kürtçe-Zazaca-Kirmançi	1.45			
	Arapça	1.69			
Sosyal Uzaklık	Türkçe	1.56	3.724	.025	Türkçe-Kürtçe, Zazaca, Kirmançi
	Kürtçe-Zazaca-Kirmançi	1.72			
	Arapça	1.72			

Tablo 15 incelendiğinde, OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın Türkçe ile Arapça dillerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman ailesinde Arapça konuşulan öğrencilerin ( $\bar{X}=1.69$ ), ailesinde Türkçe konuşulan öğrencilere ( $\bar{X}=1.35$ ) göre daha fazla kuralsızlık gösterdikleri görülmüştür.

Yine tablodaki bulgulara göre, OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre farklılığın Türkçe ile Kürtçe, Zazaca, Kirmançi dillerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, ailesinde Kürtçe, Zazaca veya Kirmançi dillerinden biri konuşulan öğrencilerin ( $\bar{X}=1.72$ ), ailesinde Türkçe konuşulan öğrencilere ( $\bar{X}=1.56$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık gösterdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ekonomik durumu değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Aile Ekonomik Durumuna Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	5.895	2	2.947	7.605	.001	Orta halli-Fakir
	Grup İçi	239.511	618	.388			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	6.238	2	3.119	6.050	.002	Orta halli-Fakir
	Grup İçi	318.584	618	.516			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	9.572	2	4.786	9.810	.000	Orta halli-Fakir
	Grup İçi	301.503	618	.488			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	1.977	2	.988	1.699	.184	-
	Grup İçi	359.398	618	.582			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	4.809	2	2.405	4.995	.007	Orta halli-Fakir
	Grup İçi	297.526	618	.481			
	Genel	302.335	620				

Tablo 16’ daki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının aile ekonomik durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 7.605, p < .05$ ). Öte yandan OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da aile ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 6.050, p < .05$ ). Yine Tablo 16’ daki bulgulara göre, OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının aile ekonomik durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 9.810, p < .05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında da aile ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 4.995, p < .05$ ). OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu ile ailenin ekonomik durumu değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 17’de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 17.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Aile Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Ailenin Ekonomik Durumu	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Fakir	1.91	7.605	.001	Orta halli-Fakir
	Orta halli	1.67			
	Zengin	1.79			
Güçsüzlük	Fakir	2.08	6.050	.002	Orta halli-Fakir
	Orta halli	1.84			

	Zengin	2.03			
	Fakir	1.97			
Anlamsızlık	Orta halli	1.66	9.810	.000	Orta halli-Fakir
	Zengin	1.68			
	Fakir	1.80			
Sosyal Uzaklık	Orta halli	1.58	4.995	.007	Orta halli-Fakir
	Zengin	1.72			

Tablo 17 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın orta halli ile fakir ailelere sahip öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman ailesi fakir olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.91$ ), ailesi orta halli olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.67$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın orta halli ile fakir ailelere sahip öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman ailesi fakir olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.08$ ), ailesi orta halli olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.84$ ) göre daha fazla güçsüzlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın orta halli ile fakir ailelere sahip öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman ailesi fakir olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.97$ ), ailesi orta halli olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.66$ ) göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın orta halli ile fakir ailelere sahip öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman ailesi fakir olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.80$ ), ailesi orta halli olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.58$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 17' deki bulgulara göre, ailesi fakir olan öğrencilerin, ailesi orta halli olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları, Çukurova Üniversitesi'nde Uzun (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Uzun (2006)'un çalışmasında, ailenin algılanan sosyo ekonomik düzeyi (SED) değişkenine bakıldığında orta SED'deki öğrencilerin üst SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadığı görülmüştür. Bu araştırma dışında farklı sonuçlara ulaşılmış araştırmalara da rastlanılmıştır. Sanberk (2003)'in lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında orta ve üst

SED'deki öğrencilerin alt SED'deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bayhan'ın 1995 yılında yükseköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında ise alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Benzer şekilde Yiğit (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre de aileleri düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri orta gelir düzeyine sahip olan öğrencilerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

Gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının maddi yetersizlikler yüzünden ailelerinden yeterince ilgi görmedikleri ve bunun sonucunda okulda yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Diğer taraftan gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının da okulda yabancılaşma yaşamaları maddi yönden her türlü ihtiyaçlarının karşılandığı fakat manevi ihtiyaçlarının karşılanmasında problemler yaşamalarıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ilişki düzeyi değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 18' de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Aile İlişki Düzeyine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Genel Yabancılaşma	Gruplar Arası	9.456	2	4.728	12.384	.000	Çok iyi-Orta
	Grup İçi	235.950	618	.382			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	8.791	2	4.395	8.595	.000	Çok iyi-Orta
	Grup İçi	316.031	618	.511			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	12.183	2	6.092	12.595	.000	Çok iyi-Orta Çok iyi-Zayıf
	Grup İçi	298.892	618	.484			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	2.590	2	1.295	2.231	.108	-
	Grup İçi	358.785	618	.581			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	14.446	2	7.223	15.506	.000	Çok iyi-Orta
	Grup İçi	287.888	618	.466			
	Genel	302.335	620				

Tablo 18' deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının aile ilişki düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 12.384, p < .05$ ). Öte yandan OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da aile ilişki düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 8.595, p < .05$ ). Yine Tablo 18' deki bulgulara göre, OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının aile ilişki düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 12.595, p < .05$ ). OYÖ'nün sosyal

uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında da aile ilişki düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 15.506, p < .05$ ). OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu ile aile ilişki düzeyi değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 19' da post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Öğrencilerin *Aile İlişki Düzeyi* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Aile İlişki Düzeyi	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Zayıf	1.90	12.384	.000	Çok iyi-Orta düzeyde
	Orta	1.92			
	Çok iyi	1.64			
Güçsüzlük	Zayıf	2.02	8.595	.000	Çok iyi-Orta düzeyde
	Orta	2.09			
	Çok iyi	1.82			
Anlamsızlık	Zayıf	2.01	12.595	.000	Çok iyi-Orta düzeyde, Çok iyi-Zayıf
	Orta	1.93			
	Çok iyi	1.63			
Sosyal Uzaklık	Zayıf	1.81	15.506	.000	Çok iyi-Orta düzeyde
	Orta	1.87			
	Çok iyi	1.53			

Tablo 19 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın aile ilişkisi çok iyi ile orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman aile ilişkisi orta düzeyde olan öğrencilerin ( $\bar{X} =1.92$ ), aile ilişkisi çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} =1.64$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın aile ilişkisi çok iyi ile orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman aile ilişkisi orta düzeyde olan öğrencilerin ( $\bar{X} =2.09$ ), aile ilişkisi çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} =1.82$ ) göre daha fazla güçsüzlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın aile ilişkisi çok iyi ile orta düzeyde ve zayıf olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman aile ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin ( $\bar{X} =1.63$ ) hem aile ilişkisi orta düzeyde olan öğrencilere ( $\bar{X} =1.93$ ) hem de aile

ilişkisi zayıf olan öğrencilere ( $\bar{X} = 2.01$ ) kıyasla daha düşük düzeyde anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın aile ilişkisi çok iyi ile orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman aile ilişkisi orta düzeyde olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.87$ ), aile ilişkisi çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.53$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 19'deki bulgulara göre, ailesiyle ilişkisi zayıf ve orta düzeyde olan öğrencilerin, ailesiyle ilişkisi çok iyi olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile baskısı değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 20'de gösterilmiştir.

**Tablo 20.** Aile Baskısı Değişkenine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	8.013	2	4.006	10.430	.000	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Grup İçi	237.393	618	.384			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	10.180	2	5.090	9.998	.000	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Grup İçi	314.641	618	.509			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	9.988	2	4.994	10.251	.000	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Grup İçi	301.087	618	.487			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	1.449	2	.725	1.244	.289	-
	Grup İçi	359.926	618	.582			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	8.302	2	4.151	8.725	.000	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Grup İçi	294.033	618	.476			
	Genel	302.335	620				

Tablo 20' deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının aile baskısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=10.430, p<.05$ ). Öte yandan OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da aile baskısına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)=9.998, p<.05$ ). Yine Tablo 20' deki bulgulara göre, OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının aile baskısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=10.251, p<.05$ ). OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında da aile baskısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde

farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 8.725, p < .05$ ). OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu ile aile baskısı değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 21' de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Öğrencilerin *Aile Baskısı* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Aile Baskısı	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç	1.64	10.430	<b>.000</b>	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Biraz	1.78			
	Çok fazla	2.07			
Güçsüzlük	Hiç	1.80	9.998	<b>.000</b>	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Biraz	1.96			
	Çok fazla	2.27			
Anlamsızlık	Hiç	1.62	10.251	<b>.000</b>	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Biraz	1.78			
	Çok fazla	2.10			
Sosyal Uzaklık	Hiç	1.54	8.725	<b>.000</b>	Çok fazla-Biraz, Çok fazla-Hiç, Biraz-Hiç
	Biraz	1.68			
	Çok fazla	1.98			

Tablo 21 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın ailesinden çok fazla baskı gören ile biraz baskı gören ve hiç baskı görmeyen, biraz baskı gören ile hiç baskı görmeyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, çok fazla aile baskısı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=2.07$ ) hem biraz aile baskısı görenlerden ( $\bar{X}=1.78$ ) hem de hiç baskı görmeyenlerden ( $\bar{X}=1.64$ ) daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ailesinden biraz baskı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=1.78$ ), hiç baskı görmeyen öğrencilere ( $\bar{X}=1,64$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın ailesinden çok fazla baskı gören ile biraz baskı gören ve hiç baskı görmeyen, biraz baskı gören ile hiç baskı görmeyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, çok fazla aile baskısı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=2.27$ ) hem biraz aile baskısı görenlerden ( $\bar{X}=1.96$ ) hem de hiç baskı görmeyen öğrencilerden ( $\bar{X}=1.80$ ) daha fazla güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ailesinden biraz baskı gören öğrencilerin( $\bar{X}=1.96$ ), hiç baskı görmeyen öğrencilere( $\bar{X}=1.80$ ) göre daha fazla güçsüzlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.



OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın ailesinden çok fazla baskı gören ile biraz baskı gören ve hiç baskı görmeyen, biraz baskı gören ile hiç baskı görmeyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, çok fazla aile baskısı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=2.10$ ) hem biraz aile baskısı görenlerden ( $\bar{X}=1.78$ ) hem de hiç baskı görmeyenlerden ( $\bar{X}=1.62$ ) daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ailesinden biraz baskı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=1.78$ ), hiç baskı görmeyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.62$ ) göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın ailesinden çok fazla baskı gören ile biraz baskı gören ve hiç baskı görmeyen, biraz baskı gören ile hiç baskı görmeyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, çok fazla aile baskısı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=1.98$ ) hem biraz aile baskısı görenlerden ( $\bar{X}=1.68$ ) hem de hiç baskı görmeyenlerden ( $\bar{X}=1.54$ ) daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ailesinden biraz baskı gören öğrencilerin ( $\bar{X}=1.68$ ), hiç baskı görmeyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.54$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 21' deki bulgulara göre, ailesinden biraz ve çok fazla baskı gören öğrencilerin, ailesinden hiç baskı görmeyen öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular Bayhan (1995)'in üniversite gençliğinde görülen anomik ve yabancılaşmış davranışların toplumsal nedenlerini analiz etmeyi amaç edinen “Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma” adlı çalışmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin üniversite öncesindeki eğitim yaşamlarında, ailede ve toplumsal çevrelerinde dayatmacı ve katı yasaklamaların hakim olduğu bir kültürel yapıda yetiştiklerini bu nedenle öğrencilerin üniversite yaşantılarında toplumsal kuralları ve değerleri ihlal edici tutum ve davranışlar içerisinde buldukları tezini öne sürülmüştür (Bayhan, 1995). Trent (2001) tarafından yapılan bir çalışmada da yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, gerek okul, gerek sınıf, gerekse aile ortamlarında kendilerinden yetişkin gibi düzenli, uyumlu, anlayışlı ve düşünceli davranışlar beklenmekte, fakat bu ortamların oluşumunda kendilerine danışılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendileri ile ilgili seçimlerinde, görüşleri dinlenmemekte ve belirlenen şekilde düşünmek, hissetmek ve davranmak zorunda bırakıldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Trent, 2001).

#### 4.2.4. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Okul Etkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin okullarının bulunduğu ilçelere, okudukları sınıflara, idareci ve öğretmenlerinin ilgisine, idareci ve öğretmenlerinden haksız yere dayak yeme durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular okul etkenleri grubu altında değerlendirilmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu ilçelere göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** İlçelere Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	6.749	6	1.125	2.894	<b>.009</b>	Merkez-Birecik
	Grup İçi	238.657	614	.389			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	5.840	6	.973	1.873	.083	-
	Grup İçi	318.982	614	.520			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	8.563	6	1.427	2.897	<b>.009</b>	Merkez-Birecik, Birecik-Harran
	Grup İçi	302.513	614	.493			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	12.791	6	2.132	3.755	<b>.001</b>	Siverek-Harran, Suruç-Harran
	Grup İçi	348.584	614	.568			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	6.991	6	1.165	2.422	<b>.025</b>	Merkez-Bozova
	Grup İçi	295.344	614	.481			
	Genel	302.335	620				

Tablo 22’deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(6,614)= 2.894$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanları arasında da okulların bulunduğu ilçelere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(6,614)= 2.897$ ,  $p < .05$ ). Yine Tablo 22’deki bulgulara göre, OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu puanlarının okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(6,614)= 3.755$ ,  $p < .05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında okulların bulunduğu ilçelere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(6,614)= 2.422$ ,  $p < .05$ ). OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu ile okulların bulunduğu ilçe değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 23’de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 23.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *Okullarının Bulunduğu İlçe* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	İlçeler	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Merkez	1.79	2.894	.009	Merkez-Birecik
	Viranşehir	1.73			
	Siverek	1.70			
	Bozova	1.54			
	Suruç	1.63			
	Birecik	1.53			
	Harran	1.85			
Anlamsızlık	Merkez	1.79	2.897	.009	Merkez-Birecik Birecik-Harran
	Viranşehir	1.73			
	Siverek	1.74			
	Bozova	1.54			
	Suruç	1.61			
	Birecik	1.47			
	Harran	1.86			
Kuralsızlık	Merkez	1.45	3.755	.001	Siverek-Harran Suruç-Harran
	Viranşehir	1.55			
	Siverek	1.24			
	Bozova	1.35			
	Suruç	1.23			
	Birecik	1.23			
	Harran	1.72			
Sosyal Uzaklık	Merkez	1.70	2.422	.025	Merkez-Bozova
	Viranşehir	1.66			
	Siverek	1.62			
	Bozova	1.39			
	Suruç	1.55			
	Birecik	1.46			
	Harran	1.69			

Tablo 23 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ’deki farklılığın Merkez ve Birecik ilçelerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman Merkez’deki öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.79$ ), Birecik’teki öğrencilere ( $\bar{X} = 1.53$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın Merkez ile Birecik ve Birecik ile Harran ilçelerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman Merkez’deki öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.79$ ), Birecik’teki öğrencilere ( $\bar{X} = 1.47$ ) göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Harran’daki öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.86$ ), Birecik’teki öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.47$ ) daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın Siverek ile Harran ve Suruç ile Harran ilçelerinden kaynaklandığı

görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman Harran'daki öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.72$ ), Siverek'teki öğrencilere ( $\bar{X} = 1.24$ ) göre daha fazla kuralsızlık gösterdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Harran'daki öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.72$ ), Suruç'taki öğrencilerden ( $\bar{X} = 1.23$ ) daha fazla kuralsızlık gösterdikleri görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre, sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın Merkez ile Bozova ilçelerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman Merkez'deki öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.70$ ), Bozova'daki öğrencilere ( $\bar{X} = 1.39$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları sınıflara göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 24'de gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Sınıf Düzeylerine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	.120	2	.060	.151	.860	-
	Grup İçi	245.286	618	.397			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	.944	2	.472	.900	.407	-
	Grup İçi	323.878	618	.524			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	.056	2	.028	.056	.945	-
	Grup İçi	311.019	618	.503			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	2.298	2	1.149	1.978	.139	-
	Grup İçi	359.077	618	.581			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	.751	2	.376	.770	.463	-
	Grup İçi	301.583	618	.488			
	Genel	302.335	620				

Tablo 24'deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği ve alt boyutları puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, OYÖ ve alt boyutları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmaların bulgularında farklı sonuçlara rastlanılmıştır. Örneğin, Yiğit (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca bir alt sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bir üst sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları, ancak 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha az yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür (Yiğit, 2010). Shoho(1996)

tarafından altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında yapılan diğer bir araştırmada ise yabancılaşmada belirgin bir fark görülmemiştir. Ancak, orta ergenler (yaşı 15 yaş ve üzeri olan öğrenciler) ilk ergenlerden belirgin derecede daha kuralsız ve güçsüz görülmüştür (Shoho, 1996).

Araştırmaya katılan öğrencilerin idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 25’de gösterilmiştir.

**Tablo 25.** İdareci ve Öğretmenlerin İlgisinden Memnuniyet Değişkenine Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	14.988	2	7.494	20.099	<b>.000</b>	Çok-Kismen, Çok-Hiç, Kismen-Hiç
	Grup İçi	230.418	618	.373			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	16.069	2	8.035	16.082	<b>.000</b>	Çok- Hiç, Kismen-Hiç
	Grup İçi	308.752	618	.500			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	14.020	2	7.010	14.583	<b>.000</b>	Çok-Kismen, Çok - Hiç, Kismen-Hiç
	Grup İçi	297.056	618	.481			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	8.566	2	4.283	7.503	<b>.001</b>	Çok-Hiç Kismen-Hiç
	Grup İçi	352.809	618	.571			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	21.615	2	10.808	23.793	<b>.000</b>	Çok-Kismen, Çok-Hiç, Kismen-Hiç
	Grup İçi	280.719	618	.454			
	Genel	302.335	620				

Tablo 25’deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 20.099$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 16.082$ ,  $p < .05$ ). Yine Tablo 25’deki bulgulara göre, OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 14.583$ ,  $p < .05$ ). OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 7.503$ ,  $p < .05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında ise idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 23.793$ ,  $p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 26’ da post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 26.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *İdareci ve Öğretmenlerden Memnuniyet* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	İdareci ve Öğretmenlerin İlgisinden Memnuniyet	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç	2.24	20.099	<b>.000</b>	Çok-Kısmen, Çok-Hiç, Kısmen-Hiç
	Kısmen	1.76			
	Çok	1.63			
Güçsüzlük	Hiç	2.45	16.082	<b>.000</b>	Çok- Hiç, Kısmen-Hiç
	Kısmen	1.92			
	Çok	1.81			
Anlamsızlık	Hiç	2.21	14.583	<b>.000</b>	Çok-Kısmen, Çok - Hiç, Kısmen-Hiç
	Kısmen	1.77			
	Çok	1.63			
Kuralsızlık	Hiç	1.81	7.503	<b>.001</b>	Çok-Hiç Kısmen-Hiç
	Kısmen	1.44			
	Çok	1.35			
Sosyal Uzaklık	Hiç	2.21	23.793	<b>.000</b>	Çok-Kısmen, Çok-Hiç, Kısmen-Hiç
	Kısmen	1.70			
	Çok	1.50			

Tablo 26 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ’deki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan ile kısmen memnun olan ve hiç memnun olmayan, kısmen memnun olan ile hiç memnun olmayan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.24$ ) hem kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.76$ ) hem de çok memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.63$ ) kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden kısmen memnun olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.76$ ), okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.63$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan ile çok memnun olan ve kısmen memnun olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.45$ ) hem çok memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.81$ ) hem de kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.92$ ) kıyasla daha fazla güçsüzlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan ile kısmen memnun olan ve hiç memnun olmayan, kısmen memnun olan ile hiç memnun olmayan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.63$ ) hem kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.77$ ) hem de hiç memnun olmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 2.21$ ) kıyasla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.21$ ), kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.77$ ) göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrenciler ile çok memnun olanlar ve kısmen memnun olanlardan kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.81$ ) hem çok memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.35$ ) hem de kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.44$ ) kıyasla fazla kuralsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan ile kısmen memnun olan ve hiç memnun olmayan, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden kısmen memnun olan ile hiç memnun olmayan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.50$ ) hem kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.70$ ) hem de hiç memnun olmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 2.21$ ) kıyasla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.21$ ), kısmen memnun olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.70$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 26' daki bulgulara göre, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden kısmen memnun olan ve çok memnun olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, idareci

ve öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiklerini düşünen öğrenciler okula ve derslere karşı bağlılık duygusu geliştirmekte, kendilerini okulda güvende hissetmektedirler ve bunların sonucunda yabancılaşma duygusu ortadan kalmaktadır. Türk (2010) tarafından yapılan çalışmada da yabancılaşma göstergesi olarak ortaya çıkan anlamsızlık, güçsüzlük, kuralla uymama ve sosyal uyumsuzluk gibi davranış izlerini öğrencilerin okul algılarında, eğitim etkinliklerinde, okul kurallarında, okul yöneticileri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde nasıl yansıdığını anlamak için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimde yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yabancılaşmanın göstergesi olarak ortaya çıkan anlamsızlık duygusunu öğrencilerin okula, derslere, ders içeriklerine ve okul etkinliklerine karşı hissettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca okulda öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde eşit, iletişime dayalı bir ilişki içinde olmadıkları görülmüştür (Türk, 2010). Russell (1994) yaptığı benzer bir çalışmada okul yaşantısının, öğretmenlerin ve okul kurallarının öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri sosyal bağlılığa katkılarını ve öğrenci yabancılaşmasına neden olacak olguların neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri sosyal bağlılığın nedenlerini, okul danışmanları ile görüşmelerin yapılması, kampus tanıtım programlarının olması, okul disiplin kurallarının adil olması, yöneticilerin, öğretmenlerin ve personelin öğrenciye karşı ilgili davranışlarının olması, öğrenci başarısına arttırmaya yönelik çalışmaların olması, yaratıcılığı arttırmaya yönelik çabaların yer alması oluşturmuştur (Russell, 1994).

Araştırmaya katılan öğrencilerin idareci ve öğretmenlerinden haksız yere dayak yeme değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 27’ de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** İdareci ve Öğretmenlerden Haksız Yere Dayak Yeme Değişkenine Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	17.292	2	8.646	23.423	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Grup İçi	228.114	618	.369			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	18.694	2	9.347	18.870	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Grup İçi	306.127	618	.495			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	21.093	2	10.546	22.476	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Grup İçi	289.982	618	.469			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	6.491	2	3.246	5.652	.004	Hiç - Birkaç defa
	Grup İçi	354.884	618	.574			
	Genel	361.375	620				



Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	19.583	2	9.791	21.400	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Grup İçi	282.752	618	.458			
	Genel	302.335	620				

Tablo 27’deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 23.423, p < .05$ ). Öte yandan OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 18.870, p < .05$ ). Yine Tablo 27’deki bulgulara göre, OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 22.476, p < .05$ ). OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 5.652, p < .05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında ise idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 21.400, p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 28’de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 28.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *İdareci ve Öğretmenlerden Haksız Yere Dayak Yeme* Değişkenine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	İdareci ve Öğretmenlerden Dayak Yeme	$\bar{X}$	F	P	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç	1.61	23.423	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.85			
	Birkaç defa	2.01			
Güçsüzlük	Hiç	1.77	18.870	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	2.06			
	Birkaç defa	2.18			
Anlamsızlık	Hiç	1.59	22.476	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.85			
	Birkaç defa	2.04			
Kuralsızlık	Hiç	1.35	5.652	.004	Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.44			
	Birkaç defa	1.61			
Sosyal Uzaklık	Hiç	1.50	21.400	.000	Hiç - Bir defa Hiç - Birkaç defa
	Bir defa	1.78			
	Birkaç defa	1.93			

Tablo 28 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen ile bir defa dayak yiyen ve birkaç defa dayak yiyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.61$ ) hem bir defa dayak yiyen öğrencilere ( $\bar{X} = 1.85$ ) hem de birkaç defa yiyen öğrencilere ( $\bar{X} = 2.01$ ) kıyasla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen ile bir defa dayak yiyen ve birkaç defa dayak yiyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.77$ ) hem bir defa dayak yiyen öğrencilere ( $\bar{X} = 2.06$ ) hem de birkaç defa yiyen öğrencilere ( $\bar{X} = 2.18$ ) kıyasla daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen ile bir defa dayak yiyen ve birkaç defa dayak yiyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.59$ ) hem bir defa dayak yiyen öğrencilere ( $\bar{X} = 1.85$ ) hem de birkaç defa yiyen öğrencilere ( $\bar{X} = 2.04$ ) kıyasla daha düşük düzeyde anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere birkaç defa dayak yiyen ile okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere birkaç defa yiyen öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.61$ ), hiç dayak yemeyen öğrencilere ( $\bar{X} = 1.35$ ) göre daha fazla kuralsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen ile bir defa dayak yiyen ve birkaç defa dayak yiyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere hiç dayak yemeyen öğrencilerin ( $\bar{X} = 1.50$ ) hem bir defa dayak yiyenlere ( $\bar{X}$

=1.78) hem de birkaç defa yiyenlere ( $\bar{X}=1.93$ ) kıyasla daha düşük düzeyde sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 28' deki bulgulara göre, okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere bir defa ve birkaç defa dayak yiyen öğrencilerin, idareci ve öğretmenlerinden hiç dayak yemeyen öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, idareci ve öğretmenleri tarafından haksızlığa uğrayan, şiddete maruz kalan öğrenciler doğal olarak okuldan ve öğretmenlerden soğumaktadırlar. Kendilerini değersiz, işe yaramaz hisseden bu öğrenciler, diğer arkadaşlarından farklı olduklarını düşünmekte ve zamanla okula karşı yabancılaşmaktadırlar. Bu bulgular Trent'in (2001) lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan çalışmada okula yabancılaşma ile öfke duygusu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yabancılaşmanın sebebinin öğretmenlerin öğrencilere insancıl değerlerin dışında öfke içerikli tutum ve davranışta bulunmaları olduğu belirtilmiştir. Bu şiddet çoğu zaman, psikolojik şiddet olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci buna karşılık olarak, pasif agresif davranışlar sergilemekte ve sınıf kurallarını ihlal edici tavırlar içerisinde bulunmaktadır (Trent, 2001). Yiğit (2010) tarafından yapılan "İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışmasında da öğrencinin öğrenim gördüğü okuldaki yönetici, derse giren öğretmenler ve okuldaki diğer öğretmenlerin olumsuz davranışlarından (kızma, bağırma, hakaret etme vb.) etkilenme düzeylerine göre okula yabancılaşma ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Yiğit, 2010).

#### **4.2.5. Okul Yabancılaşmasına Etki Eden Arkadaş Etkenlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin yakın arkadaşlarının okul başarı düzeyleri ve onların okulu bırakma durumlarına veya bırakma eğilimlerine göre dağılımına ilişkin bulgular arkadaş etkenleri grubu altında değerlendirilmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 29' da gösterilmiştir.

**Tablo 29.** Yakın Arkadaşların Okul Başarı Düzeyine Göre OYÖ'ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	4.266	2	2.133	5.466	<b>.004</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Grup İçi	241.140	618	.390			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	5.958	2	2.979	5.774	<b>.003</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Grup İçi	318.864	618	.516			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	3.728	2	1.864	3.748	<b>.024</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Grup İçi	307.347	618	.497			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	1.553	2	.776	1.333	.264	-
	Grup İçi	359.822	618	.582			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	5.231	2	2.615	5.440	<b>.005</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Grup İçi	297.104	618	.481			
	Genel	302.335	620				

Tablo 29' daki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının yakın arkadaşların okul başarı düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=5.466$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da yakın arkadaşların okul başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)=5.774$ ,  $p < .05$ ). Yine Tablo 29' daki bulgulara göre, OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının yakın arkadaşların okul başarı düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=3.748$ ,  $p < .05$ ). OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutu puanlarına bakıldığında, yakın arkadaşların okul başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)=5.440$ ,  $p < .05$ ). OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutu ile yakın arkadaşların okul başarısı değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 30' da post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 30.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yakın Arkadaşların Okul Başarı Düzeylerine Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Arkadaşların Okul Başarısı	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Kötü	2.11	5.466	<b>.004</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Orta düzeyde	1.69			
	Çok iyi	1.72			
Güçsüzlük	Kötü	2.34	5.774	<b>.003</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Orta düzeyde	1.86			
	Çok iyi	1.90			
Anlamsızlık	Kötü	2.07	3.748	<b>.024</b>	Kötü- Çok iyi

	Orta düzeyde	1.69			Kötü - Orta düzeyde
	Çok iyi	1.72			
Sosyal Uzaklık	Kötü	2.06	5.440	<b>.005</b>	Kötü- Çok iyi Kötü - Orta düzeyde
	Orta düzeyde	1.62			
	Çok iyi	1.60			

Tablo 30 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrenciler ile çok iyi olan ve orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.11$ ) hem çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.72$ ) hem de orta düzeyde olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.69$ ) kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrenciler ile çok iyi olan ve orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.34$ ) hem çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.90$ ) hem de orta düzeyde olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.86$ ) kıyasla daha fazla güçsüzlük yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrenciler ile çok iyi olan ve orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.07$ ) hem çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.72$ ) hem de orta düzeyde olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.69$ ) kıyasla daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmüştür.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrenciler ile çok iyi olan ve orta düzeyde olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.06$ ) hem çok iyi olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.60$ ) hem de orta düzeyde olan öğrencilere ( $\bar{X} = 1.62$ ) kıyasla daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 30' daki bulgulara göre, yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü ve orta düzeyde olan öğrencilerin, yakın arkadaşlarının okul başarısı çok iyi olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın arkadaşlarının okulu bırakma durumuna veya eğilimine göre OYÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar Tablo 31’ de gösterilmiştir.

**Tablo 31.** Yakın Arkadaşların Okulu Bırakma Durumuna veya Eğilimine Göre OYÖ’ye ve Alt Boyutlarına Ait Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

OYÖ ve Alt Boyutları	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yabancılaşma	Gruplar Arası	6.815	2	3.407	8.826	<b>.000</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Grup İçi	238.591	618	.386			
	Genel	245.406	620				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	8.629	2	4.314	8.432	<b>.000</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Grup İçi	316.193	618	.512			
	Genel	324.821	620				
Anlamsızlık	Gruplar Arası	5.221	2	2.611	5.275	<b>.005</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Grup İçi	305.854	618	.495			
	Genel	311.075	620				
Kuralsızlık	Gruplar Arası	5.894	2	2.947	5.123	<b>.006</b>	Hiç kimse - Bir kişi Hiç kimse - Birkaç kişi
	Grup İçi	355.481	618	.575			
	Genel	361.375	620				
Sosyal Uzaklık	Gruplar Arası	7.854	2	3.927	8.242	<b>.000</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Grup İçi	294.480	618	.477			
	Genel	302.335	620				

Tablo 31’ deki bulgulara göre, okula yabancılaşma ölçeği puanlarının yakın arkadaşların okulu bırakma durumuna veya eğilimine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 8.826, p < .05$ ). Öte yandan OYÖ’nün güçsüzlük alt boyutu puanları arasında da yakın arkadaşların okulu bırakma durumuna veya eğilimine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 8.432, p < .05$ ). Yine Tablo 31’ deki bulgulara göre, OYÖ’nün anlamsızlık alt boyutu puanlarının yakın arkadaşların okulu bırakma durumuna veya eğilimine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 5.275, p < .05$ ). OYÖ’nün kuralsızlık alt boyutu puanlarına bakıldığında, yakın arkadaşların okulu bırakma durumuna veya eğilimine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F(2,618)= 5.123, p < .05$ ). OYÖ’nün sosyal uzaklık alt boyutu ile yakın arkadaşların okulu bırakma durumu veya eğilimi değişkeni arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(2,618)= 8.242, p < .05$ ).

Varyans analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden olan Tukey testi hangi gruplar arasında farklılığın çıktığını belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 32’ de post-hoc sonuçlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

**Tablo 32.** İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin *Yakın Arkadaşlarının Okulu Bırakma Durumu veya Eğilimine* Göre Genel Yabancılaşma Algıları ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

OYÖ ve Alt Boyutları	Yakın arkadaşların okulu bırakma durumu	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Yabancılaşma	Hiç kimse	1.66	8.826	<b>.000</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Bir kişi	1.95			
	Birkaç kişi	1.80			
Güçsüzlük	Hiç kimse	1.83	8.432	<b>.000</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Bir kişi	2.16			
	Birkaç kişi	1.96			
Anlamsızlık	Hiç kimse	1.67	5.275	<b>.005</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Bir kişi	1.93			
	Birkaç kişi	1.77			
Kuralsızlık	Hiç kimse	1.35	5.123	<b>.006</b>	Hiç kimse - Bir kişi, Hiç kimse - Birkaç kişi
	Bir kişi	1.58			
	Birkaç kişi	1.54			
Sosyal Uzaklık	Hiç kimse	1.56	8.242	<b>.000</b>	Hiç kimse - Bir kişi
	Bir kişi	1.88			
	Birkaç kişi	1.71			

Tablo 32 incelendiğinde, Tukey testine göre OYÖ'deki farklılığın yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler ile yakın arkadaşlarından hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.95$ ), hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.66$ ) göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün güçsüzlük alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler ile yakın arkadaşlarından hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=2.16$ ), hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.83$ ) göre daha fazla güçsüzlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün anlamsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre anlamsızlık alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler ile yakın arkadaşlarından hiç kimsenin okulu bırakmadığını

veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.93$ ), hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.67$ ) göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün kuralsızlık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre kuralsızlık alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarından hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrenciler ile bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler ve birkaç kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarından hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.35$ ) hem bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.58$ ) hem de birkaç kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.54$ ) kıyasla daha düşük düzeyde kuralsızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

OYÖ'nün sosyal uzaklık alt boyutuna ilişkin Tukey testine göre sosyal uzaklık alt boyutundaki farklılığın yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler ile hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığı zaman, yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=1.88$ ), hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere ( $\bar{X}=1.56$ ) göre daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 32' deki bulgulara göre, yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerin ve yakın arkadaşlarından birkaç kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrencilerin, yakın arkadaşlarından hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.



### 4.3. Okulu Bırakma Eğilimine ve Okulu Bırakmaya Neden Olan Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde görülen okulu bırakma eğiliminin hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaya yönelik öğrenci görüşlerine ve okulu bırakmış bireylerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden *Kişisel* Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, akademik başarı, aile bireylerine şiddet uygulama, okul arkadaşlarına şiddet uygulama ve okulda kavgaya karışma gibi *kişisel* faktörlere ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin *cinsiyetlerine* göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 33’ de gösterilmiştir.

**Tablo 33.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Kız	f	18	16	263	297
	%	6.1	5.4	88.6	100,0
Erkek	f	24	33	267	324
	%	7.4	10.2	82.4	100,0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100,0

$\chi^2 = 5,62$ ;  $sd=2$ ;  $p = 0,060$ ;  $p > 0,05$

Tablo 33’ deki bulgulara göre, cinsiyet ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak genel olarak okulu bırakma eğiliminin erkek öğrencilerde (%17.6), kız öğrencilere (%11.5) kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

Kızların daha az oranda okulu bırakmayı düşünmeleri, onların bölgenin zor şartlarına rağmen okuma isteklerini ve eğitime verdikleri önemi göstermektedir. Ayrıca erkek öğrencilerde birkaç defa okulu bırakmayı düşünenlerin oranının (%10.2) bir defa okulu bırakmayı düşünenlerden (%7.4) yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgular, Şimşek (2011) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri” adlı çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Zira bu çalışmada okulu bırakma eğiliminin

cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı, erkek öğrencilerin okulu bırakma eğiliminin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şimşek, 2011). Bu bulgular, aynı zamanda görüşme yapılmış okulu bırakmış bireylerin cinsiyetlerine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. İlköğretimde öğrenim görmekteyken okulu bırakmış bireyler arasından seçilen 20 kişinin 6' sını bayanlar, 14' ünü erkekler oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, görüşme yapılan bireyler arasında da okulu bırakmış erkeklerin sayısı bayanların sayısına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin *bir işte çalışma durumuna* göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 34' de gösterilmiştir.

**Tablo 34.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Bir İşte Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı

İşte Çalışma Durumu	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
Evet sürekli	f	11	12	48	71
	%	15.5	16.9	67.6	100,0
Evet bazen	f	7	11	55	73
	%	9.6	15.1	75.3	100,0
Hayır hiç	f	24	26	427	477
	%	5.0	5.5	89.5	100,0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100,0

$\chi^2 = 31,09$ ;  $sd=4$ ;  $p = 0,000$ ;  $p < 0,05$

Tablo 34'deki bulgular incelendiğinde, okul dışında herhangi işte çalışma durumu ile okulu bırakma eğilimi arasında istatistiksel olarak güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Örneğin okul dışında *sürekli* bir işte çalışanlarda okulu bırakma eğilimi % 32.4 iken, *bazen* çalışanlarda bu oran % 24.7'ye, *hiç* çalışmayanlarda ise % 10.5'e düşmektedir.

Bulgulara göre bir defa veya birkaç defa okulu bırakmayı düşünen öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin işte çalışma sıklığıyla doğru orantılı olarak değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, *sürekli* bir işte çalışan ve okulu bir defa bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri % 15.5 iken, bu oranın *bazen* işte çalışan öğrencilerde % 9.6'ya, *hiç* çalışmayan öğrencilerde ise % 6.8'e kadar düştüğü gözlenmektedir. Diğer taraftan *sürekli* bir işte çalışan öğrencilerde okulu birkaç defa bırakmayı düşünenlerin oranı % 16.9 iken, *bazen* çalışanlarda bu oran % 15.1'e *hiç* çalışmayanlarda ise % 5.5'e düşmektedir. Bir başka

ifadeyle öğrencilerin okul dışında bir işte çalışma süreleri arttıkça, okulu bırakma eğilimleri de aynı oranda artmaktadır. Hupfeld (2007) tarafından okul terkine ilişkin olarak yapılan meta analiz çalışmasında, öğrencinin düşük gelirli aileden geliyor olması ile okulu bırakma davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; anne veya baba rolü üstlenmek zorunda kalan ve yetişkin rollerini üstlenen öğrencilerin okulu bırakmaya daha yatkın oldukları saptaması yapılmıştır.

Bu bulgular, nitel yöntemle (görüşme) elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Okulu bırakmış bireylerle yapılan görüşmelerde, *Okulu bırakmanızda en çok kim ya da neler etkili oldu?* sorusuna verilen yanıtlara ilişkin sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir:

**Tablo 35.** Bireylerin Okulu Bırakma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Bireyler	Nedenler
İ.S	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu ve Okulla ilgili yaşanan problemler
M.S	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu
İ.Ü	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu ve Arkadaş etkisi
İ.Y	Okula karşı ilgisizlik
E.K	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu
M.A	Arkadaş etkisi ve Sık devamsızlık
A.Ç	Ailevi nedenler
Z.A	Ailevi nedenler
H.T	Okula karşı ilgisizlik
H.A	Akademik başarısızlık
M.V.Y	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu ve Olumsuz davranışlara sahip olma (Kavga, Şiddet vb.)
E.K	Okulla ilgili yaşanan problemler
D.B	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu ve sık devamsızlık
H.B	Ailevi nedenler
M.B	Okulla ilgili yaşanan problemler
E.A.	Okula karşı ilgisizlik
C.C	Arkadaş etkisi ve Sık Devamsızlık
R.Y	Okula karşı ilgisizlik
M.İ	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu
H.İ	Ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışma zorunluluğu

Tablo 35’deki bulgulara bakıldığında, ekonomik yetersizlikler nedeniyle ve aile ekonomisine katkıda bulunmak için okul dışında bir işte çalışmak zorunda olan ve bu yüzden okulu bırakan öğrencilerin % 40 civarında (8 kişi) olduğu görülmektedir.

Bu öğrencilerin okulu bırakmalarında, ekonomik yetersizlikler yanı sıra okulda yaşanan problemler, olumsuz davranışlara sahip olma, arkadaşların olumsuz davranışlarından

etkilenme, sık devamsızlık yapma gibi farklı faktörlerin de etkisi görülmüştür. Görüşülen bireylerin *Okulu bırakmanızda en çok kim ya da neler etkili oldu?* sorusuna ilişkin düşüncelerine ilişkin bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- *“Ailemin ekonomik durumu kötü olduğu için çalışmak zorundaydım. Okul dışında çalıştığım için işle okulu birlikte devam ettiremiyordum. O yüzden okulu bırakmak zorunda kaldım.” (M.S)*
- *“Ailemin maddi durumu iyi olmadığı için çalışıp onlara yardımcı olmam gerekiyordu. Bu yüzden okulu kendi isteğimle bıraktım.” (E.K)*
- *“Okula gittiğim dönemlerde biz mevsimlik işçi olarak çalışıyorduk. Ailemle tarla işine gittiğimiz için sürekli devamsızlık yapıyordum. Bu yüzden okulu bırakmak zorunda kaldım.” (D.B)*
- *“Ailemin maddi durumu kötüydü. Benim çalışmam gerekiyordu. Bu yüzden okulu bırakmak zorunda kaldım.” (M.İ)*
- *“Biz köyde oturuyorduk. Köyde tarla işi çoktu ama çalışacak adam yoktu. Babam tarlada çalışmamı istedi ve ben de okulu bıraktım.” (H.İ)*
- *“Hem yaşıma büyüktü hem de okulla ilgili problemlerim vardı. Bir taraftan da okul dışında aile ekonomisine katkıda bulunmak için çalışmak zorundaydım.” (İ.S)*
- *“Ben, maddi sıkıntılardan ve daha çok haytalıktan dolayı okulu bıraktım. Kavgadan başka hiçbir şey bilmiyordum. Sık sık okuldan kaçıyordum. Arkadaşlarla sürekli kavga ediyordum, müdür her gün velimi okula çağırıyordu. Bu yüzden daha fazla canım sıkılıyordu ve etrafa saldırıyordum.” (İ.Y)*
- *“Okulda sorunlu bir öğrenciydim. Ailemin ekonomik durumu da kötüydü. Bu yüzden babam beni okuldan alıp çalıştırmaya başladı.” (M.V.Y)*

Kendileriyle görüşülen bireylerin verdiği cevaplar analiz edildiğinde, maddi yetersizliklerden dolayı okulu bırakan öğrencilerin genelde okul dışında bir işte çalışmak zorunda kalan öğrenciler olduğu görülmektedir. Öte yandan, kötü arkadaşların etkisinde kalma ve kavgaya karışma gibi farklı olumsuz etkenlerin de bu öğrencilerin okulu bırakmalarında etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular konu ile ilgili yapılmış Battin-Pearson ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler akademik başarısızlığa sahip olmasalar bile, uyumsuz davranış, anti-sosyal ve uyumsuz arkadaşlara bağlanma, yoksul bir aileden gelme gibi değişkenlere sahiplerse, bu durum öğrencinin erken yaşta okulu terk etme riskini artırmaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Tablo 35'deki bulgulara göre, ekonomik yetersizlikler yüzünden okulu bırakan öğrencilerin dışında okula karşı ilgisizlik (4 kişi), ailevi problemler (3 kişi), okulla ilgili yaşanan problemler (2 kişi), arkadaşların olumsuz davranışlarından etkilenme (2 kişi), akademik başarısızlık (1 kişi) gibi farklı nedenlerden dolayı okulu bırakan bireylerin de olduğu görülmektedir. Görüşülen bireylerin okulu bırakmalarına neden olan faktörlerle ilgili görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- *“Okula, öğretmenlere ve derslere karşı hep ilgisizdim.” (İ.Y)*
- *“Ben okul ortamını, ders çalışmayı hiç sevmeydim. Bir süre sonra okula devam etmek bana işkence gibi gelmeye başladı ve sonunda okulu bıraktım.” (R.Y)*
- *“Okumaya karşı, okula karşı hep ilgisiz bir öğrenciydim. Sonunda kendi isteğimle okulu bıraktım.” (E.A)*
- *“En çok arkadaşlarım etkili oldu. Arkadaşlarım sürekli okuldan kaçalım, gezelim, gidip sigara içelim diyerek aklımı çeliyordu. Bu yüzden sürekli devamsızlık yapıyordum. Sonunda beni okuldan attılar.” (M.A)*
- *“7. Sınıfa geçince boyum birden uzamıştı. Cahillikten mi bu bölgenin kültüründen mi bilmiyorum o dönemde kız çocuğu okumaz düşüncesiyle annem ve babam bana okulu bıraktırdı.” (A.Ç)*
- *“Ablam 16 yaşında evlenmişti. Annem de hasta olduğu için hiçbir iş yapamıyordu. Ben de ev işlerine yardımcı olmak ve anneme bakabilmek için ablamın evliliğinden sonra okulu bırakmak zorunda kaldım. Aslında ailem benim okumamı istemişti ama bu zorunlu sebeplerden dolayı okulu kendi isteğimle bırakmak zorunda kaldım.” (Z.A)*
- *“İlkokulda temelim zayıftı. Bu yüzden ortaokulda derslere bir türlü uyum sağlayamadım ve başarısız oldum. Sonunda okulu bırakmak zorunda kaldım.” (H.A)*
- *“Okulda kız öğrencilerden biriyle ilgili yaşanan olumsuz bir durumdan dolayı öğretmenler haksız yere beni suçladı. Bu yüzden okuldan soğudum ve bırakmak istedim.” (E.K)*
- *“Ben okulu sınavla kazanmıştım. Başarılı bir öğrenciydim. Okula başladıktan sonra abim kızlar okumaz diyerek okulu bırakmam için beni öldürmekle tehdit etti. Bu yüzden okulu bırakmak zorunda kaldım.” (H.B)*
- *“Okulda birkaç öğretmenle sorun yaşamıştım. Bu öğretmenlere karşı davranışlarım kötü olduğu için öğretmenler birlikte hareket ederek beni disipline verdiler. Disiplin kurulu kararı ile okuldan atıldım.” (M.B)*
- *“Arkadaş çevrem hep okul dışındaydı. Okulda hiç arkadaşım yoktu. Onların davranışlarından çok etkileniyordum. Onlar okulu sevmiyorlardı, sürekli geziyorlardı, kavga olaylarına karışıyorlardı. Ben de onlara takıldığım için sürekli devamsızlık yapıyordum. Sonunda okulu bıraktım.” (C.C)*

Görüşülen bireylerin “Okulu bırakmanızda en çok kim ya da neler etkili oldu?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, okulu terkinin tek bir faktörle izah edilemeyeceği ortaya çıkmaktadır. Verilen yanıtlar okul terkinin birçok faktörden kaynaklandığını, kimi zaman kişisel faktörlerin de etkisiyle öğrencinin kendi isteğiyle kimi zaman çevresel, ailevi veya okul ortamından kaynaklanan faktörlerin etkisiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Mau (1995) da okulu bırakmayı, yapısal, çevresel ve kişisel faktörlerin etkilediği karmaşık bir süreç olarak değerlendirmektedir. Okulu bırakma yalnızca öğrencinin bireysel isteği sonucunda ortaya çıkmamaktadır. Bilinçli tercihi dışında, öğrenciyi okulun dışına çeken nedenler olduğu gibi, okul yönetiminin tavrı ve okulu sosyal ve fiziki şartlarındaki aksaklıklar ve sorunlar da öğrencinin eğitim süreci dışına itilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrencinin okulu bırakması; kendi kişisel özellikleriyle ilgili olabileceği gibi, sosyo-ekonomik faktörler ve hatta eğitime verilen önem gibi kültürel ve bireysel algılamalarla da ilgili olabilmektedir (Mau, 1995). Battin-Pearson ve diğerleri (2000) okulu bırakmaya neden olan faktörleri kuramsal olarak beş ana başlıkta toplamıştır. Bunlar; *genel uyumsuzluk kuramı*, *uyumsuz grup üyeliği kuramı*, *okul sosyalleşme kuramı*, *zayıf aile sosyalleşmesi kuramı* ve *yapısal özellikler kuramı*dır. Bu kuramlardan Genel Uyumsuzluk Kuramı’na göre herhangi bir sebeple öğrenciyi okulda rahatsız edici tutum ve davranışlar, öğrencilerin okula bağlanma hissini azaltmakta ve okul terkine sebep olmaktadır. Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı’na göre antisosyal, olumsuz davranışlara sahip arkadaşlara bağlanma okul terkinde önemli bir nedendir. Okul Sosyalleşme Kuramı’na göre okulun yapısal özellikleri ve okuldaki akademik iklim öğrenci başarısızlığına zemin hazırlamakta ve öğrencinin okuldan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Zayıf Aile Sosyalleşmesi Kuramı, okulu bırakma eğiliminin erken yaşlarda ortaya çıkmasında aile geçmişinin önemi üzerinde durulmaktadır. Yapısal Özellikler Kuramı’na göre azınlık olmak, cinsiyet, düşük sosyo-ekonomik seviyede yer almak gibi demografik ve yapısal özellikler okulu bırakmada etkilidir (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Yapılan görüşmelerde okulu bırakan bireylerin mevcut iş durumlarıyla ilgili sorulan *Şu an ne işle meşgulsünüz?* sorusuna verdikleri yanıtlardan ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

**Tablo 36.** Bireylerin Şu Anki Meslekleriyle İlgili Bulgular

Meslekler	Frekans
Serbest meslek	5
Ev hanımı	5
Diğer	10

Tablo 36'daki bulgulara göre, görüşülen bireylerin beşini ev hanımı, beşini ise serbest meslek sahibi kişilerin oluşturduğu gözlemlenmiş olup, buradan okulu bırakan kişilerin yarısının işsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer meslek gruplarında yer alan 10 kişinin ise *Şu an ne işle meşgulsünüz?* sorusuna verdikleri cevaplar ise aşağıda sunulmuştur:

- “Çadır branda ustasıyım.” (İ.S)
- “Çadırcı ustasıyım.” (M.S)
- “Bebek bakıyorum” (E.K)
- “Fırında çırağım.” (H.T)
- “İthalat üzerine çalışıyorum.” (H.A)
- “İnşaatta çalışıyorum.” (M.V.Y)
- “Terzide çalışıyorum.” (E.K)
- “Kapıcıyım.” (D.B)
- “Bir avukatın yanında çalışıyorum.” (M.B)
- “Okulda hademeyim.” (M.İ)

Kendileriyle görüşülen bireylerin verdiği cevaplar analiz edildiğinde, okulu bırakan öğrencilerin, ya işsiz oldukları ya da düşük gelir getiren işlerde çalışmakta oldukları görülmektedir. Bu bulgular, Doll ve Hess (2001) bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim bu çalışmada, okulu bırakan öğrencilerin mezun olanlara oranla daha fazla işsiz kaldığına, iş bulsalar bile daha az kazanç sağladıklarına, buna ilaveten daha fazla sosyal yardıma muhtaç olduklarına işaret etmektedir. Okulu bırakan bireylerin daha düşük yaşam kalitesi, daha düşük bir gelir ve daha az eğitim gerektiren işlerde çalışma olasılığı artmakta, bu nedenle okulu bırakma hem birey hem de toplum ve devlet için ağır yükler getirmektedir. (Doll & Hess, 2001).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin *akademik başarıya* göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 37’ de gösterilmiştir.

**Tablo 37.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin *Karnelerindeki Zayıf Sayısı* Değişkenine Göre Dağılımı

En Son Karnedeki Zayıf Sayısı	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
Hiç yoktu	f %	17 5.0	13 3.8	313 91.3	343 100.0
1 dersten	f %	14 7.1	20 10.2	163 82.7	197 100.0
2 ve daha fazla dersten	f %	11 13.6	16 19.8	54 66.7	81 100.0
<b>Toplam</b>	f %	42 6.8	49 7.9	530 85.3	621 100.0

$\chi^2 = 35,16$ ;  $sd = 4$ ;  $p = 0,000$ ;  $p < 0,05$

Tablo 37' deki bulgulara göre, akademik başarı ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Örneğin karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilerdeki genel okulu bırakma eğilimi sadece % 8.8 iken, 1 dersten zayıfı olanlarda bu oran yaklaşık iki katına (%17.3'e), 2 ve daha fazla sayıda zayıfı olanlarda ise yaklaşık üç katına (%33.3'e) çıkmaktadır.

Bir defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, karnesinde 2 ve daha fazla sayıda zayıfı olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri % 13.6, iken, 1 dersten zayıfı olan öğrencilerde bu oran % 7.1'e, hiç zayıfı olmayan öğrencilerde ise % 5.0'e düşmektedir. Diğer taraftan birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, karnesinde 2 ve daha fazla sayıda zayıfı olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimi % 19.8, 1 dersten zayıfı olan öğrencilerde bu oran % 10.2'ye, hiç zayıfı olmayan öğrencilerde ise % 3.8'e düşmektedir. Özetle öğrencilerin karnelerindeki zayıf sayısı arttıkça, bir başka ifadeyle akademik başarıları düştükçe, okulu bırakma eğilimlerinin de arttığı gözlemlenmektedir.

Bu bulgular, akademik başarının okulu bırakma eğiliminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Akademik yönden başarısız olan öğrenciler çoğunlukla derslere karşı ilgi göstermemekte, kendilerini okula karşı bağlı hissetmemektedirler. Bu durum zamanla öğrencilerde okuldan ayrılma düşüncesini güçlendirmektedir. Hupfeld (2007) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada, akademik başarısızlığın okulu bırakmaya etki eden güçlü bir etken olduğu, akademik yönden başarısız öğrencilerin derslere ilgisiz kaldıkları ve bu yüzden sık sık devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir (Hupfeld, 2007). Bir başka araştırma sonucuna göre de akademik yönden başarısız öğrenciler ders



çalışmaktan ve yeteneklerini geliştirmekten hoşlanmadıkları; okulu sadece vakit geçirme yeri olarak gördükleri rapor edilmiştir (Beekhoven ve Dekkers, 2005). Başka bir çalışmada da okul başarısızlığı ve okul terki arasında pozitif bir ilişki bulunmuş; okuldan dışlanmış öğrencilerin akademik beceri ve uygun sosyal davranışları kazanmak için daha az fırsata sahip oldukları saptaması yapılmıştır (Christle ve diğerleri, 2007). Bu bulgular, okulu bırakmış bireylerin okulu bıraktıkları yılki akademik başarılarını değerlendirmeye yönelik sorular sorulardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Buna göre, yapılan görüşmelerde bireylere sorulan *Okulu bıraktığınız yıl notlarınız nasıldı, zayıf dersleriniz var mıydı?* sorusuna verdikleri yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 38.** Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Zayıf Sayısı	Frekans
Hiç zayıf olmayanlar	4
1 dersten zayıf olanlar	3
2 ve fazla dersten zayıf olanlar	13

Tablo 38’deki bulgulara bakıldığında, görüşülen bireylerin okulu bıraktıkları yıla ait okul başarılarının belirleyici olduğu görülmektedir. Nitekim 2 ve fazla sayıda dersten zayıf olan öğrenciler yaklaşık % 65’i (13 kişi) oluşturmaktadırlar. Bu sonuçlar, 2’den fazla zayıf olan öğrencilerin, bir başka ifadeyle akademik yönden başarısız olan öğrencilerin, okulu bırakma konusunda oldukça riskli bir grubu oluşturduğunu göstermektedir. Görüşülen bireylerin *Okulu bıraktığınız yıl notlarınız nasıldı, zayıf dersleriniz var mıydı?* sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- “*Beden Eğitimi hariç diğerleri hep zayıftı.*” (C.C)
- “*Sadece Din Kültürü dersim iyiydi, diğer derslerim hep zayıftı.*” (M.B)
- “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hariç diğer derslerimin çoğu zayıftı.*” (M.İ)
- “*Ben 5. sınıfa kadar çok iyi bir öğrenciydim. Hep dersleri pekiyi ile geçiyordum. 5. Sınıftan sonra arkadaşlara takıldığım için derslerim hep zayıf geldi.*” (M.A)
- “*Derslerimin % 80 i zayıftı.*” (H.A)
- “*Bütün konsantrasyonumu işime veriyordum ve geç saatlere kadar işte çalışıyordum. Bu yüzden derslerimle ilgilenemiyordum. Derslerimin ortalama yarısından fazlası zayıftı.*” (M.S)
- “*4-5 tane zayıf dersim vardı.*” (M.V.Y)
- “*3 dersten zayıfım vardı*” (E.K)

- “Çoğu dersim zayıftı.” (E.A)
- “İngilizce, Matematik ve Fen derslerim zayıftı.” (H.T)
- “Matematik ve yabancı dil derslerim zayıftı. Diğer derslerim iyiydi.” (İ.S)
- “1 dersten zayıfım vardı.” (D.B)
- “Sadece matematik dersim zayıftı, diğer derslerim orta düzeydeydi.” (İ.Ü)
- “Matematik dersim zayıftı diğer ders notlarım orta seviyedeydi.” (E.K)
- “Derslerim iyiydi.” (H.B)
- “Zayıf derslerim yoktu. Ders notlarım genelde 3 veya 4’ tü.” (İ.Y)

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, okulu bırakan bireylerin % 80’inin (16 kişi) 1 ve 1’ den fazla dersten zayıfı olan, akademik yönden başarısız öğrenciler oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, okul terkinin nedenlerini kuramsal açıdan açıklamaya çalışan Battin-Pearson ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmaya göre okulu bırakmanın nedenleri arasında akademik başarısızlık açıkça belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü uyumsuz grup üyeliği, kişisel uyumsuzluk, aile sosyalleşmesi ve yapısal özellikler gibi önemli değişkenler, akademik başarısızlığı tetiklemektedir (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000). Uysal ve Şahin’in (2006) araştırmasına göre de okulu bırakmaya etki eden kişisel faktörlere bakıldığında derslerin kötü olması en önemli etken olarak görülmesine rağmen, diğer bir çok faktörle ilgisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitimin önemine inanma, kitap okuma ve geleceğe umutla bakma, okul dışında ders çalışma süresi gibi faktörlerin okulu bırakma durumunu azalttığı; devamsızlık, internet kafeye gitme sıklığı, televizyon seyretme süresi, sigara içme gibi zararlı alışkanlıkların okulu bırakma durumuyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Uysal ve Şahin, 2006).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin *şiddete yatkınlık* değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 39’da gösterilmiştir.

**Tablo 39.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile Bireyelerine Şiddet Uygulama Değişkenine Göre Dağılımı

Ailenizdeki bireylerden birine hiç şiddet uyguladınız mı?		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Evet 1 defa	f	6	3	45	54
	%	11.1	5.6	83.3	100.0
Evet birkaç defa	f	12	14	55	81
	%	14.8	17.3	67.9	100.0
Hayır hiç	f	24	32	430	486

	%	4.9	6.6	88.5	100.0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 25,62$ ; sd =4; p = 0,000; p < 0,05

Tablo 39' daki bulgulara göre, aile bireylerine şiddet uygulama durumu ile okulu bırakma eğilimi arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin aile bireylerine hiç şiddet uygulamamış öğrencilerde genel okulu bırakma eğilimi sadece % 11.5 iken, bir defa şiddet uygulamış öğrencilerde bu oran % 16.7' ye, birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerde ise % 32.1' e çıkmaktadır.

Okulu bırakmayı bir defa veya birkaç defa düşünmüş öğrencilerde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin aile bireylerine hiç şiddet uygulamamış ve okulu bir defa bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri % 4.9 iken, bir defa şiddet uygulamış öğrencilerde bu oran % 11.1' e, birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerde ise % 14.8' e çıkmaktadır. Öte yandan okulu birkaç defa bırakmayı düşünmüş öğrencilere bakıldığında; hiç şiddet uygulamamış öğrencilerde yalnızca % 6.6 iken, aile bireylerine birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerde bu oran % 17.3' e çıkmaktadır.

Bu bulgular, kişisel özelliklerin okulu bırakma eğilimi üzerindeki belirgin etkisini göstermektedir. Bulgular aynı zamanda Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Genel Uyumsuzluk Kuramını (General Deviance Model) desteklemektedir. Genel uyumsuzluk kuramına göre, okula ve okuldaki sürece uyum sağlayamayan; uyumsuz ve rahatsız edici tutum ve davranışlar sergileyen öğrenciler okulu bırakma riski taşımaktadırlar (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin okul arkadaşlarına şiddet uygulama değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 40' da gösterilmiştir.

**Tablo 40.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Okul Arkadaşlarına Şiddet Uygulama Değişkenine Göre Dağılımı

Okul arkadaşlarınızdan birine hiç şiddet uyguladınız mı?		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Evet 1 defa	f	7	14	80	101
	%	6.9	13.9	79.2	100.0
Evet birkaç defa	f	11	15	62	88
	%	12.5	17.0	70.5	100.0
Hayır hiç	f	24	20	388	432
	%	5.6	4.6	89.8	100.0

<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 28,69$ ; sd =4; p = 0,000; p < 0,05

Tablo 40'daki bulgulara göre, arkadaşlarına şiddet uygulama durumu ile okulu bırakma eğilimi arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin okul arkadaşlarına *hiç* şiddet uygulamamış öğrencilerde genel okulu bırakma eğilimi sadece % 10.2 iken, *bir defa* şiddet uygulamış öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 20.8' e, *birkaç defa* şiddet uygulamış öğrencilerde ise % 29.5' e çıkmaktadır.

Okul arkadaşlarına *hiç* şiddet uygulamamış ve bir defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 5.6 iken, *1 defa* şiddet uygulamış öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 6.9' a, *birkaç defa* şiddet uygulamış öğrencilerde ise % 12.5' e çıkmaktadır. Benzer şekilde okul arkadaşlarına *hiç* şiddet uygulamamış ve birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 4.6 iken, *1 defa* şiddet uygulamış öğrencilerde bu oran % 13.9' a, *birkaç defa* şiddet uygulamış öğrencilerde ise % 17' ye çıkmaktadır.

Bu bulgular öğrencinin arkadaşlarına karşı şiddet içeren hareketlerine bağlı olarak okulu bırakma eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Bu bulgular aynı zamanda Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Genel Uyumsuzluk Kuramında (General Deviance Model) yer alan, öğrencilerin aile bireylerine, arkadaşlarına ve diğer kişilere karşı şiddet uygulamalarının okul terklerini arttırdığı görüşünü desteklemektedir. Öte yandan, bu kurama göre öğrencinin suç işlemesi, uyuşturucu ve sigara kullanması okul terkinde başı çeken etkenler olarak nitelendirilmektedir (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin okulda kavgaya karışma değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 41' de gösterilmiştir.

**Tablo 41.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Okulda Kavgaya Karışma Değişkenine Göre Dağılımı

Okul hayatınızda hiç kavgaya karıştınız mı?	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Evet 1 defa	f	6	8	95
	%	5.5	7.3	87.2
Evet birkaç defa	f	15	19	115
	%	10.1	12.8	77.2
Hayır hiç	f	21	22	320
	%	5.8	6.1	88.2
<b>Toplam</b>	f	42	49	530
	%	6.8	7.9	85.3

%	6.8	7.9	85.3	100.0
$\chi^2 = 10,76; sd = 4; p = 0,029; p < 0,05$				

Tablo 41'deki bulgulara göre, okulda kavgaya karışma durumu ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin okulda kavgaya *hiç* karışmamış öğrencilerde genel olarak okulu bırakma eğilimi % 11.9 iken, *bir defa* kavgaya karışmış öğrencilerde bu oran % 12.8' e, *birkaç defa* kavgaya karışmış öğrencilerde ise % 22.9' a çıkmaktadır.

Okul hayatında *hiç* kavgaya karışmamış ve 1 defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 5.8 iken, *bir defa* kavgaya karışmış öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 5.5, *birkaç defa* kavgaya karışmış öğrencilerde ise bu oran % 10.1 olarak görülmektedir. Diğer taraftan okulda *hiç* kavgaya karışmamış ve birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 6.1 iken, *bir defa* kavgaya karışmış öğrencilerde bu oran % 7.3' e, *birkaç defa* kavgaya karışmış öğrencilerde ise % 12.8' e çıkmaktadır.

Bu bulgular, öğrencinin kavgaya karışma gibi olumsuz davranışlarının artmasının okulu bırakma eğilimini de artırdığını göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Genel Uyumsuzluk Kuramında (General Deviance Model) yer alan, öğrencilerin arkadaşlarına ve diğer kişilere şiddet uygulamasının okul terkini artırdığı savını desteklemektedir (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000). Uysal ve Şahin (2006)'in çalışmasının sonuçlarına göre de öğrencinin kavgaya karışma ve uyumsuz davranışlara sahip olması gibi özelliklerinin okulu bırakmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular, aynı zamanda görüşmelerde elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Buna göre, yapılan görüşmelerde bireylerin, şiddet eğilimlerini belirlemeye yönelik sorulan *Ailenizdeki bireylerden birine hiç şiddet uyguladınız mı?* ve *Okul arkadaşlarınızdan birine hiç şiddet uyguladınız mı?* sorularına verdikleri yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 42.** Okulu Bırakan Bireylerin Şiddet Uygulama Davranışlarına İlişkin Bulgular

Şiddet Eğilimi	Frekans	
	Evet	Hayır
Ailenizdeki bireylerden birine hiç şiddet uyguladınız mı?	9	11
Okul arkadaşlarınızdan birine hiç şiddet uyguladınız mı?	9	11

Tablo 42’deki bulgulara göre, görüşülen bireylerin neredeyse yarısının (9 kişi) hem ailede hem de okulda şiddet uyguladığı görülmüştür. Bu sorulara *Evet* yanıtını verenlerin gerek okulda gerekse ailede neden ve kimlere karşı şiddet uyguladıklarını ifade eden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- “*Evde de okulda da şiddet uyguluyordum. Okulda kavgalardan dolayı her gün babamı çağırıyorlardı.*” (C.C)
- “*Evde kız kardeşime şiddet uygulamıştım. Okulda ise arkadaşlarımla sürekli kavga ediyordum. Mesela daha küçüktüm ama 3. sınıfta bir arkadaşımın bıçak çekmiştim.*” (İ.Ü)
- “*Kardeşime tokat attığım olmuştur. Okuldaki arkadaşlara da sürekli şiddet uyguluyordum.*” (H.T)
- “*Kardeşime şiddet uyguladığım olmuştur. Okulda da sürekli kavga eden bir arkadaş grubum vardı.*” (M.V.Y)
- “*1 defa abimi bıçakladım. Okulda hiç şiddet uygulamadım*” (M.B)
- “*Aileme şiddet uygulamadım. Okulda ise sürekli kavgaya karışan bir öğrenciydim.*” (R.Y)

Yapılan görüşmelerde bireylerin, okulu bıraktıkları yıl ve şu anda zararlı madde kullanım alışkanlıklarını belirlemeye yönelik *sorulan Okul yıllarınızda alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mıydı?* ve *Şu an da alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mı?* sorularına verdikleri yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 43.** Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıl ve Şu Anda Zararlı Madde Kullanım Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Alkol, Sigara, Uyuşturucu Madde vb. Madde Kullanım Alışkanlığı	Frekans
Okulu bıraktıkları yıl	6
Şu anda	9

Tablo 43’deki bulgulara göre, görüşülen bireylerden 6 kişinin okulu bıraktığı yıl alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığının olduğu görülmüştür. Okulu bırakmış bireylerin şu anki durumlarına bakıldığında görüşülen kişilerin neredeyse yarısının(9 kişi) zararlı madde kullanım alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür. Görüşülen bireylerin *Okul yıllarınızda alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mıydı?* ve *Şu an da alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mı?* sorularına ilişkin düşüncelerini ifade ettikleri bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

- “Okula devam ederken sigara ve esrar kullanıyordum. Şimdi sadece sigara kullanıyorum” (M.A)
- “Okulu bıraktığım yıllarda alkol ve sigara kullanıyordum. Şimdi alkol ve sigara kullanmaya devam ediyorum. Para buldukça da esrar kullanıyorum.” (C.C)
- Okulda iken sigara kullanıyordum ama şimdi alkol, sigara ve esrar kullanıyorum.” (R.Y)
- “Okulda iken sigara kullanıyordum hala kullanmaya devam ediyorum.” (E.K)
- “Okul yıllarında herhangi bir madde kullanmıyordum. Şu anda sigara, alkol ve esrar kullanıyorum.” (M.B)
- “Okul yıllarında böyle bir alışkanlığım yoktu. Şu anda sigara ve esrar kullanıyorum.” (İ.Ü)
- “Okurken hiç kötü alışkanlığım yoktu. Şimdi sadece sigara kullanıyorum.” (A.Ç)

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin “Okul yıllarınızda alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mıydı?” ve “Şu an da alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mı?” sorularına verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, okulu bırakan bireylerin bir kısmının okul yıllarında zararlı madde kullanımına başladığı ve şu an da devam ettiği, bir kısmının ise okul yıllarında herhangi bir madde kullanım alışkanlığının olmadığı halde okulu bıraktıktan sonra sigara, alkol ve hatta uyuşturucu madde kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, okulu bırakan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okul yıllarında veya okulu bıraktıktan sonra bir şekilde zararlı madde kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Genel Uyumsuzluk kuramı da öğrenci-okul uyumsuzluğu üzerine odaklanmaktadır. Herhangi bir sebeple öğrenciyi okulda rahatsız eden tutum ve davranışlar, öğrencilerin okula bağlanma hissini azaltmakta ve okul terkine sebep olmaktadır. Bu kurama göre uyumsuzluğun kaynağı öğrencinin suç işleme, uyuşturucu ve sigara kullanması gibi olumsuz davranışlardır.

Yapılan görüşmelerde bireylerin suç işleme eğilimlerini belirlemeye yönelik olarak sorulan “Herhangi bir suçtan dolayı sorgulandınız mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 44.** Okulu Bırakan Bireylerin Suç İşleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Herhangi bir suçtan dolayı sorgulandınız mı?	Frekans
Evet	4
Hayır	16

Tablo 44'deki bulgulara göre, görüşülen bireylerin % 20'sinin (4 kişi) herhangi bir suçtan dolayı sorgulandığı görülmüştür. Bu soruya *evet* yanıtını verenler sorgulanma sebeplerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- *“Bir çok kez sorgulandım. Adam yaralamak, esrar kullanmak, adam alıkoymak gibi suçlardan sorgulanıp çıktım. Adam alıkoymak suçundan hala mahkemem devam ediyor. Motosiklet kazasından dolayı da 1 ay hapis hane yattım.” (M.A)*
- *“1 defa sorgulandım. Bir adamı dövmüştüm. Ölüm tehlikesi olduğu için sorgulandım hatta 2 gece de nezarethane yattım.” (M.B)*
- *“Adam bıçaklamaktan 3 ay hapis hane yattım. Bunun dışında çete olaylarından, kavga etmeden sorgulandım ve nezarete yattım.” (C.C)*
- *“12-13 yaşlarında alkol almaya yeni başlamıştım. Gittiğim bir mekanda yanımdaki bayana sarkıntılık eden bir adamı bıçakladım. Bu yüzden 1 yıl hapis hane yattım.” (R.Y)*

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, okulu bırakan bireylerin önemli bir kısmının suç işledikleri ve hatta hapis hane yattıkları görülmüştür. Christle ve diğerlerinin (2007) araştırma sonuçlarına göre de okulu bırakanlar daha fazla suç işlemeye yatkın olmaktadır ve hatta bir kısmının hayatı hapis hane ile sonlanmaktadır. Yani, okul terki sadece birey ve okul için değil aynı zamanda bütün toplum için ciddi bir problemdir (Christle ve diğerleri, 2007). Kuramsal açıdan suç işleme ve okulu bırakma arasındaki ilişkiye bakıldığında, Genel Uyumsuzluk Kuramı'na göre öğrencilerin suç işleme, uyuşturucu ve sigara kullanması gibi olumsuz davranışları zamanla okula bağlanma hissini azaltmakta ve okul terkine sebep olmaktadır (Pearson ve diğerleri, 2000).

#### **4.3.2. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden Aile Etkenlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin ailede konuşulan dil, ailedeki birey sayısı, aile ekonomik durumu, aile ile olan ilişki düzeyi ve aile baskısı değişkenlerine göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin aile bireyleri arasında günlük olarak en yaygın konuşulan dil değişkenine ilişkin bulgular Tablo 45'de gösterilmiştir.



**Tablo 45.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Ailede Konuşulan Dil Değişkenine Göre Dağılımı

Ailede Konuşulan Dil		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Türkçe	f	17	23	312	352
	%	4.8	6.5	88.6	100.0
Kürtçe-Zazaca-Kirmançi	f	21	19	160	200
	%	10.5	9.5	80.0	100.0
Arapça	f	4	7	58	69
	%	5,8	10,1	84,1	100,0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 9,22$ ;  $sd=4$ ;  $p = 0,056$ ;  $p > 0,05$

Tablo 45’deki bulgular, aile içinde en yaygın olarak konuşulan dille okulu bırakma eğilimi arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre Kürtçe, Zazaca veya Kirmançi dillerinden birini konuşan öğrencilerde genel okulu bırakma eğilimi en yüksek düzeyde (% 20.0) iken, Arapça konuşanlarda bu oran % 15.9’ a, resmi dil Türkçeyi konuşanlarda ise % 11.3’ e inmektedir.

Birkaç defa okulu bırakmayı düşünenler arasında ise Arapça’yı konuşan öğrencilerde okulu bırakma eğiliminin en yüksek düzeyde (% 10.1) olduğu, bu durumu sırasıyla % 9.5 oranla Kürtçe konuşanların ve % 6.5 oranla Türkçe konuşanların takip ettiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre aile bireyleri arasında Türkçe dışında bir dili kullanan, bir başka ifadeyle farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin daha yüksek oranda okulu bırakma eğiliminde oldukları görülmektedir. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Yapısal Özellikler Kuramına (Structural Strains Theory) göre de farklı bir etnik grubun üyesi olmak, okul bırakmada belirleyici bir etken olarak nitelendirilmiştir (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000). Şimşek’in (2011) çalışmasında da Arap kökenli lise öğrencilerinde okulu bırakma eğiliminin en yüksek olduğu, bunu sırasıyla Kürtçe konuşan öğrencilerin izlediği rapor edilmiştir (Şimşek, 2011). Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de dil sorunu okulu bırakmada etkili bir ailevi faktördür (AÇEV, 2006). Benzer şekilde Christine A. Christle ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğrencinin etnik kökeni ile okul başarısızlığı ve okul terki arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Christle ve diğerleri, 2007).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin ailedeki birey sayısı değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 46’ da gösterilmiştir.

**Tablo 46.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Ailedeki Birey Sayısı	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
1-2	f %	0 0.0	0 0.0	9 100.0	9 100.0
3-5	f %	13 6.0	12 5.6	191 88.4	216 100.0
6-9	f %	21 6.5	29 9.0	273 84.5	323 100.0
10 ve üzeri	f %	8 11.0	8 11.0	57 78.1	73 100.0
<b>Toplam</b>	f %	42 6.8	49 7.9	530 85.3	621 100.0

$\chi^2 = 7,22$ ;  $sd=6$ ;  $p = 0,301$ ;  $p > 0,05$

Tablo 46'daki bulgulara göre, ailedeki birey sayısı ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak ailedeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin okulu bırakma eğilimi de görece artmaktadır. Buna göre ailedeki birey sayısı 3-5 olan öğrencilerde okulu bırakma eğilimi % 11.6 iken, 6-9 olan öğrencilerde % 15.5, 10 ve üzeri olan öğrencilerde ise % 22'ye çıkmaktadır.

Ailedeki birey sayısı çok olan öğrencilerin okulu bırakma eğiliminin yüksek olması, ildeki yoksul ailelerin çok çocuk sahibi olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu ailelerde çocukların ekonomik açıdan aileye destek olmak için okul dışında bir işte çalışmaları gerekmektedir. Bu durum zamanla çocukların okulu bırakma eğilimi göstermelerine yol açmaktadır. Diyu (2001) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okul terkiyle ilgili sosyal faktörlere bakıldığında bir bölgenin ekonomik gelişimi, kültürel gelenekleri, coğrafi şartları öne çıkar. Kırsal bölgede oturan insanlar çok çocuk sahibi olunca çok zengin olunacağına inanırlar ve çocuklarına eğitim vermek yerine onları sadece büyütürler. Çok sayıda çocuk sahibi olmak, aileler için maddi yönden bir külfet olduğundan, bu aileler çocuklarını okuldan almayı tercih ederler veya çocuklar ekonomik sıkıntılar yüzünden kendi istekleriyle okulu bırakırlar (Diyu, 2001). Türkiye' de AÇEV (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre çok çocuklu fakir ailelerde ekonomik koşullardan kaynaklanan nedenler yüzünden, çocuklar işte veya evde çalıştırılmakta ve eğitim harcamaları karşılanamamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okulu terk etmiş erkek çocuklarının % 51,8' i para getirecek bir işte çalışmaktadır. Kız çocuklarında ise bu oran % 17' dir (AÇEV, 2006).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin ailenin ekonomik durumu değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 47’ de gösterilmiştir.

**Tablo 47.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Aile Ekonomik Durumu	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
Zengin	f %	1 3.6	3 10.7	24 85.7	28 100.0
Orta halli	f %	33 7.0	28 6.0	409 87.0	470 100.0
Fakir	f %	8 6.5	18 14.6	97 78.9	123 100.0
<b>Toplam</b>	f %	42 6.8	49 7.9	530 85.3	621 100.0

$\chi^2 = 10,83$ ; sd=4; p = 0,028; p < 0,05

Tablo 47’ deki bulgulara göre, ailenin gelir durumu ile öğrencilerin genel okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin ailesinin gelir durumunu zengin olarak tanımlayanlarda okulu bırakma eğilimi % 14.3’ iken orta halli diyenlerde bu oran % 13.0’ e, fakir olarak tanımlayan öğrencilerdeki ise % 21.1’e çıkmaktadır.

Tablo 47’ deki bulgular ışığında, bir defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin oranları incelendiğinde, orta halli ailelerden gelen öğrencilerin, diğer gelir gruplarından gelen öğrencilere oranla daha fazla okulu bırakma eğiliminde oldukları görülmektedir (Orta halli ailelerde % 7.0, fakir ailelerde % 6.5, zengin ailelerde ise sadece % 3.6). Bu durum, okulu bırakma eğiliminin sadece ailenin gelir durumundan kaynaklanmadığını, bunun yanı sıra kişisel, sosyal veya okuldan kaynaklanan başka nedenlerin de okulu bırakma düşüncesine yol açabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, Peraita ve Pastor (2000) tarafından İspanya’da yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre İspanya’ da ilkokullarda ailenin sosyo-ekonomik statüsü okul terki davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre İspanya’nın eğitim sisteminde daha az ayrıcalıklı çocuklar hala başarılı sonuçlara ulaşmada daha az fırsata sahiptirler (Peraita & Pastor, 2000). Yine Hupfeld (2007) tarafından yapılan çalışmaya göre de düşük gelirli aileden gelen öğrenciler okulu bırakma konusunda riskli gurubu oluşturmaktadırlar. Battin-Pearson ve diğerlerinin yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de öğrenciler, akademik başarısızlığa sahip olmasalar bile, uyumsuz davranış, anti-sosyal ve uyumsuz arkadaşlara bağlanma, yoksul bir aileden gelme

gibi değişkenlere sahiplerse, bu durum öğrencinin erken yaşta okulu terk etme riskini artırmaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin aileleriyle olan ilişkilerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 48’ de gösterilmiştir.

**Tablo 48.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile İlişkinine Göre Dağılımı

Ailenizle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Çok iyi	Sayı	26	20	393	439
	Yüzde(%)	5.9	4.6	89.5	100.0
Orta düzeyde	Sayı	16	25	121	162
	Yüzde(%)	9.9	15.4	74.7	100.0
Zayıf	Sayı	0	4	16	20
	Yüzde(%)	0.0	20.0	80.0	100.0
<b>Toplam</b>	Sayı	42	49	530	621
	Yüzde(%)	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 28,83$ ;  $sd = 4$ ;  $p = 0,000$ ;  $p < 0,05$

Tablo 48’ deki bulgulara göre, aile ilişki düzeyi ile okulu bırakma eğilimi arasında çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin ailesiyle ilişkisi *çok iyi* olan öğrencilerde okulu bırakma eğilimi genel olarak sadece % 10.5 iken, *orta düzeyde* olanlarda bu oran iki buçuk katına (%25.3), *zayıf* olanlarda ise iki katına (%20.0) çıkmaktadır.

Öte yandan bir defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri arasındaki oranlara bakıldığında da aile ilişkisi *çok iyi* olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri % 5.9 iken, *orta düzeyde* olan öğrencilerde % 9.9 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri arasındaki oranlara bakıldığında, aile ilişkisi *çok iyi* olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin % 4.6 iken, aile ilişkisi *orta düzeyde* olan öğrencilerde bu oran % 15.4’ e, ilişkisi *zayıf* olan öğrencilerde ise % 20.0’ye çıktığı görülmektedir.

Tablo 48’ deki bu bulgular, öğrencilerin aileleriyle ilişkileri zayıfladıkça okulu bırakma eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Zayıf Aile Sosyalleşmesi Kuramına (Poor Family Socialization Theory) göre de, anne veya babanın öğrenciyi eğitsel açıdan desteklememeleri ve ilgisiz kalmaları okulu bırakmada etkili olmaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000). Şimşek (2011)’ in lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da aile ilgisiyle okulu bırakma eğilimi arasında sıkı bir ilişki bulunmuş; çocuğunun eğitimiyle hiç ilgilenmeyen ya da çok az ilgilenen ailelerden gelen öğrencilerde

okulu bırakma eğiliminin daha yüksek olduğu, çocuğunun eğitimiyle genellikle ve her zaman ilgilenen ailelerden gelen öğrencilerde ise anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin aile baskısı etkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 49’ da gösterilmiştir.

**Tablo 49.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Aile Baskısı Etkenine Göre Dağılımı

Ailenizin size yönelik bir baskısı var mı?		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Evet çok fazla	f	6	7	29	42
	%	14.3	16.7	69.0	100.0
Biraz baskısı var	f	19	23	210	252
	%	7.5	9.1	83.3	100.0
Hiç baskısı yok	f	17	19	291	327
	%	5.2	5.8	89.0	100.0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 13,24$ ; sd =4; p = 0,010; p < 0,05

Tablo 49’deki bulgular incelendiğinde, aile baskısı ile okulu bırakma eğilimi arasında istatistiksel olarak güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin ailesinden *hiç* baskı görmeyen öğrencilerde okulu bırakma eğilimi genel olarak % 11 iken, *biraz* baskı görenlerde bu oran bir buçuk katına (% 16.6’ ya), *çok baskı* görenlerde ise neredeyse üç katına (% 31’ e) çıkmaktadır.

Bir defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ile aile baskısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, üzerinde *hiç* baskı hissetmeyen öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin % 5.2 iken, bu oran *biraz* baskı hisseden öğrencilerde % 7.5’ e, *çok fazla* baskı hisseden öğrencilerde ise % 14.3’e çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ile aile baskısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, üzerinde *hiç* baskı hissetmeyen öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri % 5.8 iken, bu oran *biraz* baskı hisseden öğrencilerde % 9.1’e, *çok fazla* baskı hisseden öğrencilerde ise % 16.7’ye çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin üzerindeki aile baskısı arttıkça okulu bırakma eğilimlerinin de arttığı gözlemlenmektedir.

Tablo 49’ deki bu bulgular, öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinde aile baskısı etkeninin ne denli etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Zayıf Aile Sosyalleşmesi Kuramına (Poor Family Socialization Theory) göre de, okul bırakma eğiliminin erken yaşlarda başlamasında, aile geçmişinin önemli etkisi bulunmakta;

yüksek aile baskısı okulu bırakma düşüncesini arttırmaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Yukarıda okulu bırakma eğilimine etki eden aile etkenlerine ilişkin bulgularla, nitel yöntemle elde edilen okulu bırakmada etken ailevi faktörlere ilişkin bulgular benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşme formunda, okulu bırakmış bireylerde ailenin ekonomik durumu, ailedeki birey sayısı, ailede konuşulan dil, aile baskısı, aile ile ilişki düzeyi ve anne eğitim durumu gibi ailevi faktörlerin okulu bırakmada etkili olup olmadığını araştıran bir takım sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 50.** Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Aile Ekonomik Durumu, Ailedeki Birey Sayısı, Ailede Konuşulan Dil, Aile Baskısı, Aile İle İlişki Düzeyi ve Anne Eğitim Durumunu İlişkin Bulgular

<b>Aile Ekonomik Durumu</b>	<b>Frekans</b>
İyi	4
Orta halli	5
Kötü	11
<b>Ailedeki Birey Sayısı</b>	<b>Frekans</b>
1-2 kişi	-
3-5 kişi	10
6-9 kişi	6
10 ve üzeri	4
<b>Ailede Konuşulan Dil</b>	<b>Frekans</b>
Türkçe	5
Kürtçe	6
Arapça	9
<b>Aile Baskı Düzeyi</b>	<b>Frekans</b>
Çok fazla	3
Biraz	1
Hiç yok	16
<b>Aile ile İlişki Düzeyi</b>	<b>Frekans</b>
Çok iyi	8
Orta düzeyde	9
Zayıf	3
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>Frekans</b>
Okuma yazma bilmiyor	15
Ortaokul mezunu	2
Lise mezunu	1
Ortaokul terk	1
İlkokul terk	1

Tablo 50'deki bulgulara göre, görüşülen bireylerin yarısından fazlasının (11 kişi) okulu bıraktıkları yıl ailelerinin ekonomik durumlarının kötü olduğu görülmüştür. Ailedeki birey sayısına bakıldığında görüşülen bireylerin yarısının ailesinin 6 ve üzeri sayıda kişiden oluştuğu görülmüştür. Aile arasında konuşulan yaygın dile göre bakıldığında okulu bırakan bireylerin çoğunluğunun ailesinde Arapça (9 kişi) ve Kürtçe (6 kişi) konuşulduğu

görülmüştür. Ailedeki baskı düzeyine bakıldığında okulu bırakan öğrencilerin çoğunluğunun (16 kişi) ailelerinden olumsuz yönde bir baskı görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aile ile olan ilişki düzeyine bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun ailesi ile olan ilişkisinin çok iyi (8 kişi) ve orta düzeyde (9 kişi) olduğu görülmüştür. Tablo 50' deki bulgulara göre okulu bırakmış öğrencilerin % 75'inin (15 kişi) annesinin okuma yazma bilmediği ve 2 tane öğrencinin de annesinin geçmişte okulu bırakma deneyiminin olduğu görülmüştür. Görüşülen bireylerin, okulu bırakmada etken ailevi faktörleri belirlemeye ilişkin sorulan sorulara yönelik düşüncelerini ifade ettikleri bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

- *“Okulu bıraktığım yıllarda ailemle ilişkim iyiydi. Ailem okula devam etmemi isterdi ve bu yönde bana baskı uygulardı.” (İ.S)*
- *“Ailem benimle çok ilgilenirdi. Aile bağlarımız kuvvetlidir. Ailem okulu bırakmamam için baskı uyguluyordu.” (M.S)*
- *“Okulu bırakmadan önce babamın okuyacağıma dair ümidi vardı. O yüzden babamla ve diğer aile bireyleriyle aram iyiydi. Okulu bıraktıktan sonra babamla aram açıldı, okulu bıraktığım için bana dayak attı. Zaten sonrasında aile bağlarımız koptu. O yıllarda okumam ve bir meslek sahibi olabilmem için özellikle babam baskı yapmıştı.” (İ.Ü)*
- *“Okulu bırakmamı ailem istediği için onlarla ilişkim bir dönem bozuldu. Okulu bırakmam konusunda çok fazla baskı yapmışlardı.” (A.Ç)*
- *“Ailemle ilişkim iyiydi. Okumam için baskı uyguluyorlardı.” (D.B)*
- *“Ailemle ilişkim iyiydi. Fakat okulu bırakmam için abim çok fazla baskı yapmıştı. Hatta beni öldürmekle tehdit etmişti.” (H.B)*
- *“Ailemle bağlarımız kuvvetliydi ama okulu bırakmam için baskı uygulamışlardı.” (H.İ)*

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin verdikleri cevaplar ve Tablo 50'deki bulgular analiz edildiğinde, ailesinin ekonomik durumu kötü olan, ailedeki birey sayısı 6'dan fazla olan, aile bireyleri arasında yaygın olarak Arapça konuşan ve annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin daha yüksek oranlarda okulu bıraktıkları görülmüştür. AÇEV tarafından yapılan araştırmaya göre okul terkinin sosyal, kültürel ve ailevi koşullardan kaynaklanan nedenleri incelendiğinde en önemli etkenlerden birinin annenin okuryazarlık durumu olduğu görülmektedir. Okulu terk eden çocukların % 83,5'inin annesi eğitimsizdir (AÇEV, 2006). Uysal ve Şahin (2006)'in çalışmasına bakıldığında da ailenin sosyo ekonomik durumu, ailenin çocuğun eğitimine ilgisi gibi faktörlerin okulu bırakmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır

(Uysal ve Şahin, 2006). Ayrıca anne eğitim düzeylerine bakıldığında 2 öğrencinin annesinin de geçmişte okulu bıraktığı görülmüştür. Bu bulgular Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Zayıf Aile Sosyalleşmesi kuramını desteklemektedir. Bu kurama göre anne babanın eğitim seviyesinin ve çocuklarına yönelik eğitsel beklentilerinin düşük olması, okulu bırakma hikâyelerinin olması çocuğun da okulu bırakmasını teşvik etmektedir. Öğrencinin akademik başarısı üzerinde aileden kaynaklanan en belirgin ve kalıcı etki, ebeveynlerin eğitim seviyesidir. Çünkü ailenin kendi eğitim geçmişi ile çocuklarının akademik başarısına ilişkin beklentileri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Ailevi faktörlerden aile baskısı ve aile ile olan ilişki düzeyine bakıldığında, okulu bırakan öğrencilerin % 80' inin ailesinden olumsuz yönde bir baskı görmediği ve büyük çoğunluğunun (17 kişi) ailesiyle ilişkisinin orta düzeyde veya çok iyi olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle bu faktörlerle okulu bırakma arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bireylerin % 80' i okul yıllarında ailesinden baskı görmediğini söylemesine rağmen görüşülen 6 kız öğrenciden 4'ünün aile baskısıyla okulu bıraktığı dikkat çekmiştir. Bu öğrenciler ya “kız çocuğu okumaz” düşüncesiyle ya da evde, tarlada çalıştırılmak için okulu bırakmak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. Bu bulgular Diyu'nun (2001) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre, aileler özellikle kız çocuklarını okula yollamanın zaman ve para kaybı olduğunu düşünmektedirler. Hatta kız çocukları için çiftlikte çalışarak, ev işi yaparak veya daha başka işler yaparak erken yaşta para kazanmanın daha iyi olacağını düşünmektedirler. Yani aileler kız çocuklarının okula gitmelerini sağlamadıkları gibi onları okulu bırakmaya zorlamaktadırlar (Diyu, 2001).

#### **4.3.3. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden *Okul Etkenlerine* İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin okullarının bulunduğu ilçelere, okudukları sınıflara, idareci ve öğretmenlerinin ilgisine, idareci ve öğretmenlerinden haksız yere dayak yeme durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin okullarının bulunduğu ilçelere göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 51' de gösterilmiştir.



**Tablo 51:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
Merkez	f %	23 8.1	26 9.2	234 82.7	283 100.0
Viranşehir	f %	4 6.8	5 8.5	50 84.7	59 100.0
Siverek	f %	3 5.0	7 11.7	50 83.3	60 100.0
Harran	f %	2 3.6	5 9.1	48 87.3	55 100.0
Birecik	f %	4 6.6	2 3.3	55 90.1	61 100.0
Suruç	f %	3 5.5	3 5.5	49 89.0	55 100.0
Bozova	f %	3 6.3	1 2.1	44 91.6	48 100.0
<b>Toplam</b>	f %	42 6.8	49 7.9	530 85.3	621 100.0

$\chi^2 = 88,99$ ;  $sd=42$ ;  $p = 0,000$ ;  $p < 0,05$

Tablo 51’deki bulgulara göre, genel olarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin % 14.7’ si herhangi bir sebeple okulu bırakma eğilimi göstermektedir. Bu öğrencilerden % 6.8’ inin en az bir defa okulu bırakmayı düşündüğü, % 7.9’ unun ise birkaç defa okulu bırakmayı düşündüğü görülmektedir.

Tabloya göre Şanlıurfa il merkezi ve ilçeler dikkate alındığında okul bırakma eğilimi açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca, okulu bırakma eğiliminin en yüksek oranla (% 17.3) Şanlıurfa il Merkezi’nde olduğu, bunu sırasıyla Siverek (% 16.7) ve Viranşehir (% 15.3) ilçelerinin izlediği görülmektedir. Yine Tablo 13’deki bulgulara göre, okulu bırakma eğiliminin en düşük olduğu ilçeler % 8.4 oranla Bozova ve % 9.9 oranla Birecik ilçeleridir. Bu sonuçlara bağlı olarak, öğrenci sayısının kalabalık ve sınıf başına öğrenci sayısının yüksek olduğu Şanlıurfa il merkezindeki okullarda okulu bırakma eğiliminin yüksek olduğu görülürken, sınıf başına düşen öğrenci sayısının düşük olduğu Bozova ve Birecik gibi ilçelerde görece daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin okudukları sınıflara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 52’de gösterilmiştir.

**Tablo 52.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Okudukları Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
6. Sınıf	f	10	5	161	176
	%	5.7	2.8	91.5	100.0
7. Sınıf	f	11	21	184	216
	%	5.1	9.7	85.2	100.0
8. Sınıf	f	21	23	185	229
	%	9.2	10.0	80.8	100.0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 12,44$ ;  $sd=4$ ;  $p = 0,014$ ;  $p < 0,05$

Tablo 52’deki bulgular incelendiğinde, okunan sınıf ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin 6. sınıf öğrencilerinde genel okulu bırakma eğilimi % 8.5 iken, 7. sınıflarda bu oran % 14.8’ e, 8. sınıf öğrencilerinde ise % 19.2’ ye çıkmaktadır. Buna göre alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe okulu bırakma eğilimi artmaktadır. Birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin oranlarına bakıldığında da, okulu bırakma eğiliminin yine alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe arttığı gözlenmektedir (6. sınıfta % 2.8, 7. sınıfta % 9.7, 8. sınıfta % 10.0).

Bu bulgular, AÇEV (2006) tarafından ilköğretimde okul terklerine ilişkin yapılan araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. AÇEV (2006)’ in araştırmasına göre, sekiz yıllık zorunlu eğitimin başladığı 1997-1998 ile ilk mezunlarını verdiği 2004-2005 öğretim yıllarına ilişkin öğrenci sayıları dikkate alındığında, 1997-1998 öğretim yılında birinci sınıfta okuyan toplam öğrenci sayısı 1.360.720 iken bu öğrencilerin mezun oldukları 2004-2005 yılında sekizinci sınıf toplam öğrenci sayısı 1.159.509 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenci sayısındaki azalma toplamda yüzde 14,78, erkek öğrencilerde yüzde 12,77, kız öğrencilerde ise yüzde 17,12’dir (AÇEV, 2006). Elde ettiğimiz sonuçlar genel okulu bırakma açısından bu araştırmayla tutarlık göstermesine karşın, cinsiyete ilişkin veriler açısından ters bir sonuç ortaya çıkmıştır. Zira AÇEV (2006) araştırmasına göre kız öğrencilerde okuldan ayrılma daha fazla iken bu araştırmada erkek öğrencilerde okuldan ayrılma eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Şimşek (2011) tarafından lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimine yönelik yapılan çalışmanın bulguları da okulu bırakma eğiliminde lise birinci sınıftan lise üçüncü sınıfa kadar kademeli olarak bir artış olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2011).

Bu bulgular, okulu bırakmış bireylerin okulu bıraktıkları yılki sınıf düzeylerine ilişkin nitel bulgularla benzerlikler göstermektedir. Bu bağlamda, görüşmelerde ilköğretimde

öğrenim görmekteyken okulu bırakan bireyler arasından seçilen 20 kişiye kaçınıcı sınıfta okulu bıraktıkları sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 53.** Bireylerin Cinsiyetlerine ve Okulu Bıraktıkları Yıl Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyleri	Frekans
1. Sınıf	-
2. Sınıf	1
3. Sınıf	1
4. Sınıf	1
5. Sınıf	1
6. Sınıf	3
7. Sınıf	8
8. Sınıf	5

Tablodaki bulgulara göre, okulu bırakanların büyük bölümünün (8 kişi) 7. sınıfta okulu bıraktıkları görülmüştür. Bunu sırasıyla 8. sınıfta (5 kişi) ve 6. sınıfta(3 kişi) okuyan öğrenciler takip etmiştir. İlköğretimin birinci kademesinde ise okulu bırakan öğrenci sayılarının oldukça düşük olduğu ve okul terklerinin üst sınıflarda yaşandığı dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet değişkenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 54’ de gösterilmiştir.

**Tablo 54.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin İdareci ve Öğretmenlerin İlgisinden Memnuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

Okuldaki idareci, öğretmenlerinizin ilgisinden ne derece memnunsunuz?	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
Çok memnunum	f %	20 5.9	11 3.2	309 90.9	340 100.0
Kısmen memnunum	f %	16 6.8	29 12.2	192 81.0	237 100.0
Hiç memnun değilim	f %	6 13.6	9 20.5	29 65.9	44 100.0
<b>Toplam</b>	f %	42 6.8	49 7.9	530 85.3	621 100.0

$$x^2 = 30,97; sd =4; p = 0,000; p < 0,05$$

Tablo 54’deki bulgulara göre, idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet derecesi ile okulu bırakma eğilimi arasında manidar bir farklılık bulunmaktadır. Örneğin idareci ve öğretmenlerin ilgisinden *çok memnun* olan öğrencilerdeki genel okulu bırakma eğilimi sadece % 9.1 iken, idareci ve öğretmenlerin ilgisinden *kısmen memnun* olanlarda bu oran tam iki katına (% 18), *hiç memnun olmayanlarda* ise neredeyse dört katına (% 34.1’ e) çıkmaktadır.

Bir defa ve birden fazla okulu bırakmayı düşünmüş öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ile okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet dereceleri arasındaki oranlara bakıldığında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet düştükçe bir defa ve birkaç defa okulu bırakmayı düşünen öğrencilerin oranı artmaktadır. Örneğin bir defa okul bırakmayı düşünen öğrencilerin oranına bakıldığında, idareci ve öğretmenlerden *çok memnun* olanlarda sadece % 5.9 iken, *kısmen memnun* olanlarda bu oran % 6.8’ e, *hiç memnun olmayanlarda* ise % 13.6’ ya çıkmaktadır. Öte yandan birkaç defa okul bırakmayı düşünenlere bakıldığında idareci ve öğretmenlerin ilgisinden *çok memnun* olanlarda sadece % 3.2 iken, *kısmen memnun* olanlarda bu oran % 12.2’ ye, *hiç memnun olmayanlarda* ise % 20.5’ e çıkmaktadır.

Bu bulgular, okul etkenlerinin öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinde nedenli önemli olduğunu göstermektedir. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Okul Sosyalleşme Kuramı’na göre de, okulun yapısal özellikleri ve okuldaki akademik iklim öğrenciler açısından birçok olumsuz davranışa kaynaklık etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ve okul çalışanlarının ilgisiz, adaletsiz ve cesaret kırıcı davranışları, şiddet içeren okul ortamı, problemleri davranışlara göz yuman disiplin anlayışı, kuralların belirsiz ve süreksiz olması gibi nedenler okulu bırakmaya zemin hazırlamaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000). Uysal ve Şahin (2007) tarafından ortaöğretimde okulu bırakmaya etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bir başka çalışmanın sonuçlarına göre de, okul terkinde okul etkenlerinin önemli bir etkisi bulunmakta; gidilen lisenin isteyerek tercih edilmesi, okulda alınan eğitimden memnuniyet, okul kalitesi, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımı gibi faktörler okulu terkinde belirleyici olmaktadır (Uysal ve Şahin, 2007). Şimşek (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenden ve okuldan memnuniyet azaldıkça okulu bırakma eğiliminin arttığı görülmüştür (Şimşek, 2011).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin okullarındaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere dayak yeme durumlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 55’de gösterilmiştir.

**Tablo 55.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin İdareci ve Öğretmenlerden Haksız Yere Dayak Yeme Değişkenine Göre Dağılımı

Okuldaki idareci, öğretmenlerinizden haksız yere dayak yediniz mi?		Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Evet bir defa	f	9	7	73	89
	%	10.1	7.9	82.0	100.0
Evet birkaç defa	f	9	27	91	127
	%	7.1	21.3	71.7	100.0
Hayır hiç	f	24	15	366	405
	%	5.9	3.7	90.4	100.0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0

$\chi^2 = 43,79$ ; sd =4; p = 0,000; p < 0,05

Tablo 55’deki bulgulara göre, öğretmenlerden haksız yere dayak yeme durumu ile okulu bırakma eğilimi arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin idareci ve öğretmenlerinden *hiç dayak yemeyen* öğrencilerde genel okulu bırakma eğilimi sadece % 9.6 iken, öğretmenlerinden *bir defa dayak yiyenlerde* bu oran % 18’ e, *birkaç defa dayak yiyen* öğrencilerde ise % 28.4’ e çıkmaktadır.

Okulu bırakmayı bir defa veya birkaç defa bırakmayı düşünmüş öğrenciler açısından da durum aynıdır. Örneğin idareci ve öğretmenlerinden *hiç dayak yemeyenlerde* birkaç defa okulu bırakmayı düşünenlerin oranı % 3.7 iken, sadece *bir defa dayak yiyenlerde* bu oran % 7.9’ a, *birkaç defa dayak yiyenlerde* ise % 21.3’ e çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre, idareci ve öğretmenlerin öğrencilere dayak atması okulu bırakma eğiliminde dramatik bir artışa neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yiyen her beş öğrenciden birinde okulu bırakma eğilimi güçlü biçimde artmaktadır. Bu bulgular, Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Okul Sosyalleşme Kuramı’na ilişkin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Zira bu kurama göre öğretmenlerin ve okul çalışanlarının adaletsiz davranışları ve şiddet içeren okul ortamı, okulu bırakmaya zemin hazırlamaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Bu bulgular, nitel araştırma yöntemiyle elde edilen okuldan memnuniyet, idareci ve öğretmenlerin ilgisi, okul ortamındaki şiddet gibi etkenlerle ilgili sorulara verilen

yanıtlardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu bağlamda, yapılan görüşmelerde bireylerin sorulara verdikleri yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 56.** Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Okuldan Memnuniyet Derecelerine, Okuldaki İdareci ve Öğretmenlerin İlgisine, Okul Ortamındaki Şiddet Durumuna İlişkin Bulgular

<b>Okuldan Memnuniyet</b>	<b>Frekans</b>
Hiç memnun olmayanlar	5
Kısmen memnun olanlar	9
Çok memnun olanlar	6
<b>Okuldaki İdareci ve Öğretmenlerin İlgisi</b>	<b>Frekans</b>
“Evet ilgileniyorlardı” diyenler	9
“Hayır ilgilenmiyorlardı” diyenler	11
<b>Okul Ortamındaki Şiddet</b>	<b>Frekans</b>
“Evet vardı” diyenler	16
“Hayır yoktu” diyenler	4

Tablo 56'daki bulgulara göre, görüşülen bireylerin neredeyse yarısının(9 kişi) okudukları okuldan kısmen memnun oldukları görüşmüştür. Öte yandan, 6 kişinin çok memnun olduğu, 5 kişinin ise hiç memnun olmadığı görülmüştür. Okuldaki idareci ve öğretmenlerin kendileriyle ilgilenmediklerini düşünenler (11 kişi), idareci ve öğretmenlerin kendileriyle ilgilendiklerini düşünenlerden (9 kişi) sayıca fazla çıkmıştır. Okul ortamında var olan şiddet durumuna bakıldığında, görüşülen bireylerin % 80'i (16 kişi) okulu bıraktıkları yıl şiddetin okullarında var olduğunu söylemiştir. Bu sonuçlara göre görüşülen bireylerden okulu bırakanların çoğunluğu okullarında şiddetin olduğunu, öğretmen ve idarecilerin kendileriyle yeterince ilgilenmediklerini ve okullarında yeterince memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen bireylerin *Okuduğunuz okuldan ne derece memnunuz?*, *Okuldaki idareci ve öğretmenler sizinle yeterince ilgileniyor muydu?* ve *Okul ortamınızda şiddet var mıydı?* sorularına ilişkin düşüncelerini ifade ettikleri bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

- *“Okulumdan hiç memnun değildim. Özellikle okul müdürümle sürekli sorun yaşıyordum. Okuldaki idareci ve öğretmenler de bizlerle ilgilenmiyordu. Müdür öğrencilere sürekli şiddet uyguluyordu. Öğrenciler arasında da şiddet vardı.” (M.A)*
- *“Okuldan hiç memnun değildim. İdareci ve öğretmenler de öğrencilere karşı çok ilgisizdi. Okulda çok fazla şiddet vardı. Hem öğretmenler ve idareciler, hem de öğrenciler şiddet uyguluyorlardı.” (C.C)*
- *“Okulun imkanları çok kısıtlıydı. Bu yüzden okulumdan pek memnun değildim. Okuldaki öğretmenler sınıflar kalabalık olduğu için hepimizle birebir ilgilenemiyorlardı. Biraz*

*öğretmenlerle sorun yaşıyordum. Okulda öğretmenler öğrencilere şiddet uyguluyordu. Bunun dışında arkadaşlar arasında da şiddet vardı.” (İ.S)*

- *“Okulun sosyal etkinlikleri yoktu. İdareci ve öğretmenler bizimle hiç ilgilenmiyorlardı. Özellikle okul müdürüm öğrencilere karşı çok ilgisizdi. Okulda bizzat kendim şiddet görmüştüm. Öğretmenime bir soru sordum diye 4-5 tokat yemiştım. Öğretmenler dışında arkadaşlar da birbirlerine şiddet uyguluyorlardı.” (M.S)*
- *“Kalabalık sınıflarda okuyorduk. O yüzden okuldan memnun değildim. Okuldaki idareci ve öğretmenler bizimle fazla ilgilenmiyorlardı. Okulda idareci ve öğretmenler öğrencilere şiddet uyguluyorlardı. Öğrenciler arasında da şiddet yaygındı.” (H.A)*
- *“Okulumdan çok memnundum. İdareci ve öğretmenler öğrencilere yeterince ilgi gösteriyorlardı. Okulumuzda şiddet yoktu.” (A.Ç)*

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, okulu bırakan öğrencilerin genelde okullarından farklı sebeplerden dolayı(okulun fiziki şartları, öğretmen ve idarecilerin öğrencilere karşı tutumu vb.) memnun olmadıkları, öğretmen ve idarecilerin kendileriyle yeterince ilgilenmediklerini düşündükleri, şiddetin öğretmen ve idareciler tarafından veya öğrencilerin arkadaşları tarafından bir şekilde uygulandığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, okul bırakma ile okuldan memnuniyet, idareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet, okulda var olan şiddet gibi okuldan kaynaklanan faktörler arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

#### **4.3.4. Okulu Bırakma Eğilimine Etki Eden Arkadaş Etkilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin yakın arkadaşlarının okul başarı düzeyleri ve onların okulu bırakma durumları veya bırakma eğilimlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin yakın arkadaşlarının okuldaki başarı düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 57’ de gösterilmiştir.

**Tablo 57.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Yakın Arkadaşların Okuldaki Başarı Düzeyleri Değişkenine Göre Dağılımı

Yakın arkadaşların genel okul başarısı	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?				Toplam
		Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç	
Çok iyi	f	16	16	239	271
	%	5.9	5.9	88.2	100.0
Orta düzeyde	f	23	30	270	323
	%	7.1	9.3	83.6	100.0
Kötü	f	3	3	21	27

	%	11.1	11.1	77.8	100.0
<b>Toplam</b>	f	42	49	530	621
	%	6.8	7.9	85.3	100.0
$\chi^2 = 4,18; sd = 4; p = 0,383; p > 0,05$					

Tablo 57’deki bulgular incelendiğinde, yakın arkadaşların genel okul başarısı ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak yakın arkadaşların okul başarısı arttıkça okulu bırakma eğilimi azalmaktadır. Örneğin yakın arkadaş başarısı *çok iyi olanlarda* genel okulu bırakma eğilimi sadece % 11.8 iken, *orta düzeyde olanlarda* bu oran % 16.4’ e, *kötü olanlarda* ise % 22.2’ ye çıkmaktadır.

Bir defa okulu bırakmayı düşünmüş ilköğretim öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ile onların yakın arkadaşlarının genel okul başarıları arasındaki oranlara bakıldığında, yakın arkadaşlarının okul başarı seviyesi *kötü olan* öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin % 11.1 iken, bu oran *orta düzeyde olan* öğrencilerde % 7.1’e, *çok iyi olan* öğrencilerde ise % 5.9’ a düşmektedir. Birkaç defa okulu bırakmayı düşünmüş ilköğretim öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ile yakın arkadaşlarının genel okul başarıları arasındaki ilişkide de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin yakın arkadaşlarının okul başarı seviyesi *kötü olan* öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri % 11.1 iken, *orta düzeyde olan* öğrencilerde bu oran % 9.3’ e başarı seviyesi *çok iyi olan* öğrencilerde ise % 5.9’ a düşmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ile onların yakın arkadaşlarının genel okul başarıları arasında düşük düzeyde ve ters yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Bu bulgular, akran gruplarının öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı’ na (Deviant Affiliation Model) göre, gençler arkadaşlarının davranış ve gelişimlerini etkilemektedirler. Akran grupları birbirlerini akademik başarıda ve okul terkine karar vermede de önemli ölçüde etkilemektedirler. Bu nedenle okulu bırakan öğrencinin, yakın arkadaşları da okulu bırakma riski taşımaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin yakın arkadaşlarının okulu bırakma veya bırakma eğiliminde olma durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 58’ de gösterilmiştir.



**Tablo 58.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulu Bırakma Eğilimlerinin Yakın Arkadaşlarının Okulu Bırakma veya Bırakma Eğiliminde Olma Durumuna Göre Dağılımı

En yakın arkadaşlarımızdan okulu bırakan var mı?	Şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı hiç düşündünüz mü?			Toplam	
	Evet bir defa	Evet birkaç defa	Hayır hiç		
Evet 1 kişi	f %	16 18.8	11 12.9	58 68.2	85 100.0
Evet birkaç kişi	f %	10 9.3	13 12.0	85 78.7	108 100.0
Hayır hiç kimse	f %	16 3.7	25 5.8	387 90.4	428 100.0
<b>Toplam</b>	f %	42 6.8	49 7.9	530 85.3	621 100.0

$\chi^2 = 37,21$ ; sd =4; p = 0,000; p < 0,05

Tablo 58’deki bulgulara göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ile yakın arkadaşların okulu bırakma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin yakın arkadaşlarından birkaç kişinin okulu bıraktığını söyleyenlerde genel okulu bırakma eğilimi % 19.3 iken, yakın arkadaşlarından okulu bırakan olmadığını söyleyenlerde bu oran yarı yarıya (% 9.6) düşmektedir.

Bu bulgular Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramını (Deviant Affiliation Model) desteklemektedir. Bu kurama göre öğrencilerin sahip oldukları akran gruplarının okulu bırakma geçmişlerinin olup olmaması veya bu konu hakkındaki düşünceleri, onların da okulu bırakma eğilimlerini arttırmaktadır (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

Yukarıda okulu bırakma eğilimine etki eden arkadaş etkenlerine ilişkin bulgularla görüşmelerde sorulan, okulu bırakmış bireylerin dışlanmışlık hissi, yakın arkadaşlarının okul başarısı ve yakın arkadaşların okulu bırakma durumu gibi sosyal faktörlere yönelik sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Buna göre, yapılan görüşmelerde bireylerin sorulara verdikleri yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 59.** Bireylerin Okulu Bıraktıkları Yıla Ait Yakın Arkadaşlar Tarafından Dışlanmışlık Hissi, Yakın Arkadaşların Okul Başarısı ve Yakın Arkadaşların Okulu Bırakma Durumuna İlişkin Bulgular

Dışlanmışlık Hissi	Frekans
Evet	5
Hayır	15
Yakın Arkadaşların Okul Başarısı	Frekans
İyi	6
Orta düzeyde	7

Kötü	7
Arkadaşların Okulu Bırakma Durumu	Frekans
Evet	17
Hayır	3

Tablo 59'daki bulgulara göre, görüşülen bireylerin çoğunluğunun (14 kişi) yakın arkadaşlarının okul başarısının orta ve kötü düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca okulu bırakan bireylerin arkadaşlarının da büyük kısmının (17 kişi) okulu bıraktığı dikkat çekmektedir. Öte yandan okulu bırakan bireylerin çoğunun (15 kişi) kendilerini yakın arkadaşları tarafından dışlanmamış hissettikleri ortaya çıkmıştır. Görüşülen bireylerin Tablo 62'deki okulu bırakmada etken sosyal faktörleri belirlemeye ilişkin sorulara yönelik düşüncelerini ifade ettikleri bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

- *“Sürekli kavga olaylarına karıştığım için arkadaşlarım beni dışlıyorlardı. Yakın arkadaşlarımdan dersleri kötüydü. Benden sonra arkadaşlarımdan 15-20 kişi okulu bıraktı.” (M.A)*
- *“Yakın arkadaşlarımdan beni dışladığı oluyordu. Onların dersleri çok iyiydi. Benden sonra okulu 2-3 kişi bıraktı. Onlar şımarık, ders çalışmayan, sürekli disiplin sorunu yaşayan öğrencilerdi.” (D.B)*
- *“Arkadaşlarımdan dışlandığımı hissetmedim çünkü arkadaşlarımla aram çok iyiydi. Onların okul başarısı orta düzeydeydi. Çok samimi 2 arkadaşım benden önce okulu bıraktı. 1 tanesi ekonomik durumu kötü olduğu için okulu bırakmak zorunda kalmıştı diğeri de babasının baskısıyla okuldan ayrılmıştı. Babası kendi işlerinde çalışması için arkadaşlarıma okulu bırakması yönünde baskı yapmıştı.” (M.S)*
- *“Arkadaşlarımdan dışlandığımı hissetmedim. Yakın arkadaşlarımdan dersleri genelde kötüydü. Yaklaşık 10 kişi kavgaya karışma, hırsızlık yapma gibi suçları işledikten sonra okulu bıraktı.” (H.T)*
- *“Dışlanmışlık hissi hiç yaşamadım. Arkadaşlarımdan bazılarının dersleri iyiydi, bazılarının kötüydü. Ben okulu bıraktığım dönemde 30-40 kişi daha köy işleri için okulu bıraktı. Onların çoğunluğu mevsimlik işçi olarak çalışıyordu.” (H.İ)*

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin verdikleri cevaplar ve Tablo 59'daki bulgular analiz edildiğinde, genel olarak yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrencilerin okulu bıraktıkları görülmüştür. Ayrıca okulu bırakan öğrencilerin arkadaşlarının da büyük bir kısmının okulu bıraktığı görülmüştür. Öğrencilerin dışlanmışlık hissiyle okulu bırakmaları arasında bir anlamlı ilişki çıkmamıştır. Bu bulgular Battin-Pearson ve diğerleri (2000)'nin Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı'nı destekler niteliktedir. Bu kuram okul terkinde akran

etkisini öne çıkarmaktadır ve okulu bırakan öğrencinin, yakın arkadaşlarının da okulu bırakma riski taşıyan, uyumsuz, uyuşturucu, alkol, sigara gibi madde kullanım problemi olan, gelecek beklentisi olmayan öğrencilerden oluştuğuna işaret etmektedir (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000).

#### 4.3.5. Okulu Bırakmış Bireylerin Pişmanlık Durumlarına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, okulu bırakmış bireylerin pişman olup olmadıklarını, tekrar okula dönmek isteyip istemediklerini ve okulu bırakmakla neler kaybettiklerini düşündüklerini öğrenmeye yönelik sorular, aşağıda Tablo 60’da verilmektedir.

**Tablo 60.** Okulu Bırakmış Bireylerin Pişmanlıklarını Belirlemeye Yönelik Sorular

Okulu Bıraktığınıza Pişmanlıklarını Belirlemeye Yönelik Sorular
“Okulu bıraktığınıza pişman mısınız?”
“İmkan olsa tekrar okula dönmek ister misiniz?”
“Okulu bırakmakla neler kaybettiğinizi düşünüyorsunuz?”

Yapılan görüşmelerde bireylerin, okulu bıraktıklarına pişman olup olmadıklarını, tekrar okula dönmek isteyip istemediklerini ve okulu bırakmakla neler kaybettiklerini öğrenmeye yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 61.** Okulu Bırakmış Bireylerin Pişmanlıklarına ve Okula Dönme İsteklerine İlişkin Bulgular

Okulu bıraktığınıza pişman mısınız?	Frekans
Evet	14
Hayır	6
İmkan olsa tekrar okula dönmek ister misiniz?	Frekans
Evet	12
Hayır	8

Tablo 61’deki bulgulara göre, görüşülen bireylerin yarıdan fazlasının (14 kişi) okulu bıraktığına pişman olduğu ve imkan olsa okulu bırakan bu kişilerden yine yarıdan fazlasının (12 kişi) okula dönmek istediği ortaya çıkmıştır. Görüşülen bireylerin okulu bırakmalarında duydukları pişmanlığı ve okulu bırakmakla neler kaybettiklerini öğrenmeye yönelik sorulan sorulara yönelik düşüncelerini ifade ettikleri bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

- “Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Okulu bırakmakla, çok şey kaybettim. En basitinden şu anda diplomam olmadığından dolayı ehliyet bile alamıyorum.

*Eğer okula devam etseydim şu an toplumda meslek açısından daha iyi bir seviyede olabilirdim ve daha iyi bir kazancım olabilirdi.” (İ.S)*

- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tabi ki tekrar dönmek isterdim. Okulu bırakmakla, birçok şeyi kaybettim. Okusaydım bir polis, öğretmen, avukat olabilirdim. Sürekli bir işim olurdu. En azından kültürlü olurdu. Şu an sahip olduğum arkadaş çevrem, toplumdaki yerim çok farklı olurdu.” (İ.Ü)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Okusaydım bu yıl üniversite sınavına girecektim. Ben polis olmayı çok istiyordum. Şu an çalıştığım işte herhangi bir sigortam yok ve asgari ücretten daha az miktarda para kazanıyorum. Okusaydım sigortalı olurdu ve sürekli bir işim olurdu. En önemlisi kendi ayaklarım üzerinde durabilirdim.” (E.K)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Okusaydım daha temiz bir hayatım olurdu. Suç işlememiş olurdu, hapishaneye girmemiş olurdu. Şu anda kendimi bu işlediğim suçlar ve sahip olduğum arkadaş çevremden dolayı toplumdan dışlanmış hissediyorum. Okusaydım en azından belli bir işim olurdu ve insanların bana karşı davranışları da çok farklı olurdu.” (M.A)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Şimdi fırında çok zor şartlar altında çalışıyorum ve günde 15 TL kazanıyorum. Okumuş olsaydım doktor veya öğretmen olabilirdim. Hem kazancım iyi olurdu hem de çalışma şartlarım çok daha iyi olurdu.” (H.T)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Şu an günlük 25 TL ye çalışıyorum ve her gün iş olmuyor. Okusaydım geliri iyi olan düzenli bir işim olurdu. Şu an sahip olmak isteyip te maddi sıkıntılar yüzünden sahip olamadığım birçok şeyi alabilirdim. Yaşam kalitem yüksek olurdu. Arkadaş çevrem çok farklı olurdu.” (M.V.Y)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa dönmek için her şeyimi feda ederdim. Okulu bırakmakla ekonomik özgürlüğümü kaybettim. Ekonomik özgürlüğüm olsaydı eşimin yanında da başka insanların yanında da konuşma özgürlüğüm olurdu. Toplum içinde okumuş bir insanla okumamış bir insana karşı bakış açısı çok farklı. Okumuş bir insan olsaydım toplum içinde benim yerimde farklı olacaktı.” (H.B)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Okulu bırakmakla o dönemki arkadaşlarımı kaybettim. Şu an sahip olduğum arkadaşlarla hep kötü, zararlı işlere bulaşıyoruz. Okusaydım bir meslek sahibi olabilirdim. Şu an hem ailemde hem toplumda kendimi dışlanmış hissediyorum.” (M.B)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Okulu bırakmakla geleceğimi kaybettim. Etrafımda bir sürü insan olsa bile kendimi hep yalnız hissediyorum. Toplumdan dışlanmış hissediyorum. Şu an arkadaşlarımın ailelerinden çocuklarının benimle arkadaşlık etmesinden rahatsız olanlar var. Bir ortama girdiğim zaman düzgün konuşmayı*

*bile beceremiyorum. Kendimi çok kültürsüz hissediyorum. Okusaydım şu anki zararlı alışkanlıklarımın hiç biri olmayacaktı. Arkadaş çevrem farklı olacaktı.” (C.C)*

- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Okusaydım bir mesleğim olurdu. Şu an evliyim ve 2 çocuğum var ama hademelikten aldığım parayla zor geçiniyorum. Eğer bir meslek sahibi olsaydım ailemi daha iyi şartlarda yaşatabilirdim. Okusaydım kültürlü bir insan olurdu ve çocuklarımı da eğitimleri konusunda daha iyi yönlendirebilirdim.” (M.İ)*
- *“Okulu bıraktığıma pişmanım. İmkan olsa tekrar dönmek isterdim. Şu an okuma yazmam fazla olmadığı için resmi dairelere gittiğim zaman çok zorluk yaşıyorum. Okusaydım bu zorlukları yaşamazdım ve bir meslek sahibi olurdu. Ben de eve ekonomik açıdan katkıda bulunabilirdim. Çocuklarımın yaşam standartları daha yüksek olurdu.” (H.İ)*
- *“Okulu bıraktığıma pişman değilim. Aradan çok zaman geçti. Bu vakitten sonra dönmek de istemem. Okulu bırakmakla, hiçbir şey kaybetmediğimi düşünüyorum.” (İ.Y)*
- *“Okulu bıraktığıma pişman değilim. İmkan olsa bile dönmek istemem. Ben şu an ekonomik açıdan eve katkıda bulunabildiğim için halimden memnunum. Okulu bırakmakla bir şey kaybetmediğimi düşünüyorum.” (E.K)*

Yukarıda görüşlerini belirten bireylerin verdikleri cevaplar ve Tablo 61’deki bulgular analiz edildiğinde, okulu bırakan bireylerin çoğunun okulu bıraktığına pişman olduğu ve imkan olsa tekrar dönmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okulu bırakmakla neler kaybettiklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında pişmanlıkları daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bireyler hayata hem mesleki açıdan hem sosyal açıdan bir adım geride başlamışlardır. Okulu bırakan bireyler genelde düşük gelir getiren işlerde çalışmaktadırlar ve bu durum onların hem kendilerine hem ailelerine maddi açıdan yetebilmelerini zorlaştırmaktadır. Sosyal açıdan bakıldığında çoğu kendini toplumdan dışlanmış hissetmektedir. Kendini dışlanmış hissetmeyenler de sahip olduğu arkadaş çevresinden memnun olmadığını dile getirmektedirler. Okulu bırakan bayanların pişmanlık gerekçelerine bakıldığında erkeklerin gerekçelerinden farklılık gösterdiği taraflar olduğu görülmektedir. Bayanlar okula devam etselerdi ekonomik özgürlüklerinin olabileceğinden, eşlerinin yanında ve toplumda daha saygın bir duruşlarının olabileceğinden ve çocuklarına daha faydalı olabileceklerinden bahsetmişlerdir. Uysal ve Şahin (2006)’ in çalışma sonuçlarına bakıldığında da okulu bırakanların yarıdan fazlasının okuldan ayrıldığına pişman olduğu ortaya çıkmıştır (Uysal ve Şahin, 2006).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Okula Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin *genel yabancılaşma* algıları ( $X=1.72$ ) çok düşük seviyede çıkmıştır. Öte yandan, öğrenciler en yüksek düzeyde *güçsüzlük* alt boyutunda yabancılaşma yaşarken, en düşük düzeyde *kuralsızlık* alt boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

2. *Cinsiyet* değişkeni açısından, erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşamaktadırlar.

3. *Bir işte çalışma durumu* değişkenine göre, sürekli işte çalıştığını söyleyen öğrencilerin, hiçbir işte çalışmayan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde bazen işte çalıştığını söyleyen öğrencilerin hiçbir işte çalışmayan öğrencilerden daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık ve kuralsızlık yaşadıkları görülmektedir.

4. *Akademik başarıya* göre karnesinde 1 dersten zayıfı olan öğrencilerin, karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde karnesinde 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin, karnesinde hiç zayıfı olmayan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca karnesinde 2 ve daha fazla sayıda dersten zayıfı olan öğrencilerin, karnesinde 1 dersten zayıfı olan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları gözlemlenmektedir.

5. *Aile bireylerine şiddet uygulama* değişkenine göre, aile bireylerden birine bir defa ve birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin, aile bireylerine hiç şiddet uygulamamış öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir.

6. *Okul arkadaşlarına şiddet uygulama* değişkenine göre, okul arkadaşlarından birine bir defa şiddet uygulamış öğrencilerin hiç şiddet uygulamamış öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmekteyken, benzer şekilde birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin hiç şiddet uygulamamış öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir.

7. *Okulda kavgaya karışma* değişkenine göre, okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin hem bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir.

8. *Ailede konuşulan dil* değişkenine göre, ailesinde Kürtçe, Zazaca veya Kirmançi dillerinden biri konuşulan öğrencilerin, ailesinde Türkçe konuşulan öğrencilere göre daha fazla sosyal uzaklık gösterdikleri, ailesinde Arapça konuşulan öğrencilerin ise ailesinde Türkçe konuşulan öğrencilere göre daha fazla kuralsızlık gösterdikleri görülmektedir.

9. *Aile ekonomik durumu* değişkenine göre, ailesi fakir olan öğrencilerin, ailesi orta halli olan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir.

10. *Aile ilişki düzeyi* değişkenine göre, aile ilişkisi orta düzeyde olan öğrencilerin, aile ilişkisi çok iyi olan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık, aile ilişkisi zayıf olan öğrencilerin ise aile ilişkisi çok iyi olan öğrencilere kıyasla daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmektedir.

11. *Aile baskısı* değişkenine göre, ailesinden çok fazla baskı gören öğrencilerin hem biraz baskı görenlerden hem de hiç baskı görmeyenlerden daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca ailesinden biraz baskı gören öğrencilerin, hiç baskı görmeyen öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir.

12. *Okulların bulunduğu ilçe* değişkenine göre, Merkez'deki öğrencilerin, Birecik'teki öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma ve anlamsızlık yaşadıkları, Harran'daki öğrencilerin ise Birecik'teki öğrencilere göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları görülmektedir. Öte yandan Merkez'deki öğrenciler, Bozova'daki öğrencilere göre daha fazla sosyal uzaklık yaşarlarken,

Harran'daki öğrenciler de, Siverek'teki ve Suruç'taki öğrencilere göre daha fazla kuralsızlık yaşamaktadırlar.

13. *İdareci ve öğretmenlerden memnuniyet* değişkenine göre, idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrenciler hem kısmen memnun olan öğrencilere hem de çok memnun olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşamaktadırlar. Ayrıca okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden kısmen memnun olan öğrenciler, okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden çok memnun olan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşamaktadırlar. Öte yandan okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden hiç memnun olmayan öğrencilerin hem çok memnun olan öğrencilere hem de kısmen memnun olan öğrencilere kıyasla daha fazla güçsüzlük ve kuralsızlık yaşadıkları görülmektedir.

14. *İdareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme* değişkenine göre, idareci ve öğretmenlerinden haksız yere bir defa ve birkaç defa dayak yiyen öğrencilerin hiç dayak yemeyen öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca okuldaki idareci ve öğretmenlerinden haksız yere birkaç defa yiyen öğrencilerin hiç dayak yemeyen öğrencilere göre daha fazla kuralsızlık yaşadıkları görülmektedir.

15. *Yakın arkadaşların okul başarı düzeylerine* göre, yakın arkadaşlarının okul başarısı kötü olan öğrencilerin hem çok iyi olan öğrencilere hem de orta düzeyde olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmektedir.

16. *Yakın arkadaşların okulu bırakma durumu veya eğilimine* göre, yakın arkadaşlarından bir kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler, hiç kimsenin okulu bırakmadığını veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşamaktadırlar. Öte yandan, yakın arkadaşlarından bir kişinin ve birkaç kişinin okulu bıraktığını veya bırakmayı düşündüğünü söyleyen öğrenciler, hiç kimsenin okulu bırakmadığı veya bırakmayı düşünmediğini söyleyen öğrencilere kıyasla daha fazla kuralsızlık yaşamaktadırlar.



### 5.1.2. Okulu Bırakma Eğilimine ve Okulu Bırakmaya Neden Olan Faktörlere İlişkin Sonuçlar

1. Genel olarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin % 14.7' si herhangi bir sebeple okulu bırakma eğilimi göstermektedir. Okulu bırakma eğiliminin ilçelere dağılımına göre en yüksek oranla Şanlıurfa il Merkezi' nde olduğu, bunu sırasıyla Siverek ve Viranşehir ilçelerinin izlediği görülmektedir. Okulu bırakma eğiliminin en düşük olduğu ilçeler ise Bozova ve Birecik ilçeleridir.

2. *Cinsiyete* göre, okulu bırakma eğiliminin erkek öğrencilerde, kız öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

3. *Bir işte çalışma* değişkenine göre, öğrencilerin okul dışında bir işte çalışma süreleri arttıkça, okulu bırakma eğilimleri de aynı oranda artmaktadır.

4. *Akademik başarı* değişkenine göre, karnesinde bir dersten zayıfı olanların okulu bırakma eğilimleri, hiç zayıfı olmayan öğrencilerin yaklaşık 2 katı iken, bu oran karnesinde iki ve daha fazla sayıda zayıfı olanlarda yaklaşık üç katına çıkmaktadır.

5. *Aile bireyelerine şiddet uygulama* değişkenine göre, aile bireyelerine birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden, bir defa şiddet uygulamış öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri de hiç şiddet uygulamamış öğrencilerden daha yüksek çıkmaktadır.

6. *Okul arkadaşlarına şiddet uygulama* değişkenine göre, okul arkadaşlarına birkaç defa şiddet uygulamış öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri bir defa şiddet uygulamış öğrencilerden, bir defa şiddet uygulamış öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri de hiç şiddet uygulamamış öğrencilerden daha yüksek çıkmaktadır.

7. *Okulda kavgaya karışma* değişkenine göre, birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden, bir defa kavgaya karışmış öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden daha yüksek çıkmaktadır.

8. *Ailede konuşulan dil* değişkenine göre, Kürtçe, Zazaca veya Kirmançi dillerinden birini konuşan öğrencilerde genel okulu bırakma eğilimi en yüksek düzeyde iken, Arapça konuşanlarda bu oran düşmekte, resmi dil Türkçeyi konuşanlarda ise en aza inmektedir.

9. *Ailedeki birey sayısı* değişkenine göre, ailedeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin okulu bırakma eğilimi de artmaktadır.

10 *Aile gelir durumu* değişkenine göre, ailesinin gelir durumunu fakir olarak tanımlayan öğrencilerde okulu bırakma eğilimi en yüksek düzeyde iken, zengin olarak tanımlayanlarda bu oran düşmekte, orta halli diyenlerde ise en aza inmektedir.

11 *Aile ilişkisi* değişkenine göre, ailesiyle ilişkisi *zayıf* olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri, ailesiyle ilişkisi *çok iyi* olan öğrencilerin yaklaşık iki katı iken, bu oran aileyle ilişkisi *orta düzeyde* olanlarda iki buçuk katına çıkmaktadır.

12. *Aile baskısı* değişkenine göre, öğrencilerin üzerindeki aile baskısı arttıkça okulu bırakma eğilimlerinin de artmaktadır.

13. *Öğrenim görülen sınıflara* göre, alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe okulu bırakma eğilimi de artmaktadır.

14. *İdareci ve öğretmenlerin ilgisinden memnuniyet derecesine* göre, idareci ve öğretmenlerin ilgisinden *kısmen memnun* olanların okulu bırakma eğilimleri *çok memnun* olanların iki katı iken, bu oran *hiç memnun olmayanlarda* neredeyse dört katına çıkmaktadır.

15. *İdareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme* değişkenine göre, idareci ve öğretmenlerin öğrencilere dayak atması okulu bırakma eğiliminde bir artışa neden olmaktadır.

16. *Yakın arkadaşların okul başarı düzeylerine* göre, yakın arkadaşların okul başarısı arttıkça okulu bırakma eğilimi azalmaktadır.

17. *Yakın arkadaşların okulu bırakması*, öğrencilerde okulu bırakma eğilimini artırmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin eğitime yabancılaşmasını ortadan kaldırmak ve okulu bırakma eğilimini asgari seviyeye indirebilmek için yapılan çalışmaların köklü değişimlerle birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Ancak yine de uygulama ve araştırma düzeyinde bir takım öneriler, öğrenci yabancılaşmasının ve okulu bırakma eğiliminin tamamen değilse bile kısmen ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak yapılan öneriler aşağıda yer almaktadır.

### **5.2.1. Okula Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörleri Önlemeye Yönelik Öneriler**

1. Çocukların okula yabancılaşmalarını azaltıcı bir etkiye sahip olması açısından okul aile işbirliğiyle aile eğitimine önem verilebilir.
2. Okuldaki sosyal etkinlikler öğrencinin yaş, ihtiyaç, ilgi ve becerileri doğrultusunda öğrencilerle birlikte belirlenebilir.
3. Okulun fiziki şartlarına göre öğrencilerin kendilerini ders dışında ifade edebilecekleri etkinlikler düzenlenerek onların okula bağlılıkları artırılabilir.
4. İdareci, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim artırılarak, okul kuralları değiştirilmeye açık olacak şekilde öğrencilerle hazırlanarak demokratik bir okul ortamı oluşturulabilir.
5. Bu çalışma ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yapılmıştır. Konu ile ilgili başka araştırmalar tüm ilköğretim öğrencileri ve ortaöğretim öğrencileriyle yapılabilir.
6. Konu ile ilgili nitel bir çalışma da yapılarak okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerin problemleri daha net bir şekilde ortaya konabilir.
7. Yabancılaşma yaşayan öğrencilere rehberlik hizmetleri vasıtasıyla görüşmeler yapılarak idareci, öğretmen ve velilerin de desteğiyle yabancılaşmayı önleyici politikalar geliştirilebilir.
8. Öğrenci yabancılaşması ile ilgili yapılan çalışmalara ek olarak akademisyenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de eğitim sürecinde yaşadıkları yabancılaşma nedenlerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
9. Araştırmada bir işte çalışan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumun önlenmesi için ailesinin ekonomik durumu kötü olan öğrencilere maddi destek sağlanarak çalışma zorunluluğundan kurtulmalarına yardımcı olunabilir.

### **5.2.2. Okulu Bırakmaya Neden Olan Faktörleri Önlemeye Yönelik Öneriler**

1. Şanlıurfa' da ilköğretim ikinci kademe okuyan ve ailesi düşük gelir grubuna mensup olan öğrencilere burs verilerek okulu bırakma düşüncesinden uzaklaştırılabilir.
2. Eğitim programları düzenlenerek ailelerin çocuklarının eğitimlerine daha fazla ilgi göstermeleri ve okulu bırakmayı düşünen çocukları varsa onları bu düşüncelerinden uzaklaştırmaları sağlanabilir.

3. Okulların, öğretmenlerin ve idarecilerin öğrencilere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmeleri ve okulu bırakma eğilimi gösteren çocuklar için rehberlik hizmetlerini yaygınlaştırmaları ile okulu bırakma eğilimi azaltılabilir.
4. Okulu bırakma eğilimini azaltmak amacıyla öğrencilerin başarılarını artıracak eğitim programları düzenlenebilir.
5. Öğrencilerin okula devamlılığının sağlanabilmesi için devam takip uygulamaları geliştirilebilir.
6. Okulu bırakma eğiliminde olan öğrencilerin okula bağlılığının sağlanabilmesi için rehberlik hizmetleri, eğitsel kulüp çalışmaları, akran öğreticiliği, alternatif okul programları gibi önleme yöntemleri uygulanabilir.
7. Diğer araştırmacılara ışık tutabilmesi açısından bu çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan diğer illerde de yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

## EK 1

### İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi Araştırması Anket Formu

Değerli Öğrenciler;

Elinizdeki anket formu, okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilecek bulguların güvenilirliği, sizlerin anket sorularını doğru cevaplamadaki içtenliğinize bağlıdır. Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yüksek Lisans Öğrencisi Sevda KATITAŞ

## BÖLÜM 1

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza en uygun seçeneği çarpı “X” işareti koyarak belirtiniz.

Okulunuzun Adı: .....	
1. Okuduğunuz sınıf? <input type="checkbox"/> 6. Sınıf <input type="checkbox"/> 7. Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf	2. Cinsiyetiniz ? <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
3. Aile bireyleri arasında günlük olarak en yaygın konuşulan dil? <input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> Kürtçe-Zazaca-Kırmançî <input type="checkbox"/> Arapça	4. Ailenizde siz dahil kaç kişi yaşıyor? <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-5 <input type="checkbox"/> 6-9 <input type="checkbox"/> 10 ve üzeri
5. Okul dışında herhangi bir işte çalışıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet sürekli <input type="checkbox"/> Evet bazen <input type="checkbox"/> Hayır hiç	6. Ailenizin ekonomik durumu? <input type="checkbox"/> Zengin <input type="checkbox"/> Orta halli <input type="checkbox"/> Fakir
7. Ailenizle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? <input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> Orta düzeyde <input type="checkbox"/> Zayıf	8. Ailenizin size yönelik bir baskısı var mı? <input type="checkbox"/> Evet çok fazla <input type="checkbox"/> Biraz baskısı var <input type="checkbox"/> Hiç baskısı yok
9. En son aldığımız karnenizde kaç dersten zayıfınız vardı? <input type="checkbox"/> Hiç yoktu <input type="checkbox"/> 1 dersten <input type="checkbox"/> 2 ve daha fazla dersten	10. En yakın arkadaşınızın genel okul başarısı ne düzeydedir? <input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> Orta düzeyde <input type="checkbox"/> Kötü
11. Okuldaki idareci ve öğretmenlerin ilgisinden ne derece memnunsunuz? <input type="checkbox"/> Çok memnunum <input type="checkbox"/> Kısmen memnunum <input type="checkbox"/> Hiç memnun değilim	12. Okuldaki idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yediniz mi? <input type="checkbox"/> Evet bir defa <input type="checkbox"/> Evet birkaç defa <input type="checkbox"/> Hayır hiç

13. Ailenizdeki bireylerden birine hiç şiddet uyguladınız mı? ( ) Evet bir defa ( ) Evet birkaç defa ( ) Hayır hiç	14. Okul arkadaşlarınızdan birine hiç şiddet uyguladınız mı? ( ) Evet bir defa ( ) Evet birkaç defa ( ) Hayır hiç
15. Okul hayatınızda hiç kavgaya karıştınız mı? ( ) Evet bir defa ( ) Evet birkaç defa ( ) Hayır hiç	16. En yakın arkadaşlarınızdan okulu bırakan veya bırakmayı düşünen var mı? ( ) Evet bir kişi ( ) Evet birkaç kişi ( ) Hayır hiç kimse
17. Şimdi ya da geçmişte hiç okulu bırakmayı düşündünüz mü? ( ) Evet bir defa ( ) Evet birkaç defa ( ) Hayır hiç	

## BÖLÜM 2

### OKULA YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okula yabancılaşma düzeyinizi belirlemeye ilişkin maddeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra, sağdaki seçeneklerden size en uygun olanı çarpı "X" işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
18. Okuldaki çabalarımın boşa gittiğini düşünüyorum.					
19. Öğretmenlerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
20. Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmiyor.					
21. Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
22. Derste anlatılanların çoğunu anlayamıyorum.					
23. Derslerime çok çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünüyorum.					
24. Okuldaki sorunlarımla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
25. Bu okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum.					
26. Okulda haksızlığa uğradığımda itiraz bile edemiyorum.					

<p>Bu bölümde okula yabancılaşma düzeyinizi belirlemeye ilişkin maddeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra, sağdaki seçeneklerden size en uygun olanı çarpı “X” işareti koyarak belirtiniz.</p>	Hiç Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
27. Okul etkinliklerine ve bayram törenlerine katılmaktan hoşlanmıyorum.					
28. Bu okulda aldığım eğitimin ne işe yarayacağını bilmiyorum					
29. Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum					
30. Okulda öğrendiklerimin gelecekte işe yaramayacağını düşünüyorum.					
31. Okula istemeyerek geliyorum.					
32. Sürekli okula gidip bir şeyler öğrenmeyi sıkıcı buluyorum.					
33. Okulu bırakmayı düşünüyorum.					
34. Okula gelmekten bıktım.					
35. Okulda sık sık devamsızlık yapıyorum.					
36. Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek istiyorum.					
37. Okula gitmediğim günlerde mutlu oluyorum.					
38. Mecbur kalmadıkça okul arkadaşlarımla ve öğretmenlerle görüşmüyorum.					
39. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
40. Okuldaki kuralları gereksiz ve saçma görüyorum.					
41. Okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.					
42. Sıra ve duvarlara yazı yazmaktan hoşlanıyorum.					
43. Yerlere çöp atmaktan hoşlanıyorum.					
44. Panolarda asılan yazıları yırtmaktan hoşlanıyorum.					
45. Öğretmenlerimle ve idareyle sık sık sorun yaşıyorum.					

## EK 2

### Okulu Bırakmayı Etkileyen Faktörleri Belirlemek Amacıyla Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İlköğretimde öğrenim görmekteyken okulu bırakmış bireylerin okulu bırakma nedenlerini belirlemek üzere bir araştırma yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürecek ve verdiğiniz cevaplardaki ayrıntıları atlamamak için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır.

1. Adınız soyadınız?
2. Şu an ne işle meşgulsünüz?
3. Okulu kaçınıcı sınıfta bıraktınız?
4. Okulu bırakmanızda en çok kim ya da neler etkili oldu?
5. Okulu bıraktığınız yıl notlarınız nasıldı, zayıf dersleriniz var mıydı?
6. Okul yıllarınızda alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mıydı?
7. Şu an da alkol, sigara vb. madde kullanım alışkanlığınız var mı?
8. Herhangi bir suçtan dolayı sorgulandınız mı? Hapishaneye girdiniz mi?
9. Okulu bıraktığınız yıllarda ailenizin ekonomik durumu nasıldı?
10. Okulu bıraktığınız yıllarda ailede siz dahil kaç kişi yaşıyordunuz?
11. Aile bireyleri arasında günlük olarak en yaygın konuşulan dil nedir?
12. Ailenizdeki bireylerden birine hiç şiddet uyguladınız mı?
13. Okul arkadaşlarınızdan birine hiç şiddet uyguladınız mı?
14. Okul yıllarınızda arkadaşlarınız tarafından dışlandığınızı hissettiğiniz oluyor muydu?
15. Okulda iken yakın arkadaşlarınızın genel okul başarısı ne düzeydeydi?
16. Sizden önce ya da sonra yakın arkadaşlarınızdan okulu bırakan oldu mu?
17. Okuduğunuz okuldan ne derece memnundunuz?
18. Okuldaki idareci ve öğretmenler sizinle yeterince ilgileniyor muydu?
19. Okul ortamınızda şiddet var mıydı?
20. Okulu bıraktığınız yıllarda ailenizle ilişkiniz nasıldı?
21. Okulu bıraktığınız yıllarda ailenizin size yönelik baskısı var mıydı?
22. Annenizin eğitim durumu nedir?
23. Okulu bıraktığınıza pişman mısınız?
24. İmkan olsa tekrar okula dönmek ister misiniz?



25. Okulu bırakmakla neler kaybettiğinizi düşünüyorsunuz?

EK 3

ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.63.21.310.01/ 37 451

Konu : Anket Uygulaması

02 ARA 2011


VALİLİK MAKAMINA  
ŞANLIURFA

İlgi: Harran Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin Anket Uygulaması ile ilgili 03/11/2011 tarih ve 1060-6668 sayılı yazısı.

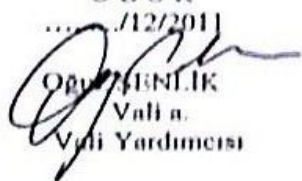
İlgi yazı ile; Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında çalışmalarını Yrd.Doç.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK danışmanlığında yürüten yüksek lisans öğrencisi Sevda KATITAŞ tarafından "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi" konulu Anket çalışması yapılması planlanmıştır.

Söz konusu Anket çalışmasının İlimiz Merkezinde bulunan İlköğretim okullarında Öğrencilere yönelik uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur' larınıza arz ederim.

  
Hani ŞAHİN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../12/2011

  
İlhan KENLİK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKİ:  
Anket Soruları

03/12/2011 Mem. :H.SEMAL

04/12/2011 Şb. Md :M.N.YILDIRIM

## KAYNAKÇA

- AÇEV (2006), Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar; (Hazırlayanlar: Gökşen, F., Cemalcılar, Z., Gülselel, F.), İstanbul.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. ve Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *J School Health*, 79: 408-415.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 102-112.
- Aron, R. (1994). *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri* (çev. Korkmaz Alemdar). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ascher, C. (1982). Student Alienation, Student Behavior and the Urban Schools. *ERIC/CUE Urban Diversity Series*, Number 82.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataş, Ö. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma Duygusu ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Seminer Çalışması, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Battin-Pearson, S., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. ve Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout. A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Bayhan, V. (1995), *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, Kültür Bakanlığı.
- Beekhoven S. and Dekkers H. (2005). Early School Leaving In The Lower Vocational Track.

*Adolescence*, 40(157).

- Blauner, R. (1964). *Alienation and Freedom: The factory worker and his industry*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brannigan, G. G. (1985). The research interview. A. Tolor (Ed.), *Effective Interviewing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The Four Worlds of Childhood. *Phi Delta Kappan*, 67, 430-436.
- Bronfenbrenner, U. (1974). The Origins of Alienation. *Scientific American*, 231(2), 53-61.
- Brown, R. M., Higgins, K and Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What is it and When can educators do about it?, *Intervention in School and Clinic*, 39 (1) 1-9, Austin.
- Brown, T. M. and Rodriguez, L. F. (2009). School And The Co-Construction Of Dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221–242.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Calabrese, R. (2001). A Comparative Analysis of the Effects of Alienation on Public and Private School Females. *The Journal of Psychology*, 121(3), 237-242.
- Can, M. Ş. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Görülen “Madde Bağımlılığı” Alışkanlığı (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Christle, C. A., Jolivette, K. ve Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 325-339.
- Clifton, R. ve Mazduk, D. (1994). The Alienation of Undergraduate Education Students: A Case Study of A Canadian University, *Journal of Education for Teaching*, 20 (2), İnternette 10 Kasım 2011’de EBSCO veri tabanından (academic search premier) alınmıştır., [www.ebsco.com](http://www.ebsco.com) .
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dean, D. (1961). Alienation: Its Meaning and Measurement. *American Sociological Review*, 26, 753-758.
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts- Disadvantaged By Definition? A Study of The Perspective of Early School Leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretme Sanatı (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirer, T ve Özbudun S. (1999). *Yabancılaşma. (2. Basım)*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Diyu, X. (2001). Investigation and Discussion on the Problem of Primary and Secondary School Dropouts in Poor Areas. *Chinese Education and Society*, 33(5), 49-58.
- Doğan, İ. (1998). *İletişim ve Yabancılaşma*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doll, B. & Hess, R.S. (2001). Trough A New Lens: Contempoarary Psychological Perspectives on School Completion and Dropping out of High School. *School Pschology Quarterly*, 16 (4), 351-356.
- Durkheim, E. (1992). *İntihar* (çev. Ö.Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.
- Duru, E., (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Edwards, D. (1995). The School Counselor's Role in Helping Teachers and Students Belong, *Elementary School Guidance and Counseling*, 29 (3).
- Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erickson, C. D. (1996). Parent Satisfaction and Alienation from Schools, Examining Ethnic Differences. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.*
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4).
- Farahati, F., Marcotte, D. E. and Wilcox-Gök, V. (2003). The Effects Of Parents' Psychiatric Disorders On Children's High School Dropout. *Economics of Education Review*, 22, 167–178.
- Firestone, W. A., Rosenblum, S. (1988). The Alienation and Commitment of Students and Teachers in Urban High Schools. *Philadelphia, PA, Research for Better Schools.*
- Fromm, E. (1992). *Marx'in İnsan Anlayışı* (çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Gibbs, J. (2004). Preventing the underlying causes of school violence. *Psychological Reports*, c.84, S.38, ss. 137-174.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili ortaöğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hupfeld, K. (2007). Resiliency Skills and Dropout Prevention. *Success Highways*, published by ScholarCentric.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum* (çev. Bedirhan Üstün), Birey ve Toplum.
- Juvonen, J. (2007). Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197-208.
- Karacan, M. (2007). “Yabancılaşma”, <http://w3.gazi.edu.tr/~mkaracan/yabancilasma.htm>, (Erişim Tarihi: 26.02.2012).
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Katıtaş, S. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Seminer Çalışması, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Kızılcık, S. ve Y. Erjem (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Konya: Göksu Matbaası.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70.
- Kohn, M. L. (1976). *Occupational Structure And Alienation. Alienation And The Social System*.(Ed. A.W.Finifter). John Wiley and Sons Inc. New York.
- Kronick, R.F. (1994). The Imperative of Dealing With Dropouts: Theory, Practice and Reform. *Education*, 114 (4), 530-538.
- Loken, J.O. (1973). *Student Alienation and Dissent*. Critical Issues In Canadian Education Series.
- Mackey, J.A. (1974). *The Dimension of Adolescent Alienation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana University, USA.
- Maggee, B. (1979). *Yeni Düşün Adamları* (Haz. Mete Tunçay). İstanbul: MEB Yayını.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, K. (1986). 1844 Felsefe Yazıları (çev. Murat Belge). Ankara: V. Yayınları.
- Mau, R. Y. (1992). The Validity And Devolution of Concept: Student Alienation. *Adolescence*, 27(107), p 731-741.
- Mau, Wei-Cheng. (1995). Educational Planning and Academic Achievement of Middle School Students: A Racial and Cultural Comparison. *Journal of Counseling & Development*, c.73, S.5, ss.518-526.
- Mcelhinney, J.H., Kunkel, C. R. ve Lucas, A. L. (1970). *Evidences of School Related Alienation in Elementary School Pupils*, Paper presented at American Educational Research Association 54th Annual Meeting, March 2-6.
- Middleton, R. (1963). Alienation, Race And Education. *American Sociological Review*. Vol:28.

- Minibaş (1993). *Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moran, J.J. (1994). Participation in Minority Oriented Cocurricular Organizations. *Journal of College Student Development*, ERIC: ED418867.
- Oerlemans, K ve Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Issues in Educational Research*, 8(2), 117-129.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E. ve McDuff, P. (2008). When Predictions Fail: The Case of Unexpected Pathways Toward High School Dropout. *Journal of Social Issues*, Vol. 64, No. 1, pp. 175-193.
- Peraita, C. ve Pastor, M. (2000). The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labor Market Conditions. *Education Economics*, 8(2).
- Poloma, M. (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (çev. Hayriye Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Pough, K. J. ve Zhao, Y. (2003). Stories of Teacher Alienation: A look at the Unintended Consequences of Efforts to Empower Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 187-201.
- Russell C. (1994). *School Practices that Prevent and Contribute to Alienating Students from School*. Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seeman, M. (1983). Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of The Classic Themes. *Social Psychology Quarterly*, 46, pp.171-184.
- Seeman, M. (1975). Alienation Studies. *Annual Review of Sociology*, Vol. 1. , pp. 91-123.
- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*. Vol. 24, 783-790.



- Shoho, A. R. (1996). The Alienation of Rural Middle School Students: Implications for Gang Membership. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12).*
- Shoho, A. R., Petrisky, I. T. (1996). The Rural School Environment and Its Effect on Adolescent Alienation. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12).*
- Sidorkin, AM. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği) [Dropout tendency among high school students and its reasons (A case study in the Southeastern Anatolia Region)]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1 (2), 27-47. <http://ebad-jesr.com/>.
- Taylı, A. (2008). Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1.
- Tezcan, M. (1983). *Eğitimde Yabancılaşma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 16 Sayı: 1, ss.245-254.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik Sosyoloji Yazlar*. Gündoğan.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No: 166.
- Trent, F. (2001). Aliens in the Classroom?. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 10-15, Washington, ERIC:ED245153.
- Tripathy, S.L. (1986). Adjustment Problems of College Students. *Perspectives in Psychological Research*, 9, 40-41. ERIC:ED246785.

- Türk, F. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu: Ankara İli Yenimahalle İlçesi İki Genel Lise Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. & Şahin, Y. (2006). Ortaöğretimde Okulu Bırakma Olgusunu Tetikleyen Yapısal/Çevresel Faktörler. *16. Eğitim Bilimleri Kongresi, Osmangazi Üniversitesi, Tokat- Türkiye*.
- Uzun, Özlem (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vavrus, M. (1989). Alienation as the Conceptual Foundation for Incorporating Teacher Empowerment into the Teacher Education Knowledge Base. *Teaching and Teacher Education*, PP.1-2, İnternette 11 Kasım 2011’ de EBSCO veri tabanından alınmıştır, [www.ebsco.com](http://www.ebsco.com).
- Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation. *The Urban Review*, 19(3), 179-188.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134. Erişim [www.insanbilimleri.com](http://www.insanbilimleri.com).
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Sarpkaya, P. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Eğitimi İzleme Raporu, Basın Paketi (2009). Eğitim Reformu Girişimi, <http://www.daplatform.com/images/ERG.pdf>

HSSE (2005). High School Survey of Student Engagement. 20 Nisan 2006 tarihinde [http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/pdf/hssse\\_2005\\_report.pdf](http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/pdf/hssse_2005_report.pdf) adresinden alınmıştır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). 06.05.2011’de indirildi:  
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). 06.05.2011’de indirildi:  
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

TDK (2012). *Büyük Türkçe Sözlük*. 26.02.2012’ de indirildi:  
<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/?kategori>.

## ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma ve bunun sonucunda ortaya çıkan okulu bırakma eğilimlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve gerek yabancılaşma gerekse okulu bırakmaya yol açan etkenleri ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın nicel verileri, 2011-2012 öğretim yılında Şanlıurfa İl Merkezi ile Bozova, Siverek, Suruç, Birecik, Harran ve Viranşehir ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 621 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise Şanlıurfa ili merkezinde yaşayan ve ilköğretimi tamamlamadan okulu terk etmiş 20 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Araştırma verileri nicel ve nitel yöntemlere uygun olarak hazırlanan form ve ölçek yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kişisel özelliklerini ve okulu bırakma eğilimine etki eden değişkenleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verileri için yarı yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel veriler, SPSS 17.0 programıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çapraz tablolama (Crosstabs) metodları kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yoluyla incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin genel olarak okula *düşük* düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin en yüksek düzeyde *güçsüzlük* alt boyutunda, en düşük düzeyde *kuralsızlık* alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, genel olarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin % 14,7' sinin herhangi bir sebeple okulu bırakma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ve okulu bırakma eğilimlerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, akademik başarı, şiddet eğilimi, okulda kavgaya karışma, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile ilişki düzeyi, aile baskısı, okulların bulunduğu ilçe, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet, idareci ve öğretmenlerden haksız yere dayak yeme, yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine ve yakın arkadaşların okulu bırakma eğilimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okula yabancılaşma, Okulu bırakma, İlköğretim Okulu, İlköğretim Öğrencileri

## ABSTRACT

This research has been conducted with the aim of determining the levels of school alienation among secondary school students together with the rates of dropout tendency seen as a result of alienation. In addition, it aims at stating the factors that affect both school alienation and school dropout. The quantitative data of this research, which was conducted with the descriptive scanning model, were obtained from 621 secondary school students studying at the secondary schools located in the centre of Şanlıurfa province as well as Bozova, Siverek, Suruç, Birecik, Harran and Viranşehir districts. On the other hand, the qualitative data of this research were obtained through the interviews with 20 students who dropped out of school before graduating from secondary school.

Research data were obtained through a form and a scale which were designed in accordance with the quantitative and qualitative methods. Within this context, Personal Information Form, which was prepared by the researcher in order to determine the personal data of students as well as the variables affecting school dropout and School Alienation Scale (SAS) were used in order to find out their levels of school alienation. Moreover, for the qualitative data of this research semi-structured Interview Form was used. The Quantitative data were analyzed through SPSS 17, 0 program in computer environment. In the analysis of quantitative data, frequency and percentage distribution, arithmetic mean and standard deviation, t-test, one-way variance analysis (ANOVA) and Crosstabs methods were used. The Qualitative data which were obtained from interviews were examined and interpreted through the descriptive analysis method.

Research findings suggest that students generally have a *low* level of alienation to school. On the other hand, it has been found out that students have the highest level of alienation on *weakness* sub-dimension while they have the lowest level of alienation on *anomie* sub-dimension. Moreover, it has been found that generally 14, 7 % of secondary school students have the tendency to drop out of school for any reason. Besides, it has been discovered that school alienation levels and dropout tendencies of students indicate significant differences according to gender, working somewhere, academic achievement, violence tendency, getting involved in fights at school, the language spoken within family, economic condition of a family, relationship level within family, family pressure, district of schools, satisfaction with administrators and teachers, taking a beating from administrators and

teachers unjustly, close friends' success levels at school together with the dropout tendency of close friends.

**Key Words:** School alienation, School dropout, Secondary School, Secondary School Students