



# INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ  
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 2, Sayı: 4, Eylül 2015, s. 214-232

Murat POLAT<sup>1</sup>, Mücahit DİLEK MEN<sup>2</sup>, Ali Fuad YASUL<sup>3</sup>

## ÖĞRETMEN ADAYLARINDA OKULA YABANCILAŞMA VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK: BİR CHAID ANALİZİ İNCELEMESİ

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi chaid analizi ile incelemektir. Araştırma 2014-2015 akademik güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 537 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma dâhilinde veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)” ve “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖÖ)” kullanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Chaid analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde ancak negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre erkek öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir düzeyde olduğu ve öğrencilerin okula yabancılaşmayı anlamsızlık ve kurnalsızlık boyutlarında daha çok yaşadıkları belirlenmiştir. Okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki üzerinde; cinsiyet, ikamet edilen yer, kayıtlı olunan anabilim dalı ve kardeş sayısı değişkenlerinin manidar bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, Okula yabancılaşma, Akademik öz-yeterlik, Chaid analizi

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. İletişim: [m.polat@alparslan.edu.tr](mailto:m.polat@alparslan.edu.tr)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, Erzurum.

<sup>3</sup> Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

## SCHOOL ALIENATION AND ACADEMIC SELF-EFFICACY IN PROSPECTIVE TEACHERS: A INVESTIGATION OF CHAID ANALYSIS

### Abstract

The main aim of this research is to examine the perceptions of prospective teachers towards school alienation and academic self-efficacy, and to analyse the demographic effective in the perceptions using the CHAID Analysis method. The research was carried out in education faculty in Muş Alparslan University during the 2014–2015 academic year. A total of 537 prospective teachers, 297 girls and 240 boys, from 6 different department of education faculty in Muş Alparslan University and districts participated in the research. In order to determine the prospective teachers' perceptions, the Student Alienation Scale (SAS) developed by Çağlar (2012) and The Academic Self-Efficacy Scale (ASES) which adapted by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) in Turkish developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) was applied. SPSS software was used for data analysis. The collected data were analyzed through CHAID analysis method. The alpha value of .05 was established as a level of significance. After the analysis, it was determined that the prospective teachers had a mid-level perception towards school alienation. In addition, a negative significance relationship was observed between student alienation and academic self-efficacy. As a result significant differences were found between SAS scores of the students in terms of gender, male students have higher scores than female students. It was also found that there were significant differences between SAS scores of the students in terms of grade levels, number of brothers/sisters, the place where the family lived, academic self-efficacy in the department of education faculty they were attending.

**Keywords:** Prospective teachers, School alienation, Academic self-efficacy, Chaid analysis

### GİRİŞ

Öğretmen adayları için üniversite eğitimi, yaşamlarında önemli izler bırakan bir süreci ifade eder. Üniversite eğitimi süresince aday birçok konuda farklı öğretim düzeylerinden geçerek iyi bir öğretmen olmanın temel özelliklerini kazanmaya çalışır. Bu temel özellikleri kazanmanın, toplumun öğretmenlerden beklentilerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu düşünüldüğünde haklı bir gereklilik olduğu görülmektedir. Ancak iyi bir öğretmen bu temel özellikler/beceriler yanında öğretmenlik mesleği ile ilgili duyuşsal özelliklere de sahip olmalıdır. Bu durum beraberinde öz-yeterlik inancı, öz-yeterlik beklentisi, akademik öz-yeterlik, vb. ilişkili kavramları gündeme getirmektedir.

Öz-yeterlik inancını Bandura (1994), bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı şekilde yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik beklentisi de kişinin yeteneklerine olan inancı olarak ifade edilir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Dolayısıyla algılanan akademik öz-yeterlik öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin duyduğu inancı (Solberg et al. 1993; Zimmerman 1995) anlatır. Bu bağlamda eğitim araştırmacıları tarafından birçok çalışma yürütülmüş ve öğrencilerdeki akademik öz-yeterlik inancının akademik başarıyı artırdığı ortaya konmuştur (Bandura 1997; Pajares 1997; Schunk 1982, 1981). Başka bir deyişle akademik öz-yeterlik öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesinde önemli değişkenlerden biridir (Elias ve Loomis 2002; House 1992; Wood ve Locke 1987; Joët, Usher ve Bressoux, 2011; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Yurt, 2014). Diğer yandan Witte (2002), üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarını iyileştirmek adına yapılanlar içinde eksik olan tarafın özellikle öğrencilerin öz-yeterliklerinin artırılmasına dair önlemlerin alınamaması olduğunu bildirmektedir. Bu önlemlerin yeterli düzeyde alınmadığı eğitim ortamlarında öğrenciler arasında eğitim sürecine

ilişkin sebat ve dayanma gücünün azalması yanında okula yabancılaşma gibi günümüz için önemli bir olgunun da ortaya çıkmasına zemin hazırlandığı ön görülebilir.

Bir kavram olarak yabancılaşma, araştırmacılar tarafından farklı birçok açıdan tanımları yapılan bir olgudur. Örneğin, Case (2008) yabancılaşmayı, istenen ya da beklenen bir ilişkideki kopukluk olarak tanımlar. Buna göre, bireyin diğer insanlara ve topluma karşı duyduğu güvensizlik, toplumsal, kurumsal ya da kişiler arası sorunların birey üzerinde yarattığı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duyguları (Seeman, 1959) yabancılaşma sürecinin önemli işaretleridir. Burada Seeman'a (1959) göre *güçsüzlük*, öğrenciler arasında sıklıkla görülen, sonuçlar üzerinde kendi davranışlarının etkisi olamadığı inancını; *anlamsızlık*, öğrencinin eğitim ortamında gerçekleştirilen bir okul aktivitesine çoğu zaman neden katıldığından emin olamaması ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendisine fayda sağladığı konusunda şüphe duyma durumunu; *kuralsızlık*, okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimini; *yalıtılmışlık* (sosyal uzaklaşma), bir arkadaş grubuna ve/veya bir örgütteki süreçlere katılım yoksunluğunu veya kişinin gruptan ve grup standartlarından uzaklaşmasını (Dean, 1961) ve *kendine yabancılaşma* ise bireyin davranışlarının, kendi değer, gereksinim ve isteklerine dayanmaması halini olarak ifade edilmektedir (Parsıl, 2007). Başka bir anlatımla, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel yabancılaşma, bireyin çevresinden uzaklaşması ve çevresinin egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Çağlar'a (2012) göre eğitim, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biridir. Bu konuda Tezcan (1997) özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde yabancılaşmanın daha belirgin olduğunu açıklamaktadır.

Türkiye'de bir yükseköğretim birimi olarak eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına, Yüksek Öğretim Kurumu tarafından oluşturulan çerçeve program kapsamında belirli mesleki yeterlilikleri kazandırmakla görevli örgütlerdir (Terzi ve Tezci, 2007). Rodney ve Mandzuk'a (1994) göre bu örgütler aynı zamanda öğretmen adaylarının profesyonel anlamda gerekli başarı ve eğitimi edinerek, öğretmen performansını göstermeleri ve bu doğrultuda kendilerinden beklenen tutum ve davranışları geliştirmeleri için oluşturulmuşlardır. Buna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmalarının doğuracağı neticeler olumsuz sonuçlara neden olabilir.

Nitekim alanyazında öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeylerine ilişkin yürütülmüş çalışmalar Türkiye'de de tıpkı diğer ülkelerde olduğu gibi öğretmen adaylarının okullarına ilişkin yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adayları eğitim sürecinin kendisine fayda sağladığı konusunda şüphe duymakta ve okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimine yönelmektedirler (Erimez ve Cizir, 2013).

Ataş ve Ayık (2013) da öğretmen adaylarında okula yabancılaşmayı araştırmışlar ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri, bölüm seçme kararları, öğretim elemanlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki düzeyleri ve sosyal etkinliklere katılım sıklıklarının okula yabancılaşma duygusu hissetmelerinde etkili olan etmenler oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla; bölümünü başkalarının etkisiyle seçenler kendi isteğiyle seçenlere göre okula daha fazla yabancılaşmışlardır. Ayrıca Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ve son sınıf öğrencilerinin daha fazla yabancılaşma duygusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla zayıf düzeyde ilişkisi

olan ve sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğrencilerin de okula daha fazla yabancılaştıkları bulunmuştur. Bununla birlikte, özellikle günümüzde insan ilişkilerini etkileyen yabancılaşma olgusunun eğitim psikolojisi ve okul yönetimi alanındaki birçok çalışmaya konu olduğu (Avcı, 2012; Bekhet, Elguenidi ve Zauszniewski, 2011; Calabrese ve Raymond, 2001; Case, 2008; Çağlar, 2012; Çeçen, 2006; Erimez, 2012; Gibbs, 2004; Goodman, 2010; Hands ve Warshak, 2011; Hascher ve Hagenauer, 2010; Katıtaş, 2012; Lewis, 2009; Mann, 2001; Parsıl, 2007; Sungur, 2013; Trent, 2001; Türk, 2010; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009; Uzun Yüksek, 2006 ) söylenebilir. Yapılan çalışmaların ise daha çok ilköğretim (Hascher ve Hagenauer, 2010; Katıtaş, 2012; Uzun Yüksek, 2006), ortaöğretim (Aslan, 2008; Çeçen, 2006; Çelik, 2005; Sungur, 2013; Türk, 2010) ve yükseköğretim (Bayhan, 1995; Bekhet, Elguenidi ve Zauszniewski, 2011; Duru, 1995; Erimez, 2012; James, 1998; Lewis, 2009) gibi çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı göze çarpmaktadır. Yükseköğretim alanında yapılan okula yabancılaşma çalışmaları incelendiğinde, Türkiye’de yapılan okula yabancılaşma çalışmaları daha çok yalnızlık, tutum ve toplumsal olaylarla ilişkilendirilirken yurtdışında yapılan çalışmaların ise ırkçılığa odaklandığı görülmektedir (Ataş ve Ayık, 2013).

Yükseköğretimde yabancılaşma ile akademik başarı arasındaki ilişkiye ilişkin yürütülen çalışmalar ise akademik başarının yabancılaşma ile arasında negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Johnson (2005) öğrenci yabancılaşması, akademik başarı düzeyi ve web teknolojilerinin kullanımında yeterliliğe ilişkin 53 eğitim psikolojisi lisans öğrencisi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Uygulamalı olan bu çalışma sonunda; düşük öğrenci başarısının öğrenmeye ve okula yabancılaşmaya bağlı olduğu ve yüksek öğrenci başarısında okula yabancılaşmanın çok az ancak akranlara karşı bir yabancılaşma yani öğrencinin kendi akranlarına karşı bir akran yabancılaşması düzeyinde yabancılaşmanın yaşanabildiği ortaya çıkmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi chaid analizi ile incelemektir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı, sınıf, yaş, ikamet edilen yer, kardeş sayısı ve kayıtlı oldukları bölümlerini tercih sıralamaları değişkenleri açısından bir sınıflamaya gidilebilir mi?

### **YÖNTEM**

Yapılan bu araştırma, genel tarama modellerinden betimsel yaklaşım ve ilişkiyel tarama deseni ile yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkiyel tarama modelleri ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan desenlerdir (Karasar, 2005).

**Çalışma Grubu:** Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 akademik güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesi eğitim fakültesinin farklı anabilim dalı/bölümlerinde öğrenim görmekte

olan 537 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler**

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	297	53.3
Erkek	240	44.7
<b>Anabilim Dalı</b>		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	71	13.2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	82	15.3
Sınıf Öğretmenliği	136	25.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	97	18.1
Türkçe Öğretmenliği	86	16.0
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	12.1
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
2. Sınıf	176	32.8
3. Sınıf	188	35.0
4. Sınıf	173	32.2
<b>Yaş Aralığı</b>		
18-21 Yaş	296	55.1
22-25 Yaş	222	41.3
25 Yaş ve üzeri	19	3.5
<b>İkamet Edilen Yer</b>		
Ev	292	54.4
Yurt	245	45.6
<b>Ailedeki Kardeş Sayısı</b>		
2 veya 3	119	22.2
4 veya 5	175	32.6
6 veya 7	113	21.0
8 ve üzeri	130	24.2
<b>Bölüm Tercih Sırası</b>		
İlk 5 tercihim arasında	311	57.9
6-10. Sırada	122	22.7
Son Sıralarda	104	19.4
<b>Toplam</b>	<b>537</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere eğitim fakültesi ikinci sınıftan 176, üçüncü sınıftan 188 ve dördüncü sınıftan 173 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 292’si bir ev ortamında

245'i ise öğrenci yurtlarında ikamet etmektedir. Ailedeki sahip olunan kız ya da erkek kardeş sayısı bakımından ilk sırayı 4 veya 5 sayıda kardeşi olan 175 öğrenci alırken ikinci sırayı ise 8 ve üzeri kardeş sayısına sahip 130 öğrenci almaktadır. Öğrencilerin 136'sı sınıf öğretmenliği anabilim dalına kayıtlı iken 65 sayısıyla en az sayıda öğrenci sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalına kayıtlıdır. Kayıtlı olduğu anabilim dalını ilk beş tercihi arasında yazmış olan 311 kişi, 6. ila 10. tercihleri arasında yazan 122 kişi ve son sıralarda yazan 104 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak içerisinde; bir adet yedi soruluk kişisel bilgi formu, Çağlar (2012) tarafından geliştirilen 20 maddelik "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)" ve Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yürütülen yedi maddelik "Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ)" bulunan bir ölçme envanter formu kullanılmıştır. Oluşturulan ölçme envanter formu, öğretmen adaylarına, bizzat araştırmacıların kendileri tarafından dağıtılmış ve iki haftalık bir sürede uygulanmıştır.

### Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Çalışmada kullanılan "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)" öğrencilerin yaşadıkları yabancılaşma duygusunu ölçmek amacıyla Çağlar (2012) tarafından geliştirilmiştir. Buna göre, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; *güçsüzlük* 6 madde, *kuralsızlık* 4 madde, *soyutlanmışlık* 5 madde ve *anlamsızlık* boyutunda 5 madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86'dır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerler ise şöyledir;  $\chi^2 = 326.96$ ,  $sd = 164$ ,  $\chi^2/sd = 1.99$ , NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .05, GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .95. Ölçekteki 20 maddenin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığına ilişkin, 7 maddesi ise yaşanmadığına ilişkin ifadeler içermektedir. Maddelerin yanıtlama biçimi "(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 20'dir. Puan aralıkları (1.00-1.79) oldukça düşük, (1.80-2.59) düşük, (2.60-3.40) orta düzeyde, (3.41-4.21) yüksek düzeyde (4.22-5.00) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir.

### Akademik Özyeterlik Ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında geliştirilen "Akademik Özyeterlik Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Almanca olan orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik değeri .87'dir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi Alman Dili Edebiyatı alanında uzman iki ayrı dil uzmanınca yapılmıştır. Daha sonra Türkçe'ye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar (1 Türkçe okutmanı, 1 ölçme ve değerlendirme yardımcı doçenti) tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla farklı alanlardan 672 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekteki gibi tek boyutlu olduğu, toplam 7 maddeden oluştuğu, KMO değerinin .83 ve Bartlett testi sonucu  $\chi^2 = 1230.09$  ( $p \leq .05$ ) olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik değeri ise .79 olarak belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi, çalışmaya ilişkin temel analizler ve CHAID analizi SPSS 21 ile yapılmıştır. Chaid analizinin tercih edilmesi, örnekleme sınıflama yöntemi ile regresyon analizinin bir arada uygulandığı karma ve istatistiksel bir karar ağaçları yaklaşım tekniği olması nedeniyledir.

Karar ağaçlarından biri olan Chaid analizi, bütün olan veri setini tekrarlı olarak iki ya da ikiden fazla düğümlere (node) ayıran etkili bir teknik olarak ele alınmaktadır. Genel anlamda karar ağaçları, bağımsız değişkenleri aşamalı olarak (progressively) olası küçük gruplara bölebilen doğrusal olmayan bir ayırma (non-linear discriminaton) metodu olarak bilinmektedir (Türe ve ark., 2005). Karar ağaçlarının çalışma mekanizması, bölmüş olduğu ağacın her dalında (branch) öteleme (iterasyon) algoritmaları ile bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişkenlerin en güçlü etkileşimini modelleme üzerine kurulu (Michael ve Gordon, 2004) olmalarıdır.

Yordanan değişkenlerdeki değişimi önemli derecede etkileyen faktörleri irdeleyen Chaid Analizi, araştırma modeli içerisinde yer alan değişkenlerin etkileşimlerini ve ortak düzeydeki kombinasyonlarını da tespit etmeye çalışmaktadır (Doğan ve Özdamar, 2003). Başka bir tanımla Chaid analizi, kategorik değişkenlere ilişkin veri kümesini, bağımlı değişkeni en iyi açıklayacak biçimde detaylı homojen alt gruplara bölen bir istatistiksel yöntemdir. Ayrıca Chaid Analizi, yordanan değişkenin sınıflamalı, sıralamalı veya sürekli; yordayıcı değişkenlerin ise kategorik veya sürekli değişken olması durumunda da kullanılabilir (Doğan, 2003). Bu bağlamda Chaid Analizi, yordayıcı değişkenin kategorileri ile yordanan değişkenin kategorilerinin çapraz tablosu üzerinde anlamlı olan çiftleri bulma yolu ile ideal ağaç yapısını oluşturmaktadır (Pehlivan, 2006). Chaid Analizi'nin diğer karar ağaçları yöntemlerinden (C&RT; Classification & Regression Tree) daha etkili bir şekilde modeldeki etkileri ortaya koyabildiği bildirilmektedir (Kayri ve Günüş, 2010).

## İşlem

Muş Alparslan Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 537 öğretmen adayına, çalışmaya katılma ve çalışmanın verilerinin yayınlanabilirliği konusunda yazılı izin alındıktan sonra ölçeklerin çoğaltılmış kopyaları verilmiştir. Böylece çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bizzat araştırmacıların gözetimi eşliğinde bir adet yedi soruluk kişisel bilgi formunu, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğini (ÖYÖ) ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeğini (AÖÖ) içeren ölçme envanter formunu doldurmaları sağlanmıştır. Çalışmaya katılma konusunda dışlayıcı bir kriter kullanılmamıştır. Uygulamalar için öğrencilere herhangi bir ödeme yapılmamıştır.

## BULGULAR

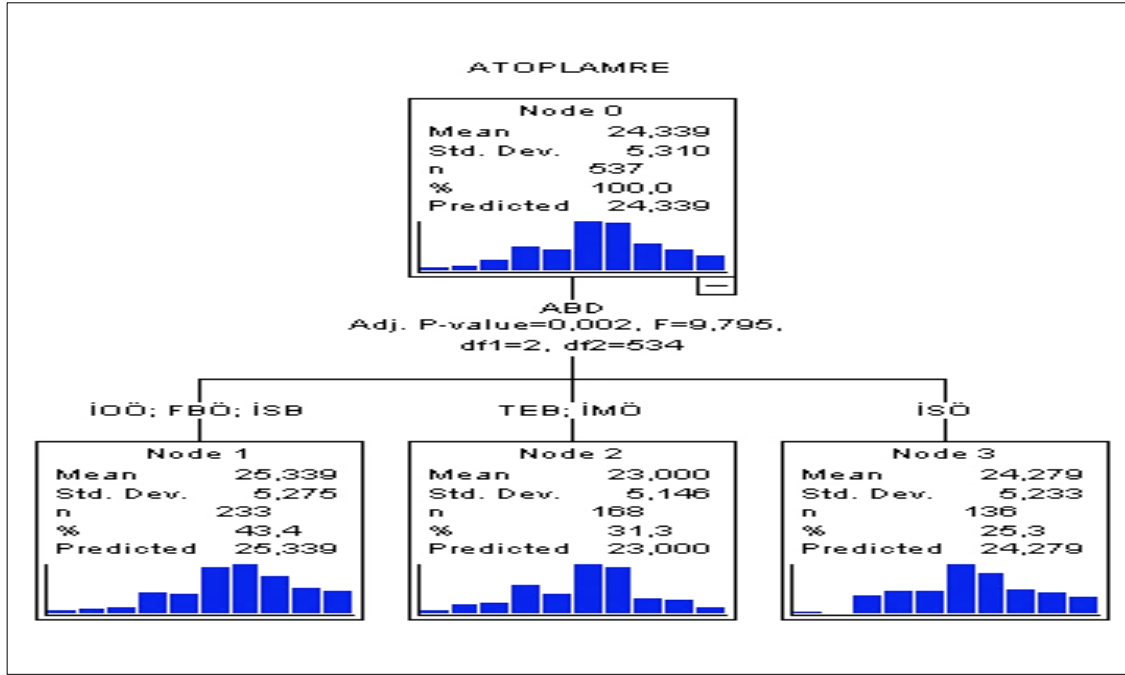
Araştırmanın bu bölümünde Chaid analizinden önce ölçme aracı olarak uygulanan ölçeklere ilişkin elde edilen tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Ölçeklere ilişkin elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	Madde Sayısı	Ortalama	SS	$\alpha$
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	7	3.48	.76	.79
Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği	20	3.07	.60	.81
Güçsüzlük	6	2.96	.77	.73
Kuralsızlık	4	3.22	.88	.60
Soyutlanmışlık	5	2.87	.84	.71
Anlamsızlık	5	3.28	.95	.73

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunda uygulanmış olan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve 4 alt ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşadıkları okula yabancılaşmanın  $\bar{X}=3.07$  ile orta düzeyde ve akademik özyeterlik inançlarının ise  $\bar{X}=3.48$  ile yüksek düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar  $\bar{X}=3.28$  ile orta düzeyde bir *anlamsızlık* ve  $\bar{X}=3.22$  ile yine orta düzeyde bir *kuralsızlık* yaşamaktadır. Yani öğretmen adayları okula (üniversiteye) yabancılaşmayı en yüksek seviyede bu iki başlıkta/boyutta yaşamaktadırlar.

Chaid analizi sonucu örneklem grubunda yer alan 537 öğretmen adayı ağaç yapısı şeklinde sınıflanmış olup, akademik öz-yeterlilik düzeyleri ile kayıtlı oldukları anabilim dalı arasındaki ilişkiye dair elde edilmiş olan diyagram Şekil 1'de sunulmuştur. Diyagram envanterden benzer puan alan bireyleri homojen alt düğümler şeklinde sunmaktadır.



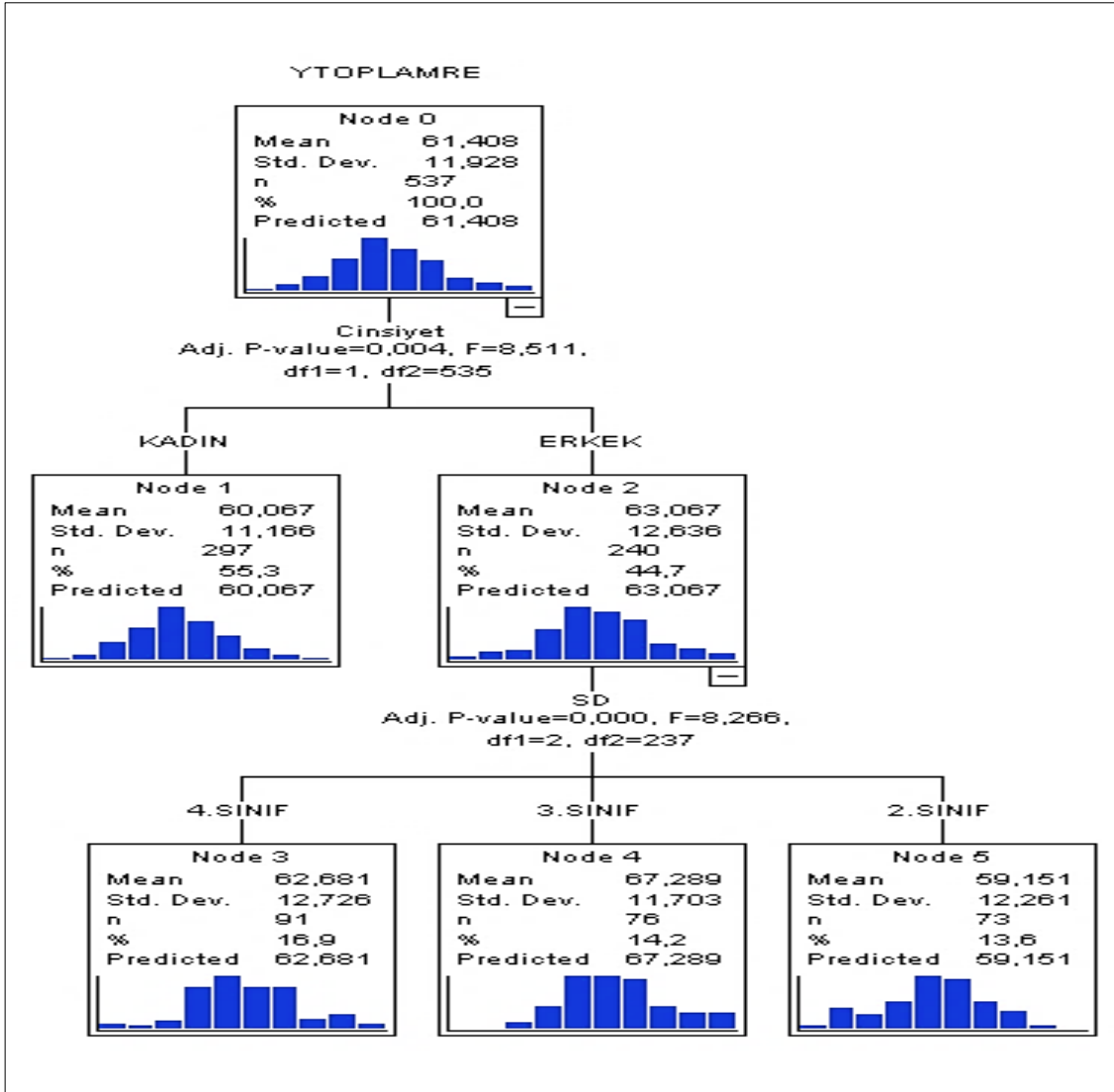
Şekil 1. Akademik Öz-yeterlilik ile Kayıtlı Olunan Anabilim Dalı Arasındaki İlişkileri Gösteren Chaid Diyagramı;

ATOPLAM: Akademik Öz-yeterlilik Puanı, İÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği, FBÖ: Fen Bilgisi Öğretmenliği, İSB: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, TEB: Türkçe Öğretmenliği, İMÖ: Matematik Öğretmenliği ve İSÖ: Sınıf Öğretmenliği ve Node: Düğüm

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilik düzeyleri ile yalnızca kayıtlı oldukları anabilim dalı değişkeni arasında yüksek seviyede manidar bir ilişkinin olduğu



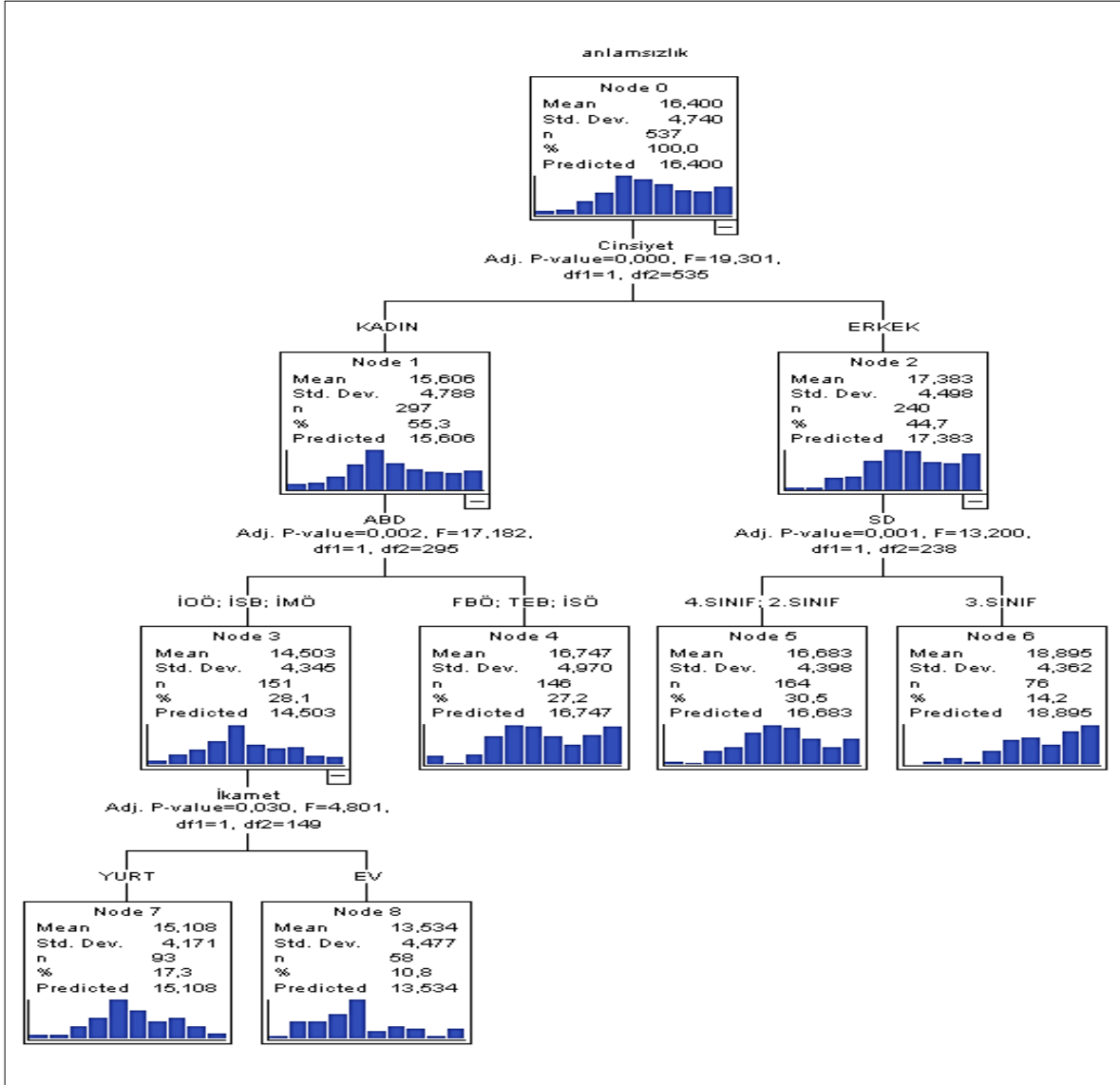
görülmektedir. Katılımcıların akademik öz-yeterlik puanlarının bağımlı değişken olarak alındığı modelde, katılımcıların kayıtlı oldukları anabilim dalı puanları ilgili modelin bağımsız değişkenlerini meydana getirmektedir. Chaid diyagramına göre, öncelikle İÖÖ; FBÖ ve İSB anabilim dallarındaki katılımcıların akademik öz-yeterlik puanları diğer ilişkili anabilim dallarındaki katılımcılara oranla önemli düzeyde yüksektir ( $F_{(2, 534)}=9.795$ ;  $p<0.05$ ). Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye dair elde edilmiş olan diyagram Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2. Okula Yabancılaşma ile Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkileri Gösteren Chaid Diyagramı; YTOPLAM: Okula Yabancılaşma**

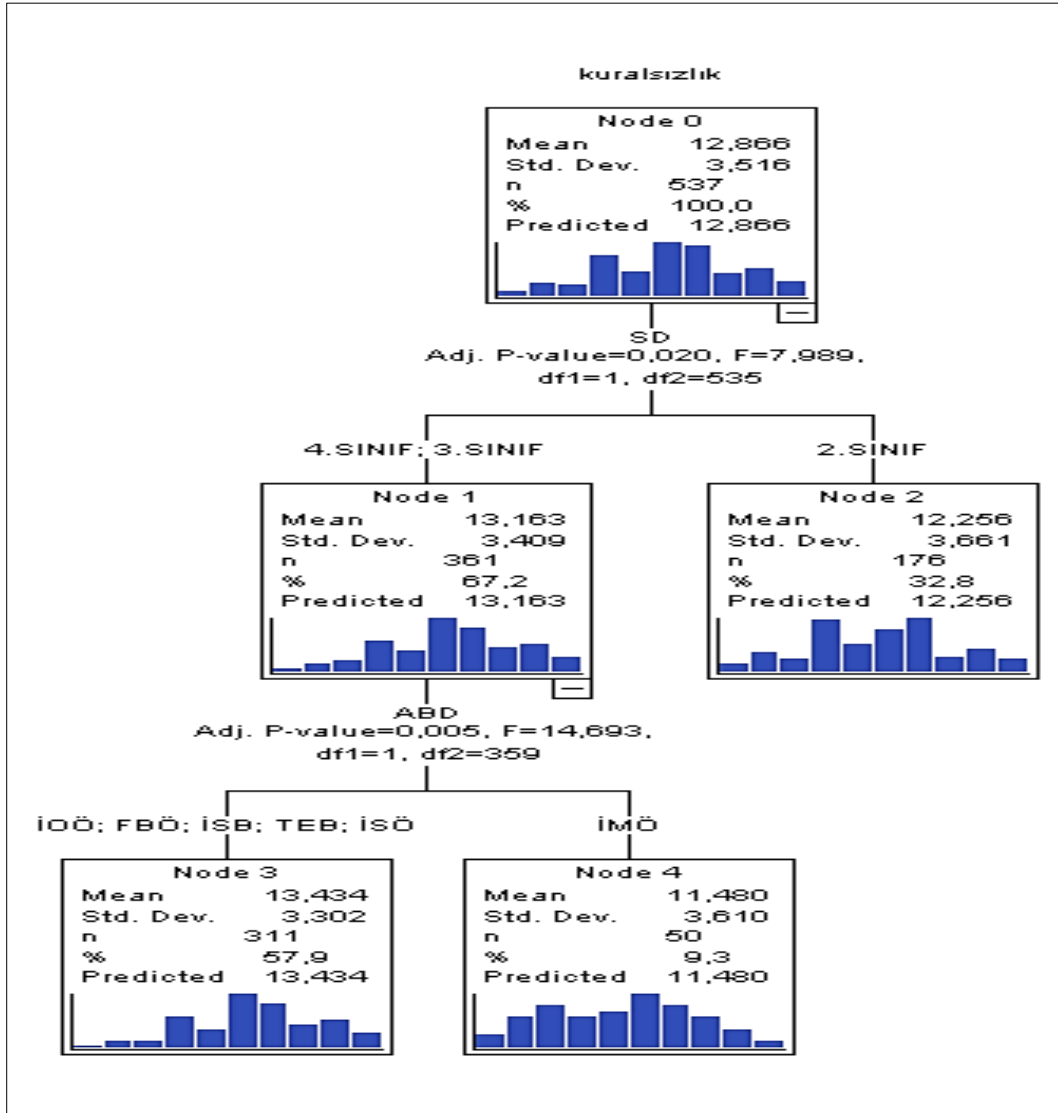
Şekil 2’de görüldüğü gibi okula yabancılaşma düzeyini gösteren Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) puanlarının bağımlı değişken olarak alındığı modelde, cinsiyet ve sınıf düzeyi puanları ilgili modelin bağımsız değişkenlerini meydana getirmektedir. Chaid analizi sonuçlarına göre öncelikle cinsiyet puanlarının yüksek olmasının yabancılaşma düzeyindeki artışla ilişkili olduğu görülmüştür ( $F_{(2, 535)}=8.511$ ;  $p<0.05$ ). Chaid analizi, okula yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi puanları arasındaki ilişkiye göre yaptığı sınıflamada öğretmen adaylarından oluşan örneklemi üç homojen gruba ayırmıştır. Erkek öğrencilerden  $\bar{X}=59.15$  puan alan ve 2. Sınıf

öğrencisi olan 73 kişinin (%13,6) ilişkilere dair sınırlılık (İDS) seviyeleri bakımından alt düzeyde,  $\bar{X}=62.69$  puan alan ve 4. Sınıf öğrencisi olan 91 kişinin (%16,9) orta düzeyde ve  $\bar{X}=67.29$  puan alan ve 3. Sınıf öğrencisi olan 76 kişinin (%14,2) üst düzeyde yabancılaşma yaşadığı bulunmuştur. Yani 3. Sınıftaki erkek öğretmen adaylarının oluşturdukları yüksek puanlar alan gruba ait okula yabancılaşma düzeyi diğer gruplara göre önemli düzeyde yüksektir ( $F_{(2, 237)}=8.266$ ;  $p<0.001$ ). Ayrıca okula yabancılaşma durumu öğrenci yabancılaşma ölçeğinin boyutları arasında en yüksek düzeyde anlamsızlık ( $\bar{X}=3.28$ ) ve kuralsızlık ( $\bar{X}=3.22$ ) boyutlarında yaşandığından her iki boyutta ayrı olarak chaid analizi ile incelenmiştir. Buna göre öncelikle anlamsızlık ölçeğinin bağımlı değişken olarak yer almış olduğu modelde (Şekil 3), cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı ve ikamet edilen yer değişkenlerinin bağımsız değişken olarak yer aldığı görülmüştür ( $F_{(2, 535)}=19.301$ ;  $p<0.001$ ). Chaid analizi sonucuna göre, 3. Sınıf öğrencisi erkek öğretmen adaylarının anlamsızlık boyutunda okullarına/fakültelerine yabancılaşma düzeyleri, kadın katılımcılara ve diğer sınıflardan (2. ve 4. Sınıf) erkek öğretmen adaylarına göre önemli derecede yüksektir ( $F_{(2, 238)}=13,200$ ;  $p<0.05$ ). Kadın öğretmen adayları arasındaysa; FBÖ, TEB ve İSÖ anabilim dallarındaki kadın katılımcıların anlamsızlık boyutunda okullarına/fakültelerine diğer anabilim dallarındaki (İÖÖ, İSB ve İMÖ) kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları belirlenmiştir ( $F_{(2, 295)}=17.182$ ;  $p<0.05$ ). Bununla birlikte, öğrenci yurtlarında ikamet eden ve İÖÖ, İSB ve İMÖ anabilim dallarına kayıtlı kadın öğretmen adaylarının ev ortamında ikamet eden kadın katılımcılara göre daha önemli düzeyde anlamsızlık boyutunda bir okula/fakülteye yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır ( $F_{(2, 149)}=4.801$ ;  $p<0.05$ ).



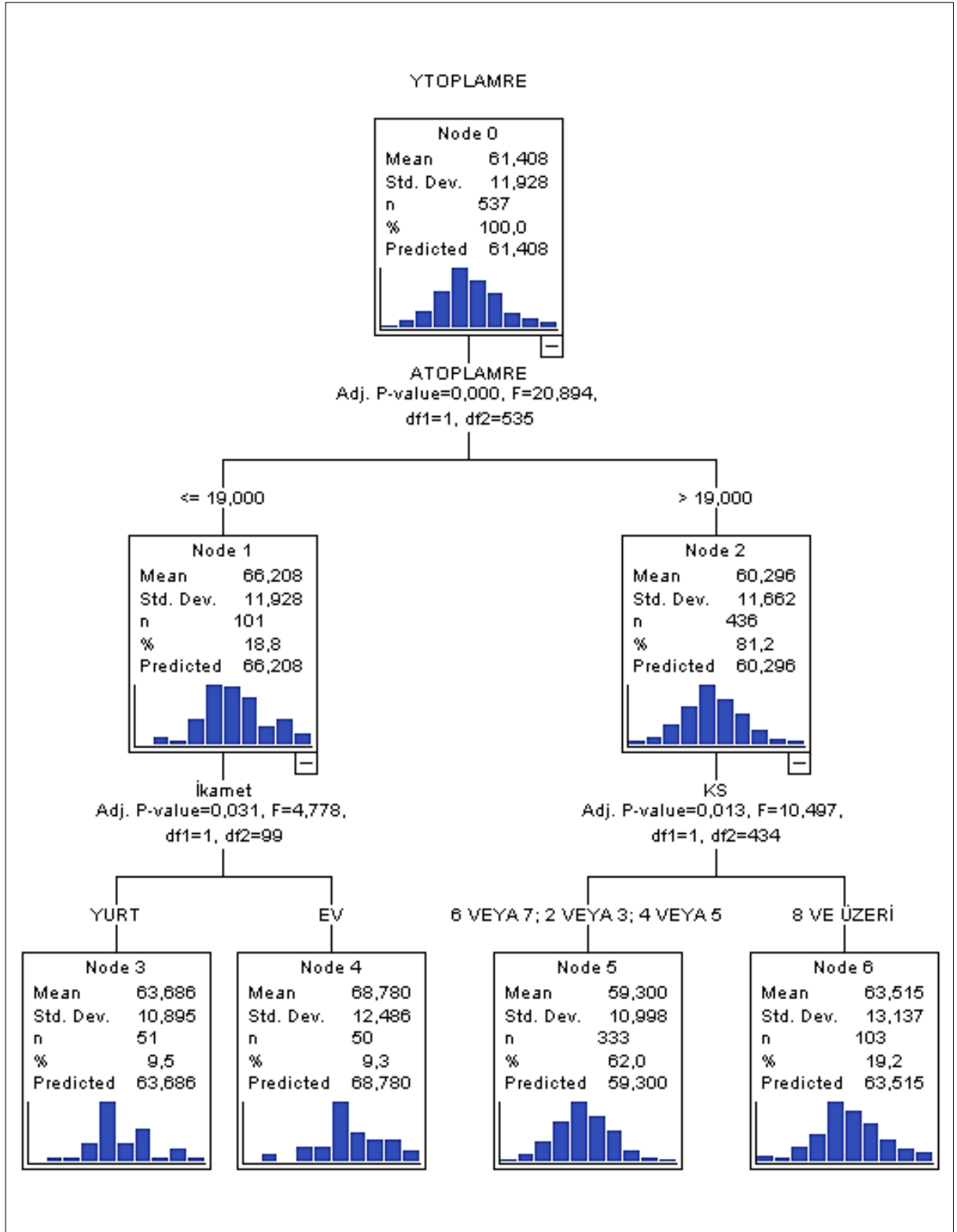
**Şekil 3. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Boyutu ile Cinsiyet, Anabilim Dalı, Sınıf Düzeyi ve İkamet Edilen Yer Değişkenleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Chaid Diyadramı**

Öğrencilerin okullarına yabancılaşmalarının yüksek oranda önemli boyutlarından bir diğeri olan kuralsızlık boyutu için yapılan chaid analizinde; öğrenci yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık boyutu bağımlı değişken olarak modelde (Şekil 4) yer alırken, katılımcıların sınıf düzeyi ve anabilim dalı değişkenleri ise bağımsız değişkenler olarak yer aldıkları görülmüştür ( $F_{(2, 535)}=7.989$ ;  $p<0.05$ ). Buna göre İÖÖ, İSB, FBÖ, TEB ve İSÖ anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının okullarına/fakültelerine kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri, ilköğretim matematik öğretmenliği (İMÖ) 3. ve 4. Sınıflarındaki öğrencilere göre daha yüksektir ( $F_{(2, 359)}=14.693$ ;  $p<0.05$ ).



**Şekil 4. Okula Yabancılaşmanın Kuralsızlık Boyutu ile Anabilim Dalı ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Chaid Diyagramı**

Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde kardeş sayısı (KS) ve ikamet edilen yer (İkamet) değişkenlerinin etkilerine dair elde edilmiş olan diyagram ise Şekil 5'te verilmiştir.



**Şekil 5. Okula Yabancılaşma Düzeyleri İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerinde Kardeş Sayısı ve İkamet Edilen Yer Değişkenlerinin Etkilerine Dair Chaid Diyagramı**

Şekil 5'te öğretmen adaylarının Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) puanlarının bağımlı değişken olarak alındığı modelde, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖÖ) puanları ile ikamet edilen yer ve kardeş sayısı puanları ilgili modelin bağımsız değişkenlerini meydana getirmektedir. Chaid analizi sonuçlarına göre öncelikle akademik öz-yeterlik puanlarının yüksek olmasının okula yabancılaşma düzeyindeki artışla ilişkili olduğu görülmüştür ( $F_{(2, 535)}=20.894$ ;  $p<0.001$ ). Chaid analizi, okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkiye göre yaptığı sınıflamada örneklem grubunu iki homojen gruba ayırmıştır. AÖÖ ölçeğinden 19 puan ve altında puan alan 101 kişinin (%18,8) ilişkilere dair sınırlılık (İDS) seviyeleri bakımından üst düzeyde ve 19 puan üstü alan 436 kişinin (%81,2) ise alt düzeyde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ilişkilere dair sınırlılık algısı (İDS) bakımından alt düzeydeki grupta, öğretmen adaylarının sahip oldukları kardeş sayısı yabancılaşma düzeylerindeki artışa neden olan ikinci bağımsız değişkendir. Yabancılaşma düzeylerindeki artışla ilişkili olarak, kardeş sayısı değişkeninde 7 kardeş ve altında kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının yabancılaşma algısı düzeylerinin düşük, 8 kardeş ve üstünde kardeşe sahip olanların ise yüksek grubu oluşturmuş oldukları görülmektedir. Yani akademik öz-yeterlik ölçeğinden düşük puanlar alan 8 ve üstü kardeş sayısına sahip gruba ait yabancılaşma düzeyleri diğer gruba göre önemli düzeyde yüksektir ( $F_{(2, 434)}=10.497$ ;  $p<0.05$ ). Akademik öz-yeterlik ölçeğinden 19 puan ve altında puan alan 101 kişinin oluşturduğu grupta ilişkilere dair ikamet edilen yer değişkeni yabancılaşma algısının ikinci belirleyicisi olmuştur. AÖÖ' den 19 ve altında puan alanlar arasında yurtda ikamet eden öğretmen adayları yabancılaşma puanlarına göre homojen bir grubu, evde ikamet edenler ise diğer bir grubu oluşturmuştur. Bu grupta akademik öz-yeterlilik algısı düşük olanların yabancılaşma düzeylerinin önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür ( $F_{(2, 99)}=4.779$ ;  $p<0.05$ ).

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Günümüz eğitimi için okula yabancılaşma ve olası etkilerinin eğitimin her kademesinde olduğu gibi üniversiteler düzeyinde de incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme misyonuyla kurulmuş olan eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin tespiti üniversitelerdeki kalite değerlendirmeleri açısından mühimdir.

Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma eğitim düzeyleri ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi chaid analizi ile incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde yani yabancılaşmanın varlığına ilişkin eşik değer üzerinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmen adayları, okullarına karşı, yüksek düzeyde olmayan ancak yine de mevcut bir yabancılaşma durumunu yaşamaktadırlar. Buna göre katılımcılar okullarına karşı yabancılaşmayı en yüksek ortalamayla “anlamsızlık” ve “kualsızlık” boyutlarında yaşadıklarını değerlendirmişlerdir. Yani öğretmen adayları eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bir okul aktivitesine çoğu zaman neden katıldıklarından emin olamama ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendilerine fayda sağladığı konusunda şüphe duyma durumunu, *anlamsızlığı* yaşamaktadırlar. Ayrıca katılımcıların okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğiliminde oldukları ve bir tür *kualsızlık* algısı içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç yurt dışındaki diğer birçok araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Holian, 1971; Mann, 2001; Mau, 1992). Yani araştırmalara göre öğrenciler en çok anlamsızlık ve kualsızlık boyutlarında okullarına karşı bir yabancılaşma durumunu yaşamaktadırlar. Bu sonuç Erimez ve Gizir'in (2013) yabancılaşmanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkilerini

inceledikleri çalışmalarının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmayı diğer boyutlara oranla daha çok yaşadıkları ve bu yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının okullarına anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmaları onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında okula/fakülteye yabancılaşma yaşamalarının nedenleri arasındaysa; yetersiz sınıf ortamı ve kalitesiz ders içerikleri, öğrenciler için verilen ödevlerin meslekleriyle alakasız olduğu düşüncesi, öğrencilerin öğretim elemanlarından aldıkları eğitimi kalitesiz görmeleri, öğrencilerin üniversitelere yönelik algı ve memnuniyetlerinin fakültelerindeki eğitim süreçlerinde yaşadıkları eğitsel etkinlikler ve deneyimlerin yoğunluğuna bağlı olması, fakülte'deki eğitim sürecinde öğrencilerin, öğretim elemanları tarafından onaylanma kriterlerinin, onların akademik başarıları, kariyer hedefleri ve yüksek not ortalamalarına göre belirlenmesi, vb. nedenler sayılabilmektedir (Holian, 1971; Knox, Lindsay ve Kolb, 1992; Mann, 2001; Mau, 1992; Rodney ve Mandzuk, 1994). Bu bağlamda eğitim fakülteleri daha fazla öğrenen merkezli eğitsel etkinlikler ve ortamlar oluşturabilirler. Böylece öğretmen adaylarının, anlamsızlık ve kuralsızlık açısından okula yabancılaşma algısı içinde olmamaları sağlanabilir. Bunun için fakültelerde eğitsel süreci takip birimleri oluşturulabilir.

Araştırmanın önemli bir diğer sonucu da erkek öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin kadın katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde olduğunun belirlenmiş olmasıdır. Yani erkek öğretmen adayları kadın katılımcılara göre okullarına/fakültelerine karşı daha yüksek düzeyde ve önemli bir yabancılaşma düzeyi içerisindedirler. Bu araştırma sonucu okula yabancılaşma veya öğrenci yabancılaşması üzerine yürütülen kimi araştırmaların (Arastaman, 2006; Ataş ve Ayık, 2013; Lane ve ark.,1999; Williamson ve Cullingford, 1998; Yiğit, 2010; Yüksek, 2006) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu durumun bir nedeni psiko-sosyal açıdan kadın öğretmen adaylarının erkek katılımcılara göre daha çok çevrelerine karşı uyumlu bir yapıda olmaları olabilir. Bu açıdan erkeklerin eğitim ortamları ve çevresine uyum sağlamada ve kurallara uygun hareket etme noktasında genelde kadınlara oranla daha geç bir sürede adapte olmalarının beraberinde erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini artırdığı ifade edilebilir. Ayrıca bu durumun toplumda öğretmenlik mesleğine daha çok bir kadın mesleği olarak bakılmasının dolaylı bir destekleyici sonucu olabileceği de düşünülebilir. Ancak bu duruma zıt sonuçlarında elde edildiği araştırmaların olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Bayhan (1995), 450 üniversite öğrencisiyle yaptığı bir araştırmada, genç kızlarda sosyal anomi ve yabancılaşma davranışının, genç erkeklere oranla daha fazla görülmekte olduğu sonucuna varmıştır.

Katılımcıların kayıtlı oldukları anabilim dalı değişkeninin akademik öz-yeterlik inançları için belirleyici bir unsur olduğu da yapılan araştırmayla belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalına kayıtlı olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları diğer anabilim dallarına kayıtlı öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Araştırma bulguları en düşük akademik öz-yeterlilik algısına Türkçe eğitimi bölümü ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonucun temel bir nedeni aynı zamanda araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de olan; okula yabancılaşma ile akademik öz-yeterlik kavramları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde manidar bir ilişkinin bulunmasıdır. Yani ilköğretim matematik

öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin diğer anabilim dallarındaki öğrencilere oranla çok daha yüksek düzeyde olması yabancılaşmanın olumsuz bir etkisi olarak bu anabilim dallarındaki öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin düşük olmasına yol açtığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ilginç sonuçlarından biri de ev ortamında ikamet eden öğretmen adaylarının öğrenci yurtlarında kalan katılımcılara göre akademik öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olmasına karşın okullarına/fakültelerine daha çok yabancılaşma yaşadıklarının belirlenmiş olmasıdır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ailelerinde sahip oldukları kardeş sayılarının artmasıyla okula yabancılaşma düzeylerinin arttığı da belirlenmiştir. Buna göre ailesinde özellikle 8 ve üzeri sayıda kardeşi olan öğretmen adayları okullarına karşı daha yüksek düzeyde bir yabancılaşma yaşamaktadırlar ve akademik öz-yeterlik algıları da düşük olmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının artırılması ve okullarına yabancılaşmalarının azaltılmasında demografik değişkenlerin rol oynadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının aile durumları ve buna paralel şekilde ekonomik durumlarının da tespit edilerek öğrencilere karşılıksız burs, yarı zamanlı çalışma imkânı ve benzeri ek desteklerinde özellikle eğitim fakültelerinde yoğunlukla sunulması, öğrencilerin sunulacak olan bu olanaklardan gereken şekilde haberdar edilmeleri okula yabancılaşmanın azaltılması açısından büyük yararlar sağlayabilir.

Araştırma dâhilinde dikkat çeken diğer önemli bir sonuç öğrencilerde okula yabancılaşmanın ölçeğin alt boyutlarından biri olan anlamsızlık boyutunda öğretmen adayları arasında 3. Sınıf düzeyindeki erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde anlamsızlık kaynaklı bir okula/fakülteye yabancılaşma durumunda oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenci yurtlarında ikamet eden; okul öncesi, sosyal bilgiler ve ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dallarına kayıtlı kadın katılımcıların okullarına yabancılaşmayı, diğer anabilim dallarında öğrenim gören ve herhangi bir ev ortamında ikamet eden kadın öğretmen adaylarına oranla daha yüksek ve önemli bir düzeyde anlamsızlık boyutunda yaşadıkları da ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okul öncesi, sosyal bilgiler, fen bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarına kayıtlı 3. ve 4. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının 2. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına göre okullarına/fakültelerine ölçeğin kuralsızlık boyutunda daha yüksek düzeyde yabancılaşma durumunu yaşadıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak eğitim fakültesi öğretmen adaylarının okula yabancılaşma algıları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında manidar ve negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının diğer katılımcılara göre okullarına/fakültelerine karşı daha düşük düzeyde bir yabancılaşma yaşadıkları ifade edilebilir. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde bir okula yabancılaşma içerisindedirler. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarında kayıtlı oldukları anabilim dalı değişkeninin etkisi bulunmaktadır. Katılımcıların okula yabancılaşma algıları üzerinde ise akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri başta olmak üzere; cinsiyet, sınıf düzeyi, kayıtlı oldukları anabilim dalı ve ikamet edilen yer değişkenlerinin manidar etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları doğrultusunda özellikle konuya ilgi duyan araştırmacıların, çalışmalarında, eğitim fakültelerinde okula/fakülteye yabancılaşma olgusuna dair öğretmen adaylarının yaşadıkları anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarını irdeleyen nitel ve karma metod araştırmalara yer vermeleri önerilebilir. Uygulayıcılar içinse öğrencilerin okula yabancılaşma durumlarını önleyici birtakım proje veya eğitsel etkinlik çalışmalarına daha ağırlık vermeleri gerektiği söylenebilir.



## KAYNAKÇA

- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 103-122.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*, In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *High Educ.* 55, 321–332, DOI 10.1007.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758.
- Doğan, İ. (2003). Holştayn ırkı ineklerde süt verimine etki eden faktörlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 50, 65-70.
- Doğan, N. & Özdamar, K. (2003). CHAID analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *T Klin Tıp Bilimleri*, 23, 392-397.
- Elias, S. & Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702.
- Erimez, C. & Gizir, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 13-26.
- Holian, J. (1971). Alienation and social awareness among college students. *The Sociological Quarterly*, 13, 114-125.
- House, J. D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies, and college attrition. *Journal of College Student Development*, 33.
- Joët, G., Usher, E. L., ve Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nodel Yayınevi.

- Kayri, M. & Günüç, S. (2010). Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini etkileyen bazı faktörlerin karar ağaçları yöntemleri ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 2465-2500.
- Knox, W. E., Lindsay, P. & Kolb, M. N. (1992). Higher education, college characteristics and student experiences: Long-term effects on educational satisfactions and perceptions. *The Journal of Higher Education*, 63, 303-328.
- Lane, E. J. & Daugherty, T. K. (1999). Correlates of social alienation among college students. *College Student Journal*, 33(1).
- Mann, J. S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7-19.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27, 731-741
- Michael, J. & Gordon S. (2004). *Data mining technique for marketing, sales, and customer support* (2nd ed.). New York: Wiley Computer Publishing.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. In M. Maehr ve P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pehlivan, G. (2006). *Chaid analizi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Rodney, C. A. & Mandzuk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*, 20, 179-184.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement. A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Education*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's achievement: Self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Seeman, M.(1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*. 24 (6), 783–791.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. & Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15 (1), 80-95.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 593-614.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Türe M., Kurt İ. ,Kürüm A.T. & Özdamar K. (2005). Comparing classification techniques for predicting essential hypertension *,Expert Systems with Applications* ,29(3) ,583-588.
- Williamson, I. & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies Journal*, 24(3), 211-333.

- Witte, H. E., (2002). *Das hamburger hochschulmodernisierungsgesetz: Eine wissenschaftlich-psychologische betrachtung*. Hamburg.
- Wood, R. & Locke, E. (1987). The relationship of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurements*, 47, 1013-1024.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 33(2007), 253-259.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.
- Yurt, E. (2014). The predictive power of self-efficacy sources for mathematics achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159-169.
- Yüksek, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.