



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Ortaokul Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği İlişkisinin İncelenmesi

Şule POLAT

*Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
sule.polat@yahoo.com*

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisi ve bu iki değişkenin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba birlikteliği, ailenin gelir düzeyi ve annenin çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören 223.945 ortaokul öğrencisi evreni içinden rastgele seçilen 884 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve anneleri çalışmayan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin anneleri çalışanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ve anne-babası ayrı olan öğrencilerin, anne-babası birlikte olan öğrencilere göre okul tükenmişliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin arttığı gözlenmiştir. Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeylerinin ailelerin gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, ortaokul, okula yabancılaşma, okul tükenmişliği.

Examination of the Relationship between School Alienation and School Burnout among Secondary School Students

ABSTRACT

In this study, the relationship between school alienation and school burnout among secondary students and variations of these two variables according to gender, grade level, family togetherness, family income level and mother's working status was examined. The sample of the research is composed of 884 randomly selected students from 223.945 middle school students who are educated in the central districts of Ankara in 2015-2016 academic year. It was found that male students' alienation levels were higher than female students' and alienation levels of the students whose mothers did not work were higher than those whose mothers worked. On the other hand, it was found that male students' school burnout levels were found to be higher than female students and burnout levels of the students from broken homes were higher than those whose parents were together. It was observed that school alienation and school burnout increased as the class level increased. It was seen that the levels of school alienation and school burnout did not differ according to the income levels of the families. There was a significant relationship between student alienation and school burnout levels of the students, and school burnout was found to be a significant predictor of school alienation.

Key Words: Student, secondary school, school alienation, school burnout.

GİRİŞ

Toplumsal yaşamda gözlenen hızlı değişme eğilimi, öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin ve öğrencilerden beklenen davranışların da değişmesine yol açmaktadır. Değişen toplumsal koşullarda, çocuklar eğitim ortamları ile çok daha küçük yaşlarda tanışmaktadır. Bu da onların eğitime ve eğitim ortamlarına olan tutumlarını etkilemektedir. Okula başlayarak yeni insan ve süreçlerle etkileşim içerisine giren çocukların eğitimi sürecine ailelere ilaveten öğretmenler, okul yöneticileri ve okul arkadaşları da katılmaktadır. Bu çerçevede bireysel performanslarının yanı sıra kurmuş olduğu ilişkiler de çocuğun eğitiminde belirleyici olmaktadır.

Öğrencilerin eğitim kurumlarında geçirdikleri süre göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinin onların hayatı açısından ne kadar belirleyici olduğu ortaya çıkacak ve bu nedenle de eğitim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin önemi anlaşılacaktır. Sağlıklı bir eğitim sürecinin oluşturulması ve yürütülmesi kadar, bu sürecin sağlıklı işleyişine engel olan

etmenlerin de ortadan kaldırılması gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu zorlaştıran ve beklenen hedef davranışları göstermelerine engel olan birçok unsur bulunmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012, Kutsal ve Bilge, 2012). Bu çerçevede öğrencilerin okula yabancılaşması ve okul tükenmişliği önemli sayılan engeller olarak, güncel çalışmalara da konu olmaktadır (Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz, 2016; Lin ve Huang, 2012). Bazı araştırmalar okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin çok erken yaşlarda, okul öncesi eğitimle başladığını göstermektedir (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein ve Weikart, 1984). Ailesel faktörler, akran grupları, okul yönetimi, öğretmenler ve eğitim politikaları, eğitim ortamlarının fiziksel yapısı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları çocukların okula yabancılaşmaları ve okul tükenmişliği yaşamaları üzerinde etkileri olan etmenlerdir. Bunların dışında öğrencilerin gelişim özellikleri, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişleri de bu sorunların ortaya çıkmasında dikkate alınması gereken hususlardandır (Atik, 2016; Nedim-Bal ve Kaya, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Yabancılaşma “bireyin çevre koşullarına aykırı düşmesi ya da kendisini başkasının gözüyle görmesidir” (TDK, 2016). Yabancılaşma; sosyolojide bireyin toplumsal değer yargılarına ve üstlendiği toplumsal rollere karşı ilgisiz hale gelmesi, toplumsal normları anlamsız görmesi ve yalnızlaşması (Demir ve Acar,2005) anlamında kullanılırken, psikolojide ise normallikten uzaklaşmayı ifade etmektedir (Filiz-Pala, 2016). Yönetim bilimi açısından yabancılaşma kavramı; işgörenin içinde bulunduğu örgüte ilişkin değer, kural ve ilişkilerden uzaklaşmasını (Şimşek ve diğerleri, 2006) ifade ederken, eğitim biliminde yabancılaşma ise öğrencilerin eğitim ve öğrenim süreçlerinden uzaklaşarak, okula ve eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirmesini ifade etmektedir (Sidorkin, 2004; Seeman, 1959). Müfredat, kurumsal ve sosyo-kültürel faktörler de dâhil olmak üzere, öğrencilerin okula yabancılaşmasının sebepleri çok yönlüdür (Taylor, 2000; Yiğit, 2010). Bir öğrencinin okula yabancılaşmanın, başarısını akademik notlarla ispatlaması beklentisi ile başladığı ve akademik hayal kırıklıkları ile sınıftaki olumlu geribildirim eksikliğinin yabancılaşmaya neden olduğu görülmektedir (Finn, 1989). Barnett (1994); öğrenci faaliyetini performans, yeterlik, faaliyet ve beceri gibi terimler grubuna indirgemenin öğrenci davranışında insancılığı ortadan kaldıracağını ve okula yabancılaşmayı getireceğini söylemektedir. Russell (1994) ise öğrenci yabancılaşmasının akademik başarısızlık, sıkıcılık, anlamsız dersler, sınırlandırılmış ders programları, meslek programlarına erişimin sınırlandırılması, düşük beklentiler, tutarsız ve geçersiz disiplin kuralları, sosyal olaylara yanıt vermedeki yetersizlikler gibi nedenlerden kaynaklandığını savunmuştur.

Okula yabancılaşmanın ergenlik döneminde arttığı (Murdock 1999) altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma riski taşıdıkları (Anderman ve Maehr,1994; Eder, 1995; Fend 1997) görülmektedir. Ergenlik çağında akademik motivasyonda genel bir düşüş gözlenmektedir (Eccles ve ark. 1993, Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002). Ergenlik döneminde yabancılaşmanın nedenleri değişmekle birlikte, erkeklerin yabancılaşma puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Hendrix ve diğerleri, 1990). Öğrencilerin dersleri başaramayacaklarına ilişkin inançları da okula yabancılaşmanın nedenleri arasında görülmektedir (Eccles ve diğerleri, 1993; Hendrix ve diğerleri, 1990). Öğrenciler üzerine yürütülmüş çalışmalarda aşırı ödev yükü, öğrenciye ait boş zaman kalmaması ve kısıtlı zamanlar içerisinde birden fazla işi yapmakla yükümlü olmaları, okula yabancılaşma nedenleri olarak sıralanırken (Balamurugan ve Kumaran, 2008), çete faaliyeti, şiddet, saldırganlık, vandalizm, okula devamsızlık, psikolojik ve duygusal sorunlar gibi sapma davranış biçimleri okula yabancılaşmanın sonuçları olarak gösterilmektedir (Brown vd., 2003; Slater, 2003).

Toplumsal uyum, okuldan yabancılaşmayı önleme ve azaltma açısından önemlidir (Martin, 2008). Newmann (1981) öğrencilerin okula yabancılaşmasını önleyici etmenleri; okul kültürünün okula bağlılığı sağlayan yönlerinin artırılması, akademik başarıyı artırıcı önlemlerin alınması, öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere gönüllü katılımının sağlanması, öğrencilerin okulda alınan kararlara katılımının sağlanması, okulların açık ve tutarlı eğitim hedeflerinin olması, okulun tüm çalışanları ile olumlu etkileşimin sağlanması ve öğrencilere anlamlı olan çalışma ortamlarının sağlanması olarak sıralamaktadır. Benzer şekilde Finn (1989) öğrencilerin sınıf etkinliklerine ve okulda alınan kararlara katılımlarının ve okullarıyla iyi iletişim kurmalarının sağlanmasının yabancılaşmayı azaltacağını savunmaktadır.

Öğretmenin öğrenciyle olumlu etkileşimi de yabancılaşmanın gerçekleşmemesi veya giderilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin ilgisiz tutumları ve öğrenciler arasındaki adaletsiz yaklaşımları, öğrencilerin okula yabancılaşmasında etkili olmaktadır (Legault ve diğerleri, 2006; Murdock, 1999). Öğrencinin okula uyumu ve sosyal gelişiminde etkili bir role sahip olan öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesinin hem bireysel hem de sınıf içi potansiyel problemlerin çözümünde kritik bir işlevi vardır (Şahin, 2014). Crosnoe, Johnson ve Elder (2004), okula yabancılaşmanın öğrencilerin akademik başarı ve davranışları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenciler üzerinde hem akademik hem de davranışsal olarak daha olumlu sonuçlar çıkardığını

ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede, öğretmenleri hakkında daha olumlu görüşleri olan öğrencilerin okul yaşantısı ile daha uyumlu olduklarını ve okulda daha az problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ilişkilerin duygusal boyutları, öğrencilerin okullaşmaları ve eğitim sürecine bağlanmaları için çok önemlidir ve bunun topluma bakan dışsallıkları da olmaktadır (Gablinske, 2014). Etkili ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenciye duygusal alanda ve öğrenim sürecinde katkı sağlarken, öğretmenlere de öğretim süreçlerinde, sınıf yönetimi ve organizasyonunda katkı sağlayacaktır. Öte yandan, öğretmen-öğrenci ilişkisi; sadece okul içindeki değil okul dışındaki konuları da içerdiğinden, sadece öğretim düzleminde değil, bireysel ve sosyal düzlemde de güçlendirilmelidir.

Akranların olumsuz tutumları, ailelerin başarısız akademik geçmişleri ve hem öğrencideki hem de ailelerindeki düşük öğrenme hedefleri okula yabancılaşmayı artırmaktadır (Legault ve diğerleri, 2006). Okula yabancılaşmanın, bir diğer nedeni de öğrenci ile eğitim ortamı arasındaki olumsuz ilişkidir. Bu çerçevede öğrenme ortamlarının öğrencilere özerklik sağlaması, okula yabancılaşmayı azaltmaktadır (Eccles ve diğerleri, 1993).

Psikolojik bir sendrom olarak kabul edilen tükenmişlik ise işgörenlerin stres, bıkkınlık, işe bağlılık ve işle ilgili ideallerin kaybolması durumlarını içeren bir kavram olarak kullanılmaktadır (Nedim-Bal ve Kaya, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Tükenmişlik sendromunun sonucunda işgörenler duygusal tükenme hissetmekte, başkalarına karşı duyarsızlaşmakta ve kendilerinde kişisel başarı eksikliği ortaya çıkmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Başlangıçta iş yaşamına ilişkin bir sorun olarak ele alınan tükenmişlik kavramı daha sonra öğrenciler için de kullanılmıştır (Özdemir, 2015). Bu çerçevede, okul tükenmişliği kavramıyla karşılık bulan öğrencilerdeki tükenmişlik sendromu; beklentiler karşısında aşırı stres yaşama ve bitkin düşme, okula ve eğitim aktivitelerine karşı duyarsızlaşma, okula bağlılığın azalması, kişisel yeteneklerinden şüphe duyma ve yetersizlik algısı ve nihayetinde de başarısızlık durumlarını ifade etmektedir (Seçer, 2015; Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz, 2016; Özdemir, 2015). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin genelde başarısız oldukları, eğitim motivasyonlarının, okula ve derslere devamlılıklarının azaldığı, okulu bırakma eğilimi içerisinde oldukları ve başarılı olan öğrencilere karşı da antipati geliştirdikleri görülmektedir (Aypay, 2011).

Araştırmalarda yabancılaşmaya ve tükenmişliğe kaynak teşkil eden temel duygu durumların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özler ve Dirican (2015), çalışmalarında; yabancılaşan bireydeki belirtilerin, onun

tükenmişlik sendromu yaşadığını gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Özçınar'ın (2011) örgütlerde yabancılaşma ve tükenmişlik sendromu arasındaki anlamlı ilişkiye yönelik araştırması da bu benzerliği gösteren çalışmalardan birisidir. Lin ve Huang (2012) öğrencilerde okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin öğrencilerin eğitim hayatının kalitesini ve sürekliliğini ne düzeyde etkilediği bilmek; eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere eğitim kalitesinde daha iyiye ulaşmak adına fikir verecektir. Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın birliktelik durumu ve ailenin aylık gelir durumu gibi değişkenler bakımından ele alındığı çalışmalara göre ek olarak ortaokul öğrencileri bakımından okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğini birlikte ele alan güncel bir çalışma olan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmada aşağıdaki sorular ile her bir maddede yalnızca bir soruya cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyi, cinsiyete, annenin çalışma durumuna, anne-babanın birliktelik durumuna, sınıf düzeyi ve ailenin aylık gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyi, cinsiyete, annenin çalışma durumuna, anne-babanın birliktelik durumuna, sınıf düzeyi ve ailenin aylık gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyi ve okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyi, okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak gerçekleştirilen bu çalışma, tarama modelinde desenlenmiş olup, araştırma verileri nicel yaklaşımla çözümlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesidir. Bu modelde incelenen olay,

durum ve nesne, kendi koşulları içerisinde mevcut hali ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1994).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma evrenden alınan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış ve 223.945 öğrenci büyüklüğündeki evreni 0,05 güvenirlilik katsayısı ve % 5 hata payı ile 384 öğrencinin temsil edebileceği belirlenmiştir (Balcı, 2005). Ancak anket geri dönüşlerinde yaşanması olası sorunlar nedeniyle, araştırmanın uygulama aşamasında 900 öğrenciye anket uygulanmış ve bu anketlerden 884'si analiz edilmeye uygun halde geri dönmüştür. Öğrencilerin 467'si (% 52,8) kız, 417'si (% 47,2) erkek öğrencilerinden oluşmakta olup, 170'i 5. sınıf, 235'i 6. sınıf 271'i 7. sınıf ve 208'i 8. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini belirlemek için Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) kullanılmıştır. OTÖ toplam dokuz madde ve üç alt boyuttan (*duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısı*) oluşmaktadır. OTÖ “Hiç katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. OTÖ’nde yer alan örnek maddeler arasında “Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum” ve “Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor” yer almaktadır. İç tutarlık katsayısı OTÖ’nün orijinal çalışmasında 0,75; ölçeğin duygusal tükenme alt boyutunda 0,75, duyarsızlaşma alt boyutunda 0,74, düşük kişisel başarı alt boyutunda ise 0,76 olarak hesaplanmıştır. OTÖ’nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir, [$x^2=114,18$; $Sd=24$; $x^2/Sd=4,75$; $AGFI=0,98$; $GFI=0,99$; $NFI=0,95$; $CFI=0,96$ $IFI=.0,96$; $RMR=.0,053$; $RMSEA=0,065$]. Mevcut çalışmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OTÖ’nün üç boyutlu formunun geçerli olduğu, yapılan hesaplamalar sonrasında da OTÖ’nün Cronbach alfa değerinin 0,84 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için Kattıaş (2012) tarafından geliştirilmiş olan Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. OYÖ *güçsüzlük* alt boyutunda on madde, *anlamsızlık* alt boyutunda dokuz madde, *sosyal uzaklık* alt boyutunda beş madde ve

kuralsızlık alt boyutunda dört madde olmak üzere, toplam yirmi sekiz maddeden oluşmaktadır. OYÖ “*Hiç katılmıyorum*” ile “*Tamamen katılıyorum*” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerin ölçekten yüksek puan alması, okula yabancılaşmanın fazla olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puanlar, öğrencilerin okula yabancılaşmasının az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. OYÖ’nde yer alan örnek maddeler arasında “*Okula gitmediğim günlerde mutlu oluyorum*” ve “*Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmiyor*” yer almaktadır. OYÖ’nün orijinal çalışmasında güvenilirliğinin 0,90 olduğu görülmektedir. OYÖ’nün alt boyutları açısından incelendiğinde, *güçsüzlük*, *anlamsızlık*, *sosyal uzaklık* boyutlarının güvenilirliği sırasıyla 0,84, 0,84, 0,85 ve *kuralsızlık* boyutunun güvenilirliği 0,66 olarak hesaplanmıştır. OYÖ’nün geçerliği DFA ile incelenmiştir, [$x^2=1643,63$; $Sd=344$; $x^2/Sd=4,77$; $AGFI=0,95$; $GFI=0,96$; $NFI=0,90$; $CFI=0,92$; $IFI=0,92$; $RMR=0,33$; $RMSEA=0,065$]. Araştırmada OYÖ’nün dört boyutlu formunun geçerli olduğu görülmüştür. Ayrıca OYÖ’nün Cronbach alfa değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi ve İşlemler

Veri toplama araçları okul idarelerinden izin alınarak, ders bitimlerinde ve teneffüs aralarında, araştırmacı tarafından çalışmaya gönüllü katılan öğrencilere bizzat uygulanmıştır. Araştırma verileri 2016 yılının Mart, Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Veri toplama araçlarının doldurulması 10 dakika sürmüştür. Araştırmada öğrencilerden toplanan veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelerik değer, t-testi, Anova, Pearson korelasyon gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, DFA ve regresyon teknikleri ile çözümlenmiştir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ölçeklerine ilişkin normallik testi sonuçlarına göre verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. OTÖ’nün çarpıklık puanının 0,80, basıklık puanının 1,40 olduğu belirlenmiştir. OYÖ’nün çarpıklık puanının 0,83, basıklık puanı -0,13 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, ± 3 sınırları içinde kaldığından, belirlenen puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği değerlendirilebilir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007).

Sonuç olarak, araştırmada parametrik testlerin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların değişkenlere ilişkin görece algılarının yorumlanmasında; “1,0-1,80” *çok zayıf*, “1,81-2,60” *zayıf*, “2,61-3,40” *orta*, “3,41-4,20” *yüksek* ve “4,21-5,0” aralığı *çok yüksek* olarak değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonun

değerlendirilmesinde ise “0-0,30” *zayıf*, “0,31-0,60” *orta* ve “0,61-1.0” arası *yüksek* ilişki olarak referans alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin, cinsiyete, annenin çalışma durumuna, anne-babanın birliktelik durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeyinin, cinsiyete, annenin çalışma durumuna, anne-babanın birliktelik durumuna ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

Ölçek	Değişken	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	
Okula Yabancılaşma	Cinsiyet	Kız	467	1,71	0,65	-4,73	0,00*	
		Erkek	417	2,00	0,70			
	Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	290	1,73	0,64	882	-2,64	0,01*
		Çalışmıyor	594	1,84	0,70			
	Anne babanın birlikteliği	Birlikte	811	1,81	0,68	,67	0,51	
		Ayrı	73	1,73	0,65			
Okul Tükenmişliği	Cinsiyet	Kız	467	2,28	0,96	-3,37	0,00*	
		Erkek	417	2,51	1,04			
	Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	290	2,36	0,91	882	-,65	0,50
		Çalışmıyor	594	2,40	1,05			
	Anne babanın birlikteliği	Birlikte	811	2,37	1,01	-1,99	0,04*	
		Ayrı	73	2,71	0,93			

* $p < 0,05$

Tablo 1’de sunulduğu üzere öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($t(882) = -4,73$, $p < 0,05$). Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X} = 2,00$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 1,71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri annenin çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($t(882) = -2,64$, $p < 0,05$). Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde annesi çalışan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X} = 1,73$) annesi çalışmayan öğrencilere göre ($\bar{X} = 1,84$) daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, anne-babanın birlikteliği durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 1’de sunulduğu üzere öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($t(882)=-3,37$, $p<0,05$). Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin ($\bar{X}=2,51$) kız öğrencilere göre ($\bar{X}=2,28$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri annenin çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri anne-babanın birlikteliği durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($t(882)=-1,99$, $p<0,05$). Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde anne-babası birlikte olan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin ($\bar{X}=2,37$) anne-babası ayrı olan öğrencilere göre ($\bar{X}=2,71$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeyinin sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeyinin sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Değişken	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark		
Okula Yabancılaşma	Sınıf düzeyi	5	170	3-880	17,12	0,00*	7-5; 7-6 8-5; 8-6; 8-7	
		6	235					
		7	271					
		8	208					
	Ailenin aylık geliri	1000	360	3-880	0,41	0,75	-	
		1000-2000	215					
		3000-4000	166					
		4000+	143					
	Okul tükenmişliği	Sınıf düzeyi	5	170	3-880	19,07	0,00*	5-6; 5-7; 5-8 6-7; 6-8
			6	235				
7			271					
8			208					
Ailenin aylık geliri		1000	360	3-880	0,70	0,55	-	
		1000-2000	215					
		3000-4000	166					
		4000+	143					

* $p<0,05$

Tablo 2'den de görülebileceği üzere, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($F(3-880)=17,12$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Öğrencilerin okula yabancılaşma ortalama puanları incelendiğinde, sınıf düzeyi 7 olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=1,85$), sınıf düzeyi 5 olan öğrencilere ($\bar{X}=1,63$) ve sınıf düzeyi 6 olan öğrencilere ($\bar{X}=1,67$) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde sınıf düzeyi 8 olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=2,05$), sınıf düzeyi 5 olan öğrencilere ($\bar{X}=1,63$), sınıf düzeyi 6 olan öğrencilere ($\bar{X}=1,67$) ve sınıf düzeyi 7 olan öğrencilere ($\bar{X}=1,85$) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2'den de görülebileceği gibi, öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($F(3-880) 19,07$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişliği ortalama puanları incelendiğinde, sınıf düzeyi 5 olan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyinin ($\bar{X}=2,00$), sınıf düzeyi 6 olan öğrencilere ($\bar{X}=2,23$), sınıf düzeyi 7 olan öğrencilere ($\bar{X}=2,58$) ve sınıf düzeyi 8 olan öğrencilere ($\bar{X}=2,63$) göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde, sınıf düzeyi 6 olan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyinin ($\bar{X}=2,23$), sınıf düzeyi 7 olan öğrencilere ($\bar{X}=2,58$) ve sınıf düzeyi 8 olan öğrencilere ($\bar{X}=2,63$) göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Ailelerinin aylık gelirlerine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinde ($F(3-880)=0,41$, $p>0,05$) ve okul tükenmişliği düzeyinde ($F(3-880)=0,70$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları ile değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişken	N	Ort.	ss	1	2
1 Okul Tükenmişliği	884	2,39	1,01	1	
2 Okula Yabancılaşma	884	1,81	0,68	0,40*	1

* $p<0,01$

Tablo 3'den de izlenebileceği üzere, öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları 2,39 ($SD=1,01$) ve okula yabancılaşma puan ortalaması 1,81'dir ($SD=0,68$). Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma puan ortalamaları ise 'düşük' düzeydedir. Bu veriler ışığında, okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,40$; $p<0,01$).

Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyinin okula yabancılaşmayı ne oranda açıkladığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Tükenmişliğinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Sonuçları

(Bağımlı Değişken=(Okula yabancılaşma))					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Okul Tükenmişliği	0,27	0,02	0,40	12,94	0,00*
$R=0,40$; $R^2=16$; $F=167,54$; $p=0,00$					

* $p<0,05$

Tablo 4'den de izlenebileceği gibi, okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=0,40$; $R^2=16$; $F=167,54$; $p<0,05$). Bu bulgulara göre okula yabancılaşmanın % 16'si okul tükenmişliği tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) okul tükenmişliği ($t=12,94$, $p<0,05$) okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öte yandan öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın birliktelik durumu, ailenin aylık gelir durumu, annenin çalışma durumu bakımından değişip değişmediği incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği düzeylerinin görece düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular alanyazındaki okula yabancılaşma konusundaki çalışmalarla (Altay ve Çoşkun, 2009; Çağlar, 2013; Katıtaş, 2012) ve okul

tükenmişliği konusundaki çalışmalarla (Balkıs vd. 2011; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal, 2009; Salmela-Aro vd. 2009, Kara, 2014) uyumludur.

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri sosyal bağlılığı destekleyici yaklaşımlar öğrencinin okula yabancılaşmasının önüne geçilebileceği gibi (Russell, 1994), akademik başarıyı artırıcı önlemlerin alınması da okul tükenmişliğinin engellenmesi üzerinde etkili olacaktır (Atik, 2016; Kutsal, 2009; Seçer vd. 2015). Dolayısıyla sadece okul boyutuyla değil, aynı zamanda aile ve toplumsal boyutlarında da bu tür yaklaşımların sergilenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bulgular öğrencilerin okula yabancılaşmasında cinsiyet değişkeni ile erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığını göstermektedir. Alanyazında okula yabancılaşmanın cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonucunun görüldüğü çalışmalar olduğu gibi (Trent, 2001; Sanberk, 2003; Çelik, 2005; Altay ve Çoşkun, 2009), cinsiyete göre okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu ve erkek öğrencilerin yabancılaşmayı daha yüksek yaşadıklarını gösteren çalışmalara da (Çağlar, 2013; Haskaya, 2016; Katıtaş, 20012; Yiğit, 2010; Uzun, 2006) rastlanmaktadır. Okula yabancılaşmanın erkek öğrenciler lehine farklılaşmasında, erkek çocuklarına aile, toplum ve okul tarafından biçilen rollerin etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça okula yabancılaşmanın da arttığı görülmüştür. Sınıf düzeyi 8 olan öğrencilerin sınıf düzeyi 5, 6 ve 7 olan öğrencilere göre, aynı şekilde sınıf düzeyi 7 olan öğrencilerin sınıf düzeyi 5 ve 6 olan öğrencilere göre okula daha çok yabancılaştıkları görülmüştür. Anderman ve Maehr (1994), Eder (1995) ve Fend (1997) altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma riski taşıdıklarını belirtmektedirler. Bahsi geçen çalışmada altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin 13-14 yaşlarında olduğu belirtilmektedir. Mevcut çalışmada da yedinci ve sekizinci sınıf öğrenciler 13-14 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Bu sınıf farklılıklarının ülkeler arasındaki kademelendirmelerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu açıklamaya bağlı olarak 13-14 yaş aralığında yani erken ergenlik evresinde yaşanan yoğun fizyolojik ve psikolojik değişimin, öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Öte yandan annesi çalışmayan öğrencilerin annesi çalışan öğrencilere göre daha çok okula yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır. Çalışan annelerin daha eğitilmiş oldukları varsayımıyla, çocuklarıyla daha nitelikli bir şekilde ilgilendikleri söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusundan da hareketle, annenin çocuk ile verimli zaman geçirmesinin onunla uzun zaman geçirmesinden daha önemli ve etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinde ailenin gelir durumunun etkili olmadığı

görülmüştür. Bu bulguyu Coşkun ve Altay'ın (2009) yaptığı çalışma da desteklemektedir.

Bulgular öğrencilerin okul tükenmişliğinin cinsiyet değişkeni ile erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığını göstermektedir. Aypay ve Sever (2015), Lin ve Huang (2012), Seçer ve Gençdoğan (2012), Weckwerth ve Flynn (2006), Walburg (2014) ve Yang (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede çalışmaya konu olan ortaokul öğrencilerinin yaş grupları da dikkate alındığında, erkek öğrencilerde okul tükenmişliği düzeyinin yüksek çıkmasına ergenliğe giriş ve ergen rollerini kabullenmede yaşadıkları zorlukların sebep olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, erkek öğrencilerin ergenlik süreçlerinin hem o dönemdeki hem de daha sonraki dönemlerdeki eğitimleri açısından kritik olduğu, dolayısıyla özel olarak üzerinde durulması gereken bir konu olduğu değerlendirilmektedir. Anne-babanın birliktelik durumu bakımından, okul tükenmişliğinin anne-babası ayrı olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu çocukların eğitiminde aile ilişkilerinin önemini bir kere daha ortaya koymaktadır. Nitekim, anne-babanın birliktelik durumu ve anne-baba arası ilişkiler öğrencilerin okul yaşamına doğrudan etki etmektedir. Ayrıca sınıf düzeyi değişkenine göre okul tükenmişliği düzeyinde de anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu bulgu Kutsal (2009) ve Aypay ve Sever (2015) tarafından yapılan çalışmalardaki bulgularla uyumludur. Ergenlik faktörü göz ardı edildiğinde, bu bulgunun sebepleri arasında başarısızlıkların birikerek devam etmesi, ders yükünün artması, artan sınav stresi, derslerin zorlaşması ve sıkıcı hale gelmesi, beklentilerin artması ve çocuklar üzerindeki aile ilgisinin azalması gibi hususların olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre okul tükenmişliği okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır ve okula yabancılaşmanın % 16'sı okul tükenmişliği tarafından açıklanmaktadır. Bu bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla uyumludur (Lin ve Huang, 2012; Altay ve Coşkun, 2009; Çağlar, 2013; Trent, 2001; Sanberk, 2003; Çelik, 2005; Katıtaş, 2012). Okulda öğrencilerden yüksek akademik başarı beklenmesi, ortaokul öğrencilerinin fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin dikkate alınmaması, öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde eşit, iletişime dayalı bir ilişki içinde olmamaları okul tükenmişliğine sebep olmakta, aynı zamanda öğrencilerin okula yabancılaşmalarına da sebep olmaktadır (Russell, 1994).

Sonuç olarak, çocukların eğitimlerinin devam ettirilmesi ve nitelikli hale getirilmesi için okula yabancılaşmanın engellenmesi çok önemlidir. Bu çerçevede, okula yabancılaşmanın diğer nedenleri ile birlikte, okula yabancılaşmada etkili olduğu bu araştırmada da ortaya çıkmış olan okul tükenmişliğinin de önüne geçilmesi gerekir. Bu çerçevede, okul, aile ve toplumsal ortamların öğrenciyi destekler nitelikte olması, beklentilerin öğrencilerin kaldıramayacağı boyutlara ulaşmaması, özellikle ergenlik çağındaki ortaokul öğrencilerinin fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin dikkate alınması ve kendilerine daha anlayışı ve destekleyici tavırlar sergilenmesi, öğrencilerin başarılarının takdir etmesi ve öğrencilere olumlu geribildirimler vermesi, okulda öğrencilerin özellikle öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kuracağı bir eğitim ortamının oluşturulması, öğrencilerin yaşadığı sıkıntıların yerinde ve zamanında tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması öğrencilerin tükenmişlik yaşamamaları ve okula yabancılaşmamaları açısından ne kadar önemli olduğu bu araştırma ile görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Anderman, E. M., and Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Atik, S. (2016). Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Balamurugan, M. and Kumaran, D. (2008). Development and validation of students' stress rating scale (SRSS). erişim ERIC. (ED501881).
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165.
- Barnett, R. (1994). The limits of competence-knowledge, higher education and society. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

- Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S., and Weikart, D. P. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry preschool program on youths through age 19*. Ypsilanti, MI: Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation.
- Brown, M.R. Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: what is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39, 3-7
- Coşkun, Y., Altay, C. A. (2009). Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Benlik Algısı İlişkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Crosnoe, R.; Johnson, M. K.; and Elder, G. H., Jr. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çelik, F. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye*
- Demir, Ö. ve Acar, M (2005), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Adres Yayınları, Ankara.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., and Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule [Childrens' and adolescents' well-being in school]*. Innsbruck: Studienverlag
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie [Coping with school during adolescence]*. Bern: Hans Huber.
- Filiz-Pala, M.(2016). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul İli Silivri ilçesi örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

- Gablinske, P.B. (2014). A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning. Open Access Dissertations.Paper 266.
- Haskaya, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hendrix, V. L., Sederberg, C. H., and Miller, V. L. (1990). Correlates of commitment/alienation among high school seniors. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 129–135.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., and Wigfield, E. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Kara, S. (2014). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karasar, N. (1994). Araştırmada Rapor Hazırlama, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd
- Katıtaş, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi Şanlıurfa ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). Sosyal bilimler İçin İstatistik (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutsal, D. (2009). Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 83-297.
- Legault, L., Green-Demers, I., and Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582.
- Lin, S. H. ve Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: Can Freirian teaching reach working-class students? *Equity and Excellence in Education*, 41(1), 31-44.
- Maslach, C., Schaufeli, W., and Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62>
- Nedim-Bal, P ve Kaya, C. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler dergisi* 10(51), 770-777
- Newmann, F.M. (1981). Reducing student alienation in high school: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 117-129
- Özçınar, M. (2011). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35
- Özler, N ve Dirican, M. (2015). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Russell, C. (1994). *School Practices that Prevent and Contribute to Alienating Students from School*. Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, İ.E. and Nurmi, E. (2009). School-burnout inventory: reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Sanberk, İ. (2003). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seçer, İ. Halmatov, S. Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-24.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Slater, M. D. (2003). Alienation, Aggression, and Sensation Seeking as Predictors of Adolescent Use of Violent Film, Computer, and Website Content. *Journal of Communication*, 53, 105-121.
- Şahin, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve saldırganlık. *Düşünen Adam*, 27(1), 43-52.

- Şimşek, M. Ş., Çelik. A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. Atatürk Üniversitesi, İİBF 14.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erzurum.
- Taylor, J.S. (2000). Through a critical lens: native American alienation from higher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, USA, ERIC Document Reproduction Service No. ED452753.
- Trent, F.(2001). Aliens in the classroom? Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development, 10–15, Washington, ED245153.
- Uzun, Ö. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. Children and Youth Services Review, 42, 28-33.
- Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. College Student Journal, 40(2), 237-249
- Yılmaz, E. Yıldırım, A. ve Yılmaz, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. International Academic Research Congress, 791-803
- 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, Zonguldak.

EXTENDED ABSTRACT

School alienation refers to the fact that students move away from education and learning processes and develop negative attitudes towards education. The reasons for school alienation among students are multidimensional including personal, institutional and socio-cultural factors. Burnout syndrome in students expressed by the concept of school burnout refers to excessive stress to expectations and exhaustion, desensitization to school and educational activities, diminished school commitment, sense of doubt and inadequacy of personal abilities, and ultimately academic failure. In some academic studies, it is seen that, the emotional situations causing alienation and burnout show similarities, and that the symptoms of an alienated people show that they experience burnout syndrome.

In this study, the relationship between school alienation and school burnout among secondary students and variation of these two variables according to gender, grade level, family togetherness, family income level and mother's working status was examined. The sample of the research is composed of 884 randomly selected

students from 223.945 middle school students who are educated in the central districts of Ankara in 2015-2016 academic year.

The questions guiding this study were as follows:

1. What are the students' views on school alienation and school burnout?
2. Do school alienation levels of the students differ according to gender, grade level, family togetherness, family income level and mother's working status?
3. Do school burnout levels of the students differ according to gender, grade level, family togetherness, family income level and mother's working status?
4. Is there a meaningful relationship between school alienation and school burnout among the secondary school students?
5. Is the school alienation a significant predictor of school burnout?

The data were collected with the School Burnout Scale (SBS) and the School Alienation Scale (SAS). The data collected from the participants were analysed by using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and Pearson's correlation and regression analysis. Both scales were Likert type scale rated from "(1)-strongly disagree" to "(5)-strongly agree".

According to the normality test results of SBS and SAS, the skewness and kurtosis values of the data were examined at a significance level of 0.05 and they did not show any significant deviation from the normal distribution. Internal consistency reliabilities of the scales were examined by Cronbach's alpha values, and construct validities of the scales were tested on LISREL by confirmatory factor analysis. The mean of school burnout scores was 2.39 (SD = 1.01), and the mean of school alienation scores was 1.81 (SD = 0.68). The means of both school burnout and school alienation scores were at a 'low' level. The findings revealed a moderate, positive and meaningful relationship between school alienation and school burnout ($r = 0.40$; $p < 0.05$). The results of regression analysis showed that school burnout were significant predictors of school alienation.

As a research result, it was found that alienation levels of male students were higher than female students and alienation levels of the students whose mothers did not work were higher than those whose mothers worked. On the other hand, it was found that school burnout levels of male students were found to be higher than female students and burnout levels of the students from broken homes were higher than those whose parents were together. It was observed that school alienation and school burnout increased as the class level increased. It was seen that the levels of school alienation and school burnout did not differ according to the income levels of the families. There was a significant relationship between student alienation and school burnout levels of the students, and school burnout was found

to be a significant predictor of school alienation. When the findings are evaluated as a whole, it was concluded that gender, grade level, working status of mothers are important factors in students' school alienation and school burnout levels.

Findings of this study suggest that students are at a relatively low level of school alienation and school burnout. These findings are in line with the findings of other studies on school alienation and school burnout.

As a conclusion, in order to maintain and qualify children's education, school burnout must be prevented along with other causes of school alienation. In this context, it has been seen in this research that the following are important facts in terms of students not to experience school burnout and school alienation:

- school, family and social environments should be supportive for students,
- expectations from children should not reach the dimensions that the students cannot take away,
- physiological and psychological needs of secondary school students, especially who are in adolescence, should be taken into consideration and more understanding and supportive attitudes should be developed,
- achievements of the students should be appreciated and positive feedbacks should be given,
- an educational environment should be established in which the students can develop healthy relationships especially with the teachers and other students in the school,
- problems experienced by the students should be spotted and necessary precautions should be taken timely.

Başvuru: 14.11.2017

Yayına Kabul: 12.03.2018

