

Okula Yabancılaşma Ölçeği*

Hüseyin ŞİMŞEK¹, Celil ABUZAR², İ. Hüseyin YEGİN³,
Salih ŞİMŞEK⁴, Ali DEMİR⁵

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinde okula yabancılaşma algısını belirleyecek bir ölçeğin geliştirilmesidir. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa, Mardin ve Diyarbakır illerindeki genel ve meslek liselerinde öğrenim gören 850 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış ve uzman görüşleri alınarak 40 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Belirlenen örneklem üzerinde uygulanan ölçek, geçerlilik analizleri sonucunda 20 maddeye düşürülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin yapı geçerliğini destekler mahiyette faktör yapısının tutarlı olduğu ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini tek boyutlu olarak ölçtüğü belirlenmiştir. Ayrıca faktör puanlarının ve ölçek toplam puanının dağılımı incelendiğinde normal dağılımdan manidar şekilde farklı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Güvenirliliği için ise Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split- Half güvenilirlik analizleri yapılarak ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okula yabancılaşma, lise öğrencileri, ölçek geliştirme, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık.

Study on Development of the Student Alienation Scale

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale measuring students' alienation feelings. The experimental group of this study conducted using general scanning model consists of 850 high school students who attend high schools in the districts of Şanlıurfa, Mardin and Diyarbakır. The scale, which was applied to the specified samples, was reduced to 20 items as a result of validity analyses. It was stated that as a result of exploratory and confirmatory factor analyses, factor structure supporting the structural validity of the scale was consistent and it measured students' alienation level in one dimensional way. Furthermore, when the distribution of factor scores and total scale points were examined, it was found out to be meaningfully different from the normal distribution ($p<.05$). Regarding its reliability, it was concluded by means of Cronbach Alfa, Spearman-Brown and Guttman Split-Half reliability analyses that the scale had high level of reliability.

Keywords: School alienation, high school students, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis.

GİRİŞ

* Bu çalışma, TÜBİTAK desteğiyle yapılmış olan 112K105 Nolu "Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okul Terki İlişkisi" adlı projenin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

¹ Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, husimsek@hotmail.com

² Doç.Dr., Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, celilabuzer@hotmail.com

³ Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, huseyinyegin@hotmail.com

⁴ Arş.Gör., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, asalihsimsek@gmail.com

⁵ Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, alidemir_6373@hotmail.com

Zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarıldığı günümüzde okullaşma oranında belirlenen hedeflere ulaşamaması ve okul terki durumlarının devam etmesi oldukça önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul terkinin çok çeşitli sebepleri (Ailevi, Sosyo-Ekonomik Yapı, Kişisel, Sosyal, Sağlık v.s.) bulunmakla birlikte önemli sebeplerinden bir tanesi de bireyin okula yabancılaşmasıdır (Calabrese ve Poe, 1990, Şimşek ve Katttaş, 2014). Latince “alienare” kökünden türetilen yabancılaşma kavramı, bir şeyi uzaklaştırma anlamındadır. Yabancılaşma kişinin kendi benliğine veya benliğinin çeşitli kısımlarına yönelik olabileceği gibi başkalarına yönelik de olabilmektedir (Budak, 2003). Bu yüzden yabancılaşma hem psikolojik hem de sosyolojik bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancılaşma kavramı ile ilgili olarak yaptığı çok sayıdaki çalışmayla bu alanda önemli katkılar sağlayan Seeman yabancılaşmanın birey üzerindeki etkileri ve gelişimini beş faktör altında kavramsallaştırmıştır (Seeman, 1959: 783);

- **Güçsüzlük (powerlessness)**; bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması.
- **Anlamsızlık (meaninglessness)**: Bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması.
- **Kuralsızlık (normlessness)**: Kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılması.
- **Sosyal Yalıtılmışlık (social-isolation)**: Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımaması.
- **Öznel Yalıtılmışlık (self-isolation)**: Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi.

Mackey ve Alhgren (1977)'de benzer olarak yabancılaşmanın bileşenleri olarak güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kılavuzsuzluk (guidelessness) kültürel yabancılaşma (cultural estrangement) ve role yabancılaşma (role estrangement) olduğunu belirtmiştir. Seeman (1959) ve Mackey ve Alhgren (1977) tarafından beş faktörlü olarak ele alınan yabancılaşma kavramının özel olarak öğrencilerin yabancılaşması söz konusu olduğunda güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal yalıtılmışlık olarak dört faktörlü bir yapıda ele alınmasının daha uygun olduğu görülmüştür (Mau, 1992). Söz konusu eğitim ve öğrenciler olduğunda bu kavramın özelleştirilmesi doğaldır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerine yabancılaşan öğrenci dersin içeriğini çoğunlukla öğretmenin niyetine yönelik olarak algılamakta ve bundan ötürü derse odaklanamamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenci konu bütünlüğü ile toplumsal çevre arasında hiçbir bağlantı kuramamaktadır. Öğrenme sürecine yabancılaşan öğrenci öğrenmeye karşı isteksiz davranmakta; umursamaz ve öfkeli davranışlar

göstermektedir. Öğrencinin sürece karşı isteksizliği, onda suçluluk duygusu yaratmakta ve sonuçta öğrenci başarısız olduğunda bir değersizlik duygusu ve buna paralel olarak yabancılaşma yaşamaktadır. Okul normlarını içselleştirmeyen öğrenciler, öğretmenin hastalanması, tatil gibi durumlarda okula gitmedikleri için mutlu olmakta; okula gittiklerinde ise kendilerini engellenmiş ve özgürlükleri kısıtlanmış hissetmektedirler (Tripayhy, 1986).

Eğitimde yabancılaşma; bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi gibi farklı durum ve süreçleri içerir (Sidorkin, 2004). Okula yabancılaşan öğrenci, potansiyelini gerçekleştirmek için istekli olmamakta ve başarılı olmak için herhangi bir çaba göstermemektedir (Tucker, 1989). Eğitimde yabancılaşma aynı zamanda bireyin kendisini okulun dışında olduğunu, ayırımı tabi tutulduğunu düşünmesi ve okuldaki çevreye yabancılık hissetmesi anlamına da gelmektedir (Tsui, Velasco ve Wu, 2004, Calabrese ve Raymond, 2001). Sidorkin (2004)'e göre eğitimde yabancılaşma ve onun formları modern okul eğitimi ile ilişkilidir. Konuyla ilgili bazı araştırmalar (Vavrus, 1989; Tezcan, 1991; Edwards, 1995; Sidorkin, 2004), okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, aşırı ders yükünün, okul yönetimlerinin demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin, eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancılaşma olgusunun temel nedenleri arasında, mevcut yapının öğrenci üzerinde meydana getirdiği engellenme duygusu gösterilebilir. Öğrencinin doğanın ve toplumsal gücün (norm, kurallar, akımlar) karşısında kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesi ve öznel yeteneklerini yaşama ve geliştirme imkanı bulamaması, öğrencinin engellenme duygusu yaşamasına neden olur. Engellenme duygusu yaşayan öğrenci kendine ya da topluma karşı kıskançlık, öfke, kaygı, güvensizlik, korku, kin, gibi olumsuz duygular geliştirir (Gibbs, 2004). Thomas ve Smith (2004)'e göre, öğrenci yabancılaşmasının en önemli nedeni öğrencinin enerjisinin yetenekli olduğu alan değil, eğitim sisteminin istediği yöne kanalize edilmesidir. Bu yolla öğrencinin kendini gerçekleştirmesi engellenmekte, engellenen öğrenci, kişiliğinde bulunan olumlu özellikleri geliştirememekte ve kendine yabancılaşmaktadır. Yabancılaşma yaşayan bireyler kendini yönetebilme ve anlayabilme güçlükleri yaşamakta; çoğunlukla kendini güçsüz hissetmektedir (Fromm, 1992).

Özetlenecek olursa okulda yaşanan yabancılaşma, okulun yer aldığı fiziksel çevrenin, okuldaki fiziksel olanakların ya da öğretmen tutumlarının öğrenciyi etkilemesi sonucu, onun toplumsal çevresinden koparak içine kapanması, kendisini çaresiz hissetmesi, yalnızlaşması veya uyumsuz davranışlar içine girmesi durumudur (Avcı, 2014). Yabancılaşma sonucunda okul ve öğrenme etkinliklerinden kopan birey başarısızlık duygusunu yaşamaya başlamakta ve okul terki riski ile karşı karşıya kalmaktadır.

İlgili literatür tarandığında öğrencilerin okula yabancılaşması ile ilgili olarak Türkçe dilinde geliştirilmiş iki ölçeğe rastlanmıştır. Her iki ölçekte de Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsızlık ve Sosyal Uzaklık (Soyutlanmışlık) faktörlerinin yabancılaşmanın önemli faktörleri olduğu belirlenmiştir (Sanberk, 2003; Çağlar, 2012). Ancak daha önce lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyinin belirlenmesi amacıyla Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ni temsil eden araştırma grubu üzerinde geliştirilmiş bir ölçeğin bulunmaması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki anadili farklı olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini belirleyebilmek için kullanılacak geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir okula yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Model ve Çalışma Grubu

Ölçeğin geliştirilmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan beş ilden (Şanlıurfa, Diyarbakır, Batman, Mardin, Siirt) seçilen 1151 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubu*

| İl | Cinsiyet | Sınıf | | | | | | | | | |
|---------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | | 9. Sınıf | | 10. Sınıf | | 11. Sınıf | | 12. Sınıf | | Toplam | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Şanlıurfa | Erkek | 48 | 49.0% | 36 | 67.9% | 33 | 64.7% | 24 | 55.8% | 141 | 57.6% |
| | Kız | 50 | 51.0% | 17 | 32.1% | 18 | 35.3% | 19 | 44.2% | 104 | 42.4% |
| Diyarbakır | Erkek | 43 | 60.6% | 35 | 51.5% | 35 | 62.5% | 30 | 48.4% | 143 | 55.6% |
| | Kız | 28 | 39.4% | 33 | 48.5% | 21 | 37.5% | 32 | 51.6% | 114 | 44.4% |
| Batman | Erkek | 44 | 73.3% | 49 | 79.0% | 27 | 57.4% | 29 | 65.9% | 149 | 70.0% |
| | Kız | 16 | 26.7% | 13 | 21.0% | 20 | 42.6% | 15 | 34.1% | 64 | 30.0% |
| Mardin | Erkek | 30 | 33.0% | 30 | 36.6% | 32 | 56.1% | 23 | 47.9% | 115 | 41.4% |
| | Kız | 61 | 67.0% | 52 | 63.4% | 25 | 43.9% | 25 | 52.1% | 163 | 58.6% |
| Siirt | Erkek | 21 | 65.6% | 17 | 38.6% | 13 | 33.3% | 18 | 43.9% | 69 | 44.2% |
| | Kız | 11 | 34.4% | 27 | 61.4% | 26 | 66.7% | 23 | 56.1% | 87 | 55.8% |
| Toplam | Erkek | 186 | 52.8% | 167 | 54.0% | 140 | 56.0% | 124 | 52.1% | 617 | 53.7% |
| | Kız | 166 | 47.2% | 142 | 46.0% | 110 | 44.0% | 114 | 47.9% | 532 | 46.3% |

Veri Toplama Aracının Geliştirme Süreci

OYÖ'nin geliştirme sürecinde öncelikle literatür taranmış ve yabancılaşma ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve okula yabancılaşma kavramının kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Okula yabancılaşmanın göstergesi olarak belirlenen Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsızlık ve Sosyal Uzaklık boyutları altında yabancılaşma durumlarını ifade eden 46 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki altı madde uzman (bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki alan uzmanı) görüşleri doğrultusunda çıkarılmış ve 40 maddeden oluşan ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde puanlanacak şekilde yapılandırılmıştır. 2012-2013 öğretim yılı Güz

döneminde çalışma grubunda yer alan illerden seçilen öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliği için ise Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri yapılmıştır. DFA için AMOS 22 programı kullanılırken diğer tüm analizler için SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Analizler için 1151 gözlemden oluşan veri seti AFA ve DFA analizleri için kullanılmak üzere SPSS 22 programı yardımıyla iki parçaya bölünmüştür. Veri setinin bölünmesi işlemi sonrasında AFA ve DFA için oluşturulan veri setindeki öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. AFA ve DFA Veri Setlerindeki Dağılım

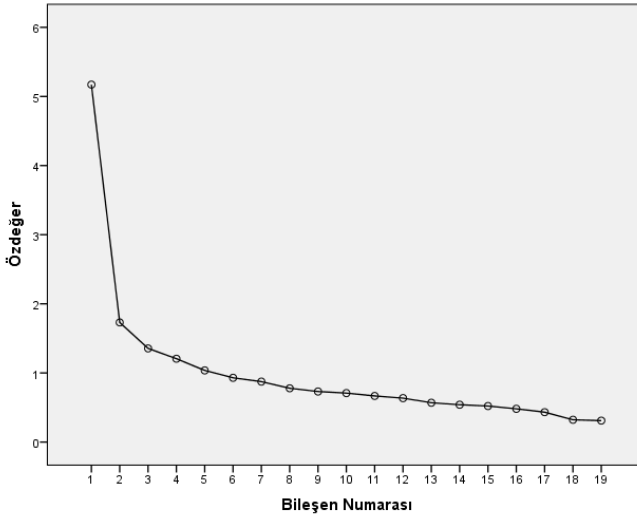
| Değişken | Kategori | Örneklem | | | |
|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | AFA | | DFA | |
| | | f | % | f | % |
| İl | Şanlıurfa | 102 | 21.5% | 144 | 21.3% |
| | Diyarbakır | 111 | 23.4% | 146 | 21.6% |
| | Batman | 74 | 15.6% | 139 | 20.6% |
| | Mardin | 116 | 24.4% | 162 | 24.0% |
| | Siirt | 72 | 15.2% | 85 | 12.6% |
| Cinsiyet | Erkek | 247 | 52.0% | 370 | 54.9% |
| | Kız | 228 | 48.0% | 304 | 45.1% |
| Sınıf | 9. Sınıf | 137 | 28.8% | 215 | 31.9% |
| | 10. Sınıf | 137 | 28.8% | 172 | 25.5% |
| | 11. Sınıf | 111 | 23.4% | 139 | 20.6% |
| | 12. Sınıf | 90 | 18.9% | 149 | 22.1% |
| Anadil | Türkçe | 150 | 31.7% | 218 | 32.4% |
| | Kürtçe | 288 | 60.9% | 412 | 61.2% |
| | Arapça | 31 | 6.6% | 43 | 6.4% |
| Toplam | | 475 | %41 | 676 | %59 |

Tablo 2 incelendiğinde AFA ve DFA için hazırlanan veri setlerindeki öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının birbirine oldukça

benzer olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin %41'i AFA %59'u ise DFA için hazırlanan veri setlerinde yer almışlardır. DFA için AFA'ya göre daha büyük veri setlerine ihtiyaç duyulması bu şekilde bir bölme işlemine yönlendirmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Geçerlik

OYÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin kanıt toplanmasında öncelikle AFA (Temel Bileşenler Analizi) kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir; KMO değerinin mükemmel ($KMO=0.91$), Bartlett küresellik testinin ise manidar olduğu ($p<0.05$) görülmüştür. Analiz sonucunda ilk olarak Şekil 1'de verilen Scree Plot grafiği ile OYÖ'nün faktör yapısı incelenmiştir.



Şekil 1. OYÖ Scree Plot Grafiği

İnceleme sonucunda OYÖ'nün başat bir boyuta sahip olmakla birlikte, dört faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu görülmüştür. Araştırmacıların tasarımı ile örtüşen bu sonuçlar ışığında dört faktörlü OYÖ için maddelerin ortak varyansları ve faktör yükleri dikkate alınarak, tutarlı faktör yapısını bozan maddelerin OYÖ'den atılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla sırasıyla maddeler arasında ortak varyansı düşük (<0.30) olan ve binişiklik (Faktör Yükleri Arasındaki Fark <0.10) gösteren maddeler ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır.

Analiz sonucunda 40 maddelik OYÖ'den 21 madde atılmış (1, 2, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 40) ve 19 maddeden oluşan OYÖ'nün tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen faktör yapısı için KMO değerinin çok iyi ($KMO=0.86$), Bartlett küresellik testinin ise manidar bulunmasından dolayı analiz sonuçlarının yorumlanmasının uygun

olduğuna karar verilmiştir ($\chi^2_{sd=171}=2175,755, p<.05$). OYÖ'nün AFA sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. OYÖ Faktör Yapısı

| No | Maddeler | Ortak Varyans | Başat Faktör Yük Değerleri | Güçsüzlük | Kuralsızlık | Anlamsızlık | Sosyal Uzaklık |
|----|--|---------------|----------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| 3 | Her gün okula gelmek bana ağır geliyor | 0,56 | 0,64 | 0,70 | | | |
| 17 | Sürekli okula gidip gelmekten sıkıldım | 0,58 | 0,71 | 0,69 | | | |
| 8 | Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum | 0,43 | 0,46 | 0,65 | | | |
| 7 | Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum | 0,48 | 0,62 | 0,64 | | | |
| 10 | Okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum | 0,46 | 0,62 | 0,60 | | | |
| 15 | Öğrenciliği sıkıcı buluyorum | 0,51 | 0,69 | 0,60 | | | |
| 21 | Okuldaki derslere geç kalmak benim için önemli değildir | 0,42 | 0,45 | | 0,62 | | |
| 26 | Okul eşyalarına (sıra, masa v.b.) yazı yazmaktan hoşlanırım | 0,37 | 0,34 | | 0,58 | | |
| 23 | Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum | 0,44 | 0,56 | | 0,57 | | |
| 25 | Ders anlatılırken başka şeylerle uğraşırım | 0,46 | 0,60 | | 0,57 | | |
| 29 | Okulun kurallarına uymadığımda suçluluk duygusu yaşarım | 0,47 | 0,32 | | 0,57 | | |
| 30 | Disiplin cezası almanın benim için bir önemi yoktur | 0,31 | 0,40 | | 0,53 | | |
| 18 | Okulda öğretilen bilgilerin ileride ne işe yarayacağını bilmiyorum | 0,70 | 0,54 | | | 0,82 | |
| 19 | Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum | 0,75 | 0,71 | | | 0,78 | |
| 12 | Okulda öğretilen bilgilerin, gerçek hayatla örtüşmediğini düşünüyorum | 0,66 | 0,63 | | | 0,75 | |
| 33 | Okulda, arkadaşlarımla kendimi güvende hissedirim | 0,54 | 0,69 | | | | 0,73 |
| 38 | Okul dışında bu okulla ilgili konuşmayı severim | 0,48 | 0,32 | | | | 0,61 |
| 39 | Okul, hayatımda önemli bir yere sahiptir | 0,51 | 0,47 | | | | 0,56 |
| 37 | Okul dışında da sınıf arkadaşlarımla görüşürüm | 0,36 | 0,51 | | | | 0,56 |
| | Varyans Kaynağı | Toplam | Başat Faktör Ortak Varyans | Anlamsızlık | Kuralsızlık | Güçsüzlük | Sosyal Uzaklık |
| | Varyans (%) | %49,80 | %27,22 | %16,68 | %12,22 | %11,65 | %9,24 |

Tablo 3 incelendiğinde, OYÖ'nün lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerindeki varyansın %49,80'ini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, OYÖ'nün faktör yapısı incelendiğinde varyans kaynağı olarak dört önemli faktörün bulunduğu görülmektedir. Maddelerin içeriği dikkate alınarak oluşturulan Güçsüzlük (6 Madde), Kuralsızlık (6 Madde), Anlamsızlık (3 madde) ve Sosyal Uzaklık (4 madde) faktörlerinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinde açıkladığı varyans sırasıyla %15,07, %12,67, %12,12, %9,31

şeklinde. Bu sonuçlar 19 maddelik OYÖ'nün tutarlı ve temiz bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği kanıtlarının desteklenmesi için faktör-faktör ve faktör-ölçek korelasyonları incelenmiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamaından dolayı hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'de verilmiştir.

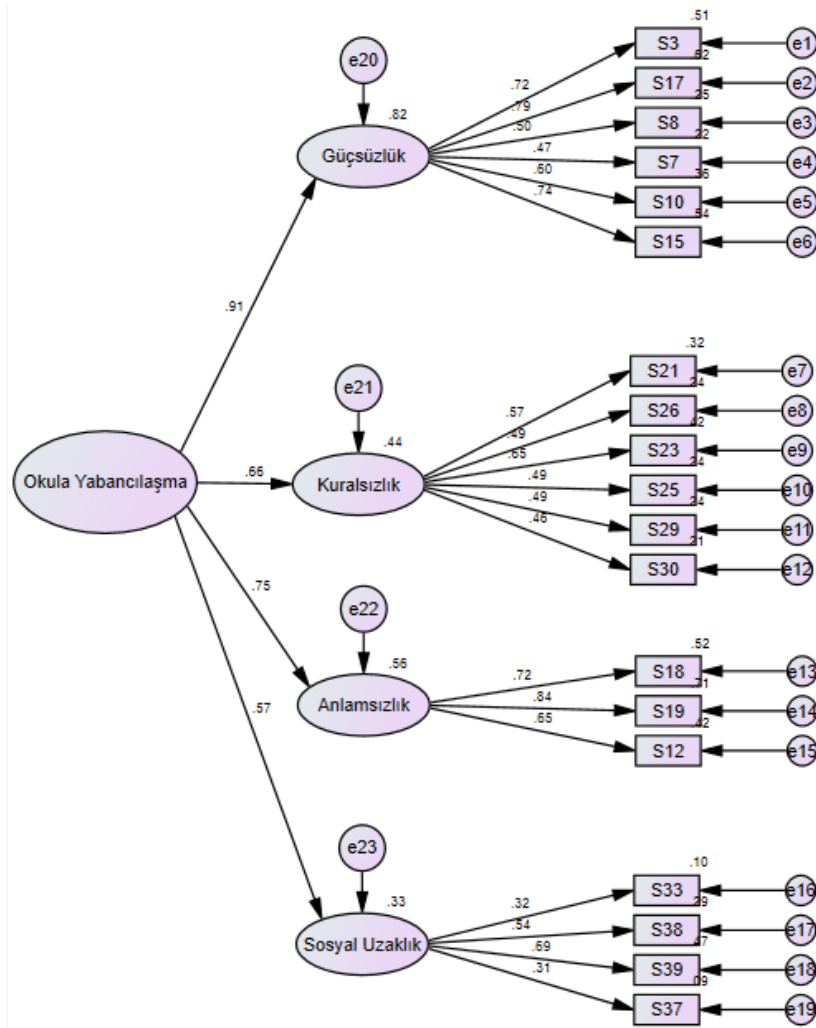
Tablo 4. Faktör-Faktör ve Faktör-Ölçek Korelasyon Matrisi

| | Kuralsızlık | Anlamsızlık | Sosyal Uzaklık | OYÖ |
|-----------------------|-------------|-------------|----------------|--------|
| Güçsüzlük | 0,44** | 0,70** | 0,28** | 0,86** |
| Kuralsızlık | | 0,36** | 0,20** | 0,71** |
| Anlamsızlık | | | 0,15** | 0,70** |
| Sosyal Uzaklık | | | | 0,54** |

** : $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde faktör-faktör puanlarının düşük olduğu ($r_{\text{güçsüzlük-anlamsızlık}}$ dışında) olduğu faktör-ölçek puanlarının ise yüksek ($r_{\text{sosyaluzaklık-OYÖ}}$ dışında) olduğu görülmektedir. Bu sonuçların elde edilen dört faktörlü yapının geçerliğini desteklemektedir. Faktör-ölçek korelasyonlarının yüksek olması ise ölçek toplam puanının elde edilmesi anlamlı olacağını göstermekle birlikte toplam puan için yeterli bir kanıt değildir.

Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması ve ölçek toplam puanının elde edilmesinin anlamlı olup olmadığının incelenmesi için DFA yapılmıştır. OYÖ'nün AFA sonuçlarında elde edilen faktör yapısına göre kurulan model için yapılacak ikinci düzey DFA analizi için en çok olabilirlik kestirimi kullanılmıştır. Kurulan yapısal modelin analiz edilmesinden sonra elde edilen standart değerleri gösteren diyagram Şekil 2'de verilmiştir.



Analiz sonucunda hesaplanan hata varyansları incelendiğinde hata varyanslarının .16 ile .69 arasında değiştiği görülmektedir. OYÖ'nün faktör yükleri incelendiğinde ise faktör yüklerinin uygun değerlere (.31 ile .84 arasında) sahip olduğu görülmektedir (Tabachnich ve Fidell, 2007). Tablo 4'de yer alan korelasyon katsayılarına benzer olarak Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsızlık, Sosyal Uzaklık faktörlerinin lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyini yordama gücüne ilişkin regresyon katsayıları sırasıyla 0.91, 0.66, 0.75, 0.57 şeklindedir. Buna göre okula yabancılaşmanın en önemli yordayıcısı Güçsüzlük faktörüdür. OYÖ için hesaplanan $\chi^2=505.494$, $sd=148$, p değeri ise manidar bulunmuştur ($p=.000$). Ki-kare değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenen bir

değer olmasından dolayı model uyum iyiliğinin değerlendirilmesi için hesaplanan $\chi^2/sd=3,41$ bulunmuştur. Bu değer OYÖ'nün genel olarak iyi uyum gösterdiğinin bir göstergesidir (Şimşek, 2007; Kline, 1998). Bununla birlikte incelenen diğer mutlak ve bağıl uyum indeksleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. DFA Uyum İndeksleri

| Uyum İndeksi | Hesaplanan Değer | Kritik Değer | Uyum | Kaynak |
|--------------|------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|
| RMSEA | 0,060 | $0,05 < RMSEA < 0,08$ | Kabul Edilebilir | Jöroskog ve Sörbom, 1993 |
| CMIN/df | 3,415 | $2 < CMIN/df < 5$ | Kabul Edilebilir | Marsh ve Hocevar, 1985 |
| GFI | 0,924 | $>0,90$ | İyi Uyum | Kline, 2011 |
| NFI | 0,853 | $>0,90$ | İyi Uyum | Bentler ve Hu, 1999 |
| CFI | 0,891 | $>0,90$ | İyi Uyum | Bentler ve Hu, 1999 |

Tablo 5 incelendiğinde OYÖ'nün mutlak ve bağıl uyum indeks değerlerinin genel olarak iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. Bu bulgular ışığında OYÖ'nün yapı geçerliği ile ilgili olarak tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğu ve yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Güvenirlilik

OYÖ'nün güvenirliliğine ilişkin kanıt toplama amacıyla iç tutarlılığı incelenmiştir. Ölçeğin faktörleri ve tümü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. OYÖ ve Faktörleri Cronbach Alfa Katsayıları

| | Güçsüzlük | Kuralsızlık | Anlamsızlık | Sosyal Uzaklık | Toplam |
|-----------------------|-----------|-------------|-------------|----------------|--------|
| Alfa Katsayısı | .80 | .76 | .78 | .66 | .86 |
| Madde Sayısı | 6 | 6 | 3 | 4 | 19 |

Tablo 5 incelendiğinde OYÖ'nün faktörlerinin güvenirliliğinin yüksek olduğu (Sosyal Uzaklık Dışında) görülmektedir. Ölçeğin tamamı için elde edilen güvenirlilik katsayısı ise 0,86 bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Geliştirilen OYÖ'nün yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan AFA sonucunda ölçeğin Güçsüzlük (%15), Kuralsızlık (%13), Anlamsızlık (%12), Sosyal Uzaklık (%9) faktörlerinden oluştuğu ve lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin %50'sini açıkladığı görülmüştür. OYÖ'nün faktör yapısının daha önce Mau (1992) tarafından belirtilen teorik çerçeve ile uyumlu olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar Çağlar (2012) tarafından geliştirilen ÖYÖ (Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği)'nin açıkladığı varyansa (%54) göre çok az düşük olmakla birlikte yeterli düzeydedir. OYÖ'nün 475 kişilik veri setinden elde edilen faktör yapısının yine aynı bölgedeki öğrencilerden oluşan 676 kişilik veri setinde doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin olarak yapılan ikinci düzey DFA sonucunda kurulan modelin genel uyumunun iyi ($\chi^2/sd=3,41$; RMSEA=0,06; GFI=0,92, CFI=0,89) olduğu görülmüştür. Çağlar (2012) tarafından yapılan çalışmada birinci düzey DFA yapıldığından ölçek faktör puanlarının toplanabilir olduğuna ilişkin olarak kabul edilebilir kanıtlar ilk olarak bu çalışmada ortaya konulmuştur. Böylece OYÖ'nün dört faktörden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve elde edilen puanların lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçek için iyi bir yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

OYÖ'nün güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Güçsüzlük (6 madde, $r=0,80$), Kuralsızlık (6 madde, $r=0,76$), Anlamsızlık (3 madde, $r=0,78$), Sosyal Uzaklık (4 madde, $r=0,66$) ve ÖYÖ (19 madde, $r=0,86$) ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu göstermektedir. Genel olarak ölçeğin güvenilirliği yüksek olmakla birlikte sosyal uzaklık faktörünün güvenilirliğinin düşük olması bu faktörün geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Araştırma sonucunda geliştirilen OYÖ'nün lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde uygulama yapılan çalışma grubunun yapısı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ni temsil ettiğinden bu bölgede kullanılmasında herhangi bir sakıncası bulunmamakla birlikte, lise öğrencilerinin yabancılaşması ile ilgili olarak yapılacak farklı çalışmalarda kullanılmasıyla geçerlik ve güvenilirliğinin yeniden sınanması faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile çevre özellikleri, okul özellikleri, öğrenci özelliklerinin ele alındığı çalışmaların yapılmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Avcı, M. (2014). Eğitim ve yabancılaşma ilişkisi. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi*. İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları, 33-50.
- Calabrese, R. L., & Raymond, E. J. (2001). Alienation: Its impact on adolescents from stable environments. *The Journal of Psychology*, 123(4), 397-404.
- Calabrese, R. L., & Poe, J. (1990). Alienation: An explanation of high dropout rates among African American and Latino students. *Educational Research Quarterly*, 14(4), 22-26.

- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Edwards, D. (1995). The school counselor's role in helping teachers and students belong. *Elementary School Guidance Counseling*, 29(3), 191-197.
- Fromm, E. (1992). *Marx'ın insan anlayışı*. K. H. Ökten (Çev.), İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Gibbs, J. (2004). Preventing the underlying causes of school violence. *Psychological Reports*, 84(38), 137-174.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Kline, R. B. (1998), *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Press.
- Mackey, J., & Ahlgren, A. (1997). Dimensions of adolescent alienation. *Applied Psychological Measurement*, 1(2), 219-232.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-790.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, H., ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 81-99.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik sosyoloji yazlar*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Thomas, S., & Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Early Education and Development*, 10(7), 207-215.
- Tripathy, S. L. (1986). Adjustment problems of college students. Perspectives In Psychological Researchers, 9, 40-41. ERIC: ED246785.
- Tsuis, S., Velasco, C. & Wu (2004). Alienation, 05 Haziran 2014 tarihinde <http://www.langora.bc.ca/sociology> adresinden alınmıştır.
- Tucker, P.R. (1989). *Adolescent alienation: orientations toward and student perceptions of school climate*. D. Dies (Ed.), University of Illinois.
- Vavrus, M. (1989). Alienation as the conceptual foundation for incorporating teacher empowerment into the teacher education knowledge base. *Teaching and Teacher Education*, 1-2.

SUMMARY

The concept of alienation, which originally took its root from Latin word “alienare” *lexically* means distance, replacement, putting something in other’s place whereas it *conceptually* means disappearance of an individual’s interest toward the values of society and environment as well as adopting an introvert attitude toward the world. Alienation, first uttered by Hegel, was later frequently used by social scientists such as Feuerbach, Marx and Durkheim. Seeman categorized alienation in five groups as weakness, meaninglessness, normlessness, isolation and distance to oneself. Alienation is a situation commonly seen in modern societies. It is possible to observe alienation initially at manufacture organizations, business areas and work places as well as many other areas of modern society such as family, economy, education, art and media. In today’s modern societies, one of the most common areas in which alienation is seen is education. Alienation in education appears in terms of training and learning processes together with the values, norms, attitude patterns, social relationships and interactions, which make up its institutional basis. In processes related to school, alienation includes various situations and processes. Alienated individuals isolate and stray from knowledge, learning and processes related to training. For instance, for alienated individuals training period becomes gradually meaningless. For them, training is a dull, monotonous and tasteless activity. In other words, alienated individuals feel themselves distant from school and think that they are discriminated. They also feel alienated from the social environment of school. Education system has an impact on the issue of alienation at school. Especially, excessively centralized organization of education brings bureaucracy forth and it hinders employees’ and students’ rights to speak about the efficiency of the system.

In centralized systems, students’ participation in administrative processes and facilities of using initiative are rather limited. This is believed to be the basic factor which prevents students from participating voluntarily in educational activities and causes the feeling of weakness especially among teachers. On the other hand in appearance of alienation, apart from personal features; desires and expectations, beliefs and ideas also play an important role. Various scales are used for alienation which is frequently seen during educational periods. In our country, some studies on this issue have also been conducted. However the phenomenon of alienation, seen in different parts of our country, requires more practical scales. For this reason a scale was designed and developed in order to measure the alienation feelings of high school students in Southeastern Anatolia Region, which has certain characteristics different from other regions.

General scanning model was used in the development of this scale. The experimental group of this study consists of 850 high school students who attend general and vocational high schools in the districts of Şanlıurfa, Mardin and Diyarbakır in Southeastern Anatolia Region. The study sample was selected using random group sampling method among students in General High Schools, Anatolian High Schools, Science High Schools and Vocational High Schools.

During the period of developing student alienation scale, first the literature was examined carefully and other research findings together with theoretical analyses were taken into account. In this way, an item pool which explains the situations of alienation and consists of 50 items was created. Opinions of the instructors in Harran University, Ankara University and Yüzüncü Yıl University were received about these 50 items and 6 of the items were removed in terms of their ideas. The remaining 40 items include 31 expressions about existence of alienation and 9 expressions about nonexistence of alienation. Therefore 9 items were graded reversely. Options of the items were designed in a five-level structure; “(1) I don’t agree at all, (2) I agree a little, (3) I agree reasonably, (4) I agree, (5) I completely agree. The highest point that can be obtained from students’ alienation scale is 200 while the lowest point is 40. High points indicate that alienation is experienced considerably whereas low points indicate that it is experienced more rarely. School Alienation Application Form was applied to the participants in class during the first term of 2012-2013 Academic Years. Application time was about 20 minutes. For the structural validity of the scale explanatory and confirmatory factor analyses were used and for its credibility, Cronbach Alfa, Spearman-Brown and Guttman Split-Half reliability analyses were used. For the validity and reliability proofs of Students’ Alienation Scale (SAS), data set of 850 students was used. When the distribution of data used for the development of scale is considered in terms of gender, it was concluded that 450 male students (52,94 %) and 400 female students (47,05 %) indicated a balanced distribution. As a result of the analysis, validity and reliability proofs of SAS were presented in this part. For the analyses .05 was accepted to be the meaningful level. After factor analysis, the relationships of the factors of SAS with each other and their relationship with total scale point were examined.

When the distribution of factor scores and total scale points were examined, it was found out to be meaningfully different from the normal distribution ($p < .05$). However, when irregularity and lowness values are taken into account, it was found that as all values took place between (-1, +1), they don’t deviate much from normality. Therefore, Pearson Moments Multiplying correlation coefficient was used to examine the relationship between factors and total point. In the last analysis, it was found that Meaninglessness factor of SAS had a high level of reliability; furthermore normlessness, Weakness and Social Distance factors were considerably reliable. Alpha value, which was calculated for the whole scale, indicated that SAS had a high level of reliability.

As a result of the findings, it was understood that SAS had a high level of reliability. Moreover, it was suggested that this scale was efficient and credible to be applied in measuring of high school students’ alienation levels.

Farklı Yöntemlerle Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Değişir mi?*

Elif ESMER¹, Sertel ALTUN²

ÖZ

Düşünme stilleri kişinin düşünürken tercih ettiği yola işaret eden bir bireysel farklılık olarak görülmektedir. Yapılan pek çok araştırma bu stillerin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, akademik disiplin, akademik seviye gibi) göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada düşünme stillerinin öğretmen yetiştirme alanında kullanılan öğretim yöntemlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada farklı anabilim dallarında öğrenim gören 794 öğretmen adayına, R. J Sternberg ve R. K Wagner (1992) tarafından geliştirilmiş Düşünme Stilleri Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Yöntem Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda, farklı yöntemlerle öğrenim gören öğretmen adaylarının “yürütmeci” ve “aşamacı” düşünme stili ortalama puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretim yöntemleri, düşünme stilleri, öğretmen yetiştirme, zihinsel stiller, bireysel farklılıklar.

Does the Teaching Methods Make a Difference in Thinking Style Preferences?

ABSTRACT

Thinking styles are regarded as a personal difference pointing out to the way preferred by the person when thinking. Many researchers so far put forth that these styles vary according to a range of variables (gender, age, academic discipline, academic level etc). In this research, the differentiation of thinking styles according to the methods of teaching when giving education on teaching was analyzed. To this end, for the 794 candidate teachers that receive education in various fields, the Thinking Styles Inventory developed by R. J Sternberg and R. K Wagner (1992) and the Method Determination Inventory developed by the researcher. As a result of the data analysis, it was detected that there is a meaningful differentiation in the average grades of students about the “executive” and “hierarchical” thinking style among the candidate teachers that receive education based on various methods.

Keywords: Teaching methods, thinking styles, teacher education, intellectual style, individual differences.

GİRİŞ

Uslup, biçem ve tarz sözcükleriyle tanımlanan stil, hem kişilik yapısıyla hem de bireysel farklılıklarla ilişkilidir. Stil, kişilik yapısıyla ilişkilidir çünkü bireyin kendini ifade ederken kullandığı davranışların temelinde yatar ve karmaşıktır. Birey tarafından belirli bir süreliğine barındırılan ve sürdürülen kişisel özellik,

¹ Dr. 1, Marmara Üniversitesi 1, e-posta: esarican@marmara.edu.tr

² Yard.Doç.Dr. 2, Yıldız Teknik Üniversitesi 2, e-posta: saltin@yildiz.edu.tr