



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERDE YABANCILAŞMA, YALNIZLIK VE DİNDARLIK
İLİŞKİSİ: POLATLI ÖRNEĞİ

Selahattin YAKUT
DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Hüseyin CERTEL

ISPARTA 2016



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI



Öğrencinin Adı Soyadı	Selahattin YAKUT
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi)
Tez Başlığı	Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği
Yeni Tez Başlığı ¹ (Eğer değişmesi önerildi ise)	

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Doktora Tez Savunma Sınavında Jürimiz 27/12/2106 tarihinde toplanmış ve yukarıda adı geçen öğrencinin Doktora tezi için;

☐ OY BİRLİĞİ

☒ OY ÇOKLUĞU²

ile aşağıdaki kararı almıştır.

- ☒ Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarılı bulunmuş ve tez **KABUL** edilmiştir.
☐ Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin **DÜZELTİLMESİ**³ kararlaştırılmıştır.
☐ Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarısız bulunmuş ve tezinin **REDDEDİLMESİ**⁴ kararlaştırılmıştır.

TEZ SINAV JÜRİSİ	Adı Soyadı/Üniversitesi	İmza
Danışman	Prof. Dr. Hüseyin Certel S D Ü	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Habil Şentürk S D Ü	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Kemal Sözen Akdeniz Üniv.	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. M. Necmettin Bardakçı S D Ü	
Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. Nazım Bayrakdar Uşak Üniv.	

¹ Tez başlığının DEĞİŞTİRİLMESİ ÖNERİLDİ ise yeni tez başlığı ilgili alana yazılacaktır. Değişme yoksa çizgi (-) konacaktır.

² OY ÇOKLUĞU ile alınan karar için muhalefet gerekçesi raporu eklenmelidir.

³ DÜZELTME kararı için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır.

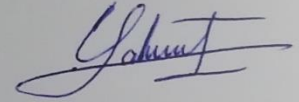
⁴ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM-ÖĞRETİM VE SINAV YÖNETMELİĞİ Madde 39-(4) Tezi hakkında DÜZELTME kararı verilen öğrenci sınav tarihinden itibaren en geç altı ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur.

Tezi REDDEDİLEN öğrenciler için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır. Tezi reddedilen öğrencinin enstitü ile ilişkisi kesilir.

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “*Oğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık Ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.



Selahattin YAKUT

ÖNSÖZ

İnsan; sosyal, psikolojik, zihinsel ve duygusal yönleri bulunan, çok boyutlu ve sınırsız denilebilecek düzeyde araştırma alanı sunan bir varlıktır. Hayatı anlamlandırma çabası içerisinde sürekli sorgulayan insanın, içinde yaşadığı evreni, yaşamı, ölüm ve ölüm sonrası anlamlandırma çabası onun en vazgeçilmez varoluşsal kaygısıdır. Bu varoluşsal kaygının bir yansıması olarak depresyon, stres, anlamsızlık gibi pek çok psiko-sosyal problemlerle yüzleşmek zorunda kalan insanın tüm bu problemlerini aşarak yaşam serüvenini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, her şeyden önce hayatını anlamlı kılabilirdiği ölçüde gerçekleştirebileceği bir husustur. Fakat günümüz modern insanı, yaşamını anlamlı kılma kaygısı taşımadığı ve varoluşsal sorunlarını ötelediği için yaşadığı anlamsızlık probleminin bir yansıması olarak kendisine, doğaya, Yaratıcısına, çevresine yabancılaşarak kalabalıklar içerisinde yalnızlığı en şiddetli boyutta yaşamaktadır. Bu yabancılaşma ve yabancılaşmanın bir sonucu olarak değerlendirebileceğimiz yalnızlık, günümüz insanının yaşam serüvenini çekilmez hale getirmekte ve onu pek çok psikolojik, sosyal, zihinsel ve duygusal boyutta yaşadığı problemlerin yanında intihar gibi daha ileri boyutlarda patolojik problemlerle yüzleşmesine sebep olmaktadır.

Günümüz modern dünyasında yabancılaşma ve yalnızlık olguları; insanı kendi benliğinin varoluş mücadelesine götürmektedir. Modernizmin bir sonucu olarak insan, aşırı bireyselleşmenin yol açtığı soyutlanmışlık ya da kalabalıklar içerisinde bir “hiç” olma tercihinin zorlanmaktadır. Zira modern insanın makine gürültüleri, fabrika homurtuları, egzoz dumanları, ekolojik dengesizlikler gibi stres kaynaklarını içinde barındıran yaşamı, ruhsal dünyasının derinliklerinde yankılanan ve varoluşsal bir ihtiyacı olan “anlam” açlığını yansıtan haykırışlarına kulak vermesini engellemektedir. Modernizmin doğurduğu bu sonuçlar, bireyi toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda etkilediği gibi ruhsal dünyasında telafisi imkânsız derin izler bırakmaktadır.

Yabancılaşma ve yalnızlık; toplumsal ve kültürel değerler, siyaset, aile, örgütler, dil, din, edebiyat, tarih, teknoloji, eğitim vb. birçok alanda kendine tartışma alanı bulan ve bu alanlarla etkileşim içinde bulunan iki kavramdır. Özellikle beşeri etkinliklerin merkezinde yer alan eğitim sürecinde en etkin güç olarak değerlendirebileceğimiz öğretmenlerde yabancılaşma ve yalnızlık probleminin etkilerinin ampirik olarak araştırılması son derece önemlidir. Zira ideal anlamda eğitim, ancak eğitim sisteminin temel öğeleri diyebileceğimiz öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarındaki problemlerin giderilebildiği ölçüde gerçekleştirilebilecek bir husustur. Bu anlamda okullarda görev yapan ve eğitimde en önemli görevleri icra eden öğretmenlerin yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerini belirlemek, nedenleri ve sonuçlarını tartışmak oldukça önemlidir.

Diğer taraftan “din” ise, insanın varoluşsal kaygılarına tatminkar cevaplar verme ve “hiç” olmak zorunda kalmadan bireyselliğini koruyarak toplumsallaşabilmenin yollarını gösterme iddiasını her vesileyle yinelemektedir. Ayrıca insanın duygu, düşünce ve sosyal dünyasında merkezi bir rol oynayan dinin dışlanması, yapılacak araştırmalarda sağlıklı sonuçlar elde edilmesi önünde büyük bir risk oluşturacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmamızda öğretmenlerin yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerinin yanı sıra dindarlık düzeylerine de yer verilmiştir.

Araştırmamız “önsöz, özet, abstract, temel kavramlar, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problemleri, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları, ilgili araştırmalar” başlıkları dışında 3 (üç) bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde yabancılaşma kavramına değinilerek yabancılaşmanın tanımları, tarihsel süreç içerisinde yabancılaşma kavramının gelişimi, yabancılaşmaya ilişkin boyutlar, yabancılaşmanın ortaya çıkardığı sonuçlar; yalnızlığın tanımları, yalnızlıkla ilgili kavramlar, yalnızlığı açıklayan kuramlar, yalnızlığın boyutları, yalnızlığın nedenleri, yalnızlığın sonuçları; din ve dindarlık kavramları, dindarlığın boyutları, dindarlığın ölçülmesi konularına değinilmiştir.

İkinci bölüm tezin yöntemi-teknikleri ve veri kaynaklarıyla ilgili olup araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin toplanması, verilerin analizi başlıklarını taşımaktadır.

Üçüncü bölüm araştırmanın bulguları ve yorumlarıyla ilgili olup, bu bölümde örneklem grubu ve özellikleri, yabancılaşma /yalnızlık / dindarlık ile ilgili bulgular, örneklemin yabancılaşma-yalnızlık / yabancılaşma-dindarlık / yalnızlık-dindarlık / yabancılaşma-yalnızlık-dindarlık düzeyleri ile bulgular ve yorumları, sonuç, kaynakça, ekler, anket izin yazısı ve özgeçmiş başlıklarına yer verilmiştir.

Bu tezin oluşumunda engin bilgi ve deneyimlerinden istifade ettiğim ve desteklerini benden esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin CERTEL’e ve Prof. Dr. Habil ŞENTÜRK’e teşekkür ederek saygılarımı sunuyorum. Ayrıca tez savunmamın jüri üyelerinden Prof. Dr. Kemal SÖZEN, Prof. Dr. M. Necmettin BARDAKÇI ve Yrd. Doç Dr. Nazım BAYRAKDAR hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Selahattin YAKUT

ISPARTA-2016

(YAKUT, Selahattin, Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık Ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği, Doktora Tezi, Isparta, 2016)

ÖZET

İnsanoğlu tarihi serüveni içerisinde sosyal, siyasal, ekonomik, psikolojik, duygusal ve zihinsel anlamda pek çok problemle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bu problemlerin bazıları insan üzerinde kalıcı izler bırakması ve diğer problemlere de kaynaklık etmesi bakımından kendisini daha etkin olarak hissettirmiştir. Günümüz modern yaşamında da yabancılaşma ve yalnızlık problemleri; modern insan için stres, depresyon, kaygı, iletişimsizlik, güvensizlik gibi psikolojik ve ‘intihar gibi daha ileri boyutlarda patolojik problemlere kaynaklık etmesi’ (Batıgün, 2008) bakımından önemsenmesi ve acilen çözüm bulunması gereken bir konudur. Eğitimde merkezi rol oynayan öğretmenlerde yaşanması muhtemel yabancılaşmanın ve yalnızlığın, eğitimin en önemli amaçlarından biri olan “nitelikli insan yetiştirme” konusunda taşıdığı büyük risk, konunuyu daha da önemli hale getirmektedir.

Bu araştırma, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık düzeyleri üzerinde ‘cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul türü, medeni durum (evlilik / bekârlık), branş, hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim birimi, çocuk sahibi olma durumu, okul ortamından memnuniyet düzeyi, kişisel dindarlık algısı, televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla meşguliyet düzeyi, kişisel gelişim (kurs, seminer, kitap okuma, spor vb) etkinliklerine zaman ayırma düzeyi’ değişkenlerinin etkisini ve yabancılaşma / yalnızlık / dindarlık arasında nötr, pozitif ve negatif yönlü ilişkileri / farklılıkları bilimsel olarak anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, Ankara’nın Polatlı İlçesi’nin merkezinde ve köylerinde görev yapan 119’u anaokulu; 369 ’u sınıf; 1006’sı branş olmak üzere toplam 1494 öğretmen; örneklemini ise 34 anaokulu öğretmeni, 117 sınıf öğretmeni ve 278 branş öğretmeni olmak üzere toplam 429 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği”, “UCLA Yalnızlık Ölçeği” ve “Motivasyonel Dindarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 programında yapılmıştır. Araştırma sonucunda;

Yabancılaşma durumuna göre: Örneklemenin cinsiyet değişkeninde anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine ve okul ortamından memnuniyet durumu değişkeni açısından okul ortamından memnun olmayan öğretmenler lehine istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu; örneklemin yaş, kıdem, medeni durum, branş, okul türü, çocuk sahibi olma durumu, televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla meşguliyet durumu, kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) zaman ayırma durumu, kişisel dindarlık algısı, hayatının en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenlerine göre ise farkın / ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Yalnızlık durumuna göre: Örneklemin cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenler lehine, okul ortamından memnuniyet derecesinde “hiç memnun değilim” düşüncesinde olan öğretmenler lehine, kıdem değişkeninde 21 + yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine, yaş değişkenine göre 50-59 yaş aralığında olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak farkın/ilişkinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu; televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla meşguliyet durumu değişkenine göre ise meşguliyet derecesini “1 saat” olarak işaretleyen öğretmenler üzerinde istatistiksel ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu; örneklemin medeni durum, alan (branş), okul türü, çocuk sahibi olma durumu, kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) zaman ayırma durumu, kişisel dindarlık algısı durumu, hayatının en uzun süresinin geçtiği yerleşim birimi değişkenlerindeki farklılığın/ilişkinin ise anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Motivasyonel dindarlık durumuna göre ise: Örneklemin cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenler lehine ve kişisel dindarlık algısı değişkenine göre kendisini dindar olarak ifade eden öğretmenler lehine istatistiksel farkın/ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu; örneklemin yaş, kıdem, medeni durum, branş, okul türü, çocuk sahibi olma durumu, okul ortamından memnuniyet, televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla meşguliyet, kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) zaman ayırma durumu, hayatının en uzun süresinin geçtiği yerleşim birimi değişkenlerinde anlamlı bir fark / ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca örneklemin yabancılaşıma - yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı; örneklemin yabancılaşıma - dindarlık düzeyleri arasında ve yalnızlık- dindarlık düzeyleri arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonuçları da elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşıma, Yalnızlık, Din, Dindarlık, Eğitim, Öğretmen, Anlam Arayışı, Varoluş.

(YAKUT, Selahattin, Relationship of Alienation, Loneliness and Religiousness in Teacher: Polatlı Sample, Doctoral Thesis, Isparta, 2016)

ABSTRACT

Mankind have been obliged to face a lot of problem such as social, political, economic, psychological, emotional and mental. Some of these problem makes feel themselves effectively on account of leaving a permanent mark on person and accompanying other problems. Alienation and loneliness problems in modern day life is a situation which is required to find a solution immediately and to be considered important on account of causation psychological problems such as stress, depression, anxiety, without-communication, lack of confidence and ‘further dimension problems such as suicide’ (Batigün, 2008:65-75). It makes important the subject that alienation and loneliness, which is probable to living, in teachers who play a part in education centrally have great risky about bringing qualified person, which is one of the most important purposes of education.

The purpose of this study is to understand the effect of gender, age, seniority, school type of serving, martial status (marriage/celibacy), branch, settlement living the most time period, having child situation, satisfaction level of school environment, subjective religiousness perception, occupation level with communication devices such as television/internet/mobile phone etc., time allocation level for personal development activities such as course, seminar, reading book, sport etc. on alienation, loneliness and religiousness, besides, find neutral, positive, negative directional differences and relationships between alienation, loneliness and religiousness. Population of research are comprised of 1494 teachers (119 kindergarten, 369 class and 1006 branch teacher), who serve centrum and villages of Polatlı county of Ankara city, sample of research are comprised of 429 teachers who are 34 kindergarten teachers, 117 class teachers and 278 branch teachers. ‘Personal Information Form’, ‘Alienation Scale’, ‘UCLA Loneliness Scale’ and ‘Motivational Religiousness Scale’ applied to teachers comprising sample. Data obtained were analyzed on SPSS 22.0 program. Result of research;

As Alienation scale: It was established that relationship is significant in terms of satisfaction level of school environment, there is no significant level difference / relationship in terms of gender, age, seniority, school type of serving, marital status (marriage/celibacy), branch, settlement living the most time period, having child situation, personal religiousness perception, occupation level with communication devices such as television/internet/mobile phone etc., time allocation level for personal development activities such as course, seminar, reading book, sport etc.

As Loneliness scale: Significant difference/relationship was high in favor of male teachers at gender variable, in favor of teachers having ‘not pleased’ opinion at satisfaction degree of school environment, in favor of teachers having 21 + years

seniority at seniority variable, in favor of teachers between 50-59 age range at age variable; statistical relationship was significant at negative direction in favor of teachers who marked occupation degree as '1 hour' with communication devices such as television / internet / mobile phone etc. at occupation communication devices variable. There is no significant level difference/relationship in terms of school type of serving, marital status (marriage/celebracy), branch, settlement living the most time period, having child situation, personal religiousness perception, time allocation level for personal development activities such as course, seminar, reading book, sport etc.

As Motivational religiousness scale: It was established that relationship is significant in terms of gender and personal religiousness perception, there is no significant level difference/relationship in terms of age, seniority, school type of serving, marital status (marriage/celebracy), branch, settlement living the most time period, having child situation, satisfaction level of school environment, occupation level with communication devices such as television/internet/mobile phone etc, time allocation level for personal development activities such as course, seminar, reading book, sport etc.

Keywords: Alienation, Loneliness, Religion, Religiousness, Education, Teacher, Quest for Meaning, Existence

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xix
GİRİŞ	1
I.Araştırmanın Konusu	7
II.Araştırmanın Amacı	7
III.Araştırmanın Önemi.....	8
IV.Araştırmanın Problemleri.....	10
V.Araştırmanın Hipotezleri.....	12
V.1.Temel Hipotezler:.....	12
V.2.Alt Hipotezler:.....	12
V.2.1.Yabancılaşma Düzeyi - Demografik Değişkenlerle İlgili Hipotezler	12
V.2.2.Yalnızlık Düzeyi – Demografik Değişkenlerle İlgili Hipotezler	13
V.2.3.Dindarlık Düzeyi – Demografik Değişkenlerle İlgili Hipotezler.....	13
VI.Araştırmanın Varsayımları.....	14
VII.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
VIII.Tanımlar	15
IX. İlgili Araştırmalar.....	16
IX.1. Ülkemizde Öğretmen Yabancılaşmasını Konu Alan Araştırmalar.....	16
IX.2. Ülkemizde Öğretmen Yalnızlığını Konu Alan Araştırmalar	29
IX.3. Ülkemizde Öğretmen Dindarlığını Konu Alan Araştırmalar	34

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A.YABANCILAŞMA	38
1.Yabancılaşmanın Tanımları	38
2.Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi	44

3.Yabancılaşmanın Boyutları	47
3.1.Melvin Seeman’a Göre Yabancılaşmanın Boyutları	48
3.1.1.Güçsüzlük.....	48
3.1.2.Anlamsızlık	49
3.1.3.Kuralsızlık (Normsuzluk).....	49
3.1.4.Yalıtılmışlık (Sosyal Soyutlanma)	50
3.1.5.Kendine Yabancılaşma.....	51
4.Yabancılaşmanın Nedenleri	52
4.1.Ekonomik Koşullar	53
4.2.Kentsel Yaşam Koşulları.....	54
4.3.Bireysel ve Ailevi Nedenler	55
4.4.Kültürel Nedenler.....	56
4.5.İnançlar ve Tutumlar	57
4.6.Teknolojik Gelişmeler.....	58
5.Yabancılaşmanın Sonuçları.....	59
B.YALNIZLIK.....	63
1.Yalnızlığın Tanımları	63
2.Yalnızlığı Açıklayan Kuramlar	67
2.1.Psikodinamik Kuram.....	67
2.2.Varoluşçu Kuram	68
2.3.Bilişsel Kuram.....	69
2.4.Sosyolojik Kuram/Bağlanma Teorisi	70
2.5.Etkileşimsel Kuram.....	71
3.Yalnızlığın Boyutları.....	72
4.Yalnızlığın Nedenleri	74
5.Yalnızlığın Sonuçları	78
C.DİN VE DİNDARLIK	83
1.Din	83
2.Dindarlık	85
2.1. Dindarlığın Boyutları	87
2.1.1.İnanç Boyutu	88
2.1.2.İbadet Boyutu	89

2.1.3.Duygu (Tecrübe) Boyutu	90
2.1.4.Bilgi Boyutu	90
2.1.5.Etki Boyutu	91

İKİNCİ BÖLÜM

TEZİN YÖNTEMİ-TEKNİKLERİ

1.Araştırmanın Modeli	93
2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	93
3.Veritoplama Araçları	94
3.1. Kişisel Bilgi Formu	95
3.2.Yabancılaşma Ölçeği	95
3.3.UCLA Yalnızlık Ölçeği	96
3.4. Dindarlık Ölçeği.....	98
4.Uygulama ve Verilerin Toplanması.....	99
5.İstatistiksel Analiz.....	99

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLARI

1.Örneklem Grubu Ve Özelliklerine Dair Bulgular Ve Yorumlar.....	101
1.1.Örneklemin Cinsiyetine Göre Dağılımı	101
1.2. Örneklem Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	101
1.3.Örneklemin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	102
1.4. Örneklem Alan Değişkenine Göre Dağılımı.....	102
1.5. Örneklem Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	102
1.6. Örneklem Okul Değişkenine Göre Dağılımı	103
1.7. Örneklem Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	103
1.8. Örneklem Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	103
1.9. Örneklem Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb İletişim-Haberleşme Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	104

1.10. Örneklemin Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	104
1.11. Örneklemin Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Dağılımı	105
1.12. Örneklemin Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Dağılımı.....	105
2. Demografik Özelliklere Göre Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumları	106
2.1. Katılımcıların Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	106
2.2. Cinsiyet – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi	107
2.2.1. Cinsiyet - Yabancılaşma İlişkisi	107
2.2.2. Cinsiyet - Yalnızlık İlişkisi	109
2.2.3. Cinsiyet – Dindarlık İlişkisi	111
2.3. Yaş – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi.....	112
2.3.1. Yaş – Yabancılaşma İlişkisi	112
2.3.2. Yaş – Yalnızlık İlişkisi.....	114
2.3.3. Yaş – Dindarlık İlişkisi	116
2.4. Kıdem – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi.....	118
2.4.1. Kıdem- Yabancılaşma İlişkisi	118
2.4.2. Kıdem – Yalnızlık İlişkisi	121
2.4.3. Kıdem – Dindarlık İlişkisi.....	123
2.5. Medeni Durum – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi	124
2.5.1. Medeni Durum Yabancılaşma İlişkisi.....	124
2.5.2. Medeni Durum – Yalnızlık İlişkisi	126
2.5.3. Medeni Durum – Dindarlık İlişkisi	128
2.6. Alan (Branş) – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi	129
2.6.1. Alan (Branş) – Yabancılaşma İlişkisi	129
2.6.2. Alan (Branş) – Yalnızlık İlişkisi	131
2.6.3. Alan (Branş) – Dindarlık İlişkisi.....	133
2.7. Görev Yapılan Okul Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi	134
2.7.1. Okul değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi.....	134

2.7.2. Görev Yapılan Okul Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi	136
2.7.3. Görev Yapılan Okul Değişkeni – Dindarlık İlişkisi.....	137
2.8. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık /Dindarlık İlişkisi	139
2.8.1. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi	139
2.8.2. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi	141
2.8.3. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Dindarlık İlişkisi.....	143
2.9. Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi.....	144
2.9.1. Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Yabancılaşma İlişkisi	144
2.9.2. Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Yalnızlık İlişkisi	148
2.9.3. Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Dindarlık İlişkisi	150
2.10. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi	151
2.10.1. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Yabancılaşma İlişkisi	151
2.10.2. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Yalnızlık İlişkisi	154
2.10.3. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Dindarlık İlişkisi	156
2.11. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi.....	157
2.11.1. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Yabancılaşma İlişkisi	157
2.11.2. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Yalnızlık İlişkisi.....	160
2.11.3. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Dindarlık İlişkisi	162

2.12. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık /	
Dindarlık İlişkisi	163
2.12.1. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi.....	163
2.12.2. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi.....	166
2.12.3. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Dindarlık İlişkisi	167
2.13. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni –	
Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi	169
2.13.1. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni -	
Yabancılaşma İlişkisi	169
2.13.2. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni –	
Yalnızlık İlişkisi	171
2.13.3. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni –	
Dindarlık İlişkisi.....	172
3. Yabancılaşma – Yalnızlık İlişkisi	175
4. Yabancılaşma – Dindarlık İlişkisi.....	178
5. Yalnızlık – Dindarlık İlişkisi.....	181
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	183
1.Sonuç.....	183
2.Öneriler	188
KAYNAKÇA	189
EKLER.....	209
Ek-1. Kişisel Bilgiler.....	209
Ek-2. İşe Yabancılaşma Ölçeği	210
Ek-3. Ucla Yalnızlık Ölçeği.....	212
Ek-4.Motivasyonel Dindarlık Ölçeği	213
Ek-5. Anket İzin Yazısı.....	215
ÖZGEÇMİŞ.....	216

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin % 96 Güven Düzeyine Göre Örneklem Büyüklüğü.....	94
Tablo 2. Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analiz Sonuçları.....	96
Tablo 3. UCLA Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analiz Sonuçları	98
Tablo 4. Motivasyonel Dindarlık Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 5. Normal Dağılım Tablosu	100
Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	101
Tablo 7. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	101
Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	102
Tablo 9. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	102
Tablo 10. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	102
Tablo 11. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları ...	103
Tablo 12. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	103
Tablo 13. Katılımcıların Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	103
Tablo 14. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim-Haberleşme Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	104
Tablo 15. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	104
Tablo 16. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	105
Tablo 17. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	105
Tablo 18. Katılımcıların Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	106
Tablo 19. Katılımcıların Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	107
Tablo 20. Katılımcıların Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	107
Tablo 21. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	107
Tablo 22. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	108
Tablo 23. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	109
Tablo 24. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	110
Tablo 25. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	111

Tablo 26. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	111
Tablo 27. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	112
Tablo 28. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	113
Tablo 29. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	114
Tablo 30. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	115
Tablo 31. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	116
Tablo 32. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	117
Tablo 33. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	118
Tablo 34. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	119
Tablo 35. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	121
Tablo 36. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	121
Tablo 37. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	123
Tablo 38. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	123
Tablo 39. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	124
Tablo 40. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması	125
Tablo 41. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	126
Tablo 42. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	127
Tablo 43. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	128
Tablo 44. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	128
Tablo 45. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	129
Tablo 46. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	130
Tablo 47. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	131
Tablo 48. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	132
Tablo 49. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	133

Tablo 50. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	133
Tablo 51. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	134
Tablo 52. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması	135
Tablo 53. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	136
Tablo 54. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması	137
Tablo 55. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	138
Tablo 56. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	138
Tablo 57. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	139
Tablo 58. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması	140
Tablo 59. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	142
Tablo 60. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması	142
Tablo 61. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	143
Tablo 62. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	144
Tablo 63. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	145
Tablo 64. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	146
Tablo 65. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	148
Tablo 66. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması	149
Tablo 67. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	150
Tablo 68. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması ...	150
Tablo 69. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	152
Tablo 70. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	153

Tablo 71. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	154
Tablo 72. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması.....	155
Tablo 73. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	156
Tablo 74. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	157
Tablo 75. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	158
Tablo 76. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	159
Tablo 77. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	160
Tablo 78. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması	161
Tablo 79. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	162
Tablo 80. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	162
Tablo 81. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	164
Tablo 82. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	165
Tablo 83. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	166
Tablo 84. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması	166
Tablo 85. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	167
Tablo 86. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması	168
Tablo 87. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	169
Tablo 88. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması.....	170

Tablo 89. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	171
Tablo 90. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması	172
Tablo 91. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	173
Tablo 92. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması ...	173
Tablo 93. Yabancılaşma – Yalnızlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	175
Tablo 94. Yabancılaşma – Dindarlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	178
Tablo 95. Yalnızlık – Dindarlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	181



KISALTMALAR DİZİNİ

age	: Adı geçen eser
agm	: Adı geçen makale
Akt.	: Aktaran
Ark	: Arkadaşları
Bkz., bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTÖ	: Motivasyonel Dindarlık Ölçeği
N	: Toplam
P	: Anlamlılık
r	: Korelasyon katsayısı
Ss	: Standart Sapma
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
TDK	: Türk Dil Kurumu
Terc.	: Tercüme eden
UCLA	: University of California Los AngelesLoneliness Scale
vb.	: ve benzeri
vd	: ve devamı
vs.	: vesaire
Yay.	: Yayınları, Yayınevi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
X^2	: Kruskal Wallis H Test Değeri
U	: Mann Whitney U Test Değeri
df	: Serbestlik Değeri

GİRİŞ

*“Hayattaki en büyük facia insanın
kendinin farkına varamamasıdır.”
(Ural,2001:7)*

Günümüz insanı tıp, teknoloji, ulaşım, iletişim vb alanlarda insanlık tarihinin hiç görmediği bir düzeyde gelişmelere tanıklık etmektedir. Tüm bu gelişmeler modern insanın hayat kalitesini yükseltmiş, insana daha rahat ve konforlu bir hayat sunmuş ancak onun psiko-sosyal problemlerine beklenen çözümleri üretememiştir. Çünkü modern insan, karşısında duran “madde” ve “mânâ” yol ayrımında tercihini maddeden yana kullanmanın bedelini içsel huzursuzluk, depresyon, kaygı, stres gibi psiko-sosyal problemlerine kaynaklık eden yabancılaşma ve patolojik düzeyde yaşadığı derin yalnızlığıyla yüzleşerek ödemektedir. Zira modern insanın makine gürültüleri, fabrika homurtuları, egzoz dumanları, ekolojik dengesizlikler gibi stres kaynaklarını içinde barındıran yaşamı, ruhsal dünyasının derinliklerinden yankılanan ve varoluşsal bir ihtiyacı olan “anlam” açlığını yansıtan haykırıışlarına kulak vermesini engellemektedir. İnsan ancak bu varoluşsal “anlam” ihtiyacını karşılayabildiği ölçüde mutlu ve huzurlu olmayı başarabilecektir. İnsanın “anlam” ihtiyacını gerektiği şekilde karşılayamaması, kişinin psikolojik, zihinsel ve duygusal dünyasını anlamsızlık girdabına götüren yabancılaşma ve yalnızlık duygusunun en şiddetli şekilde yaşamasını beraberinde getirecektir (Şentürk-Yakut, 2014).

Endüstri toplumunda ve günümüzün endüstri sonrası toplumlarında, pek çok toplumsal ve kültürel gelişmeye veya değişmeye tanıklık edilmekte, doğal olarak bütün bu değişimler birtakım çağdaş sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan kaynaklanan olgular; gelişmişlik düzeyleri ve arasındaki farklılıklar ne olursa olsun, değişik görünümeler altında, her toplumda ve toplumun örgüt yapılarında varlığını hissettirmektedir. Bu olguların başında yabancılaşma gelmektedir (Durcan, 2007).

Yabancılaşma, bireyin gerek özel, gerek iş gerekse de örgütsel yaşamında kendinden uzaklaşmasına neden olan, bunun yanında bireyin doğal işleyiş düzenini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman yabancılaşma “kişinin sahip olduğu varlığına ilişkin psiko-sosyal boyutların birbirinden kısmen uzaklaşması ya da tamamen kopması” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu açıdan ele alındığı zaman yabancılaşma bireyin doğal ve toplumsal çevresinden, ürününden, nihayetinde de kendi özünden kopmasını ifade etmektedir (Tolan, 1981).

Yabancılaşma olgusu, her ne kadar insanlığın yaşam serüveni içinde çeşitli versiyonlarıyla kendine yer bulmuş olsa da; bireysel, toplumsal ve küresel anlamda çeşitli şekillerde ve tonlarda en fazla modern dünyaya ve modern insana mâl olmuş bir olgudur. “İnsanı kendisinden uzaklaştıran, var olduğu günden beri sahip olduğu temel insani değerlerden yoksun bırakan yabancılaşma, çağdaş insanın bir türlü anlamlandıramadığı, çözemediği bir olgu olarak karşısında durmaktadır. Bir türlü aşılamayan bu duvar, makine homurtuları içerisinde kayıp giden insan denen varlığın korkularının, sevgisizliklerinin, inançsızlıklarının bir simgesi olarak çarptığı ve çarptıktan sonrada adeta darmadağınık olduğu bir mekanizmadır” (Cengiz, 2009). “Toplumsal yapıdan kaynaklanan sosyo-ekonomik baskılara karşı duracak insancıl değer ve nitelikleri koruyamayan modern insan, kaçınılmaz olarak yabancılaşmaktadır. Yabancılaşma, “öznenin farkında olduğu veya olmadığı bir biçimde nesne olma durumuna dönüşmesi” olarak tanımlanır (Kılıç, 2009). Bu bağlamda yabancılaşma “sadece siyasal, toplumsal ve ekonomik ilişkilerdeki bir bozulmanın sonucu ya da ürünü olarak değil, tüm ilişki, bozukluk ve aksaklıkların bir sonucu olarak ortaya çıkan, bunun yanında bireyi benliğine uygun olmayan bir halde yaşamak zorunda bırakan bir durum” olarak değerlendirilmektedir (Tolan, 1981).

Çağımızın yabancılaşmaya maruz kalan insanının karşısında duran diğer bir problem olan yalnızlık ise, yaşadığımız çağın dayattığı, kişinin inisiyatifini aşan, ama toplumun bir üyesi/bireyi olduğu için onu kuşatan ve belirleyen ilişkiler ağı ve bunun yarattığı atmosferde, hem “insan” hem de “kişi” için ciddi problemler yaratmaktadır (Saylan, 1997). Farklı biçimlerde insan hayatına giren ve yaşamın bir gerçekliği olarak her geçen gün büyüyen yalnızlık olgusunun tanımlanması oldukça zordur. Çünkü

yalnızlık, hem objektif hem de sübjektif açıdan ele alınabilen bir olgu olup, bu olgunun ifade edilii ya da tanımı kişisel bir problemdir. Zira yalnızlık kavramı her şeyden önce tarif edilemeyecek düzeyde korkunç bir deneyimdir. Daha korkunç olan ise yalnızlığın ifade edilemeyiidir. Nitekim yalnızlık ifade edilebilen ya da paylaşılması mümkün olan bir olgu olsaydı yalnızlık diye bir olgu olmazdı (Yaşar, 2007).

Yalnızlık olgusu evrensel bir problem olup, son yıllarda bu olgu üzerine yapılan araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun temelinde insanlık tarihi boyunca yalnızlık olgusunun sosyo-kültürel yapı ve dinamiklere bağlı olarak daha yoğun yaşanmaya balanması ve yalnızlık boyutlarının daha travmatik hale gelmesi yatmaktadır. Bu anlamda yalnız insanların genel özelliklerinin başında ilerinde ördükleri kozanın dışına çıkamamaları gelmektedir. Bunun sebebi olarak yalnız insanların bilinç ve duygularının üzerini kapatmaları, buna paralel olarak dış dünya ile olan aidiyet bağlarını koparmaları gösterilebilir. Ancak insan diğer insanlar ile etkileşim ve iletişim içinde olduğu zaman söz konusu kozanın duvarları aınmakta, diğer bilinç ve duygular bütünleşerek insan varlığı anlam kazanmaktadır. Bu yönü ile yalnızlık olgusu multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması gereken, sadece bilimsel açıdan değil, aynı zamanda felsefe ve sanat yapılarını oluşturan tema ve anlamları da içinde barındıran bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Armağan, 2014).

Günümüz dünyasında gerek bilginin üretilmesi gerekse de bilginin kullanılması ve işlenmesi süreçlerinde çok hızlı bir değişim ve dönüşüm (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) yaşandığı kabul edilmektedir. Söz konusu değişim ve dönüşümlerden en fazla etkilenen alanların başında eğitimin geldiği bilinmektedir. Genel olarak bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, hangi boyutuyla gerekletirilirse gerekletirilsin (formal ya da informal), insanlık tarihi ile paralel uzun bir geçmişe sahiptir. Dünden bugüne insanoğlu fizyolojik ihtiyaçlarının yanında çevresini tanıma, keşfetme, anlama gibi gereksinimlerini de gidermeye çalışmaktadır. Bu yönüyle, bilginin üretilmesi, geliştirilmesi ve yarınlara aktarılması için insanlar yoğun çaba göstermişler ve hala da göstermektedirler (Genç- Eryaman, 2007).

Eğitimin temel amaçlarının başında insanları yaşadıkları topluma bağlı, toplumla uyumlu bir üye haline getirme, bireyin çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatma gelmektedir. İnsanların gerek toplum içerisinde gerekse de dünyadaki değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecek düzeyde yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bunun yanında bireyin söz konusu değişim ve gelişime katkı sağlaması da beklenmektedir. Söz konusu hedeflere ulaşmanın temelinde hem iyi bir eğitim sistemine hem de alanında iyi yetişmiş nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Dilaver, 1996).

Sosyal bir sistem olarak değerlendirilen okulların stratejik parçalarının başında öğretmenler gelmekte olup (Bursalıoğlu, 1994), öğretmenler eğitim sisteminin en önemli öğeleri olarak değerlendirilmektedir. İyi bir eğitim için iyi öğretmenlere, nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanında eğitim ve öğretim sistemi içerisinde öğretmenlerin sahip oldukları roller de sürekli olarak artmaktadır. Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık alanı olan bir meslek olmanın yanında, aynı zamanda sanatsal yönü olan bir meslektir. Bu nedenle iyi öğretmen yetiştirmek önemli bir sorundur. Çünkü iyi eğitim iyi öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Yeni nesillerin sahip olacakları nitelikler kendilerini yetiştiren öğretmenlerin nitelikleri ile özdeşir. Bu yönü ile öğretmenler insan kişiliğini şekillendiren birer mimar ve sanatkâr olarak değerlendirilmektedir (Çelikten vd, 2005/2).

Dünyanın tüm toplumlarında öğretmenlik mesleği önemli bir konuma sahiptir. Çocukların sosyalleşmesinde, toplumsal kültürün ve değerlerin diğer nesillere aktarılmasında, insanların ve toplumların bilinç düzeylerinin yükseltilmesinde, mevcut siyasal düzenin ve demokratik ideallerin korunmasında, geliştirilmesinde ve ülkelerin ekonomik açıdan kalkınmalarında öğretmenlerin büyük bir rolü bulunmaktadır (Eskicumalı, 2002). Toplum içerisindeki birçok meslek dalından (doktor, mühendis, avukat, polis, asker, şöför ve diğer meslekler) insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlayan ve bu yönleriyle bir ülkenin kaderini belirleyen öğretmenler, aynı zamanda o ülkenin geleceğinin mimarları olarak da değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminin en temel ögesini de öğretmenler oluşturmaktadır. Zira ülkenin kalkınması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, toplumsal açıdan huzur ve barışın tesis edilmesi, insanların sosyalleşme düzeylerinin arttırılması ve topluma entegrasyonlarının sağlanması,

kültürel değerlerin diğer nesillere aktarılması öğretmenler aracılığı ile gerçekleşmektedir (Özden, 1999).

Eğitimin temel amaçlarından birisi de insanlara vatandaşlık eğitimi vermek ve ülke için gerekli olan insan gücünü yetiştirmektir. Söz konusu amaçlara ulaşılabilmesi için eğitim sisteminin felsefesi, insan modeli ve planlamasının amaçlara uygun tasarlanması oldukça önemlidir (Karagözoğlu, 2003). Bilgi toplumunun oluşturulmasında, kalite bilinci ve felsefesi gelişmiş, öğrenen ve örgüt hazırlama becerisi yüksek bireyleri hazırlamada eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Günümüz dünyası giderek küçülürken eğitim sistemlerinde meydana gelen problemler de giderek artmaktadır. Türkiye’de de birçok toplumsal sorun görülmekte olup, toplumsal sorunların temelinde büyük oranda eğitim sisteminde görülen sorunlar yatmaktadır. Çünkü eğitim sistemi ve karşılaşılan sorunlar gün geçtikçe daha karmaşık bir hale gelmektedir (Çelikten vd, 2005/2). Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde toplumların en temel sorunlarının başında eğitim gelmekte olup, eğitim sistemindeki sorunların öznesini öğretmenler oluşturmaktadır (Battal, 2003). Bu nedenle gerek ülkemizin gerekse de toplumun geleceği açısından öğretmenler ve öğretmenlik mesleği üzerinde yeterli düzeyde durulması oldukça önemlidir (Çelikten vd, 2005/2).

İnsanlar arası ilişkiler kapsamında değerlendirildiği zaman öğretmenler diğer meslek gruplarındaki çalışanlar ile kıyaslandığı zaman daha fazla sosyal ilişki içine girmektedirler. Çünkü öğretmenlik okul içi ve dışı bireyler ile sürekli olarak iç içe olunan bir meslek grubudur (Çelikten vd, 2005/2). Dolayısıyla öğretmenin her bakımdan sağlıklı olması sadece eğitim kurumlarında yetişen öğrencileri değil aynı zamanda öğretmenin ilişki ve etkileşim içinde bulunduğu tüm kesimleri etkilemesi açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin modern insanın en büyük açmazlarından olan yabancılaşma ve yalnızlık problemlerine maruz kaldıklarını göstermektedir (Bknz: Elma, 2003; Kösterelioğlu, 2011; Hoşgörür, 1997). Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim misyonlarını en sağlıklı şekilde yerine getirebilmeleri için maruz kaldıkları bu problemlerden kurtulmalarına bağlıdır. Bu durum öğretmenler üzerinde yapılacak bilimsel araştırmaları daha da önemli hale getirmektedir.

Yabancılaşma ve yalnızlık denilince akla gelen kavramlardan birisi şüphesiz ki "din"dir. Dinin insanların yaşadıkları problemleri giderme yada en asgari düzeye indirme amacı söz konusudur. Ayrıca din, insanın sosyal, psikolojik, duygusal yapısı üzerinde değiştirme, dönüştürme ve geliştirme gücüne sahip en önemli olgulardan birisidir. Dinin insanın motivasyonel yönünü etkilediği ve hayatı anlamlı yada anlamsız kılma konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Nasıl ki denizlerde derinlere inildikçe karanlığın yoğunluğu artıyor ve ışığın gücünü kırarak kendi sınırlarını açığa çıkarılmasını zorlaştırıyorsa; ve nasıl ki denizlerin karanlıkta kalan yerleri araştırılarak aydınlatılmadan onlar hakkında genel yargılarda bulunmak imkansızsa; işte insanın da en derin ve karanlık yönünün dinsel ve mistik yönü olduğunu düşünerek insan hakkında dini yönlerini dışarda bırakarak yapılacak araştırmaların “insan” hakkında genel yargılarda bulunmayı imkansız kılacağını söylemek mümkündür. Bundan dolayı insanın dini ve mistik yönünü araştırmak zor, zor olduğu kadar meşakkatli uzun bir süreci ve çabayı gerektirmektedir. Bu anlamda özellikle öğretmenlerin toplumun en temel unsuru olan eğitimi en ideal şekilde yerine getirebilmeleri konusunda dinin nasıl bir etkiye sahip olduğu; öğretmenler üzerinde olumlu/olumsuz anlamda ne düzeyde motivasyon kaynağı olduğu soruları, eğitim süreçlerindeki problemleri anlamlandırma hususunda cevap aranması gereken sorulardır. Zira insan üzerinde üst düzeyde bir etkiye sahip olan "din'i dışlayarak yapılacak araştırmaların sağlıklı sonuçlar vermesi beklenemez.

Günümüz insanının, kendisi için olan nesnelerin gerisine düştüğü ve geniş kapsamlı bir teknolojik ürün yığını içinde kalarak kendisine yabancılaştığı söylenebilir. Ayrıca insanın modern hayatın yeknesak gidiş-gelişleri içinde, bilimin, insanlığın her türlü problemini çözüp acılarına son vereceği telkinleri altında, sanal bir yanılsamayla insani niteliklerini yitirerek, kalabalıkların içinde yalnızlığı yaşamaya başladığı pek çok düşünür tarafından da dile getirilmektedir. Bu bağlamda, insanın yeniden araştırılmağa, incelenmeğe, parçalama ayırma ve unsurlarına ayrıştırılmadan gerek karakteristik gerekse varoluşsal bütünlüğü içinde yeniden keşfedilmeye en çok ihtiyaç duyulduğu bir dönem yaşanmaktadır. Dolayısıyla insanı yeniden tanımak ve anlamlandırmak gereği ortaya çıkmaktadır (Demir, 2004).

Sonuç olarak modern insan; depresyon, kaygı, stres, mutsuzluk, umutsuzluk, anlamsızlık, doyumsuzluk, kötümserlik gibi pek çok psikososyal ve patolojik problemlerle yüzleşmektedir. Bu problemlerinin temelinde "yabancılaşma" ve "yalnızlık" merkezi bir rol oynamakta ve bu iki olgu çok farklı boyutlarda problemlerin yaşanması konusunda da çok büyük bir potansiyel barındırmaktadır. Dolayısıyla yabancılaşma ve yalnızlık, modern insanın mutlu ve huzurlu bir yaşam arasındaki en büyük iki engel olarak görülmektedir. Huzurlu bir yaşam, ancak yabancılaşma ve yalnızlık problemlerine çözüm üretilebildiği nispette gerçekleştirilebilecek bir idealdir. Nasıl ki deprem kaçınılması mümkün olmayan doğanın bir parçasıysa, yabancılaşma ve yalnızlıkta kaçınılması mümkün olmayan insan doğasının birer parçasıdır. Ancak depremi engelleyemiyor olmamız, depreme karşı önlem alamayacağımız anlamına gelmiyorsa ve depremin yıkımlarını minimize etmek alacağımız önlemlere bağlıysa, işte bu anlamda her ne kadar yabancılaşma ve yalnızlıklığı engelleyemesekte bu iki problemin psikososyal yıkımlarından korunmak bize bağlıdır. Özellikle yeni nesillere aydınlık bir gelecek inşa etme konusunda son derece önemli bir sorumluluk üstlenen öğretmenler için bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri konusunda büyük bir risk taşıyan yabancılaşma ve yalnızlık problemlerine çözümler bulmak her şeyden önce daha yoğun bir bilimsel çabayı gerekli kılmaktadır.

I. Araştırmanın Konusu

Araştırmanın konusunu, eğitim sürecinin merkezinde yer alan ve toplumun geleceğine istikamet vermekle görevli bulunan öğretmenlerde yabancılaşma ve yalnızlık ile dindarlık arasındaki ilişkinin araştırılması oluşturmaktadır. Bu çerçevede sosyo-demografik değişkenlerle yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık düzeyi arasındaki ilişkiler de araştırılacaktır.

II. Araştırmanın Amacı

Araştırmamız; nitelikli ve her bakımdan sağlıklı bireyler yetiştirme amacı taşıyan eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak ve öğretmenlerin yabancılaşma-

yalnızlık-dindarlık düzeyleri üzerinde; cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul türü, medeni durum (evli/bekâr), branş, hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim birimi, çocuk sahibi olma durumu, okul ortamından memnuniyet düzeyi, kişisel dindarlık algısı, televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişi-haberleşme araçlarıyla meşguliyet düzeyi, kişisel gelişim (kurs, seminer, kitap okuma, spor vb) etkinliklerine zaman ayırma düzeyi gibi demografik değişkenlerin ne ölçüde etkili olduğunu belirleme amacı taşımaktadır. Ayrıca eğitim açısından son derece önemli olan öğretmenlerdeki yabancılaşma ve yalnızlık durumlarının bilimsel anlamda araştırılması, anlamlandırılması, yabancılaşma ve yalnızlık problemlerine kaynaklık eden unsurların belirlenmesi ve çözümleri konusunda farklı bakış açıları sunulması, bu konuda yapılacak diğer bilimsel çalışmalara veri sağlanması çalışmamızın diğer amaçları arasındadır.

III.Araştırmanın Önemi

Yeni değişimlere uğrama ve hızlı bir biçimde ilerleme olgusu “uygarlık” olarak tanımlanmaktadır. Modern toplum yaşamında bilimsel ve teknolojik alanda çok hızlı gelişmeler olmaktadır. Bu nedenle toplumların eğitilerek bilgi toplumu haline gelmeleri gerekmektedir. Aksi durumda toplumların diğer toplumlara bağımlı hale gelmesi kaçınılmazdır (Ataünal, 2003).

Küresel çapta meydana gelen değişim ve yenilikler insanları etkilediği gibi kurumları da etkilemektedir (Erdem, 2008). Değişimin olduğu her yerde merkezde bulunan varlık insan olup, insanlar temel servet ve sermaye görevi görmektedir (Kaptan, 1999). Küresel boyutlu değişim ve yeniliklere ayak uydurabilmenin temelinde yüzyılın niteliklerini karşılayabilecek insan gücü yetiştirilmesi vardır ve bu ancak eğitim ile mümkündür. Kavramsal açıdan eğitim, insanların, toplumun ve diğer tüm sistemlerin merkezinde yer almakta ve söz konusu sistemleri etkileyerek gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda eğitim bir sistemli faaliyettir ve bu sistemi oluşturan parçaların kendi içinde tutarlılığı, birer felsefesi ve anlayışı söz konusudur (Erginer, 2006).

Eğitim sistemini biçimlendiren ve yönlendiren öğelerin belki de en önemlileri öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır (Kalaycı, 2008). Eğitim sistemi içerisindeki

rolleri ve misyonlarından dolayı öğretmenlerin eğitim sistemindeki başarı ya da başarısızlıkla doğrudan ilişkilendirildiği de bir gerçektir. Dolayısıyla eğitim sisteminin nitelikli ve her bakımdan sağlıklı bireyler yetiştirme temel amacına ulaşabilmek öğretmenlerin görevlerini en ideal şekilde yerine getirebilmeleriyle doğrudan ilişkilidir.

İş yaşamının niteliği, bireyin özel ve sosyal yaşamını da etkilediğinden dolayı (Şişman, 2004), öğretmenlerin performanslarını istenen düzeye çıkarabilmesi her şeyden önce moral ve motivasyonlarının üst düzeyde olması; yabancılaşma ve yalnızlık gibi modern insanın en önemli psikososyal problemlerinden de etkilenmemeleri veya bunun mümkün olmaması durumunda da en fazla asgari düzeyde etkilenmeleriyle yakından ilişkilidir. Zira yabancılaşma ve yalnızlık öğretmenlerin içinde bulunduğu psikolojik durumu, yaşama bakış açılarını, okulda sergiledikleri performansları olumsuz etkileyeceğinden, öğretmenlerin yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerini belirleyerek gerekli çözüm odaklı girişimlerde bulunmak eğitimin kalitesini daha nitelikli hale getirebilmek açısından son derece önemlidir.

Ayrıca yalnızlığında; yaşam doyumu ve iyimserlik üzerinde olumsuz bir etkisinin olması (Neto ve Barros, 2000'den akt. İmamoğlu, 2008), fiziksel sağlık sorunlarına (Lehr, 1994), strese (West vd, 1986'den akt. Halat, 2009) ve depresyona kaynaklık etmesi (Izgar, 2009); algılanan esenlik hali (Çağır, 2010), psikolojik dayanıklılık (Kılıç, 2014), benlik saygısı (Sarıçam, 2011) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkinin tespit edilmiş olması öğretmenlerin yalnızlığa bağlı olarak bu problemlerle yüzleşme ve dolayısıyla eğitim misyonlarını amaçlara uygun olarak yerine getirememesi riski taşıması araştırmamızı daha da önemli hale getirmektedir. Zira öğretmenler eğitim kurumlarındaki öğrencilerle etkileşim ve iletişim yanında velilerle ve toplumun her kademesiyle yoğun bir etkileşim içindedir. Öğretmenlerin yaşamaları muhtemel bir sorunun tüm bu geniş kitlelere yansması kuvvetli bir olasılıktır.

Bunların yanı sıra din ve dindarlık kavramlarının da insanın psikososyal yapısında değişim, gelişim ve dönüşüm konularında etkin bir rol oynadığı ön kabulünden hareket ettiğimizde, öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin diğer değişkenlerle ilişkilerinin belirlenerek değerlendirilmesinin de araştırmamızın daha

sağlıklı sonuçlar vermesi açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü dinin insanın sorumluluklarını en ideal şekilde yerine getirme konusunda üst düzey bir motivasyon kaynağı olduğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla ;

- 1- Eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en merkezi yerde bulunan öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini hangi değişkenlerin ne ölçüde etkilediğinin tespit edilerek yaşanan problemin çözümüne yönelik önerilerde bulunulabilmesi;
 - 2- Yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık üzerine yapılacak bundan sonraki çalışmalara veri sağlanması;
 - 3- Eğitim sisteminin başarıya ulaşması konusunda öğretmen eğitimi ve donanımı konularında farklı bakış açıları geliştirilebilmesi;
 - 4- Yalnızlık ve yabancılaşmanın farklı psikososyal problemlerin bir sonucu mu yoksa farklı problemlerin kaynağı mı olduğu sorularına yanıt bulunabilmesi;
 - 5- Çalışma sonrası stres, depresyon, kaygı, iletişimsizlik, moral ve motivasyon kaybı, performansta düşüklük gibi özellikle öğretmenlerin etkinliğini pasifize eden sorunların aşılmasına katkı sağlanabilmesi;
 - 6- Öğretmenlerin yabancılaşma/yalnızlık/dindarlık düzeylerinin ölçülmesi konusunda yapılan ilk çalışma olmasından dolayı orijinal olması;
 - 7- Sağlıklı bir din ve dindarlık algısı oluşumuna katkı sağlanabilmesi;
 - 8- Dinin öğretmenler üzerinde olumlu/olumsuz anlamda ve hangi düzeyde bir motivasyon kaynağı olduğunun tespiti,
- gibi hususlar, çalışmamızı önemli kılmaktadır.

IV.Araştırmanın Problemleri

Araştırmanın temel problemini, öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusu oluşturmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak bu araştırma kendi içinde şu alt problemleri barındırmaktadır:

- 1- Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma- yalnızlık ve dindarlık düzeyini etkilemekte midir?

- 2- Yaş değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini etkilemekte midir?
- 3- Kıdem değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini ne ölçüde etkilemektedir?
- 4- Medeni durum (evlilik/bekârlık) değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini etkilemekte midir?
- 5- Branş değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeyleri üzerinde hangi oranda etkilidir?
- 6- Görev yapılan okul türü öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini hangi oranda etkilemektedir?
- 7- Çocuk sahibi olma değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini etkilemekte midir?
- 8- Okul ortamından memnuniyet düzeyi değişkeni öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini hangi oranda etkilemektedir?
- 9- Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri değişkeni, öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeyleri üzerinde ne derece etkilidir?
- 10- Televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim haberleşme araçlarıyla meşguliyet düzeyi öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini etkilemekte midir?
- 11- Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) zaman ayırma düzeyi öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini etkilemekte midir?
- 12- Kişisel dindarlık algısı öğretmenlerin yabancılaşma-yalnızlık ve dindarlık düzeylerini etkilemekte midir?

V. Araştırmanın Hipotezleri

V.1. Temel Hipotezler:

- a)- Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri yükseldikçe yalnızlık düzeyleri de yükselmektedir.
- b)- Öğretmenlerin dindarlık düzeyleri yükseldikçe genel yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.
- c)- Öğretmenlerin dindarlık düzeyleri yükseldikçe yalnızlık düzeyleri azalmaktadır.

V.2.Alt Hipotezler:

V.2.1.Yabancılaşma Düzeyi - Demografik Değişkenlerle İlgili Hipotezler:

- a)- Bayan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi erkek öğretmenlerden yüksektir.
- b)-Yaş arttıkça öğretmenlerdeki yabancılaşma düzeyi artmaktadır.
- c)- Kıdem arttıkça öğretmenlerdeki yabancılaşma düzeyi artmaktadır.
- d)- Bekâr öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi evli öğretmenlerden yüksektir.
- e)- Alan (branş) değişkeni, öğretmen yabancılaşmasını etkilememektedir.
- f)- Okul türü değişkeni, öğretmen yabancılaşmasını etkilememektedir.
- g)- Öğretmenlerde çocuk sayısı arttıkça yabancılaşma düzeyi artmaktadır.
- h)- Okul ortamından memnuniyet düzeyi yükseldikçe yabancılaşma düzeyi azalmaktadır.
- I)- Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri büyüdükçe (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) yabancılaşma düzeyi artmaktadır.
- i)- Televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla günlük meşguliyet arttıkça yabancılaşma düzeyi artmaktadır.
- j)- Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) günlük zaman ayırma arttıkça yabancılaşma düzeyi azalmaktadır.
- k)- Kişisel dindarlık algısı yükseldikçe yabancılaşma düzeyi azalmaktadır.

V.2.2.Yalnızlık Düzeyi – Demografik Değişkenlerle İlgili Hipotezler:

- a)- Bayan öğretmenlerin yalnızlık düzeyi erkek öğretmenler yüksektir.
- b)- Yaş arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi azalmaktadır.
- c)- Kıdem arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi artmaktadır.
- d)- Bekâr öğretmenlerin yalnızlık düzeyi evli öğretmenlerden yüksektir.
- e)- Alan (branş) değişkeni, öğretmen yalnızlığını etkilememektedir.
- f)- Okul türü değişkeni, öğretmen yalnızlığını etkilememektedir.
- g)- Öğretmenlerde çocuk sayısı arttıkça yalnızlık düzeyi artmaktadır.
- h)- Okul ortamından memnuniyet arttıkça yalnızlık düzeyi azalmaktadır.
- ı)- Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri büyüdükçe (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) yalnızlık düzeyi artmaktadır.
- i)- Televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla günlük meşguliyet arttıkça yalnızlık düzeyi artmaktadır.
- ii)- Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) günlük zaman ayırma arttıkça yalnızlık düzeyi azalmaktadır.
- k)- Kişisel dindarlık algısı yükseldikçe yalnızlık düzeyi azalmaktadır.

V.2.3.Dindarlık Düzeyi – Demografik Değişkenlerle İlgili Hipotezler:

- a)- Bayan öğretmenlerin dindarlık düzeyi erkek öğretmenlerden yüksektir.
- b)- Yaş arttıkça öğretmenlerdeki dindarlık düzeyi artmaktadır.
- c)- Kıdem arttıkça öğretmenlerdeki dindarlık düzeyi artmaktadır.
- d)- Bekâr öğretmenlerin dindarlık düzeyi evli öğretmenlerden düşüktür.
- e)- Alan (branş) değişkeni, öğretmen dindarlığını etkilememektedir.
- f)- Okul türü değişkeni, öğretmen dindarlığını etkilememektedir.
- g)- Öğretmenlerde çocuk sayısı arttıkça dindarlık düzeyi artmaktadır.
- h)-Okul ortamından memnuniyet değişkeni öğretmen dindarlığını etkilememektedir.
- ı)- Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) öğretmen dindarlığını etkilememektedir.
- i)- Televizyon /internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla günlük meşguliyet düzeyi, öğretmen dindarlığını etkilememektedir.

j)- Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) günlük zaman ayırma düzeyi, öğretmen dindarlığını etkilememektedir.

k)- Kişisel dindarlık algısı arttıkça dindarlık düzeyi artmaktadır.

VI. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin kendilerine yöneltilen anket sorularına doğru cevaplar verdikleri, anketlerden elde edilen görüşlerin öğretmenlere ilişkin gerçek görüşlerini yansıttığı var sayılmıştır.
2. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen sayısının araştırma evrenini temsil edecek sayı ve yeterlikte olduğu var sayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama materyallerinin araştırma hipotezlerini test edebilecek yeterlikte ve güvenilirlikte olduğu var sayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinin araştırma amaçlarına uygun olduğu var sayılmıştır.
5. Araştırmada kullanılan veri toplama anketinin güvenilir araştırma bulguları ortaya koyacak yeterlikte olduğu var sayılmıştır.

VII. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma Polatlı'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu / ilkokul / ortaokul / lise düzeyinde görev yapmakta olan çeşitli branşlardaki öğretmenler üzerinde yapıldığından dolayı, verileri genelleme konusunda sınırlılık vardır.
- 2- Araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılında ki örneklem grubundan elde edildiği için araştırmamız yapıldığı zaman kesitiyle sınırlıdır.
- 3- Araştırmada elde edilen veriler, bu araştırmada kullanılan "öğretmenlerin işe yabancılaşması ölçeği", "yalnızlık ölçeği" ve "dindarlık ölçeği" nin geçerliliği ve güvenilirliği doğrultusunda ölçtüğü kadarıyla ve bu ölçeklerdeki değişkenlerle sınırlıdır.
- 4- Araştırma, "yabancılaşma", "yalnızlık", "dindarlık" düzeylerini etkileyeceği düşünülen faktörler ile sınırlı olup, yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık üzerinde etkili olabilecek başka faktörlerde söz konusu olabilir.

- 5- Araştırma sonuçları, kullanılan yöntem-teknik ve veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- 6- Konu, araştırmacı tarafından ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen veriler yönüyle sınırlıdır.

VIII. Tanımlar

Yabancılaşma: “İnsanların kendi ürününden, özünden, toplumsal ve doğal ortamlarından kopması, söz konusu çevre ve ürünün egemenliği altına girmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Tolan, 1981:3).

Yalnızlık: “Kişinin duygularının, hislerinin diğerleri tarafından reddedildiğinde, göz ardı edildiğinde ya da yanlış anlaşıldığında, sosyal aktivitelerde ve duygusal yakınlıkta eşlik eden birinin olmaması durumunda ortaya çıkan stres yaratan olumsuz duygusal durum” dur (Rook, 1984; Akt. İmamoğlu, 2008).

Din: “İnsanlarda derin, güçlü ve kalıcı motivasyonlar ile ruhsal eğilimler uyandırabilecek düzeyde etkilerde bulunan semboller, insanların varoluş konusundaki mahiyetlerine ilişkin kavramlar sistemi” olarak tanımlanmaktadır (Günay, 1998:197).

Dindarlık: İnsan ile Yüce Varlık arasındaki içsel/manevî bağlantı çerçevesinde oluşan ilişkilerin bireysel ve toplumsal hayata yansımaları “dindarlık” (Yapıcı, 2007:23) olarak kavramsallaştırmak mümkündür.

Eğitim: “İnsanların sahip oldukları öğrenme profiline yönelik farkındalık oluşturulması vasıtasıyla, bireyin sahip olduğu üst zihinsel yeteneklerin ortaya çıkartılıp geliştirilmesi, bu süreçte yaşadığı çevredeki değişimlere uyum sağlayabileceği davranış, bilgi ve becerilerin sürekli güncellenmesi amacıyla uygun eğitim ortamlarının oluşturulması süreci” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.beyaznokta.org.tr> (Mart 2006)).

Öğretmen: Devlet tarafından eğitim, öğretim ve bunlara ilişkin yönetim görevlerinin yüklendiği kişidir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesi).

IX. İlgili Araştırmalar

IX.1. Ülkemizde Öğretmen Yabancılaşmasını Konu Alan Araştırmalar

Yabancılaşma günümüz insanının yaşadığı pek çok olumsuz duygu durumunu karşılayan ve insanı anlamaya yönelik yapılan araştırmalarda kendisine her zaman yer bulan bir kavramdır. Bu bağlamda ülkemizde genel olarak yabancılaşma konusunu özel olarak da öğretmen yabancılaşmasını işleyen çok sayıda araştırma bulmak mümkündür. Literatürde öğretmen yabancılaşmasını nitel ve nicel yöntemlerle işleyen şu araştırmalara ulaşılmıştır:

Boz (2014) tarafından yapılan araştırmada bazı değişkenlere göre eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma düzeyinin belirlenmesi, bunun yanında işe yabancılaşma ile öfke düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yabancılaşması konusunda “yaş değişkeni açısından yalıtılmışlık boyutunda yaşı 50’den fazla olan öğretmenler yalıtılmışlık duygusunu, yaşı 30-40 arasında olan öğretmenlere göre ($F(3,142)=3.408, p<0.05$) anlamlı şekilde daha fazla yaşamakta oldukları; meslekte çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre yabancılaşma düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı; cinsiyet değişkenine göre yalıtılmışlık boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 2.15 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 1.93 olarak görülmüş ve bu durumda kadın öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki yabancılaşma düzeylerinin, erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; yine cinsiyet değişkenine göre okula yabancılaşma boyutunda erkek öğretmenlerin düzeyinin bayan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu; branş değişkeninin yabancılaşmaya anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı; mezuniyet derecesine göre yabancılaşma üzerinde önlisans, lisans ve lisanüstü eğitim mezunları arasında anlamlı bir fark olmadığı; dolayısıyla öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin, meslekte çalışma süresi, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadı; buna karşılık yaş değişkenine göre yalıtılmışlık ve cinsiyet değişkenine göre okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği” tespit edilmiştir.

Korkmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2013–2014 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Silivri İlçesi’nde bulunan ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden 300 örnekleme göre yapılan araştırmada “cinsiyet değişkenine göre yabancılaşma düzeyinin yalıtılmışlık alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu; medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı; yaş değişkenine göre, (21-30), (31-40) (41+) gruplarından (31-40) yaş grubunun diğer gruplardan anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadığı; kıdem değişkenine göre (1-5 yıl), (6-10 yıl), (11+) gruplarından güçsüzlük boyutunda 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların diğerlerinden anlamlı derecede yüksek yabancılaşma yaşadıkları; öğrenim durumu değişkenine göre lisans ve yüksek lisans grupları arasında lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı düzeyde yabancılaşma yaşadıkları; okulda çalışma süresi değişkenine göre 1-5 yıl ve 6 + yıl grupları arasında 6 yıl ve üzeri okulda çalışıyor olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı derecede yüksek olduğu; okuldaki görev değişkenine göre yalıtılmışlık boyutunda idarecilerin yabancılaşma düzeylerinin öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu, okul türü değişkenine göre fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu; sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre farklılığın anlamlılık düzeyinde olmadığı” tespit edilmiştir.

Açıkel (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul’un Ataşehir İlçesi’nde bulunan okullarda görev yapan 200 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırma bulgularında “öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği” tespit edilmiştir.

Emir (2012) tarafından yapılan araştırmada, Aydın’da bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularına göre; “öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre okula yabancılaşma boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; medeni durum değişkenine göre yabancılaşmanın hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; çocuk sayısı değişkenine göre yalıtılmışlık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve buna göre çocuğu olmayan öğretmenlerin, 2 ve daha fazla çocuklu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yalıtılmışlık yaşadıkları; branş değişkenine göre anlamsızlık boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin ve yalıtılmışlık boyutunda da matematik öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu” tespit edilmiştir. Mezun olunan okul değişkenine göre ele alındığı zaman ölçeğin tüm alt boyutlarında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde yabancılaşma ölçeğinin tüm alt boyutlarında yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre “güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmışlık” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar görüldüğü bu kapsamda meslek lisesi ile genel lise öğretmenlerinin güçsüzlük algılarının daha düşük olduğu, meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde yalıtılmışlık, düşük düzeyde normsuzluk algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gülören (2011) tarafından yapılan araştırmada, İzmir’de bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı demografik değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde, İzmir’de bulunan Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı endüstri meslek ve çok programlı liselerinde görev yapan 722 teknik öğretmen üzerinde yapılan araştırmada “okul türü ile mesleki yabancılaşma arasında anlamlı bir fark olmadığı; branş ile mesleki yabancılaşma arasında anlamlı bir fark olmadığı; cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin bayan öğretmenlerden yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı; medeni durum değişkenine göre yabancılaşma düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı; eşlerin çalışıp çalışmama durumu değişkenine göre yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı fark olmadığı; çocuk sahibi olup olmama ve

çocuk sayısı değişkenleri ile yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı; yaş değişkenine göre 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı; eğitim seviyesi değişkenine göre ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlere oranla anlamlı şekilde yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu; mesleki statü yani kadrolu ve sözleşmeli olmanın mesleki yabancılaşmaya bir etkisinin olmadığı; hizmet süresi (kıdem) değişkenine göre en az yabancılaşma düzeyinin (0-5) yıl, en fazla yabancılaşma düzeyinin ise (11-15 yıl) kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu; okullarındaki hizmet süresi değişkenine göre en az yabancılaşmayı (0-3 yıl), en fazla yabancılaşmayı ise 16 yıl ve üzerinde aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu; haftalık ders saati ders sayısının mesleki yabancılaşma ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; ders yüklerini ağır bulup bulmamalarının mesleki yabancılaşma ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; sınıf mevcudunun kalabalıklılığı ve sınıflardaki öğrenci mevcudu konusundaki algının mesleki yabancılaşma ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre öğretmenliği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin öğretmenliği isteyerek seçen öğretmenlere oranla daha fazla yabancılaştıkları ve bu farkın anlamlı olduğu; branşlarını isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre branşlarını isteyerek seçmeyen öğretmenlerin, branşlarını isteyerek seçen öğretmenlere oranla daha fazla yabancılaştıkları ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu; mesleği kendilerine ne kadar uygun buldukları değişkenine göre öğretmenlik mesleğini kendine çok uygun bulanların, diğer gruplara nazaran yabancılaşmalarının daha az olduğu, kısmen bulanların yabancılaşma düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu; aylık gelirlerini yeterli bulup bulmamaları değişkenine göre aylık gelirlerini yeterli bulan teknik öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının, yeterli bulmayanlara göre daha az olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı; mevcut çalışma ortamlarından memnun olup olmama durumu değişkenine göre çalışma ortamından duyulan memnuniyet veya rahatsızlık durumunun mesleki yabancılaşmayı etkilediği ve çalışma ortamından memnun olmayan teknik öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu; idari bir göreve sahip olup olmama değişkenine göre idari bir göreve sahip olup olmamanın mesleki yabancılaşma ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; sosyal etkinliklere katılma durumu değişkenine göre (katılmıyorum, yılda 1-2, ayda 1-2, haftada 1-2)

seçeneklerinden “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek olduğu; spor yapma durumu değişkenine göre (yapmıyorum, yılda 1-2, ayda 1-2, haftada 1-2) seçeneklerinden “yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek olduğu; bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenine göre (katılmıyorum, yılda 1-2, ayda 1-2, haftada 1-2) seçeneklerinden “yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek olduğu” bulguları tespit edilmiştir.

Kılçık (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Malatya’da 31 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 719 ğretmen üzerinde yapılan araştırmanın bulgularında “cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin toplam yabancılaşma puanlarının bayan öğretmenlerin yabancılaşma puanlarından yüksek olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı; branş değişkenine göre branş ğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu; medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin toplam yabancılaşma puanlarının evli öğretmenlerden yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı; kıdem değişkenine göre (1-5 yıl) (6-10 yıl),(11-15 yıl),(16-20 yıl), (21 + yıl) gruplarından (6-10 yıl) kıdeme sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı; öğrenim durumu değişkenine göre yabancılaşma düzeyi sıralamasında en düşük puan n lisans mezunları en yüksek ise lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin olduğu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2010-2011 eğitim-ğretim yılında Bolu’nun merkezinde ve ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 450 ğretmen üzerinde öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini ölçmeye yönelik yapılan araştırma bulgularına göre “cinsiyet ve okuldaki kıdem değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı; yaş değişkeninde en yüksek yabancılaşma düzeyine (21-30) yaş aralığında olan

öğretmenlerin en az yabancılaşma düzeyine ise (51 yaş ve üstü) öğretmenlerin olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu; medeni durum değişkeninde bekar öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi puanlarının evli öğretmenlerden yüksek olduğu ve güçsüzlükle yalıtılmışlık boyutlarında bu farkın anlamlı olduğu; mesleki kıdem değişkenine göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterdiği, okula yabancılaşma boyutunda ise anlamlı fark göstermediği, güçsüzlük boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, anlamsızlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, yalıtılmışlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler görülürken 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda işe yabancılaşmayı diğerlerinden daha az yaşadıkları; branş değişkenine göre ise güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında branş öğretmenlerinin yabancılaşma puanlarının yüksek olduğu, okula yabancılaşma boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha yüksek yabancılaşma düzeyine sahip oldukları görülürken anlamlı farkın branş öğretmenleri lehine anlamsızlık boyutunda olduğu; öğrenim durumu değişkenine göre ise güçsüzlük boyutunda lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu” saptanmıştır.

Eryılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini “güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma” alt boyutlarında ortaya koymak ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki farkı bağımsız değişkenler (cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, okul türü) açısından belirlemek amacıyla “Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Yenimahalle ve Pursaklar” olmak üzere yedi ilçede görev yapan toplam 362 kişilik örneklem grubuna anket uygulamıştır. Anket verilerine göre “cinsiyet değişkenine göre ortaöğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin örgüte yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2.01 erkek öğretmenlerin ise 2.06 olarak hesaplanmış olup bu farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı; medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının

2.02, bekâr öğretmenlerin ise 2.11 olarak hesaplanmış olup bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı; kıdem değişkenine göre ortaöğretim okullarında 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 1.91, 11-20 yıl görev yapan öğretmenlerinki 2.01, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerinki 1,86 olarak hesaplanmış olup bu farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı; öğrenim durumu değişkenine göre ortaöğretim okullarında görev yapan ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 1.78, lisans mezunu öğretmenlerin 1.95, lisansüstü mezunu öğretmenlerinki 1.88 olarak hesaplanmış olup bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı; öğretmenlerin okul türü değişkenine göre devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanı 2.06 iken, özel ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanı 1.97 olarak hesaplanmış olup bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olduğu” tespit edilmiştir.

Kınık (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları yabancılaşma algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul’un Beşiktaş İlçesi’nde resmi ilk ve orta dereceli okullarda 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 300 öğretmen üzerinde “cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi ve okul türü değişkenleri” arasında istatistiksel açıdan fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmanın bulgularında “cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksek olduğu; yaş değişkenine göre (20-25) yaş aralığındaki öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı fark oluşturmayacak derecede yüksek olduğu; medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin evli öğretmenlerden anlamlı olmayacak derecede yüksek olduğu; meslekte çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; okul türü değişkenine göre ilköğretim okulları, liseler, Anadolu liseleri, meslek liseleri, Anadolu meslek liseleri içinde Anadolu liselerinde ve

ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu” tespit edilmiştir.

Temel (2010) tarafından yapılan araştırmada, bazı değişkenlere göre beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları yabancılaşma algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. İnternet ortamında beden eğitimi öğretmenleri için oluşturulmuş paylaşım grupları, anket ve yüzyüze uygulamalar sonucu toplam 408 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma yordayıcısı olarak “yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü ve spor salonu olup/olmama” değişkenleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre “21-30 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri ile kadın beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda, evli beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algılarının yüksek olduğu; bekâr ve lisans öğrenimine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutunda, 16-20 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin 26 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre anlamsızlık boyutunda ve orta öğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma algılarının bulunduğu ve tüm bu farkların anlamlılık düzeyinde olduğu” sonuçları elde edilmiştir.

Çevik'in (2009) ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisini tespit etmek amacıyla İstanbul'un Kartal İlçesi'nde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 258 öğretmen üzerinde yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasının etkisinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yönetici davranışlarından olumsuz etkilenen erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre mesleklerine daha kolay yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları yabancılaşma düzeyinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında farklı liselerde ve farklı alanlarda görevli olan toplam 400 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmenler öncelikli olarak sahip oldukları bazı demografik özelliklere (ekonomik özellikler, sendikal örgütlenme biçimleri, okul yönetimine katılma düzeyleri, sosyo-ekonomik özellikler) göre sınıflara ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin gelir düzeylerine göre anlamsızlık ve güçsüzlük alt boyutları arasında negative yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre, aylık gelir düzeyi ile güçsüzlük alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği, yeterli gelire sahip olduğunu belirten öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin gelir düzeyini yetersiz gören öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Serbest zaman değişkenine göre ele alındığı zaman, serbest zamanlarını kendi isteklerine göre kullanabilen öğretmenlerin diğer öğretmenler ile kıyaslandığı zaman daha düşük güçsüzlük algısına sahip oldukları bulunmuş, serbest zamanların istekler doğrultusunda kullanılmamasının anlamsızlık ve yalıtılmışlıkla ilişkili yabancılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Meslek dalını seçme biçimlerine göre ele alındığı zaman, öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçen öğretmenlerin anlamsızlık ve güçsüzlük algılarının diğer öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sendikal üyelik değişkenine göre ele alındığı zaman, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin güçsüzlük algılarının sendika üyesi öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu, yönetime katılan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin yönetime katılmayan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerde hizmet süresi, yaş, serbest zamanları istediği gibi kullanma biçimi, mesleği kendi seçmesi, serbest zamanları istediği gibi kullanma ve yönetebilme değişkenlerinin yabancılaşmanın önemli birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2008) tarafından yapılan araştırmada kültür derslerine giren endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin işe ve kurumlarına yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. 2006-2007 öğretim yılında İstanbul'un merkezindeki endüstri meslek liselerinde çalışmakta olan 293 kültür dersleri öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen araştırmada "cinsiyet değişkenine göre mesleğe yabancılaşma düzeyinin bayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; öğretmenlik dalı

değişkenine göre öğrencilerin en fazla zorlandıkları dersler olarak bilinen fizik, matematik ve yabancı dil branş öğretmenlerinin diğerlerine göre daha fazla mesleğe yabancılaşma yaşadıkları ve bu durumun anlamlı bir farklılık gösterdiği; meslekteki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerdeki mesleğe yabancılaşma düzeyinin 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, şu anki okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerdeki mesleğe yabancılaşma düzeyinin (1-5 yıllık ve 6-10 yıllık) kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe daha fazla yabancılaştıkları ve bu durumun anlamlı bir farklılık gösterdiği; okulun yapısı ve çalışma koşullarının, kültür dersi öğretmenlerinin kuruma yabancılaşmalarına yüksek düzeyde etkisinin olduğu; okul yönetiminin kültür dersi öğretmenlerinin kuruma yabancılaşmalarına düşük düzeyde etkisi olduğu; kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile kuruma yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleğe yabancılaşma yaşayan kültür dersleri öğretmenlerinin aynı zamanda kuruma yabancılaşma da yaşadıkları, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin davranış ve yaklaşımlarının, kültür dersi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarına orta düzeyde etkisi olduğu; okulun yapısı ve çalışma koşullarının, kültür dersi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarına etkisinin büyük olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Celep (2008) tarafından yapılan ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Veriler, Kocaeli’de bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ve “basit tesadüfî örnekleme yöntemi” ile belirlenen öğretmenlerden alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşmaları "bazen" düzeyi ile diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmaları her ne kadar "hiçbir zaman" düzeyinde çıkmış olsa da bu boyutta medeni durum ve kıdem boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre bekârlar ve ayrıca kıdemleri düşük olan öğretmenler yaptıkları işi daha anlamsız bulmaktadır.

Çalışır (2006) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde işe yabancılaşma algısının bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Bu kapsamda araştırmacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma

düzeylerini, öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaya çalışmıştır. Bolu'nun merkez ilköğretim okullarında çalışan 514 öğretmenden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının; en yüksek olduğu boyutların sırasıyla "bazen" düzeyinde okula yabancılaşma ve "nadiren" düzeyinde güçsüzlük boyutu; en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla "hiçbir zaman" düzeyinde anlamsızlık boyutu "hiçbir zaman" düzeyinde yalıtılmışlık boyutu olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; "nadiren" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Erjem (2005), eğitimde yabancılaşmanın önemli bir formu olan öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp yaşamadıklarını araştırmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yürütülen araştırmada öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma düzeylerinin farklı boyutları ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Mersin'de bulunan iki farklı devlet lisesinde görev yapmakta olan toplam 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nitel analiz yönteminden yararlanılmış, araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılaşmaya neden olan bazı faktörler (fazla ders yükü, sınıfların kalabalık olması, yönetsel problemler, materyal eksikliği, ekonomik problemler vb.) altında olmalarına karşılık, öğretmenlerde yabancılaşmanın genel anlamda yaygın olmadığı, bu kapsamda öğretmenlerin bazı boyutlarda kısmen yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre okul yönetimlerinin demokratik ve merkezi hareket etmedikleri, yönetsel yapıdaki söz konusu sorunların katılımı azattığını düşündükleri tespit edilmiştir. Yine öğretmen algılarına göre yönetsel süreçlerin dışında kalınmasının öğretmenler arasında geri çekilmeye zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2003) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan alan öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecindeki davranışları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir'de bulunan liselerde çalışmakta olan 460 dal öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Yabancılaşma kavramının tanımı ve

tarihçesi, boyutları, öğretme-öğrenme süreci ve kuramları, öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler alan yazın bölümünde kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Mesleğe yabancılaşan bir öğretmenin işini kendi dışında bir etkinlik olarak algılamakta ve enerjisini işine harcamamakta olduğunu ve bununda okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin etkiliği ve verimliliği azalttığı görüşü ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretme-öğrenme sürecindeki gerekli öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri azaldığı tespit edilmiştir.

Elma (2003) taraafından yapılan araştırmada, Ankara’da bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul), öğretmenlerin alanına (sınıf ve branş öğretmeni) ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara’nın sekiz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut, Gölbaşı ve Sincan) görev yapan 65’i küçük, 258’i orta ve 162’si büyük okullardan olmak üzere 485 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre güçsüzlük boyutunda “cinsiyet değişkenine göre erkek ve bayan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, medeni durum değişkenine göre evli yada bekar öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, branş değişkenine göre branş öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu; okul büyüklüğü değişkenine göre küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu; kıdem değişkeni açısından 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenler ve 1-6 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarından anlamlı derecede yüksek olduğu, yani

çalışma deneyimi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının daha düşük olduğu" tespit edilmiştir. Anlamsızlık boyutunda "cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre anlamlı fark olduğu; bekar öğretmenlerin de evli öğretmenlere göre işe yabancılaşma algılarının anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğu; okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı; kıdem değişkenine göre 7-12 yıl ve 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu" görülmüştür. Yalıtılmışlık boyutunda "cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı; branş değişkeni açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları branş öğretmenleri lehine anlamlı bir olduğu; okul büyüklüğü açısından küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir olduğu; kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı" tespit edilmiştir. Okula yabancılaşma boyutunda "cinsiyet ve branş değişkenleri açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları anlamlı bir fark göstermediği; medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları bekâr öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu; okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları büyük okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı derecede yüksek olduğu; kıdem değişkenine bağlı olarak 13-18 yıl ve 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, 1-6 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu" tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları en yüksekte en düşüğe doğru "okula yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık" olduğu belirlenmiştir.

Hoşgörür (1997) tarafından Samsun’nda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel tutumları incelenmiştir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; özdeşleşme, yerimseme, uyuşum, umursamazlık ve yabancılaşma tutum boyutlarını temel almıştır. Araştırma verileri 1995-1996 öğretim yılında Samsun İl Merkezinde (Büyükşehir Belediye Sınırları içerisinde) mevcut 27 adet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden 961 ortaöğretim okulu öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma

sonucunda; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerce, orta dereceden daha az nadiren yabancılaşma ($X=2.53$) örgütsel tutumunun geliştirildiği görülmüştür. Bu tutumun geliştirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğretmenlik branşları ve görev yaptıkları okul türünün etkili olduğu, yabancılaşma tutumu boyutundaki konulara erkek öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, meslek bilgisi dersi öğretmenlerinin ve endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek ağırlığı verdikleri anlaşılmıştır.

Ülkemizde yabancılaşma konusunu işleyen literatürün zengin olduğunu söylemek mümkündür. Fakat öğretmenlerde yabancılaşma konusunun genel olarak çeşitli demografik değişkenlerle sınırlı tutulmuş olması, öğretmenlerin yabancılaşmasını etkileyen unsurların neler olduğu sorusuna tatmin edici cevaplar vermeyi güçleştirmektedir. Araştırmamızda öğretmen yabancılaşması üzerinde çeşitli demografik değişkenlerin nasıl bir etkiye sahip olduğuna yer verilmesi yanında yabancılaşmanın yalnızlık ve dindarlık gibi bağımlı değişkenlerle karşılaştırılmasına yer verilmesinin, araştırmamızın öğretmen yabancılaşmasını anlamlandırılmasına yönelik önemli bir katkı sağlamayacağı beklenmektedir.

İx.2. Ülkemizde Öğretmen Yalnızlığını Konu Alan Araştırmalar

Günümüzün en önemli psikososyal problemlerinden olduğu ve pek çok probleminde besleyicisi olarak kabul edilen yalnızlık, pek çok disiplinde kendisine araştırma alanı bulan bir kavramdır. Yalnızlığın öğretmenler üzerinde ne tür bir etkiye sahip olduğu da önemli bir husustur. Bu bağlamda öğretmen yalnızlığını araştırmak eğitim sürecinin sağlıklı işlemesi açısından son derece önemlidir. Literatürde ülkemizde öğretmen yalnızlığını konu alan şu araştırmalara ulaşılmıştır:

Bakioğlu ve Korumaz (2014) tarafından 465 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin bazı değişkenlere göre algıladıkları yalnızlık düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere kıyasla kendilerini okullarda daha fazla yalnız hissettikleri tespit

edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre ele alındığı zaman evli öğretmenler ile kıyaslandıkları zaman bekar öğretmenlerin yalnızlık algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman, yüksek lisans mezunu öğretmenler ile kıyaslandığı zaman lisans mezunu öğretmenlerin kendilerini daha fazla yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demirbaş (2014) tarafından yapılan araştırmada Bilecik, Eskişehir ve Bursa illerindeki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan akademik personelin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 251 akademik personel gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın sonunda akademik personelin yalnızlık algılarının çalışma alanlarına, yöneticilik görevlerine, yaş gruplarına, unvanlarına, sosyal medya kullanım düzeylerine ve ders yüklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek çalışanlara kıyasla kadın çalışanların kendilerini daha fazla yalnız hissettikleri belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre çalışanların yalnızlık düzeyleri değerlendirildiği zaman, en düşük yalnızlık algısına bekâr çalışanların, en yüksek yalnızlık algısına eşinden boşanmış çalışanların sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında boşanan çalışanlar ile kıyaslandığı zaman evli çalışanların yalnızlık algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alınan ücretten memnun olma değişkenine göre çalışanların aldıkları ücretten memnun olma düzeyleri azaldıkça algıladıkları yalnızlık algısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz ve Kalkan (2014) tarafından Samsun’nda görev yapan 170 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde öğretmenlerin sosyal destek düzeyleri ile algıladıkları yalnızlık düzeylerini karşılaştırmaya yönelik araştırmalarında “öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ‘cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir değişme göstermezken, kıdem değişkenine göre kıdemi 10 yıldan daha fazla olanların algıladıkları iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu” tespit edilmiştir.

Karaduman (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerde örgütsel vatandaşlık davranışı ile algılanan yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2012-2013 öğretim yılında Bursa’nın Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer

ilçelerinde bulunan liselerde görevli ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilen toplam 394 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini “cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir durumu, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı” değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Çıkan sonuçlara göre "cinsiyet, yaş, eğitim durumu değişkenlerinin yalnızlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı; gelir durumu düşük olan öğretmenlerin yalnızlık düzeyi yüksek olsada bu durumun anlamlılık düzeyinde olmadığı; kıdem değişkenine göre kıdem arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığı, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin en yüksek düzeyde çıktığı ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu; okulda görev yapan öğretmen sayısına göre öğretmen sayısı arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığı ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu” tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Aslan (2013) tarafından yapılan araştırmada, Ankara’da bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri ile yalnızlık algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin iş yerlerinde algıladıkları yalnızlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeni açısından ele alındığı zaman, duygusal yoksunluk alt boyutuna ilişkin algıların medeni duruma göre farklılık göstermediği, sosyal arkadaşlık alt boyutunda ise bekâr öğretmenlerin yalnızlık algılarının evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin yaşam doyumları değerlendirildiği zaman, yaşam doyum puanlarının evli öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel vd, (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul, ortaokul, meslek lisesi ve Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı içerisinde İstanbul’un Çekmeköy İlçesi’ndeki devlet okullarında görev yapmakta olan ve 30-50 yaş grubunda bulunan toplam 106 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler ile kıyaslandığı zaman erkek öğretmenlerin yalnızlık algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Medeni durum ve yaş değişkenlerine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin yalnızlık algıları üzerinde medeni durum ve yaş faktörlerinin önemli bir etkisinin bulunmadığı

tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre sınıf ve kültür öğretmenlerine kıyasla meslek lisesi öğretmenlerinin kendilerini daha fazla yalnız hissettikleri tespit edilmiştir.

Karakurt (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin bazı değişkenlere göre görev yaptıkları kurumlardaki yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya’da görev yapan ilköğretim okullarında çalışan tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 493 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin yalnızlık durumlarını “cinsiyet, medeni durum, iş alanları, kıdem, okul dışında sosyal etkinlikler yapma durumu, sendikaya üyelik durumu, örgütsel destek durumu” değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda, medeni durum değişkenine göre ele alındığı zaman evli öğretmenler ile kıyaslandığı zaman bekâr öğretmenlerin iş yerlerinde daha fazla yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmen sayısı az olan okullarla kıyaslandığı zaman öğretmen sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlerin daha fazla yalnızlık yaşadıkları, okul dışında meslektaşları ile sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin de okul dışı sosyal etkinliklere katılan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Sendikaya üye olma değişkenine göre ele alındığı zaman, herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin sendika üyesi öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin mesleki alanlarına ve kıdem düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada yalnızlık düzeyi ile algılanan örgütsel destek arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiş, buna göre, öğretmenlerin algıladıkları öğretimsel, yönetsel ve adalet desteği arttıkça yalnızlık düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Kaplan (2011) tarafından yapılan araştırmada, bazı değişkenlere göre öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi ve örgütsel güven algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 405 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri algıladıkları yalnızlık düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş, yerleşim

yeri, aylık gelir düzeyi ve görev yapılan okullardaki öğretmen sayılarına göre incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman kadın öğretmenler ile kıyaslandığı zaman erkek öğretmenlerin yalnızlık algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre ele alındığı zaman 26-30 yaş grubundaki öğretmenler ile kıyaslandığı zaman 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre ele alındığı zaman evli öğretmenler ile kıyaslandığı zaman bekâr öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkenine göre lisans düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlerin algıladıkları yalnızlık düzeylerinin lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında bulunan öğretmenlere kıyasla daha yüksek yalnızlık algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Aylık gelir düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiş, elde edilen bulgulara göre gelir düzeyi 0-999 TL ve 1000-1499 TL olan öğretmenlerin yalnızlık algılarının 1500-1999 TL ve 2000 TL ve üstü aylık gelir grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yerleşim yeri değişkenine göre ele alındığı zaman kasabada görev yapmakta olan öğretmenlerin köy, ilçe ve il merkezlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin branş ve okullarda görev yapan öğretmen sayılarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Selçukoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmada, araştırma görevlilerinde algılanan tükenmişlik düzeyi, yaşam doyumu ve yalnızlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde görev yapan 178 araştırma görevlileri üzerinde yapılan araştırmada “yaş değişkenine göre (20-24), (25-29), (30-34), (35 +) yaş grupları arasında (20-24) yaş aralığında olan araştırma görevlilerinin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu ancak farkın anlamlı düzeyde olmadığı; cinsiyet değişkenine göre bayan araştırma görevlilerinin yalnızlık düzeylerinin erkek araştırma görevlilerine oranla yüksek olduğu ancak farkın anlamlı düzeyde olmadığı; medeni durum değişkenine göre bekar araştırma görevlilerinin

yalnızlık puanları (35,9), evli araştırma görevlilerinin yalnızlık puanlarından (31,29) anlamlı derecede yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda öğretmen yalnızlığını anlamaya yönelik farklı değişkenlere yer verilmesi yanında, yalnızlığın yabancılaşma ve dindarlıkla karşılaştırılmasına yer verilmesi, çalışmamızdan öğretmen yalnızlığını anlamaya yönelik önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

İx.3. Ülkemizde Öğretmen Dindarlığını Konu Alan Araştırmalar

Ülkemiz din ve dindarlık konusunu nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak işleyen zengin bir literatüre sahiptir. Dindarlıkla “psikolojik sağlık (Çalışır, 2014; Gürsu, 2011; Balcı, 2011), benlik saygısı (Koç, 2003; Kımtır, 2008; Demir, 2013; Topuz, 2013a), stres (Kırman, 2013; Gün, 2012; Tokur, 2011; Topuz, 2003), ölüm algısı (Topuz, 2013b), iyimserlik (Öztürk, 2013), sanal bağımlılık (Çoban, 2013), iyilik algısı (Bilge, 2013), kaygı (Tokat, 2010), öfke kontrolü (Karşlı, 2011), motivasyon (Güven, 2011), eş seçimi (Bener, 2011), kendini aldatma (Kılıç, 2011), yalnızlık ve umutsuzluk (Kızılgeçit, 2011), başarı algısı (Nalbant, 2010), empati (Çetin, 2010), çevre sorunları (Ünal, 2010), suç (Çevik, 2010), intihar (Altıntop, 2005), kişilik (Karakaya, 2008), şiddet eğilimi (Yakut, 2012), narsizm (Altun, 2015), yaşamda anlam (Çamur, 2014), mutluluk (Aydemir, 2008)” konularıyla ilişkili nicel araştırmalar yapılmış ve pek çok değişkenle dindarlık arasında nötr, negatif ve pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Fakat özel olarak öğretmenlerin dindarlık düzeylerini konu alan araştırmaların sınırlı sayıda olması, eğitimin öznesi konumundaki öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin araştırılmasını daha da önemli hale getirmiştir.

Öğretmen dindarlığına yönelik literatür taramamız sonucunda şu üç çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlar;

Çakır (2015) tarafından “Ortaokul Öğretmenlerinin Dindarlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ünye Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde Ünye’de görev yapan 254 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada öğretmen dindarlığı üzerinde “branş değişkeninde DKAB öğretmenleri

lehine; çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre çocuk sahibi olan öğretmenler lehine; mesleği isteyerek seçme ve meslekten memnuniyet durumu değişkenlerine göre mesleğini isteyerek seçen ve mesleğinden memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiği; dindarlıkla empati arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalışılan okulun sosyo-ekonomik durumu, okul sayısı, görev durumu değişkenlerinin ise öğretmen dindarlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Dağcı ve Kartopu (2014) tarafından öğretmenler üzerinde dindarlık eğilimine göre meslekî tükenmişlik düzeyinde herhangi bir farklılık olup olmadığı temel problemlerden hareketle araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda meslekî tükenmişlik düzeyini ve dindarlık eğilimini belirlemek için kolayda örnekleme yöntemiyle Gümüşhane’de ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerden bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Elde edilen meslekî tükenmişlik ve dindarlık eğilimi verilerinden yola çıkarak bu iki değişkenin ilişkisi araştırılmıştır. Dindarlık eğilimini belirlemeye yönelik maddelerden sadece ahirete inanma durumu maddesinde farklılığa ulaşılamazken ibadete yönelik motivasyon, duaya yönelik motivasyon ve yardım etme davranışı maddelerinde anlamlı düzeyde farklılıklara ulaşılmıştır. Sonuç olarak dindarlık eğilimi ile meslekî tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler vardır ve dindarlık eğiliminin meslekî tükenmişliğe etki eden faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ibadete yönelik motivasyon, duaya yönelik motivasyon ve yardım etme davranışının bu çalışma sınırları içinde meslekî tükenmişlikle ilişkisi olduğu kabul edilebilir.

Doğan'ın (2007) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları (Ankara Örneği)” adlı alan araştırması şeklindeki çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dini tutumları farklı değişkenler açısından analiz edilmiştir. Çıkan bulgulara göre öğretmenlerin dini tutumlarının “cinsiyet değişkeninin puan ortalamalarına bakıldığında erkekler lehine anlamlı olduğu; medeni durum değişkenine göre evliler lehine anlamlı düzeyde fark olduğu; branş değişkenine göre en yüksek ortalamaya DKAB öğretmenlerinin en düşük ortalamaya yabancı dil grubu öğretmenlerinin sahip olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; mezun

olunan lise değişkenine göre İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmenlerin puanlarının diğer tüm lise mezunu öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu; mezun olunan fakülte değişkenine göre farkın anlamlılık düzeyine ulaşmadığı; mezun olunan fakülte/yüksek okul süresi değişkenine göre en düşük puan iki yıllık mezunu öğretmenlerin, en yüksek puana 5 yıllık fakülte mezunlarının olduğu, yıl arttıkça puanında arttığı ve bu farkın anlamlı bulunduğunu; lisansüstü eğitim alanlarla almayanların liberal dini tutum puanlarının analiz sonucunda lisansüstü eğitim alanların liberal dini tutum puan ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı; öğretmenlerin yetişme çağlarında, yaklaşık 18 yaşlarına kadarki dönemde ailelerinin ekonomik durumuna göre liberal dini tutumlarının öğretmenlerin yetişme çağlarındaki ailelerin gelir düzeyleri arasındaki farklılığın dini tutumlarına anlamlı derece de etki eden bir faktör olmadığı; öğretmenlerin annelerinin öğrenim düzeyine göre en düşük dini tutum puan ortalamalarına annesi okur yazar olmayan öğretmenlerin sahip olduğu ve bu farkın anlamlı bulunduğunu, dolayısıyla annelerin öğretim düzeyi azaldıkça liberal dini tutum düzeyleri yükseldiği; öğretmenlerin babalarının öğrenim düzeyine göre liberal dini tutumlarının babası okur yazar olmayanların en yüksek, babası üniversite mezunu olanların ise en düşük çıkmış olup bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; annesinin çalışıp çalışmama değişkenine göre öğretmenlerin annelerinin çalışıp çalışmamasının anlamlı derecede fark oluşturmadığı; babanın çalışıp çalışmaması değişkenine göre babanın çalışıp çalışmamasının anlamlı bir fark oluşturmadığı; annenin namaz kılma değişkenine göre en düşük puanı annesi hiç namaz kılmayanlar, en yüksek puanı da annesi beş vakit namaz kılanlar oluşturmakta olup bu farkın anlamlı olduğu; babanın namaz kılma değişkenine göre en düşük puanı babası hiç namaz kılmayanlar, en yüksek puanı da babası beş vakit namaz kılanlar oluşturmakta olup bu farkın anlamlı olduğu; annenin ramazanda oruç tutup tutmama değişkenine göre en düşük puanı "hiç tutmazdı" diyenlerin, en yüksek puanı "sürekli tutardı" diyenlerin oluşturduğu ve bu farkın anlamlı olduğu; babanın ramazanda oruç tutup tutmama değişkenine göre en düşük puanı "hiç tutmazdı" diyenlerin, en yüksek puanı "sürekli tutardı" diyenlerin oluşturduğu ve bu farkın anlamlı olduğu; annenin dini bilgi düzeyi değişkenine göre "hiç dini bilgileri yoktu" diyenlerin en düşük puana, "temel dini bilgileri vardı" diyenlerin anlamlı düzeyde yüksek puana sahip olduğu ve dolayısıyla

annelerin dini bilgi düzeyinin çocukları üzerinde olumlu dini tutum geliştirme de önemli olduğu ; babanın dini bilgi düzeyine göre farkın anlamlı derecede olmadığı; eş seçiminde dindarlığa önem verme derecesi değişkenine göre "hiç" seçeneğini işaretleyenlerin puanı en düşük, "pek çok" seçeneğini işaretleyenlerin anlamlı derecede yüksek olduğu dolayısıyla liberal dini tutum eğilimi fazla olanlar eş seçiminde dindarlığa diğerlerinden daha çok önem verdikleri; en uzun süreyle kalınan yerleşim birimi değişkenine göre en uzun süreyle kaldıkları yerleşim (kasaba, kent, büyük kent...gibi) biriminin liberal dini tutumlarının oluşmasında önemli bir etken olmadığı" tespit edilmiştir.

Ülkemizde din ve dindarlık konuları üzerinde çok sayıda araştırma olmasına rağmen eğitimin lokomotif olarak ifade edebileceğimiz öğretmenlerin din ve dindarlıklarıyla ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Halbuki her bilimsel araştırmanın amacı insanı anlamak ve bu bağlamda insanın psikososyal problemlerine çözümler üretmektir. Öğretmenleri konu alan araştırmalarda dini öteleyen bir yaklaşım sergilenmesi yada öğretmen dindarlığıyla ilgili araştırmaların yeterli düzeyde olmaması ülkenin geleceğini şekillendime misyonunu taşıyan öğretmenlerin anlaşılabilmesi ve onların yüzleşmek zorunda kaldıkları çeşitli problemlere çözümler üretilmemesi sonucunu doğurur. Bu durum eğitimin sağlıklı bir süreç içerisinde yürütülmesini güçleştirir. Din ve dindarlığın öğretmen performansını olumlu/olumsuz anlamda nasıl etkilediği ve dinin öğretmenler üzerinde ne tür motivasyon kaynağı olduğu sorularının araştırmamızda cevabını bulması, araştırmamızın bu alandaki eksikliğin giderilmesine önemli bir katkı sağlayacağı tarafımızca değerlendirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. YABANCILAŞMA

Yabancılaşma; sosyal, psikolojik, ekonomik, siyasi, kültürel vb yönleriyle günümüz modern insanının çok boyutlu yapısının anlaşılmasına yönelik yapılan bilimsel araştırmalarda geçmişten daha fazla kendisine yer bulan bir konudur. Her kavramda olduğu gibi yabancılaşma kavramı da insanın bazı duygu durumlarının ve zihinsel süreçlerinin sembolize edilmiş bir ifadesidir ve bu yönüyle bilim insanlarının “insan” anlama temel amacında aydınlatılmayı bekleyen bir husustur.

1.Yabancılaşmanın Tanımları

Yabancılaşma sözlükte “insanın sosyal hayat karşısında duyduğu huzursuzlukla karışık ruh hali, alinasyon, insanın kendi benliğinden uzaklaşması, kendine yabancı olması hali” (Doğan, 1996), “bireyin içinde yaşamakta olduğu topluma, rol dağılımlarına ve kültürel değerlere olan ilgisinin kaybolması, insanların kendilerini hem güçsüz hem de yalnız hissetmesi durumu, insanların amaçları doğrultusunda belirledikleri ilkeler ile çelişmeleri” (Demir ve Acar, 1997), “insanların kendi ürettikleri nesnelerin ve emek ürünlerinin hâkimiyeti (boyunduruğu) altına girerek kendilerine ait sorunlarına, yaşadıkları ortama, insansal olana ve topluma yabancı duruma gelmesi” (Püsküllüoğlu, 2000) olarak karşılanmaktadır.

Redhouse İngilizce-Türkçe Sözlüğü’ne göre (2003), “alien” (yabancı) kelimesinin anlamı; ‘hariçte bırakılan kimse, yabancı, başka ırktan olan kimse, yabancı uyruklu, bazı hak ve imtiyazlardan uzak olan kimse’ şeklinde; “Alienation” (yabancılaşma) kelimesinin anlamı ise; ‘aşktan vazgeçirme, diğerine feragat etme, soğutma, akli dengesizlik, dini müesseselere ait mülkü ellere verme’ şeklinde açıklanmıştır. Gordon Marshall’ın sosyoloji sözlüğünde (1999) ise yabancılaşma kavramı en genel hatlarıyla “insanların birbirinden, belirli bir ortamdan ya da süreçten uzak kalmaları ” şeklinde kısa ve öz bir biçimde tanımlanmaktadır.

Collins Cobuild New Students Dictionary (monolingual)'de (1997) “alien”(yabancı) kelimesi;“başka bir kültür, ırk veya mekâna ait bir kimse veya nesneyi tanımlamak için kullanılan bir kelime” olarak ifade edilmiştir. Aynı sözlükte “alienation” (yabancılaşma) kelimesinin “bir kimse veya şeyden duygusal veya düşünsel olarak uzaklaşma” anlamına geldiği belirtilmiştir. Oxford Advanced Learners Dictionary'de (1989) “alien” (yabancı) kelimesi; “başka bir dünyadan gelen kimse, yaşadığı yerin yerlisi olmayan kimse” anlamında açıklanmaktadır. Kelimenin Alman dilindeki karşılığı incelendiğinde, günümüzdeki içeriği itibarıyla kullanılan yabancılaşma kavramına büyük katkıları olan Hegel ve Marx'ın “entfremdung” (yabancılaşma) kavramının kökü olan Almanca “fremde” (yabancı) sözcüğünün kökünün de aynı temele dayandığı anlaşılmaktadır (Köksal, 2010). Ayrıca, “entfremdung” kelimesinin haricinde Marx'ın çalışmalarının Almanca baskılarında geçen “entausserung” kelimesi de yabancılaşma anlamında kullanılmıştır (Decosmo, 1987'den akt. Tekin, 2012).

Eski Yunanca'da “alloiosis” ve bundan türetilen Latince “alienatio” kökenli olan yabancılaşma kavramı, “benliğinin dışına çıkma ve kendinden geçme” anlamında kullanılmıştır. Yabancılaşma kavramının, bunun haricinde Helenistik dönemde, “bir ve tek olan ile diğer bir ifadeyle Tanrı'yla bütünleşme” anlamında kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Bu dönemde yabancılaşma kelimesi, ruhun, daha alt bir varlık biçiminden, diğer bir ifade ile kendine ait varoluştan ayrılarak, her şeyin kaynağı olan “tek ve bir” ile yani “Tanrı” ile bütünleşmesi halini tanımlayacak şekilde kullanılmıştır (Demirer-Özbudun, 1998).

Kavramın Latince'de dayandığı temellere odaklanıldığında, yabancılaşma kelimesinin farklı bilim dalları açısından birbirinden farklı anlamlarda kullanıldığı da görülmektedir.

Örneğin, yabancılaşma kelimesinin;

1. Hukuk biliminde, “translatio-venditio” kelimelerinin karşılığı olarak, elden çıkarma, devretme, mülkiyet veya kullanım hakkını başka birisine verme,

2. Sosyoloji biliminde, “disiunctio-aversatio” kelimelerinin karşılığı olarak; diğer kişilerden, yaşadığı yerden ayrılmak, Tanrı’dan kopmak, ayrı düşmek,
3. Tıp ve psikoloji bilim dallarında, “dementia-insania” kelimelerinin karşılığı olarak; tinsel şaşkınlık, çılgınlık, bir bunama veya psikik bozukluklar demeti şeklinde kullanıldığı anlaşılmaktadır (Elma, 2003).

Shepard’a (1972) göre yabancılaşma, bireyin toplumsal bir yapı içine girme sürecinde kendi öz değerini test etmesi ve sınadığı bu değerler ile toplumsal değerler arasında anlaşmazlığın ortaya çıkması durumudur (Akt. Develioğlu-Tekin, 2012). Yabancılaşma terimi o kadar çeşitli biçimlerde kullanılmıştır ki, bu terim adeta modern insanın sosyo-psikolojik hastalıklarının kısaltılmış bir ifadesi şekline bürünmüştür (Denhardt, 1972).

Seeman, teorik anlamda yabancılaşma kavramının tek bir tanım ile ifade edilemeyeceğini belirtmiş, bunun nedeni olarak ise yabancılaşmanın kişiliğin duygusal yönü ve mevcut koşullara paralel olarak ortaya çıkan bir hastalık olmasını göstermiştir. Bu kapsamda yabancılaşma kavramını, sosyo-politik açıdan çok boyutlu (geniş kapsamlı) olarak ele alınması gereken bir kavram olarak değerlendirmiştir. Seeman yabancılaşmayı oluşturan boyutları “kendine yabancılaşma, kuralsızlık, anlamsızlık, topluma yabancılaşma ve güçsüzlük” şeklinde sıralamıştır (Seeman, 1975’den akt. Develioğlu-Tekin, 2012).

Kohn’a (1976) göre, yabancılaşmanın temelinde insanların kendi benlikleri ile içinde bulundukları iç ve dış dünya ile ilgili düşünceleri yatmaktadır. Diğer bir ifade ile yabancılaşma insanların iç ve dış dünya ile olan uyumlarına göre şekillenen bir olgudur. Bunun yanında yabancılaşma, insanların kendilerine ve toplumsal dünyaya olan inançlarını kaybetmeleri ve tecrit duygusu yaşamaları şeklinde de açıklanmaktadır (Akt. Uğur-Erol, 2015).

Markovic (1989), yabancılaşma kavramını açıklamaya çalışırken Augustine düşüncesine atıfta bulunmuştur. Bu düşünceye göre, yabancılaşma hem olumlu anlamı olan hem olumsuz anlamı olan bir kavramdır. Yabancılaşma kavramının olumsuz yönü

ele alındığında, girilen ilk günahın sonucunda insanların dünyaya gelmesi dolayısıyla insanlardaki günah formu sadeliği ve doğallığı bozan bir durum olarak yabancılaşma şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bu kavram olumlu yönü itibarıyla ele alındığı zaman, kişinin tutkulara karşı direnmesi ve vücudunu tahrip eden unsurlardan uzaklaşması olarak açıklanmaktadır. Mistisizm anlayışı kapsamında ele alındığı zaman yabancılaşma, kendinden geçme, ruhsal coşkunluk ve dünya zevklerinden vazgeçerek özgürleşmedir. Bu durum doğaüstü gerçeklik bilgisinin ön koşulunu oluşturmaktadır (Akt. Tekin, 2012).

Cevizci'ye göre yabancılaşma şu anlamları ihtiva etmektedir (2005);

- 1-Özgün anlamına göre yabancılaşma, bir kişiyi veya nesneyi bir kişi ya da nesneden uzaklaştıran, başka bir kişi ya da nesneye yabancı hale getiren gelişme ya da eylemlerdir.
- 2-Psikiyatri alanına göre yabancılaşma “normalden sapma” olarak değerlendirilmektedir.
- 3-Çağdaş psikoloji ve sosyoloji alanına göre yabancılaşma, bireyin kendisine, tabiata, başka insanlara ya da içinde yaşamakta olduğu topluma katışı duyduğu yabancılık hissini ifade etmektedir.
- 4-Felsefi açıdan yabancılaşma, bilinç açısından nesnelerin yabancı, ilgisiz ve uzak görülmeleri, geçmiş dönemde ilgi duyulan şeylere kayıtsız kalma, tiksinti duyma, ilgisiz olma, bıkkınlık hissine kapılma, uzak ve ilgisiz görme olarak değerlendirilmektedir.
- 5-Benliğe yabancılaşma şeklinde değerlendirildiği zaman yabancılaşma olgusu “insanların kendi özlerinden uzaklaşmalarıyla, kendilerine ve eylemlere nesnel bir biçimde, sanki bir ustanın elinden çıkmış gibi bakmasıyla oluşan bilinç hali” şeklinde değerlendirilmektedir.

Bunların yanı sıra yabancılaşma kavramına ilişkin şu tanımlarda yer alır: Yabancılaşma Fromm (1992) tarafından “insanların kendilerini ve yaşadıkları dünyayı alıcı ve pasif bir biçimde (yani edilgen bir biçimde) kabul etmeleri ve buna uygun olarak davranmaları”; Levin (1994) tarafından “insanların toplumsal rollerinde meydana çıkan belirsiz nedeniyle sahip oldukları toplumsal rolleri kaybetmeleri” (Akt. Elma, 2003); Weisskopf (1996) tarafından “insanların kişisel sınırları içerisinde yer alan bazı seçilmiş potansiyellerini feda etmesi, buna karşılık seçilmiş bazı potansiyellerini kullanabilmeleri”; Ergil (1980) tarafından “insanların toplumsal kurumlara (var olan yapılarına) bağlı beklentiler, kurallar, değerler ve ilişkilerden uzaklaşması” şeklinde tanımlanmıştır. Tolan (1981) ise yabancılaşmayı “insanların kendi özlerinden, doğal ve toplumsal çevrelerinden, ürünlerinden koparak, söz konusu çevre ve ürünün egemenliği altına girmesi” ve “insanların kendi emekleri ile oluşturdukları şeylerin aynı insana, kendilerini köleleştiren yabancı bir öz kaynak olarak dönme süreci” olarak tanımlamıştır.

“Yabancılaşma olgusu, temelde insanın kendi öz yeteneklerinden ve niteliklerinden uzaklaşmasını ve bu uzaklaşmanın sonucunda da, insanın kendi dışındaki ve kendisinin oluşturduğu (aşkın bir varlık veya kendi eliyle yaptığı nesne: put) bir varlığı yüceltip, o varlığa boyun eğmesini, yani yaşam karşısındaki ‘özne’ konumunu kaybederek ‘nesne’ durumuna geçmesini; edilgenleşmesini ifade etmektedir” (Ertaylan, 2007).

Dolayısıyla yabancılaşma “bir kişinin öz duyuları ve öz gereksinimleriyle bağlantısını kaybetmesi” (Çevik, 2009), “çeşitli dış etkenler sebebiyle kişinin kendi aidiyet bağını yitirmesi ve bir eşya gibi işleme tabi tutularak maddenin, hatta kendi yaptıklarının ürettiklerinin kölesi olma durumu” (Kılıç, 2009), “insan ile insanın faaliyetleri arasındaki niteliksel kopuş, insanın kendi özüne karşı başkalaşmışlığının ifadesi, ruhi tatminsizliğin insanda yol açtığı kişilik çözülmesi, kaybolan değerlerin yerine yeni değerler üretemeyen insanın kültürel boşluğu ve insanın bilinçsiz bir eşya konumuna düşüşü” (Say, 1995), “insanın kendisine, topluma ve çevresine karşı soyutlanması” (Bayhan, 1997) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Batı dilinde yabancılaşmanın ilk kullanımı Eski Ahid’de puta tapma ile ilgili olarak ortaya çıktığı var sayılmaktadır. Burada puta tapmak bir ya da birden fazla tanrıya inanma şeklinde değil, putların insanlar tarafından yaratılmış olması ve insanların kendi yarattıklarını kutsal kabul etmeleri şeklinde tanımlanmıştır. Bu şekilde gerçekleşen bir tanrı inancı ile insanlar kendi potansiyellerine ve var olan güçlerine karşı yabancı kalmakta, hayatlarını boyun eğerek kabullenmekte ve dolaylı yoldan kendini var edebilmektedir. Böyle bir söylem ile insanlar şahsiyet olmaktan çıkmakta, birer nesneye dönüşmektedir (Tolan, 1996).

Yabancılaşma, kavram olarak bireyin psikolojisi ile ilgili bir durumdur. Bu açıdan bakılınca yabancılaşmış birey, aslında bir parçası olduğu toplumdan uzaklaş(tırıl)mıştır. Bu birey belki de içinde bulunduğu topluma ve kültüre düşman haline gelmiş yer yer reddeden kişi rolüne bürünmüştür. Kavramın bu yönüyle, önemli ölçüde toplumsal bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir (Tezcan, 1995). Ayrıca yabancılaşma olgusu karşısında insan, hayatın karmaşası ve denklemleri içerisinde kaybolan insan (nesne) şeklinde, diğer bir ifade ile başkaları tarafından etkilenip yönlendirilen insan olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2009).

Yabancılaşma, insanın maddi, düşünsel ve duygusal varlığını, mevcut toplumsal koşullar tarafından belirlenmiş örgütlü üretim tarzı ve ilişkileri içinde üretme biçimleri sonucunda ortaya çıkan ve toplumsal yönü olan bir insanlık durumudur (Erdoğan, 2009). Sosyo-psikolojik açıdan yabancılaşma kavramı, toplum içerisinde yaşayan bireylerin çeşitli durum ve etkenler karşısında kendi özlerine kayıtsızlaşmaları, kendilerini unutmaları veya kendilerinden bir şekilde uzaklaşmaları sonucunda içine düştükleri duygusal bir durum olarak tanımlanabilir (Sipahioğlu, 2007).

Her disiplinin yabancılaşmaya attığı anlam, kendi bakış açısı, yaklaşımı ve yöntemleri doğrultusunda olmuştur. Yabancılaşmanın edebiyattan felsefeye kadar geniş bir yelpaze içinde inceleniyor olması, bir yandan bu olgunun önemini vurgularken, öte yandan da kavramın tanımlanmasında belirsizliklere neden olmaktadır (Ertaylan, 2007). Ancak nasıl tanımlanırsa tanımlansın, hangi ekol ya da dünya görüşüne göre tanımlanırsa tanımlansın modern toplumun yapısını oluşturan kurumlarda yabancılaşmadan söz etmek mümkündür (Elma, 2003).

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olmasına rağmen yabancılaşma olgusunun tanımına ilişkin kesin kabul görmüş bir yaklaşım bulunmamaktadır. Söz konusu kavram çeşitliliğinin temelinde her ideoloji ve kültürün yabancılaşma olgusunu kendi varoluşçuluk anlayışlarına göre değerlendirmeleri yatmaktadır. Yabancılaşma kavramının çeşitliliğine neden olan diğer bir unsur ise teknolojik ve sosyal yaşamda meydana gelen değişimlerin biçim ve nitelik açısından farklılaşmasıdır (Kuru, 2009).

Literatürde yer alan bu açıklamalar ekseninde günümüzde yabancılaşma kavramını şu şekilde anlamlandırmak mümkündür: İnsanın emeğini, zamanını ve bilgisini gerçekte istemediği, kendi hayatının dışında bir yaşantıya harcaması, anlamını bilmeksizin ve sorgulamaksızın kendisine sunulanları kabul etmesi, çözümleri kendi içerisinde oluşturduğu hapisanede araması, kendi içerisinde bile karmaşıklık yaşamaması, bir çok kimliği benliğinde taşımasına rağmen gerçekte hiçbirine sahip olamaması “yabancılaşma” olarak tarif edilmektedir. Diğer bir ifade ile insanların fiziksel varlıkları devam ettiği halde ruhsal açıdan yok olmaları “yabancılaşma” olarak ifade edilmektedir (Taş, 2007).

Tüm bu açıklamalar ışığında yabancılaşmanın geçmişten daha çok modern dünyada kendisine yer bulduğunu; çok boyutlu olan insanın bu boyutları arasındaki ilişkinin kopması sonucu insanın etkin olmak yerine edilgenliği kabulleniş duygu durumunu karşılayan bir kavram olduğunu ifade etmek mümkündür.

2. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi

Kavramlar, insanların zihinsel süreçlerinin somutlaştırılmış ifadeleridir. Kavramları en ideal şekilde anlamlandırmak için, ilk kullanıldığında hangi duygu ve düşünceleri karşıladığının; zaman içerisindeki anlam yüklemelerinin ve tarihsel gelişim süreçlerinin bilinmesi son derece önemlidir. Kısacası kavramları en sağlıklı şekilde anlamlandırmak, kavramların tarihi derinliklerinin göz önüne alınmasıyla mümkün olabilecektir.

Kavram olarak kökeni bazı kaynaklarda ‘Eski Ahit ve hatta öncesinde Homeros’un İlyada’sına dayandırılan “yabancılaşma”, literatürde ilk olarak (M.Ö.205-

2070) yıllarında Antik Yunan'da yaşamış ve Yeni Eflatunculuk'un kurucusu Plotinus'un (Altuner, 2006) 54 risaleden oluşan Enneadlar adlı el yazmalarında geçtiğine dikkat çekilmektedir' (Çapan, 2009). Yabancılaşma fikrinin ilk olarak Batı düşünce sisteminde yer almasının temelinde, Eski Ahit'te sözü geçen putperestlik kurumunun yattığı düşünülmektedir (Fromm, 1992). Putperestliğin özünde insanın kendi eliyle meydana getirdiği şeyleri kutsal sayarak, bir acziyet göstergesi olarak insanın kendi emeği ürünlere tapınarak kendi gücüne ve potansiyellerinine yabancılaşmaları gözlenmektedir. Kendi oluşturduğu (meydana getirdiği) gücü baskı altına alan insan, putların varlığına boyun eğerek kendi varlıklarına ulaşabilmektedir. Perygamberler tarafından aktarılan puta tapma eylemleri sadece Tanrı yerine birden fazla nesneye tapınma değil, aynı zamanda putların insan eliyle yaratılması ve insanların kendi elleri ile yarattıkları nesneleri kutsal sayma şeklinde değerlendirilmektedir. Putlara tapma eyleminde insanlar kendilerine ait olan özellikleri nesnelere aktarma yoluna gitmekte ve kendilerini gerçekleştirme yerine kendi varlığını putlara tapma ile kabullenmektedir. Böylece insanlar kendilerine ait olan potansiyelin farkına varamamakta, kendi içindeki zenginlik potansiyelini görmemekte ve böylece bu unsurlara ilişkin doyumlara putlara taparak ulaşmaktadırlar (Kınık, 2010).

Hristiyan din terminolojisinde yabancılaşma kavramının, bireyin Tanrı'dan yabancılaşması anlamında kullanıldığı görülmekte ve bu düşünce yapısı içerisinde şeytan, melekler ve insanlar da yabancılaşanlar grubuna dâhil edilmektedir. Bu kavrama göre bağımsız özgür ruh ile günahkâr beden arasında parçalanmanın yarattığı duyguya değinilmektedir. Yine dinler tarihi açısından ele alındığı zaman yabancılaşma, Hristiyanlık ve Musevilik'te olduğu gibi İslâmiyet'te de yabancılaşmadan söz edilmektedir. Nitekim diğer dinlerde olduğu gibi İslamiyette de yabancılaşmanın önlenmesine yönelik motiflerin bulunduğu görülmektedir. Yine diğer semâvi dinlerde olduğu gibi putlara tapma görüşü İslamiyet'te de yasaklanmıştır. Bu anlayışa göre insanlar yaratıcı ile yalnız kalmakta ve var oluşlarını başka bir nesne üzerine devredemezler. Yine bu anlayışa göre tanrı var oluş gerçekliğini putlara devretmemektedir. İslâm dini doğayı tanrının varlığının bir delili olarak görmekte, doğa olgusunu insan ve tanrı olgularından ayrı ele almamıştır. Tanrısal doğa ve öz'ün bir unsuru olarak çamur-toprak ikilisi kullanılmıştır. Böylelikle insan ve doğa ayrılmaz bir

öz ile bağlanmış, doğa olgusu insanların var oluşlarının ardındaki bir unsur haline gelmiştir (Fettahlıoğlu, 2006).

Yabancılaşma kavramına ilişkin literatürde yer alan yaklaşımlar incelenmeye başlandığında, yalnızca felsefe alanındaki çalışmaların değil, sosyal bilimlerde araştırma ve değerlendirmeler yapan bir çok düşünür ve bilim insanının çalışmalarını da göz önüne almak gerekmektedir (Çapan, 2009).

Mandel ve Novack’a göre (1975); yabancılaşma, köklerini dinden almış olan, en azından dinler tarihi kadar eski olan bir kavramdır. Kavram, gerek Batı gerekse Doğu medeniyetlerinde gelişen, neredeyse bütün klasik felsefî akımlar tarafından devralınan köklü bir mirasa sahiptir.

Yabancılaşma kavramını yakın tarihte yazılı olarak ilk kullanan Jean-Jacques Rousseau olmasına rağmen (Fisher, 1995), bu kavramı ilk olarak Hegel bugünkü anlamı ile belirginleştirmiştir (Orcan, 2009). Yabancılaşma kavramı, bugünkü bilinen anlamında dünya literatüründe birkaç yüzyıldır yer almaktadır. Öncelikle din bilimi alanında verilen eserlerde geçen yabancılaşma olgusu, laik felsefeye Hegel’in yapmış olduğu çalışmalar ile iktisat ve siyaset alanına ise Marx’ın yapmış olduğu çalışmalar ile girmiştir (Ergil, 1980). Hegel (2010) yabancılaşmayı “ruhun, dünyanın kendisinin dışında olmadığını kavraması sürecinde meydana gelen aksaklığın sonucunda ortaya çıkar” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ona göre, insanların yabancılaşma süreçlerinin tarihi insanlığın köklerine kadar dayanmaktadır. Bu kapsamda insalık tarihinin başladığı günden beri insanlar yabancılaşma olgusu ile iç içe yaşamaktadırlar (Akt. Tolan, 1980). Yabancılaşma, ruhun kendi içinde yaratmış olduğu dünyadan duygusal açıdan farklılaşması ya da uzaklaşması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Fischer, 1976’dan akt. Tekin, 2012).

Hegel’in öğrencilerinden Marx’ta yabancılaşma anlayışı Hegel’de olduğu gibi, insan varlığının özüne yabancılaşmış olduğu düşüncesinden gelmektedir. Başka bir deyişle, “yabancılaşma” kendini insanın özüne uzaklaşması şeklinde gösterir. Bu olgu insanın içinde yaşadığı topluma ve kendi doğasına yabancı hale getiren emek süreci, iş

bölümü ve onların dayandıkları özel mülkiyet ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Ergil, 1980).

Sonuç olarak; sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan değerlendirmeler ile daha çok sanayileşmenin bir ürünü olarak okunup analiz edilen yabancılaşıma, aslında kelime kökenine inildiği zaman, insanlık tarihinin tüm zamanlarında görülebilecek bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır (Tekin, 2010).

3. Yabancılaşımanın Boyutları

Yabancılaşıma kavramı ile ilgili ilk araştırmalar Amerika’da 1960’lı yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Ampirik sosyoloji ya da diğer ifadeyle Amerikan Sosyolojisi’nin genel eğilimi, yabancılaşımayı yaratan toplumsal koşulları veri kabul ederken, yabancılaşımayı bireyin psikopatolojisine indirgeme yönünde bir eğilim sergilemektedir. Yabancılaşımayı sadece kuramsal açıdan değerlendirmenin ötesinde, deneysel araştırmalar yapılarak yabancılaşıma olgusunun somut bir biçimde ölçülmesi sorununun gündeme geldiği bu dönemde, Amerikalı toplumbilimciler ve özellikle de yabancılaşıma konusunda yaptığı çalışmalar ile önemli bir ün kazanmış olan Melvin Seeman akla gelmektedir (Halaçoğlu, 2008). Erich Kahler’in “insanın tarihi insanın yabancılaşımasının tarihi olarak da yazılabilir” sözlerinden yola çıkan Melvin Seeman (Çapan, 2009), toplum içinde yaşayan insanın kişisel açıdan yabancılaşımasını incelemiş ve yabancılaşımayı daha çok sosyal-psikolojik açıdan ele almıştır (Yıldırım, 2009; Sevgili, 2005).

Cevizci’nin (2005) yabancılaşımanın boyutlarıyla ilgili görüşleri şu şekildedir: Yabancılaşıma ilişkin güçsüzlük alt boyutu, insanların toplumsal çevrelerinden etkilenme veya duygu kaderlerinin kendi hâkimiyetleri altında olmamasını; anlamsızlık alt boyutu, değerli kabul edilen amaçlara ulaşabilmek adına meşru olmayan yollara gereksinim duyulduğu duygusunu, genel olarak hayatta, özel olarak değerlendirilen bir eylem alanında (örneğin; kişisel ilişkilerde) amaç ya da anlamlılık bulunmamasını; yalıtılmışlık alt boyutu, insanların toplumsal değer ve normlardan uzaklaşma ve toplumsal ilişkilerde yalnızlık veya dışlanmışlık hissine kapılmalarını; normsuzluk, geleneksel hale gelmiş ya da kabul görmüş kalıplara uymama veya bağlanmamayı;

kendinden uzaklaşma alt boyutu ise bireyin psikolojik açıdan ödüllendirici etkinlikler bulamamasını ifade etmektedir.

Yabancılaşma ve yabancılaşmanın boyutları konusunda yapılan tüm bu açıklamalar modern insanın açmazlarını, huzursuzluklarının nedenlerini, yalnızlığını, anlamsızlık boşluğundaki travmatik konumunu, bireysel ve toplumsal anlamda yaşadığı yabancılaşmanın değişik şekil ve tonlarını bizlere göstermektedir.

3.1.Melvin Seeman’a Göre Yabancılaşmanın Boyutları

3.1.1.Güçsüzlük

Seeman (1959) güçsüzlüğü; insanların kendi kararlarını, davranışlarını veya ürünlerini üretim aşamasında kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim kuramaması, diğer bir ifade ile insanların sahip oldukları beklentiler ile inandığı olasılıkların kendisi tarafından belirlenememesi, karşılaşılabilecek olan sonuçları değiştirebilmek için elinden hiçbir şey gelmediği düşüncesine kapılmalarını ifade etmektedir (Akt. Elma,2003)

Güçsüzlük, insanların kendilerine ait kararları sonuca ulaştırmadan beklemesi ya da karşılaştığı olaylarda denetim kaybetme hissi (Fettahlioğlu, 2006) diğer bir ifadeyle insanların karşılaştıkları olayların kendilerini sürüklediği ve olayların gerçek benliğini yansıtmadığı düşüncesine kapılmasını ifade etmektedir (Başaran, 1998). Güçsüzlük, insanın geleceğini kendisinin değil, dış etkenlerin, örgütlerin, kaderin ya da şansın belirlediği ve kendi öznel yaşamına yön vermede başarısız olduğu düşüncesini yaşadığı bireysel psikolojik bir durum olarak (Silah, 2005) ya da kişinin toplumdan soyutlanması, yalnızlaşma ve ölçüt yoksunluğu ile giderek içinde bulunduğu süreci bütünlüğü içinde algılayamaması sonucunda toplumsal koşullar karşısında hissettiği olumsuz duygu durumu olarak tanımlanabilir (Ergin, 2006).

Bireysel ve toplumsal olarak güçsüzlük duygusunun hissedilmesini sağlayan modern çalışma yaşamı, insanı olağanüstü bir esneklik kalıbına sokmaya çalışmaktadır. İnsan sürekli tetikte olmak ve üretimin, mesleğinin ve de teknolojinin değişen şartlarına

ayak uydurmak zorundadır (Weiskopf, 1996). Ortaya çıkan bu durumla birlikte çalışanların çalışma koşullarını belirleyememeleri ve çalışmanın sonucunda ürettikleri ürünleri denetleyememeleri ve karar alma erkinin gittikçe yönetimde yoğunlaşması çalışanda güçsüzlük duygusunu doğuran temel belirleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadır (Pars, 1982).

Güçsüzlük kavramı ile ilgili olarak ifade edilen sebepler incelendiğinde, bireyin, teknoloji ve örgüt yapısı karşısında iki önemli ihtiyacının, kontrol etme ve özerklik (otonomi) ihtiyaçlarının tatmin edilmesinden yoksun kalma durumu dikkati çekmektedir (Babür, 2009).

3.1.2.Anlamsızlık

İnsanlar sahip oldukları varlıklarından haberdar olma, hayal etme ve düşünme gibi özelliklere, kabul görme, kendini gerçekleştirme, bağlanma ve sevgi gibi ihtiyaçlara sahiptir. Söz konusu ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanmadığı bir hayat tarzı, insanların değersizlik ve anlamsızlık duyguları yaşamalarına neden olmaktadır (Aydın, 2002).

Seeman (1959) anlamsızlığı, insanların hangi genel doğrulara ve nelere bağlanacağını ya da inanacağını bilmemesi olarak tanımlamaktadır. İnsanların gelecek ile ilgili planlarını gerçekleştirme konusunda yaşadıkları umutsuzluk, düşüncelerini gerçekleştiremeyeceği hissine kapılmasına zemin hazırlamaktadır ve bu durum anlamsızlık ile ifade edilmektedir. Ayrıca anlamsızlık durumu normsuzluk ile de yakın anlamda kullanılmaktadır. Özellikle insanların karar verme süreçlerinde kendi doğrularının genel olarak toplumsal doğrular ile uyuşmaması, anlamsızlık duygusunun yüksek olduğunu göstermektedir (Akt. Elma, 2003).

3.1.3.Kuralsızlık (Normsuzluk)

Normsuzluk (kuralsızlık) terimini ilk kullanan Durkheim olmuştur (Ege, 2000). Genel olarak söylemek gerekirse bireylerin toplumsal, ahlâkî ve siyasal yalıtımı, onların toplumsal hedef ve düzenlemelerden kopması, toplumsal dayanışmanın yıkımı,

sosyalleşme kuramı çerçevesinde toplumsal kuralın yokluğu ya da geçerliliğini yitirmesi Durkheim tarafından kuralsızlık (anomi) olarak ifade edilmektedir (Lukes, 1995).

Seeman (1975), yabancılaşmanın sosyo-psikolojik bir durumu yansıttığını söylemekte, dolayısıyla kuralsızlığın da kişisel yönden ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Uğur-Erol, 2015). Seeman’a göre normsuzluk “bireyin toplum tarafından kabul edilen davranış kalıpları ve başarı hedeflerine ulaşmak için toplumun benimsemediği (onaylamadığı) yolları denemesi” dir. Bu anlayışa göre birey amaçlara ulaşmada toplumun onaylamadığı yolları kullanmaktadır. Ona göre normsuzluk duygusunun ortaya çıkmasına neden olan unsurların başında hedeflere ulaşabilmek için kullanılacak yöntemlerin kültürel açıdan uygun olmaması ve kollektif standartların insanı disiplin etmesi gelmektedir (Özbudun vd, 2008).

3.1.4.Yalıtılmışlık (Sosyal Soyutlanma)

Seeman (1959), topluma yabancılaşmayı “toplumsal açıdan oldukça fazla önem ve değer verilen inanç ve amaçların birey açısından bir anlam ifade etmemesi” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Seeman, topluma yabancılaşmanın, popüler kültür standartlarının bireysel beklenti ve yönelimlerinden farklı olması sonucu ortaya çıkacağını öne sürmektedir. O, yalıtılmışlığı, kültürden ve toplumdan uzaklaşma bulgusu üzerine inşa etmiştir. Ona göre yalıtılmışlık, toplumsal açıdan yüksek değer verilen olgulara kişinin fazla değer vermemesi ya da düşük değer vermesi şeklinde değerlendirilmiştir (Akt. Elma, 2003).

Yalıtılmışlık, bireyin topluma alınmadığını veya toplumdan tamamen atıldığını düşünmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında insanların diğer bireyler ile anlamlı bir iletişim ve etkileşim kuramaması durumunda da yalıtılmışlık duygusu ortaya çıkabilmektedir (Başaran, 1992). Bazı insanlar toplumsal değer yargılarını ve toplumda sergilenmesi gereken davranış biçimlerini bildikleri halde uygulamazlar. Bu insanlara “a sosyal davranış” ya da “anti sosyal davranış” sergileyen bireyler denilmektedir. Aslında bu bireyler yalıtılmışlık duygusuna somut delil oluşturmaktadırlar. İnsanların toplum içinde yalıtılmışlık duygusuna kapılması kalabalık toplum içinde yalnız başına yaşamasına neden olmaktadır (Silah, 2005). Davranış düzeyinde yalıtılmışlık yeni

bağlılık arayışları biçiminde belirebileceği gibi, kendini toplumsal süreçlerden mümkün olduğunca tecrit etmek biçiminde de ortaya çıkabilir (Alkan-Ergil, 1980). İnsan yalnızca yaptığı işten, tükettiği nesnelerden, zevklerden değil, aynı zamanda toplumu ve o toplumda yaşayan herkesin yaşamını belirleyen toplumsal güçlerden de kendisini yalıtabilir (Fromm, 1982).

Sonuç olarak çoğu birey için insanlardan yalıtılmış olma durumu korkutucu bir kavramdır. Çünkü yalıtılmışlık, insanların ‘birlikte olma ve sosyal ilişkilerini geliştirme’ gibi en temel gereksimlerinin karşılanamamasının bir göstergesidir (Buscaglia, 1989).

3.1.5.Kendine Yabancılaşma

Seeman (1983) kendine yabancılaşmayı “bireyin sergilediği bazı davranış biçimlerinin geleceğe yönelik beklentileri ile uyuşmaması ya da beklentilerin dışına çıkarak farklı davranışlara yönelmesi” olarak açıklamıştır (Akt. Develioğlu-Tekin, 2012). Heidegger, yüzyılımızda insanın hemen her bakımdan içine girmiş olduğu durumu “yurtsuzluk” diye adlandırır. Yurtsuzluk, varlık, var olma ve insan ilişkisinde yeniçağdan bu yana sürüp gelmiş olan ve günümüzde her yana yayılmış olup, insanın kendi kendinden uzağa düşmüş olduğu durumun adıdır (İyi, 2003).

Varoluşçu felsefe tarafından insan için kaçınılmaz bir durum şeklinde modern ve karmaşık sosyal hayatın kaçınılmaz bir gerçekliği (Pappenheim, 2002) olarak ifade edilen “kendine yabancılaşma”yı, kişinin bir süreç içinde öz benliğine soğuması, yaşamdan herhangi bir tat alamaması, sosyal yapıya uyum zorluğu çekmesi (Şimşek vd, 2006), yine kişinin kendi eylemlerini sanki kendinin değilmiş gibi görmesi ve yaptığı eylemlerin denetimi altına girmesi (Başaran, 1992) olarak anlamlandırmak mümkündür.

4.Yabancılaşmanın Nedenleri

Günümüzün yaşam koşullarının temelleri sanayi devrimine dayanmaktadır. Sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan yeni üretim ilişkileri ve onun bir başka sonucu olan çalışma koşulları ve toplumsal koşullar, ortaya yüksek stres, göç, zayıflamış komşuluk ilişkileri, ekonomik ve sosyal bunalımlar, kentleşme problemleri, nüfus artışı gibi sonuçların çıkmasına neden olmuştur. Tüm bu sonuçlar da böylesine olumsuz koşullar içerisinde yaşamakta olan bireylerin topluma ve kendilerine yabancılaşmalarına neden olmuştur (Taş, 2007).

İş hayatında ve çalışma koşullarında meydana gelen değişikliklere uyum, yaşanan hızlı değişimin gerisinde kalma korkusu, değişime cevap verememe ya da değişime öncü olma kaygısı bireyin kendisinden uzaklaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu tür olumsuzluklar insanların kendilerine dönmelerine kendilerinin farkında olmalarına engel teşkil etmektedir. Günlük işlerin telâş içerisinde insanlar kendilerinin farkına varamadıkları gibi kendi varlık amaçlarını da sorgulamakta, kendilerinden uzaklaşmakta, buna paralel olarak kendilerine yabancılaşmaktadırlar (Tutar, 2010).

Teknolojik alanda meydana gelen hızlı değişimler ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun insanların ayak uydurmak zorunda oldukları bir durumdur. Ancak modern toplum yaşamı insanların söz konusu değişimlere ayak uydurmasını zor hale getirmiştir. İnsanlar söz konusu uyum sürecinde bazı çatışmalar yaşamakta, yaşanan çatışmalar insanların bazı değer algılarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum kuşaklar arası çatışmaların daha da belirginleşmesine zemin hazırlamaktadır. Kırsal kesimden kentsel kesimlere göre ya da yurtdışına yapılan göçler, bunun yanında kitle iletişim araçlarının etkisi ile söz konusu çatışmalar büyümektedir. Tüm bu unsurlara bağlı olarak insanlar, çağdaş toplum yaşamına karşı yabancılaşmakta ve suçluluk duygularına kapılmaktadır (Köknel, 1998).

Yabancılaşma kavramı Erich Fromm ve Marcuse gibi bir çok düşünür ve bilim insanı tarafından farklı açılardan açıklanmaya çalışılmıştır. Bu düşünürler, çağdaş insanın çevresindeki insanlara ve doğaya yabancılaşmasının çok belirgin olduğunu belirtmekte ve yaptıkları çalışmalarda bu durumu özellikle vurgulamaktadırlar. Onlara

göre çağımızın getirdiği teknoloji, kitle iletişimi, yoğun iş yaşamı ve birbirinden yalıtılmış yapıdaki kent yaşantısı, bireyleri olumsuz yönde etkilemekte ve yabancılaşmanın oluşması için uygun olan ortamı yaratmaktadır. Onlara göre yabancılaşma durumu, bireyin içinde yaşadığı toplumun koşullarından, sosyal ve iş çevresinin koşullarından kendi bireysel koşullarına dek birçok faktörden etkilenmektedir (Çalışır, 2006).

Yabancılaşmanın nedenlerini literatüre uygun olarak şu başlıklar altında değerlendirmek mümkündür: Ekonomik koşullar, kentsel yaşam koşulları, bireysel ve ailevi nedenler, kültürel nedenler, inançlar ve tutumlar, teknolojik gelişmeler.

4.1. Ekonomik Koşullar

Günümüz toplumlarında meydana gelen sanayileşme süreci, buna paralel olarak hızlı kentleşmenin ortaya çıkardığı baskı, çevre kirliliğinin ortaya çıkardığı tahribat, teknolojik alanda meydana gelen hızlı değişimler insanlarda yabancılaşma algısının artmasına zemin hazırlamaktadır (Mercan, 2006). Weiskopf'a (1996) göre; ekonomik ve teknik büyümeler, insan gelişimi gereği olarak ortaya çıkan bu ihtiyaçları yok sayar ve böyle bir koşullar bütününde yaşayan bireyleri tek boyutluluğa iter, tek boyutluluk durumu ise bireylerin kendilerine yabancılaşmalarına neden olabilir. Ayrıca günümüz koşullarında işleyen ekonomik yapı, giderek insanları tutsağı haline getirmiş ve bunun bir yansıması olarak yeni toplumsal karakterler oluşmaya başlamıştır (Fromm, 2003).

Ekonomik koşullar kişinin gelişim sürecinde onun değişimini, gelişimini ve dönüşümünü etkileyen önemli unsurlardan biridir. Ekonomik anlamda sıkıntı yaşayan ve gereksinimlerini karşılamakta zorluk çeken bireylerin sağlıklı bir gelişim süreci yaşaması beklenemez. İnsanın psikososyal yönden huzurlu olmasında ya da sıkıntı yaşayarak sorunlu bir psikolojik yapıda bulunmasında ekonomik koşulların etkisi son derece önemlidir. Dolayısıyla ekonomik koşullar insanın yabancılaşma problemiyle yüzleşmesinde etkin bir role sahiptir.

4.2. Kentsel Yaşam Koşulları

Günümüzde insan, meydana gelen kentleşme, nüfus hareketi, hızlı ekonomik ve sosyal değişmelerle bildiği ve alışageldiğinden farklı içeriklere sahip bir yaşam tarzını gerçekleştirmektedir. Buna bağlı olarak da, kendisini mutlu ve tatmin edebilecek anlamlı bir yaşamı gerçekleştirebilecek düzeni nasıl sağlayacağını bilememenin şaşkınlığı içinde bulunmaktadır. Hızlı ve derin değişimlerin beraberinde getirdiği belirsizlik içindeki insanın kimi değişime ve yeniliğe sırtını dönüp geçmişe sarılma; kimi de kaygı, şaşkınlık, içe kapanma ve yabancılaşma şeklinde bir tepki vermektedir (Geçtan, 2003). Bunların yanı sıra “Zaman içinde hızlı endüstrileşme ve kentleşme sosyal alanda bir çok problemi de beraberinde getirmiştir. Kentleşmenin getirdiği yaşam biçimi ve bireyselliğin topluma yerleşmesi sonucunda, sosyal ilişkilerde yoksunluk ve azalmadan yakınan bireylerin sayıca önemli düzeyde arttığı gözlenmektedir” (Demir, 1990).

Kentsel yaşamın ortaya çıkmasında ve gelişmesinde en önemli etkenlerden birisi olan sanayileşmenin bir sonucu olarak meydana gelen hızlı kentleşme, bireylerin yabancılaşmasında önemli bir faktördür. Zira sanayi tesislerinin kentlerin belirli bir noktasında toplanması, bu noktalara yakın yerleşim yerlerinin inşa edilmesi, kentin yaşam alanlarının bu duruma göre şekillendirilmiş olması yabancılaşmaya da zemin hazırlamıştır. İş potansiyelinden dolayı çok hızlı artan kent nüfusu, bu kentlere olağanüstü bir göçün yaşanmasına ve kentte niteliksiz iş gücünün yoğunlaşmasına neden olmuştur. Tüm bu koşullar kentlerdeki informal toplumsal denetim mekanizmalarının çalışmasını olumsuz etkilemekte ve bu mekanizmaların olmaması veya aksar şekilde çalışması, kendi başlarına yabancılaştırıcı etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysaler, 2010).

İnsanın hem beden hem de ruhen sağlıklı olabilmesi toplumdan onay görme, değer verildiğini hissetme ve sosyalleşme gibi gereksinimlerinin karşılanabildiği ölçüde gerçekleştirebileceği bir husustur. Kent yaşamının sosyal ve ekonomik koşulları bireyleri kalabalıklar içerisinde yalnızlaştırarak bireylere değersizlik hissi vermektedir. Çünkü bireylerin psikososyal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri, kentin sosyal yaşamı içerisinde son derece zor görünmektedir. Dolayısıyla kent yaşamının

bireyler üzerindeki olumsuz anlamda baskın gücü, insanların yaşamlarını istedikleri şekilde sürdürmelerini engelleyerek onların yabancılaşma yaşamlarına zemin hazırlamaktadır.

4.3. Bireysel ve Ailevi Nedenler

İnsanların kişilik kazanma süreçlerinde normal ve olgun davranışlar edinebilmeleri için çevre, aile ve eğitim faktörlerinin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü bu üç faktör, kişiliğin oluşmasında temel ve belirleyici etkenlerdir. Her insan gözlerini dünyaya, bir aile ve bir toplum içinde açar. Genellikle aynı toplum ve aynı aile içinde yaşamını sürdürür ve ölür. Bireyin toplum içinde mutlu ve huzurlu bir yaşam sürdürebilmesi için, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması gerekir. İşte bu uyum sağlama işlemine sosyalleşme denir. Birey bir taraftan sosyalleşirken, diğer taraftan kişiliği oluşur ve gelişir. Söz konusu üç faktör insanların sosyalleşmelerinde ve kişilik gelişimlerinde önemli birer belirleyicidir. Bu faktörlerin her birinin sahip oldukları görevleri tam anlamı ile yerine getirmemesi bireyde kişilik sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, bireyin yaşadığı sosyal çevre ve aile ortamına uyumunu zorlaştıran bir durumdur. Kişinin yaşadığı ortam ve aldığı eğitim onun değerlerini belirler. Kişi topluma karıştığında, kendi değerlerine uymayan ortamlarda kendini o toplumdan yalıtılmış hissedecek ve yabancılaşmayla karşı karşıya gelecektir. Bu nedenle yabancılaşma açısından kişinin aldığı eğitim, yaşadığı aile, sosyal çevre çok önemlidir (Babür, 2009).

Bireyin, çalışmakta olduğu örgütsel ortamdaki iş yaşamından ve hayatının geri kalan kısmını devam ettirmeye çalıştığı toplumsal yaşamından beklentileri, psikolojik ve fiziksel açıdan özellikleri, hayatı konusunda sahip olduğu algılar ve hayata bakış açısı, sahip olduğu iletişim becerileri ile sosyal beceriler, mesleki ve toplumsal doyum anlayışı, ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi faktörler de bireylerin yabancılaşmalarına yol açabilmektedir (Çalışır, 2006).

Ayrıca insan, özgür bir varlık olma özelliğiyle üretkenliğini hayata geçiremeyince, yaratıcı doğasından uzaklaşarak insani özüne, topluma ve işine yabancılaşmaktadır. Bireyin üretkenliğini hayata geçirme imkânı bulabildiği (aile,

siyaset, eğitim, din gibi) toplumsal kurumların neredeyse tümünde yabancılaşmadan söz edilmektedir (Kılıç, 2009).

Sosyal bir varlık olan insanın gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi her şeyden önce sosyalleşmesine bağlıdır. Sosyalleşme konusunda insanı etkileyen en önemli kurum şüphesiz ki ailedir. Aile insanın ilk rol modelinin merkezidir. Olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilebilecek her türlü duygu ve değer kalıpları aile tarafından şekillendirilir. Dolayısıyla insanın gelişim sürecinde olumsuz örneklerin yaşandığı bir aile ortamında yetişen kişinin, gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlaması beklenemez ve bu durum kişinin yabancılaşma problemini yaşamasına kaynaklık edecek bir ortam hazırlar. İnsan üzerinde ailenin ve çevrenin etkisinin çok büyük olmasına rağmen bu durum kişinin tüm aktivitelerinin ve potansiyellerinin dışsal etkenlerle şekillendiği anlamına gelmez. Fakat insanın doğuştan sahip olduğu özellikleri ve bu özelliklerinin dışsal etkenlerle şekillendirilmiş olması durumu insanın yabancılaşma problemini yaşamasında önemli rol oynar. Mesela iletişim konusunda sıkıntı yaşayan, çekingen, kaygılı, endişe düzeyi yüksek bireylerin yabancılaşma problemini yaşama riski daha ileri düzeydedir.

4.4. Kültürel Nedenler

Kültür, genel anlamda bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi varlıkların tamamı olarak ifade edilebilir. Belirli bir toplumun kendine ait ortak kültürel özellikleri olmakla beraber, bu toplumu oluşturan alt katmanların da kendine ait alt kültürleri vardır, bu alt kültürler yer yer farklılıklar içerebilir. Bu sebeple birey aynı toplum içerisinde olsa bile, farklı bir alt kültürün bulunduğu bir topluluğa dâhil olduğunda adaptasyon problemleri yaşayabilir. Bazı bireyler bu adaptasyon problemini belirli bir sürede aşabilirken bazıları yaşadıkları bu adaptasyon probleminden dolayı içinde bulundukları topluma yabancılaşabilirler. Birey bu problemi farklı kültüre ait bir ortama girdiğinde yaşayabileceği gibi aynı genel kültürün içerisinde yer alan bir alt kültürde de bu sorunun ortaya çıkması muhtemeldir. Bunun gibi belirli bir toplumun içerisinde bulunan aile de bir anlamda farklı bir alt kültür olarak değerlendirilebilir. Birey, ailede almış olduğu kültürel değerler ile içinde yaşadığı toplumda mevcut olan değerler arasında farklar olunca genellikle aileden ve yakın çevresinden getirdiği değerleri baz

almaktadır. Böyle bir tabloda, bireyin aile kültürü ile toplumun kültürü arasındaki fark, bireyin topluma yabancılaşmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu şekilde kültürel farklılıklardan doğan koşullar, bireylerin yabancılaşmasına önemli etkilerde bulunabilmektedir (Babür, 2009). Middleton (2000) kültürel bir çerçevede değerlendirerek yabancılaşma kavramını, çoğunluk tarafından benimsenen kültüre ilgi duymamak olarak tanımlamıştır (Akt. Tekin, 2012).

Kültürel etkenler insanların sosyal yaşamlarını şekillendiren önemli etkenlerden biridir. Kültürel etkenler, insanların sosyal yaşamdaki değer algılarını, cinsiyet rollerini, sosyalleşme durumlarını, statü algılarını etkilemektedir. Tüm bu etkenleri, insanın yaşam sürecine olumlu katkı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Zira cinsiyet rollerindeki keskin çizgiler, cinsiyette kadınlardan aşırı beklenti, rol dağılımındaki adaletsizlik algısı, toplumsal baskı gibi etkenler kültürel kaynaklı olabilir ve bu tür etkenlerin insanların yabancılaşma problemini yaşama riskini artırabileceğini söylemek mümkündür.

4.5. İnançlar ve Tutumlar

İnanç kavramı, bir şeyi kayıtsız şartsız, kanıta gereksinim olmaksızın kabullenmek demektir (Uysaler, 2010). İnanç kavramı, insanların çevrelerinde gelişen olaylara, diğer insanların sahip oldukları tutum ve davranışlara ilişkin görüşlerini nitелеmektedir. Bireysel inanç sistemi, bireyin sosyal gerçekleri nasıl anlamlandırdığını göstermektedir. Fakat inançlar, kişisel özellikler ve aynı zamanda kültürel değerlerin bir sentezi sonucu ortaya çıkmaktadır (Sabuncuoğlu-Tüz, 2005).

En basit tarifi ile tutum “insanların yaşadıkları çevreden edindikleri ve algıladıkları his, düşünce ve inançların toplamı” şeklinde ifade edilebilir. Bir bakıma tutum, davranışın öncü uyararı, başka bir ifadeyle bireyi davranışa hazırlayan bilgi birikimidir. Tutum, bireyin içinde bulunduğu ortamın ve kişilik özelliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Babür, 2009).

Bireyin sahip olduğu tutum ve inançlar, içinde yaşanılan çevrede karşılaşılan değer yargıları ekseninde şekillenmektedir. Kişinin değer yaratan inanç ve tutumları,

bireysel olarak oluşturduğu kavramlarla yakından ilişkilidir. Birey inanç ve tutumları sonucunda oluşturduğu değer sistemi ile, çevresindeki değişimlere karşı tutumunu düzenleyerek davranışlarının yönünü ve şiddetini belirleyecektir. Dolayısıyla değerler, bireylerin içinde bulundukları nesneleri, eylemleri, durumları ve diğer kişileri yargılamada ve değerlendirmede benimsedikleri modeller olarak kabul edilmektedir (Büyükyılmaz, 2007).

İnsanların psikososyal, zihinsel ve duygusal dünyalarını etkileyen unsurlardan biri de sahip olunan inanç değerleri ve bu bağlamda gelişen tutumlardır. Sağlam temeller üzerine inşa edilmemiş inanç ve tutumlar insanın sağlıklı yaşam sürecini olumsuz etkileme potansiyeli barındırırlar ve bu yapılarıyla bireysel ve toplumsal boyutta yabancılaşma problemini tetikleme konusunda önemli birer argüman haline gelebilirler.

4.6. Teknolojik Gelişmeler

İnsanlar, tarihleri boyunca hayatlarını devam ettirebilmek için ihtiyaçlarını gidermelerini kolaylaştıracak araçlara daima ihtiyaç duymuşlardır. Ancak insanoğlu, dünyaya ilk geldiği zaman bu alet ve imkânları hazır halde bulmamış, gereksinim olarak ortaya çıkan bu alet ve imkânları zaman içerisinde aklıyla üretmiştir. Bu açıdan teknoloji kavramını, insanın hayatını kolaylaştıran araç ve gereçler bütünü olarak ifade etmek mümkündür. Ayrıca bilginin pratik gereksinimleri ve amaçları karşılamak için kullanılması da teknoloji kavramının kapsamı içerisinde değerlendirilebilir. İnsanın her yönden yaşamını kolaylaştıran, yaşamındaki zenginlik ve refah düzeyini yükselten teknoloji, günümüz dünyasının yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu durum teknolojinin hiçbir zararı olmadığı ve insanların teknolojiden hiç şikayette bulunmadıkları anlamına gelmez. Zira insanların teknolojik gelişmelere yönelik yaptıkları şikâyetlerin başında güvensizlik hisleri gelmektedir. Diğer bir şikayet konusu da insan hayatına giren teknolojik ürünlerin insanları adeta kendilerine bağımlı hale getirdiklerine olan inanıştır. Dolayısıyla teknolojik gelişmelerin bu yönü insanların birbirleriyle olan ilişkilerinin zayıflamasıyla paralel olarak yabancılaşmayı tetiklemiştir (Fettahlıoğlu, 2006).

Günümüzün modern insanı işlerini daha kolay ve hızlı halledebilmek ve daha rahat bir hayat yaşayabilmek için teknolojiye en üst düzeyde faydalanmaktadır. Bu faydalanma adeta modern zamanların bireyini teknoloji bağımlısı haline getirmiştir. Teknoloji hem bireylerin iş hayatlarında önemli bir yer işgal eder hale gelmiş hem de evlerindeki yaşantılarının bir parçası olmuştur. Birey, iş hayatında makinelerle iç içe çalışmakta, evinde ise makinelerle birlikte soluk alıp vermektedir. İnsan, tekniğin ürünü bir dizi eşya içinde dünyaya gelmekte, sosyalleşme süreci, eşyaya uyum sürecine dönüşmektedir. Teknoloji, davranışlarımızın, alışkanlıklarımızın, zevklerimizin oluşmasında büyük etken haline gelmiştir. Teknolojinin getirileri ile birlikte eşyalar sosyalleşmekte, insanlar ise eşyalaşmaktadır. Artık eşya insanın statü ve güç kazanma aracıdır. Eşya artık insan karşısında yüce bir güce ve değere sahiptir (Babür, 2009).

Teknolojinin bir uzantısı olan kitle iletişim araçları da genel olarak zamanımızın yabancılaştırıcı bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitle iletişimi; televizyon, radyo, kitap, dergi, internet gibi genelde haber alma amaçlı kullanılan medya metotlarıdır. Kitle iletişiminin amacı çok sayıda insana aynı anda ulaşabilmek ve temel olarak iletişim kurabilmektedir. Bugün, haber almanın dışında kitle iletişimi, eğlence ve sosyal amaçlı olarak da kullanılmaktadır. Günümüz insanları, boş zamanlarının önemli bir kısmını internet ve televizyon karşısında geçirmektedirler. Bu araçların günlük kullanım sürelerinin belirli seviyelerin üzerine çıkması bireylerin kişisel ilişkilerini sekteye uğratabilmektedir. Kitle iletişim araçlarının sübjektif yorumlar ve talep edilenden daha fazla şekilde yayılmaları, bu konudaki tüketimin kontrolden çıkması ve kitle iletişim araçlarının bir pop kültürü oluşturmaya sebep olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının serbest piyasa koşullarında ürettikleri bu kültür, insanların gerçek hayatlarında, işlerinde, ailelerinde maruz kaldıkları kültürle tam olarak uyumlayabilir. Bu koşullar altında gerçekte sanal arasındaki fark, bireyi giderek daha fazla yabancılaştıracaktır (Uysaler, 2010).

Teknolojik gelişmeler, insanların bilgiye çabuk ulaşmalarını sağlamanın yanında onlara daha rahat ve konforlu bir hayat sunmuştur. Fakat bu rahat ve konforlu hayat aynı düzeyde insanların hayat kalitesi sağlayamamıştır. Zira insanların özel yaşamlarına ait bilgilere ulaşılabilme riskinin yüksek olması, sosyalleşmenin sağlıklı bir şekilde

değil de sanal bir dünyayla kısıtlanması, insanların güvenlik duygularının tahrip olması, kendi elleriyle geliştirdikleri teknolojinin bağımlısı haline gelmeleri vb. teknolojinin getirdiği olumsuz etkenlerin yabancılaşma problemine zemin hazırladığı düşünülebilir.

5.Yabancılaşmanın Sonuçları

Günümüz modern insanının kendi özüyle bağlarını koparması, onun yabancılaşma problemiyle her geçen gün daha fazla yüzleşmesine sebep olmaktadır. Bu durumunun temelinde insanın kendi özündeki değerleri görmezden gelmesi ve kendisine başkalarının gözüyle bakarak, kendini yine kendine ötekileştirmesi yatmaktadır. Kalabalıklar içerisinde bulunmasına rağmen kimseyle fikri ve hissi bir bağ kuramayan kendilik değerlerini yitirmiş ve ötekileşmiş modern insan milyonlar içinde yapayalnız kalarak yabancılaşmayı en ileri boyutlarda yaşamaktadır. Bu anlamda modern insanın yaşadığı “yabancılaşma, insanın insani özelliklerinin azalması ya da görmezden gelinmesi, kendine, içinde bulunduğu topluma, çevresine, hayata ve doğaya karşı ilgisiz kalması ya da aşırı tepki göstermesi hali olarak” karşımıza çıkmaktadır (Durcan, 2007).

İnsanın anlam arayışı, hemen her alanın, eylem ve etkinliğin içine sinmiştir. İnsanın kurduğu büyük merkezi örgütler, insanı araçsal bir konuma indirgemıştır. Modernizmin doğurduğu bu sonuçlar, bireyi ruhsal açıdan etkilediği gibi toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda da büyük ve derin izler bırakmıştır. Bir birey olarak insan, içinde doğup büyüdüğü aile, toplum, kültür, iş çevresi vb. alanlara da yayılabilecek bir yabancılaşma, soğuma, uzaklaşma serüveni yaşamaktadır (Elma, 2003).

Yabancılaşmanın meydana getirdiği sonuçların başında iletişim problemleri, iş tatminsizliği, karar alma veya sorumluluktan kaçma, yenilik korkusu, bürokrasi sempatisi, insanlar ile ilişkileri yük olarak algılama ve sürekli şikâyet etme davranışı gelmektedir. Yabancılaşmış bireylerin genellikle kişilik özelliklerinde de bazı değişiklikler meydana gelmektedir. Bunların başında zihinsel bozukluklar, yaratıcılık özelliğinin ortadan kaybolması, yaşama karşı ilgisizlik ve toplumsal ilişkilerden soyutlanma, toplumsal değerlere ve yargılara karşı kayıtsızlık, düzensiz yaşam

alışkanlıkları, madde bağımlılığı, boyun eğme ve teslimiyetçilik, aşırı bencillik, kadercilik ve sorgulamadan kabullenme gelmektedir (Nef, 1980).

Yabancılaşmanın olduğu bir toplum yapısı içerisinde aynı ev, sokak, mahalle ve binayı paylaşan insanların arasındaki ilişkiler bile sınırlı düzeyde gerçekleşmektedir. Söz konusu ortam içerisinde insanlar zorunlu olmadıkları sürece diğer insanlar ile iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. İnsanların aynı binadaki komşularına arada sırada hâl ve hatır sormaları, alışveriş yaptıkları bir yerdeki satış elemanına ne tür sorunları olduğunu söylememe söz konusu yabancılaşma göstergelerinin içinde yer almaktadır. Yabancılaşmanın ortaya çıkardığı bu olumsuzluklar insanların diğer insanları, mekânları ve toplumsal ilişkileri kolayca gözden çıkarmalarına neden olmaktadır (Taş, 2007).

Yabancılaşma sürecine giren bireylerin sergiledikleri davranışlara yönelik birçok yaklaşım bulunmaktadır. Oskay'a (1982) göre yabancılaşan insanların sıklıkla sergiledikleri davranışların başında gördüğü olgular arasında bağlantı kuramama, yaşadıklarının tarihini ve geleceğini birleştirerek bellek edinmekten yoksun olma, serbest zamanlarında hayatını dış güçlerin belirlediği şekilde idame ettirme, bellek edinmekten yoksun olma, üretim süreçlerini dış güçlerin belirlediği kurallara göre yaşama, kendisinin dışındaki güçlere bağımlı yaşama, atomize edilmiş ve fragmanlaşmış bir kişilik yapısına bürünerek etrafındaki insanları düşman olarak görme, çarpık kişilik özelliği nedeniyle belirli bir kalıba girmekten kaçınma, direnme konusunda isteklilik, direnme duygusuna paralel olarak giderek hırçınlaşma ve huzursuzlaşma, toplumsal yaşamda edilgenleşme, saldırgan davranışlara bürünme ve kendi içinde yalnızlık duygusuna kapılma gibi davranışlar gelmektedir. Ergil (1980) ise dış güçlerden ziyade iç güçlerin yabancılaşmayı tetiklediğini savunmuştur. Ona göre yabancılaşmadan anlaşılan bireyin kendisini yabancı bir kişi olarak algıladığı deneyim değildir. En doğru tabirle yabancılaşan birey kendisinden uzaklaşmaktadır. Bu nedenle yabancılaşan bireyin kendisini kendi merkezi olarak görmesi veya kendi hareketlerinin yaratıcısı olarak algılaması söz konusu değildir. Yabancılaşan bireylerin sergiledikleri davranışlar ve karşılaştıkları sonuçlar onların boyun eğdiği hatta taptığı efendiler konumuna gelmiştir.

Yabancılaşma probleminin, bireysel, toplumsal ve globâl anlamda pek çok olumsuz sonuçları olmuştur. Yabancılaşma bireysel anlamda kaygı, depresyon, anlamsızlık, şiddet eğilimi, benlik saygısı düzeyinin düşük olması, güvensizlik, intihar gibi psikososyal travmalara; toplumsal anlamda sınıf çatışması, toplumsal değerlerin izolasyonu, cinsiyet ayrımı, cinsel suçların artması vb olumsuz etkenlere; golabâl anlamda şiddet, terör, çatışma, savaş gibi sonuçlara neden olmuştur.



B.YALNIZLIK

İnsan sosyal bir varlık olmanın getirdiği duygu durumuyla çevresiyle sürekli bir iletişim halindedir. Sosyal ilişkiler, kişinin psikososyal yapısını etkileyen temel unsurlardan belki de en önemlisidir. Bu nedenle sosyal yaşam içerisinde bazı sıkıntılı durumlar, insanların gelişimlerini ve hayat tarzlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu sıkıntılı durumlar içerisinde “yalnızlık” olgusu da yer almaktadır (İmamoğlu, 2008:90).

Yalnızlık, yaşadığımız çağın dayattığı, kişinin inisiyatifini aşan, ama toplumun bir üyesi (bireyi) olduğu için onu kuşatan ve belirleyen ilişkiler ağı ve bunun yarattığı atmosferde, hem “insan” hem de “kişi” için ciddi problemler yaratmaktadır (Saylan, 1997). Yalnızlık hâli her insanın yaşamının belli dönemlerinde karşı karşıya kaldığı, buna karşılık şiddeti bireyden bireye değişen bir süreçtir (Karakoç-Taydaş, 2013).

Sonuç olarak yalnızlık, insanın çok boyutlu yapısında kalıcı izler bırakan, psikososyal dünyasında çeşitli problemlerle yüzleşmesine neden olan ve subjektif yönü daha baskın olduğu için anlamlandırılması konusunda entellektüel sıkıntılar barındıran duygusal bir tecrübedir. Fakat yalnızlık herkes tarafından farklı şekillerde ve farklı tonlarda tecrübe edilen bir duygu durumu olsa da bu durum yalnızlığın tanımlanamayacağı anlamına gelmemektedir. Zira bilimsel araştırmaya konu olan her kavramın tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi bir gerekliliktir. Pek çok nicel ve nitel araştırmaya konu olan yalnızlık olgusunun tanımlanması, anlamlandırılması ve sınırlarının belirlenmesine yönelik zengin bir literatür bulunmaktadır.

1.Yalnızlığın Tanımları

Karmaşık nitelik taşıyan yalnızlığın epistemolojik olarak tek bir tanımını vermek güçtür (Armağan, 2014). Yalnızlığı tanımlamaya çalışanlar bu kavramı, çalışma alanlarına veya benimsedikleri kuramsal yaklaşımlara göre tanımlamışlardır (Kızılgeçit, 2011). Yalnızlık pek çok düşünür tarafından nesnel, öznel ve varoluşsal açıdan

değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin ortak olan tarafı ise yalnızlığın insanlara acı veren bir duygu olduğudur (Eskin, 2001).

Yalnızlık İngilizcede, aralarında kısmi anlam farklılığı olmakla birlikte "loneliness", "solitude", "desolation" ve "privacy" gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Fakat daha ziyade yalnız olmanın karşılığı olarak "loneliness" kavramı kullanılmaktadır (Redhouse, 1979). Türkçe’de ise yalnızlık, “yalnız olma durumu”, “kimsesizlik” “kimsenin bulunmama durumu, ıssızlık, tenhalık” ve “tek başınalık” anlamında kullanılmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 1988).

Sözcük olarak başka insanlardan uzak olma anlamına gelen ve insanların büyük bir bölümünün yakındığı yalnızlık olgusu, modern toplum yaşamında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Kavramsal açıdan yalnızlık hâli insanların fiziksel açıdan birbirlerinden uzak olma hallerinden daha öte bir kavramdır. Çünkü yalnızlık olgusu insanların karşılıklı sosyal etkileşimden zihinsel ve ruhsal açıdan uzak olmalarını ifade etmektedir. Yalnızlık olgusu; arzu, kaygı ve değerlere ilişkin algıları kapsamakta, söz konusu değişkenlere ilişkin psikolojik ve fizyolojik davranışlar ile ilgili tepkileri içermektedir (Şişman-Turan, 2004).

Peplau ve Perlman’a göre (1982) yalnızlık, sosyal ilişki sürecinde insanların nitelik ve nicelik açısından yaşadıkları eksikliklere paralel olarak ortaya çıkan ve insanlara sıkıntı veren bir durumdur (Akt. Duru, 2008). Sullivan (1953) yalnızlığı, insanlar arasındaki yakınlık gereksinimi karşılanmadığı durumlarda ortaya çıkan, genellikle istenmeyen ve hoş olmayan bir tecrübe olarak tanımlamaktadır (Akt. Yüksel, 1991). Rook’a (1984) göre yalnızlık, “kişinin duygularının, hislerinin diğerleri tarafından reddedildiğinde, göz ardı edildiğinde ya da yanlış anlaşıldığında, sosyal aktivitelerde ve duygusal yakınlıkta eşlik eden birinin olmaması durumunda ortaya çıkan stres yaratan olumsuz duygusal durum” dur (Akt. İmamoğlu, 2008). De Jong-Gierveld’e (1988) göre yalnızlık, insanların beklentilerine uygun ilişkileri kurma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri sonucunda ortaya çıkan, istenilen ilişkiler ile mevcut ilişkiler arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir sorundur (İmamoğlu, 2008). Diğer bir ifade ile yalnızlık, insanların istediği sosyal ilişkiler ile elde ettikleri sosyal ilişkiler arasındaki tutarsızlık sonucunda meydana gelen ve insanlarda hoş

duygulara neden olmayan öznel bir psikolojik sorun (Ponzetti, 1990'den akt. Koçak, 2008), acı veren ve istenmeyen bir subjektif yaşantıdır (Bilgin, 2003).

Yalnızlık insanların gereksinim duyduğu sosyal ilişkilerde içtenliğin, yakınlığın ve duygusallığın ortadan kalkmasına gösterilen bir tepki olabileceği ileri sürülmektedir (Weiss, 1973'den akt. Halat, 2009). Yalnızlık hissi her ne kadar psikolojik bir ifade olarak değerlendirilse de geniş anlamda yalnızlık, psiko-patolojinin bir semptomu olarak dikkate alınmaktadır (Karnick, 2011).

Sosyal ve duygusal açıdan bazı beklentilerin karşılanmaması sonucunda kişinin kendisini boşlukta hissetme duygu durumu olarak ifade edilen yalnızlık, insanların katlanmak zorunda kaldıkları iç karartıcı, rahatsızlık veren, yabancılaşmaya neden olan bir parçalanmışlık duygusudur. Patolojik açıdan ele alındığı zaman yalnızlık korkunç ve sarsıcı bir deneyim olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle yalnızlığın ortadan kaldırılması konusu basit bir problem çözümü gibi görülmemelidir. Çünkü yalnızlık duygusu azaltılsa da tamamen yok edilemeyen, dipsiz ve yaralayıcı bir ruh uçurumu olarak değerlendirilmektedir (Rokach, 1990'dan akt. Yaşar, 2007). Yalnızlığın görmezlikten gelinmesi, inkar edilmesi ya da küçümsenmesi insanlara ciddi boyutta zararlar verebilmekte olup, insanların enerjilerini etkisiz hale getirerek saldırgan davranışlara yönelmelerine zemin hazırlamaktadır (Rokach, 2004'dan akt. İlhan, 2012).

Yalnızlık, insanların hem iyilik hallerini hem de psikolojik açıdan mutluluklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Duru, 2008). Bunun yanında yalnızlık hali insanların yaşamında günden güne artan bir sorun haline gelmiştir. Hem objektif hem de sübjektif açıdan değerlendirilebilen yalnızlık olgusu her şeyden önce ifade edilmesi mümkün olmayan korkunç bir deneyimdir. Zaten yalnızlığı korkunç kılan durum, ifade edilmesinin mümkün olmamasıdır. Zira yalnızlık ifade edilen bir olgu olsaydı, insan hayatında yalnızlıktan bahsetmek söz konusu olamazdı (Yaşar, 2007).

Yalnızlık, gerçekleştirilen toplumsal etkileşim ve bu etkileşimin kalitesi üzerine olan algılarla ilgilidir (Burger, 2006). Yani bireylerin etkileşimlerinin anlamlılığına verdiği değer, yalnızlığını belirler (Atalay, 2010). Ayrıca yalnızlıkla hayatın

anlamlandırılması konusunda ilişki bulan bazı psikologlar, yalnızlık duygusunun varoluşsal kaygıyı ve kişinin yaşamının anlamını bulma gereksinimini yansıttığını ileri sürmüşlerdir (Burger, 2006). Yalnızlığı, tıbbi açıdan doğal karşılanmayan ve müdahale gerektiren bir durum (hastalık) olarak değerlendiren Karnick, yalnızlığı insanlar açısından kaçınılması gereken ve pozitif bir etkisi olmayan bir durum olarak tanımlamıştır (Karnick, 2011).

İleriki aşamalarda bireylerin psikolojik sağlığını tehdit eden ve bu nedenle psikolojik yardım gerektiren bir duygusal sorun olan yalnızlık (Karahan, 2004), modern toplumların geniş bir kesiminde yaygın olarak yaşanan, beraberinde çeşitli psikolojik sıkıntılar ve zorlanmalar getiren bir salgındır (Killeen, 1998'den akt. Güloğlu-Kararımak, 2010). Çünkü modern insan, modern kent yaşamında her istediğini elde etmekte fakat bir türlü yalnızlığına çözüm bulamamaktadır. Belki de elde ettiği her şey onu kendi özünden yabancılaşmaya doğru sürüklemekte ve insanın doyumsuzluğu son durak olarak onu derin yalnızlıkla kucaklaştırmaktadır (Yahyaoğlu, 2011).

Bir çok insan tarafından fark edilebilen bir olgu olsa da insanlar yalnızlığı tanımlama konusunda sürekli sorun yaşamaktadırlar (Yahyaoğlu, 2011). Zira her insanın sahip olduğu yalnızlık düzeyi kendisine özgüdür. Diğer bir ifade ile her insan hayatının belli döneminde diğer insanlara kıyasla farklı düzeylerde yalnızlık hissine kapılmaktadır. Her insan tarafından farklı düzeylerde ve farklı boyutlarda yaşansa da insanlar yalnızlığın sosyal ve duygusal bir süreç olduğu konusunda hemfikirdir. Buna karşılık duygusal ya da sosyal yalnızlıktan hangisinin insanlara daha fazla acı verdiği de göreceli bir durumdur. Bunların yanısıra yalnızlığın koşulları ve nedenleri ile yalnızlığın yoğunluğu bir fenomen (duyularla algılanabilen şey) olarak da değerlendirilmektedir. (Karakoç-Taydaş, 2013).

Yalnızlık bir insanın diğer insanlar ile kurmak istediği ilişkiler ile sahip olduğunu düşündüğü ilişkiler arasında uyumsuzluk olduğuna inandığında hissettiği nahoş bir duygudur. Bu yönü ile yalnızlık olgusu kişiler arası ilişkilerde yetersizlik olduğunun bir göstergesidir. Bu bağlamda yalnızlığı “kabul görme, insana ait olma, iletişim kurma, onaylama ve sosyalleşme gibi psiko-sosyal ihtiyaçların gerekli

düzeylerde karşılanmaması sonucunda ortaya çıkan, kendini soyutlama ya da kendini ötekileştirme şeklinde yaşanan subjektif yönü ön planda bulunan olumsuz duygusal bir tecrübe” olarak anlamlandırmak mümkündür.

2. Yalnızlığı Açıklayan Kuramlar

2.1.Psikodinamik Kuram

Yalnızlığın psikolojik analizini yapan ilk kuramcı olarak literatürde yerini alan Zilboorg, psikanalitik açıdan yalnızlığı ilk kez zamansal olarak değerlendirerek, yalnızlık ile tek başına olmayı birbirinden ayırmış ve bunu açıklamak için “lonesome” kavramını kullanmıştır. Ona göre “lonesome” kavramı, negatif anlam yüklü olmayan, “normal” bir yalnızlık yaşantısını ve “zihnin geçiş durumu”nu temsil ederken yalnızlık (loneliness) hissi ise, daha ağır, boğucu ve süregelen bir yaşantıdır (Duru, 2008).

Bebeklik döneminde anne şefkâti ve sevecen yakınlığı ile büyümeye başlayan insan, çocukluk döneminden itibaren arkadaş edinme, çevresi tarafından kabul görme, diğer insanlarla iletişim sağlama ve onlarla işbirliği yapma ihtiyacı duyar. Ergenlik ve sonrasındaki yetişkinlik döneminde ise kişi çevresiyle yakın ilişkiler ve dostluklar kurma ihtiyacı hisseder. Yalnızlığa neden olan erken çocukluk yaşantıları, yetişkinlik süresince yaşanan yalnızlığı yordayabilir; çünkü çocukluk döneminde yaşanan sorunlar yaşamın ilerleyen dönemlerinde de kendisini gösterir. Eğer çocuk, gelişim dönemleri boyunca yakın çevresiyle girdiği sosyal ilişkilerden beklenen ve tatmin edici bir karşılık bulamamışsa, bu eksiklik ileriki yaşlarda diğer insanlarla kuracağı sosyal ilişkilerin kalitesini etkilemektedir. Dolayısıyla çocukluk döneminde sosyal ilişkilerde yaşanan başarı yada başarısızlık, sonraki gelişim dönemlerinde kişilerarası tatminkar ilişkiler kurulabilmesi açısından son derece önemlidir (Erözkan, 2004).

Sullivan’a göre (1953) yalnızlık; kişinin yakınlık ihtiyacının karşılanmadığı durumunda ortaya çıkan, tüm insan yaşantılarının en acı verenidir. Köklerinin erken döneme, çocukluğa dayandığı bu duygu, tüm yaşamda kişilerarası ilişkileri etkileyen bir unsur olarak görülür (Akt. Yüksel, 1991). Yalnızlığın derecesi, sıklığı ve kalitesi; bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönemin ve bu dönemin kişide oluşturduğu

duygusal sağlık düzeyine ve içinde yaşadığı toplumla olan sağlıklı iletişimle ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle; insanın içinde bulunduğu gelişim döneminin kişiye etkileyen özellikler, ailevi sorunlar, toplumsal koşullar ve bireyin psikolojik yapısı yalnızlık düzeyini etkileyen etkenlerdir (Erim, 2001).

Kısaca söylemek gerekirse; psikodinamik kuramcılara göre yalnızlık, kökleri bebeklik döneminde başlayan ve gelişim sürecinde sosyal ilişkilerin kalitesine göre bireyin hayatındaki konumu şekillenen olumsuz bir duygu durumudur.

2.2.Varoluşcu Kuram

Varoluşcu kuramcılar, yalnızlığın bireyler için anlamını ve paradoksal yapısını daha derin bir şekilde araştırmış ve yalnızlığı acı verici, kaçınılmaz, olumsuz fakat bireysel olgunluk ve gelişim için de gerekli olarak değerlendirmişlerdir (Karnick, 2011).

İnsanın var oluşunda zaten yalnızlık vardır. nemli olan yalnızlığı, kendimizi tanımak ve geliştirmek amacıyla olumlu bir şekilde kullanmaktır (Yalom, 1999). Varoluşsal bakış açısına göre kişi zaten yalnızdır. Bu nedenle yalnızlık, kişinin kendine ilişkin derin bir farkındalık kazanmasına olanak veren normal ve sağlıklı bir yaşantıdır. nemli olan, kişinin “yalnızlıkla nasıl yaşadığı”dır. Kişinin, yalnızlığını ve duygularının kabul etmemesi patolojiyi doğurur (McWhirter, 1997’den akt. İmamoğlu, 2008). Varoluşsal (gerçek) yalnızlığın, insan yaşantısının kaçınılması mümkün olmayan bir parçası olmanın yanında, insanın kendisiyle yüzleşerek kendine olan farkındalığını artırma sürecinde benliğin gelişimine katkıda bulunduğu varsayılır. Yalnızlık kaygısı ise insanın yabancılaşmasına yol açan olumsuz bir yaşantıdır (Demir, 1990).

Sonuç olarak varoluşcu kurama göre yalnızlık; insanda potansiyel olarak bulunan, nedenlerinin araştırılmasına gerek duyulmayan, kaygı duygusuna neden olmaktan çıkarıldığı ölçüde kişinin gelişimine katkı sağlayan bir yönünün bulunduğu duygu durumudur.

2.3.Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşımda, bireyin bakış açısı ve bilişsel süreçler, yalnızlık tecrübesinin ayrımına varılmasında ve tanımlanmasında temel etkindir. Bu doğrultuda bilişsel teorisyenler yalnızlığı, kişinin içinde bulunduğu sosyal ilişkileri ile istediği ve beklediği sosyal ilişkiler arasındaki farklılıkların kaynaklık ettiği olumsuz duygu durumu olarak tanımlamışlardır (Duru, 2008). Burada tanımın belirleyici noktası, bireyin kendisini ve sosyal ilişkilerini nasıl algıladığı ve değerlendirdiğidir. Bu durumda kişi öznel değerlendirmelerinden yola çıkarak, kendine ve ilişkilerine dair negatif, içsel ve durağan yüklemelerde bulunup, gerçek dışı, mantıksız inançlar geliştirebilmektedir. Geçmiş yaşantılar ve sosyal ilişkilerdeki deneyimler dikkate alınarak oluşturulan bu bireysel tecrübeler bireyin yaşadığı hâlihazırdaki yalnızlık duygusunun artmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, sosyal ilişkilerde algılanan doyumsuzluk, farklılık algısı, uyumsuzluk durumu gibi bireyin, sosyal ilişkilerine dair tasavvur ettiği kıstaslar, yalnızlık yaşantısını ortaya çıkaran temel faktörler olarak gösterilmektedir (Miceli vd, 1982'den akt. Duru, 2008)

Peplau ve Perlman (1982) bilişsel anlamda yalnızlığın birbirini etkileyen üç temel unsurdan kaynaklandığını belirtmektedir:

1. Hoş olmayan, üzücü duygusal bir tecrübe, yani herhangi bir grup ya da topluluktan dışlanmışlık duygusu,
2. Bilişsel deneyimlerde yaşanan olumsuzluklar ve sevilmememe hissi,
3. Sosyal ilişkilerde duyulan yetersizlik duygusu. Sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmede güçlük çekme, paylaşımda bulunulacak dostlar bulamama (Akt. Kılıç-Sevim, 2005).

Bilişsel gelişimin yalnızlık duygusunun ortaya çıkışı açısından büyük önemi vardır. Sosyal ilişkilerinde algılanan doyumsuzluk, yalnızlık yaşantısını ortaya çıkaran faktörden biri olarak görülmektedir (İlhan, 2012). Yalnızlık, bireyin kendine yönelik değerlendirmeleriyle ilgili bir durumdur. Aynı sosyal ilişki ağı içerisinde yaşayan insanların bazıları kendisini yalnız hissedebilirken, bazıları ise yalnız hissetmeyebilir. Bireyin şahsi yalnızlığına ilişkin yaptığı subjektif değerlendirmeler gerçeği

yansıtmayabilir. Bireyler yalnızlıklarını sorgularken yalnızlıklarının nedenlerine ilişkin gerçeği yansıtmayan farklı yargılarda bulunabilmekte ve bu duygu durumunu kesin bir kabul ile kalıcı olarak algılayabilmektedirler (Özdemir, 2011).

Sonuç olarak bu yaklaşımın temel özelliği; sosyal yetersizlik ve yalnızlık arasında bir ilişki kurarak kişinin yaşam algısını vurgulamasıdır. Bu teoriyi savunan düşünürlere göre birey, yaşadığı toplumsal yapı içerisindeki ilişkileri ile istediği ve beklediği ilişkiler arasında bir farklılık algıladığında, diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kuramadığında ve sosyal ilişkilerinden doyum alamadığında yalnızlık yaşar.

2.4.Sosyolojik Kuram/Bağlanma Teorisi

Sosyolojik yaklaşımın temsilcilerinden birisi olan Bowman, modern toplumlarda, yalnızlığın artışı etkileyen üç temel itici unsurun bulunduğunu belirtir: 1. Birincil gruplar arasındaki ilişkilerin azalması 2. Aile yapısının değişmesi 3. Sosyal yapının değişmesi veya aile ve sosyal yapıdaki çeşitli faktörlerden dolayı yaşanan değişimler (Bowman, 1955; Kızılgeçit, 2011). Ayrıca sosyolojik kuramın temsilcileri, yalnızlığın nedenlerini temel olarak bireyin dışındaki sosyal etkenlerde aramışlardır (Özdemir, 2011).

Sosyolojik teoriye göre, çocuğa bakım veren kişinin “güvenli üs” rolünü yüklenmesi ve keşfetmesi için uygun ortamı sağlaması; çocuğun olumlu pozitif şemalar geliştirmesine, bu şemalar doğrultusunda sağlıklı ilişkiler kurabilen, olumlu benlik algısına sahip ve psikolojik olarak sağlıklı bir insan olarak yaşamını sürdürmesine zemin hazırlamaktadır. Aksi durum, kaygı, üzüntü, depresyon, öfke ve yalnızlık duygularının yaşanmasına neden olmaktadır. Çocuk, bu negatif duygularla baş etmede farklı stratejiler ve savunma davranışları geliştirmektedir. Geliştirilen stratejiler ve savunma mekanizmaları yaşam boyu tüm ilişkilerde etkisini göstermektedir (Bowlby, 1980; İmamoğlu, 2008).

Young’a göre yalnızlık, sosyal ilişkilerden doyum sağlanamaması ya da böyle olumsuz bir algıya bağlı psikolojik zorlanma belirtileridir (İmamoğlu, 2008). Rogers (1994) ise yalnızlığı, bireyin yaşadığı çevrede bulunan kişilerle ilişkisinin olmadığını

hissettiği zaman ortaya çıkan, acı veren bir farkındalık ve zayıf uyum olarak değerlendirmiş ve de sıcak ve samimi bir ortamın bireyin yalnızlığını minimize edebileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak sosyolojik kuram; insanın yalnızlığı, çocukluktan itibaren dış etkenler temelinde ortaya çıkan ve gelişen, insanın gelişim serüvenini güvene dayalı ve doyum sağlayıcı bir ortamda sürdürmesi halinde pasifize edebileceği bir duygu durumu olarak değerlendirmektedir.

2.5.Etkileşimsel Kuram

Bu kurama göre yalnızlık, kişisel ve durumsal faktörlerin ortak etkileşiminden kaynaklanır (Peplau-Perlman, 1982'den akt. İlhan, 2012). Etkileşim kuramının öncülerinden Weiss (1973) yalnızlığı toplumsal kavramlarla açıklama yoluna gitmiş ve bireyin “bağlanma” ve “ait olma” olmak üzere iki temel ihtiyacından bahsetmiştir. Ona göre bağlanma ihtiyacı bireyin duygusal yakınlık hissettiği kişi ile yaşamını paylaşması; ait olma ihtiyacı ise, kişinin duygu, düşünce ve ortak idealler bağlamında kendisini yakınlık duyduğu bir grubun ya da topluluğun bir parçası olarak hissetmesi şeklinde görülür. Yalnızlık, bu iki ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda yaşanan bir duygu durumudur. Çevresel faktörlerin daha etkili olduğu ve herkes tarafından yaşanabilen normal bir durum olarak düşünülen yalnızlık, kişisel etkilerin bir neticesi olan tek başlılık değil, aksine kişisel ve durumsal yaşantının, kompleks bir fenomene dönüşmüş yapıdan kaynaklanan bir durumdur. Yalnızlığın oluşmasında günümüzdeki hızlı değişimlerin ve bağlanma, yakınlık, samimiyet gibi sosyal ilişki koşullarının yokluğunun kilit rol oynadığını belirtmekte mümkündür (Akt. Halat, 2009).

Bu kurama göre yalnızlık; kişinin bağlanma ve ait olma duygularının tatmin edilemediği durumlarda bireysel ve toplumsal faktörlerin ortak etkileşiminin sonucu oluşan bir duygu durumudur.

3.Yalnızlığın Boyutları

Yalnızlığın tek boyutlu veya çok boyutlu olmasıyla ilgili uzmanlar arasında farklı görüşler vardır. Yalnızlığın tek boyutlu olduğunu savunanlar, yalnızlığın farklı düzey ve yoğunlukta yaşanan evrensel bir olgu olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu anlamda yalnızlık bireyin tüm yaşamını, yaşamın tüm boyutlarını (sosyal, kültürel, psikolojik vs.) etkileyen bir olgudur. Yalnızlığın çok boyutlu olduğunu savunanlar ise yalnızlığı farklı türleri ve belirtileri olan çok yönlü bir fenomen olarak görmektedirler. Bu anlamda yalnızlık bireyin tüm yaşamını ve deneyimlerini kapsamaz (Koçak, 2003). Yalnızlığın farklı tiplere ayrılması, ilk olarak kişinin kendisini ve sosyal statüsünü, sosyal eksiklik tecrübesini nasıl değerlendirdiğiyle yani, yalnızlığa bakış açısıyla ilgilidir (Gierveld, 1988; İmamoğlu, 2008).

İnsanlarla ilgili olarak genel anlamda “sosyal yalnızlık” ve “duygusal yalnızlık” olmak üzere iki tür yalnızlıktan söz edilmektedir. Sosyal yalnızlık, bireyler arasında sosyal ilişkilerin tatmin edici şekilde olmamasıdır. Böyle bir yalnızlık yaşayan bireylerde sıkılganlık, arkadaşları tarafından kabul görmeme hissi hissine kapılma ve marjinalleşme halleri görülmektedir. Bireyler, sosyal etkileşim içine girdiklerinde bu duygulardan kurtulabilmektedirler. Duygusal yalnızlık ise, insanlar arasında yakın, samimi duygusal ilişkilerin yokluğudur (Şişman-Turan, 2004).

Young'da (1982) yalnızlığı şu şekilde sınıflandırmaktadır: Geçici yalnızlık; kalıcı olmayan anlık yalnızlık duygusudur. Durumsal veya geçiş yalnızlığı; sosyal ilişkilerinden son derece memnun olan ve doyum sağlayan bireyin karşılaştığı herhangi bir olumsuz durumda içine düştüğü sıkıntılı süreci yansıtmaktadır. Diğer bir yalnızlık tipide kronik yalnızlık olup kişinin sosyal ilişkilerinden doyum sağlayamaması sürecinin olağandan daha uzun süreli olması durumudur. Bu süre iki ve daha uzun yıl olarak tanımlanmıştır. Young uzun süre maruz kalındığı takdirde geçici yalnızlığın durumsal yalnızlığa, durumsal yalnızlığında kronik yalnızlığa dönüşebileceğini de ifade etmiştir. (Akt. İmamoğlu, 2008).

Geçtan (2004), yalnızlığı acı veren ve ürkütücü bir duygu durumu olarak tanımlar ve pek çok yaşantının “yalnızlık” kavramı ile dile getirildiğini ifade ederek yalnızlık sınıflamasını: kişinin hayatını kimseyle paylaşmadan tek başına yaşamasını ifade eden somut yalnızlık; kişinin içinde bulunduğu toplumla aidiyet bağlarının zayıf olmasını ve topluma yabancılaşma şeklinde yaşanan yalnızlık; kişinin çevresiyle barışık olamamasını yansıtan ve çevresindeki insanlar tarafından kabul edilmeme, dışlanma ve ötelenme durumunda yaşanan yalnızlık; kişinin kendi isteğiyle diğer insanlarla olan ilişkilerini en aza indirme şeklinde yaşanan yalnızlık; kişinin kendini çevresine karşı ifade edemediğini ve çevresi tarafından anlaşılmadığını düşünmesine bağlı olarak yaşanan gerçek yalnızlık olarak yapmaktadır.

Yalnızlığı nedenlerine ve belirtilerine göre derin yalnızlık, duygusal yalnızlık, sosyal yalnızlık, gizli yalnızlık gibi değişik boyutlarla anlamlandırmak mümkündür. Derin yalnızlık, kişiyi depresyona götüren psikolojik altyapıyı hazırlayan durum; sosyal yalnızlık, bireyin çevresiyle aidiyet bağlarının kopması ve içinde yaşadığı topluma karşı yabancılaşma hissetmesi; duygusal yalnızlık, kişinin kendi için özel diyebileceği ilişkilerinin olmaması durumu; gizli yalnızlık ise kişinin içsel olarak yaşadığı ve genellikle dışarıya yansıtılmayan yalnızlık çeşidi olarak bilinir (Yaşar, 2007).

Weiss (1973) yalnızlığı, sosyal ilişkiler içerisinde ele almış ve iki gruba ayırmıştır. Bunlar; bağlanma figürünün olmaması ile karakterize olan “duygusal yalnızlık” ve sosyal ağın olmaması ile karakterize olan “sosyal yalnızlık” tır. Duygusal yalnızlık aileye, arkadaşlara ve ilişkilere yetersiz bağlanmada yaşanan sorunlardan ya da yetersiz bağlanmadan kaynaklanırken; sosyal yalnızlık ise akran, arkadaş, iş arkadaşı, komşu gibi ilişkiler ağındaki ve arkadaş sayısındaki yetersizlikten dolayı ortaya çıkan duygu olarak tanımlanmaktadır (Akt. Halat, 2009).

Sadler ve Johnson (1980) yalnızlığı değerlendirdikleri beş boyut şunlardır:

1-Psikolojik Yalnızlık: Kişinin kendi içsel dünyasında yaşadığı ancak dışa direkt olarak yansıtmadığı acı veren yalnızlık durumu.

2-Kişiler Arası Yalnızlık: Kişinin kendini diğer insanların tecrit ettiği, ötelediği algısının oluşturduğu ve herkesin yaşayabileceği, yaş sınırı olmayan evrensel nitelikli yalnızlık durumu.

3-Sosyal Yalnızlık: Grup içinde ya da sosyal hayatta aidiyet duygusunun olmaması, dışlanmışlık algısının ön plana çıktığı yalnızlık durumu.

4-Kültürel Yalnızlık: Kültürel anlamda adaptasyon sorunlarının oluşturduğu ve insanların kültürel değerlere yabancılaşması şeklinde görülen yalnızlık durumu.

5-Kozmik Yalnızlık: Tanrı'ya ve doğaya yabancılaşmayı, onlardan kopuşu ve uzaklaşmayı anlatan yalnızlık durumu (Akt. İlhan, 2012).

Psikososyal anlamda çok boyutlu bir varlık olarak değerlendirebileceğimiz insanın duygu ve düşünce dünyasında merkezi bir rol oynayan yalnızlığın çok boyutlu olarak ifade edilmesi daha kabul edilebilir görünmektedir. Zira çok boyutlu bir yapının tek boyuta indirgenerek anlatılmaya çalışılması, anlatılmak istenen düşüncenin sağlıklı bir şekilde ifade edilmemesi üzerindeki riski kuvvetlendirecektir. Bu anlamda insanın sosyal, psikolojik, duygusal, düşünsel vb. her boyutuyla ilgili yalnızlığından söz etmek mümkün görünmektedir.

4. Yalnızlığın Nedenleri

Yalnızlığı bir problem olarak algıladığımızda birey olarak insan ya da toplumsal anlamda insanlar bu problemin neresindedir? Yalnızlık probleminde birey ya da insanları nasıl konumlandırmak gerekir? Yalnızlık probleminde insan bu problemin “özne”si mi yoksa “nesne”si midir? gibi sorular yalnızlık olgusunu anlamlandırma konusunda yaşanan entelektüel zorluğu en bariz şekilde bizlere göstermektedir.

Yalnızlık, oluşumu tek faktörle açıklanamayacak ölçüde çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Her kuram, yalnızlığın nedenine ilişkin çoğunlukla kendi görüşlerine paralel nedenler ileri sürmüştür. Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri, kişinin benlik değeri, gelecekte beklenenleri, yalnızlıkla başa çıkmada vereceği

tepkileri, artan sosyal hareketlilik, kapitalizmin bireyci ve materyalist doğası ve değişen değerler yalnızlık yaşantısının oluşmasında temel olan değişkenlerden bir kaçıdır (Geçtan, 1999).

Günümüzde sağlıklı olmak denildiğinde eskiden olduğunun aksine sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, bedensel (fiziksel), ruhsal (mental-moral) ve sosyal yönden tam bir iyilik halinde oluşun önemi vurgulanmaktadır (Toker, 1995). İnsanoğlu tatmin edici, sağlıklı, duygusal ve sosyal ilişkilere ihtiyaç duyan sosyal bir varlıktır (Yüksel vd, 2013). Sosyal ilişkilerde gerekli doyumun ve taminin sağlanamaması bireyleri yalnızlığa iter ve yalnızlıkta pek çok psikososyal problemi beraberinde getirir (Kılınç-Sevim, 2005). Kent yaşamında karmaşıkleşan bireyselleşen, kısa süreli ve yüzeysel insan ilişkileri; insanların geleneksel bağlardan kopmalarına, norm karmaşası yaşamalarına ve böylece yalnızlık yaşamalarına neden olmaktadır (Koçak, 2003). Dolayısıyla günümüz modern insanı için çok yoğun olarak yaşadığı ve yıkıcı sonuçlarıyla yüzleşmek zorunda kaldığı yalnızlığın, birtakım yatkınlık etmenleri ile bazı hızlandırıcı etmenlerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı, bireyin var olan ilişkisi ile arzuladığı ilişki düzeyi arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanan ve bireyce hoş olmayan bir yaşantı olarak algılanan duygu durumu olduğu söylenebilir (Demir, 1990). Bu haliyle yalnızlık kişiler arası ilişkilerin yetersizliğine işaret eder. “içsel bir duygusal durum” olarak yalnızlık sosyal ilişkilerin (diğerleriyle temaslarının sıklığı, arkadaş sayısı gibi) nicel ya da nesnel niteliklerinden etkilenmekle birlikte, yalnızlığı belirleyen şey, daha çok bu ilişkilerin (ilişkinin getirdiği doyum yada algılanan toplumsal kabul gibi) nitel yada öznel değerlendirmeleridir. Yani bireylerin etkileşimlerinin anlamlılığına verdiği değer, yalnızlığını belirler. Yalnızlık, yoğunluğu, nedenleri ve koşulları açısından değişen çok boyutlu bir fenomendir. Herkesin yalnızlık deneyimi kendine özgüdür; bu yüzden “yalnız olmak” herkes için tam olarak aynı anlama gelmez (Atalay, 2010).

Peplau ve Perlman’da (1984) yalnızlığı; bireylerin sosyal ilişkilerindeki nitelik ve nicelik olarak ortaya çıkan eksikliklerden kaynaklanan ve hoş olmayan bir yaşantı olarak görmüşler ve yalnızlıkla ilgili üç hususa dikkat çekmişlerdir. Bunlar;

1-Yalnızlık, bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunların bir sonucudur. Yalnızlık bireyin yaşadığı sosyal ilişkiler ile istediği ve beklediği sosyal ilişkiler arasındaki farktan ortaya çıkmaktadır.

2-Yalnızlık, subjektif yönü ön planda olan kişiye özel bir yaşantıdır ve bireyin kalabalıklar içerisinde de yalnızlık duygusu yaşamayı muhtemel olduğu için nicelik olarak değerlendirilmemelidir.

3-Yalnızlık, bazen kişisel gelişime katkıda bulunduğu düşünülse de, hoş olmayan ve sıkıntı veren bir yaşantıdır (Akt. Buluş, 1997).

Teknolojik gelişmelerin hızlanması, gelişmelerin insanlığa getirdiği yenilikler, geleneksel değerlerin sarsılmasına yol açmaktadır. Yeni değerlerin içselleştirilmeden, özümsemeden benimsenmesi, kitle haberleşme araçlarının artması ve yaygınlaşmasıyla meydana gelen değişim ve etkileşimler, kuşaklar arası çatışmalar, yabancılaşan toplumların oluşmasına, insanların yalnızlık ve suçluluk duygularına kapılmasına neden olmaktadır (Kılıccı, 2000). Her insanın varlığının bir gereği olarak yaşadığı yalnızlık, varlığın anlamlandır, kişinin kendini keşfetme ve kendini gerçekleştirme amaçlarına hizmet etmediğinde kişiyi tehdit eden tehlikeli bir duyguya dönüştür (Moustakas, 1961'den akt. Şişman, 2004). Yalnızlık, daha çok bireyler arası iletişimsizlik ve sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar nedeniyle, bireyin çevresindeki insanları tehdit olarak algılaması sonucu insanlardan uzaklaşması ve buna bağlı olarak yaşadığı ölçsüz düzeyli kaygı nedeniyle ortaya çıkmıştır (Yalom, 1999). Yalnızlık duygusu; bireylerde sevgi, güven, aidiyet gibi duygusal ihtiyaçların karşılanamaması ve sağlıklı sosyal ilişkilerin gerçekleştirilememesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Bireylerde sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçların karşılanamaması durumunda yalnızlık duygusu meydana gelebilmektedir (Kılavuz, 2005). Yalnızlık duygusu bireyin yaşamının hemen her döneminde görülebilen bir duygudur. Her birey, yaşamı boyunca kendini güvende hissettirecek sosyal bir grubun desteğine ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç karşılanmadığında veya bu konuda yaşanan hayal kırıklıkları ya da sosyal ilişkiler kurma konusunda yaşanan problemler yalnızlık duygusuna zemin hazırlar (Hamamcı-Duy, 2005).

Yalnızlık, sosyal bir varlık olan insanın yaşamının her evresinde ister yaşlı ister genç olsun herkes tarafından yaşanılabilen önemli bir psikolojik sorundur. Yaşanması hoş olmayan acı verici bir durum olan yalnızlık, tarih boyunca her toplumda rastlanan önemli bir rahatsızlık olagelmıştır. Ancak günümüzün modern toplumlarında; hızla artan nüfus ve gelişen teknoloji ile birlikte karmaşık insan ilişkileri arasında, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşmasına paralel olarak yalnızlığın nicel ve nitel boyutunda hızlı bir artış olduğu gözlenmektedir. Çünkü modernleşmenin meydana getirdiği yeni kent yaşam tarzı ve bireysellik insanın sevgi, kabul görme, aidiyet duygusu, yardımlaşma, paylaşma, bağlanma, güven duyma ve anlaşılma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını zorlaştırmaktadır (Koçak, 2003). Dolayısıyla yalnızlık bireysel ve dış çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve insanlara acı veren, onları düş kırıklığına uğratıp, umutlarını yok eden, bilişsel ve duygusal zorlanma halidir. Örneğin; bireysel olarak, öz algı, öz farkındalık, özgüven eksiklikleri ya da çevresel olarak; bireyin yakınlarının kayıpları, boşanma, göç, sosyal baskı, belirsizlik, kaos gibi risk faktörlerinin etkileri, sosyal etkileşim ve iletişim yoksunluğu gibi daha sayılabilecek pek çok etmen karşılıklı olarak birbirlerini tetikleyerek bireyin yabancılaşmasına ya da yalnızlığa sürüklenmesine neden olmaktadır (Armağan, 2014).

Jones (1981:295-296) yalnızlık konusunda niteliği ön plana çıkararak yalnızlığın bireylerin sosyal ilişkilerinin kalitesi ve bu ilişkilerden alınan doyumla ilgili olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile yalnızlık niceliksel yönünden ziyade niteliksel yönü olan bir duygu durumudur. Yalnızlık, aile üyeleriyle ve arkadaşlarla olan ilişki miktarından çok bireyin ilişkilerinin kalitesinden memnun olmamasından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, yalnızlık sosyal ortamın özelliklerinden çok bireylerin o özellikleri nasıl algıladığı, değerlendirdiği ve nasıl tepkide bulunduğu ile ilişkili görülmektedir (Akt. Bakioğlu-Korumaz, 2014). Ayrıca yalnızlığı, sosyal ilişkilerdeki yetersizliklere ve kişisel özelliklere bağlayan düşünürlerde söz konusudur. Kendilerini yalnız hisseden insanların ortak özelliklerini; ‘düşük benlik saygısı, olumsuz bakış açısına sahip olma, kötümserlik, güvensizlik, çekingenlik, sosyal tepkide bulunamama, sosyal duyarsızlık ve sosyal ilişki kurmaktan kaçınma’ şeklinde sıralamak mümkündür (Buluş, 1996).

Yalnızlığın nedenleri konusunda; travmatik yaşantı ve durumlar, kayıplar, reddedilme, çatışmalar, umursanmamak, arkadaşlıkları sürdürmemek (Qualter, 2003'den akt. Duyan vd, 2008), duygusal bir ilişkinin bitmesi, yeni bir yerleşim bölgesine taşınma, işten çıkarılma, yaşanılan kültürel farklılık, boşanma, emekli olma (Bilgen, 1989), sıcak ve samimi ilişkiler içinde bir arkadaşla sahip olamama (Link, 1991'den akt. Oktan, 2005), çocukluk döneminde yakınlık kurma ihtiyacının doyurulamaması (Sullivan, 1953'dan akt. Yüksel, 1991), kötümserlik, kendini yansıtmaktan korkma, çaba göstermeme, şansızlık, sıkılganlık, fiziksel çekiciliği olmama, insanların içinde bulundukları grup üyeleriyle ilgilenmeleri, diğer insanlarla ilişkiye girmeyi istememe (Gümüş, 2000), aidiyet ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması (Atalay, 2010), küçük yaşlarda ebeveynler tarafından cezalandırılma yöntemi (Aysun, 2010), samimiyetsiz insan ilişkileri (Karnick, 2011), aşırı bireyselleşme (From, 1996) gibi hususlar dile getirilmiştir.

Sonuç olarak, sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşme konusunda yaşadığı problemler, potansiyellerini açığa çıkaracak ortamdan yoksunluk, sevgisiz bir ortamda geçen bebeklik ve çocukluk, iletişimsel sıkıntılar, şiddete maruz kalma, ayrılık, beklentilerin karşılanamaması, yaşanılan travmatik olaylar, gelişim dönemlerinin kendine has olumsuzluklarıyla başedememe insanların yalnızlık duygusu yaşamalarında merkezi rol oynayan durumlardır.

5. Yalnızlığın Sonuçları

Çağdaş toplum içerisinde yaşamak, insanı gerçek doğasından uzaklaştırmıştır (Lloyd, 1996). “Her zamankinden fazla olanağın, bilginin, tekniğin bulunmasına karşın, çağdaş dünya, gelmiş geçmiş dünyaların en talihsizi görünüyor” (Gasset, 1995). Hızlı, hareketli yaşam koşulları ve değişimler insanların dengesini zorlamakta, beraberinde güvensizliği, yabancılaşmayı, ilişkilerde yüzeyselliği getirmekte ve bunun neticesinde insanların kendileriyle baş başa kalmaları ağırlık kazanmakta, sosyal çevreleri sınırlanmakta, birbirlerine zaman ayırma ve bunun gerekliliği göz ardı edilmekte ve buna bağlı olarak gelişen anksiyete, depresyon ve kişiler arası ilişkilerin bozulması sonucu “yalnızlık” gelişmektedir. Tüm bu sorunlar, insanlarla ilişkilerin bozulmasına

sebeup olmakta ve aile içi ilişkilerden arkadaş, akraba, çalışma yaşamına kadar hayatın her alanına olumsuz bir şekilde yansımaktadır.

Yalnızlık, genel olarak kaygı, öfke, üzüntü stres, depresyon, kötümserlik vb. duyguların eşlik ettiği, hoş olmayan, arzu edilmeyen ve her zaman kaçınılması gereken bir duygu durumu olarak açıklanmaktadır. Ayrıca yalnızlığın düşük benlik saygısı, sosyal ilişkilerde yetersizlik, depresyon, alkol bağımlılığı, obezite riski ve intihara yatkınlık gibi geniş çerçevede değerlendirilmeye ihtiyaç duyan birtakım psikolojik sorunlarla ilişkili olduğu da düşünülmektedir (Çeçen, 2008). Bundan dolayı bireysel ve toplumsal anlamda oldukça yaygın ve son derece ciddi bir problem olarak değerlendirebileceğimiz yalnızlığın tanınmasına ve anlaşılmasına bağlı olarak önlenmesinde kişi ve toplum sağlığı açısından önemli yararlar görülmektedir (Demir, 1995).

Bireysel ve toplumsal anlamda çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirebileceğimiz yalnızlık, günümüz insanı için en acı veren ve hayatı çekilmez kılan psikososyal problemlerden biridir. Şöyleki bugün dünyada insanların pek çoğu yıkıcı yalnızlık duyguları yaşamakta, yalnızlığın etkisiyle depresyona girmekte ve ruh sağlığı bozulmaktadır. Yalnızlığın insanda mahcubiyet, beceriksizlik, yetersizlik hislerine kaynaklık ettiği, bireyin benlik değerini düşürdüğü, aidiyet duygusunu yok ettiği, strese neden olduğu ve ruh sağlığına zarar verdiği (Yaşar, 2007) ve dolayısıyla insan yaşamını çekilmez hale getirdiği söylenebilir. İnsanlığın sosyal yönünü tehdit eden ve yıllardan beri önemli bir klinik belirti olarak düşünülen yalnızlığın bireylerde; genel doyumsuzluk, kaygı, utanma; dinlenememe gibi hoş olmayan durumlara yol açtığı; alkolizm, intihar girişimi, depresyon gibi ciddi rahatsızlıklarla da ilişkili (Demir, 1990) ve hayattan duyulan memnuniyetle de ters orantılı (Atalay, 2010) olduğu saptanmıştır.

Yalnızlık; fenomen olarak, insan olmanın birincil özelliğidir ve kompleks çok acı veren, genellikle zorlayıcı ve bireysel bir duygudur (Rokach-Brock, 1997'den akt. Çeçen, 2008). Yalnızlık; bireyde stres, kaygı, depresyon, gerginlik, karamsarlık, huzursuzluk hislerine neden olan, kişiyi umutsuzluğa sürükleyen, bireyin yaşamını

anlamsızlaştıran, asosyal ve silik bir kişilik oluşturmaya, yabancılaşmaya neden olan ve bireyin sosyalleşmesini engelleyen bir duygu durumudur (Geçtan, 1999). Yalnızlığın umutsuzluk, intihar etme eğilimi gösterme, depresyon, suç işleme, uyuşturucu madde ve ilaç kullanma, içe dönüklük, negatif dışa dönüklük, sosyal ilişkilerde doyumsuzluk, huzursuzluk, mutsuzluk, okuldan ayrılma ve atılma, utangaçlık ve düşük akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 1997).

Yalnızlık, bireyde güvensizlik duygusunu geliştirerek çevresiyle uyumunu ve dolayısıyla yaşamını zorlaştırır. Yalnızlık ruhsal rahatsızlıkların ve özellikle de depresyonun oluşmasında belirleyici bir etkiye sahiptir (Yaşar, 2007). Lynch (1997) yalnızlığın acıya zemin hazırladığını, yıkıcı bir döngüye yol açtığını, en hafif türünde bile önemli bir rahatsızlık hissi oluşturduğunu ve yalnızlığın düzeyi arttıkça kişide anormalleşmesinde arttığını belirtir (Akt. Bakioğlu-Korumaz, 2014).

Patolojik bir çok ruhsal bunalımın ve kişilik bozukluklarının hazırlayıcısı olduğu bilinen (Buluş, 1997) ve en ürkütücü yoksunluk duygusu olarak nitelenen yalnızlık duygusu, depresyona, hastalığa, hatta intihara yol açabilen çok güçlü bir duygudur (Garland, 2001'den akt. Kılıç-Sevim, 2005). Yalnızlık duygusu ile baş edememe ve sonucunda ortaya çıkan yoğun anksiyete, kişide bir ruhsal sorunun varlığına işaret edebilir. Psikiyatrik bozuklukta hastalarda gözlenen içe kapanma, farklı bir dünyaya taşınma ile depresyonlu hastaların yaşadıkları çaresizlik, değersizlik, ve anhedoni (hayattan zevk alamama) gibi düşünce ve duyguların etkisiyle insanlardan uzaklaşma davranışları, bu kişilerin yalnızlık konusundaki patolojik seçimlerini gösterir. Böyle bir tercih yaşamı daha da zorlaştıracaktır. Daha dirençli, daha güçlü, ayakları üzerinde daha sağlam durabilme adına yaşamın ilk yıllarında kişi tarafından tercih edilen bireyselleşme girişimleri, aynı zamanda yalnızlık duygusunun yaşanmasına da neden olacaktır (Önder, 2010). Yalnızlığın kronik bir hal alması sonucu depresyona giren insan, yaşamın tüm zevklerinden kendini uzaklaştırır ve hayat onun için artık anlamını yitirmiştir. Bu psikoloji içerisinde bulunan insan için kaygı, stres, yorgunluk, kararsızlık, çaresizlik vb olumsuz yaşantılar olağan hale gelir ve bu sürecin daha ileri boyutlarda yaşanması durumunda kişide intihar düşüncesi belirir (Yahyaoğlu, 2011).

Yalnızlığın psikososyal sorunlar, zihinsel ve fiziksel sağlık üzerine büyük bir etkisi vardır, çünkü yalnız insanlar çoğunlukla olumsuz duygulanımlar yaşarlar. Bunlar: umutsuzluk, çökkünlük, sabırsızlık, can sıkıntısı ve kendini eleştirme şeklinde duygu kümesidir. Yalnız insanlar kendilerini olumsuz ve küçümseyici bir şekilde görür; aşağılık, değersiz, itici, seilmeye değmez ve toplumsal açıdan beceriksiz olduklarına inanırlar (Atalay, 2010).

Rokach (2004) yalnızlığın etkileriyle ilgili şu ifadeleri kullanır:

- 1-Yalnızlık, insanların birbirlerinden uzaklaşmalarına ve samimi ilişkiler kurabilmeleri önünde bir engeldir.
- 2-Yalnızlık yaşayan bireyler diğer insanlarla kurdukları iyi ilişkileri uzun süre devam ettiremezler.
- 3-Yalnızlık insanın yaratıcılığını ve enerjisini boşa harcamasına neden olur ve insanı psikolojik açıdan olumsuz etkiler.
- 4-Yalnızlık duygusu, insanın tüm ilişkilerini kontrol mekanizmasına dönüşebilir.
- 5-Yalnızlık duygusu yaşayan bireyler hayatlarıyla ilgili karar verme konusunda büyük bir problem yaşarlar.
- 6-Yalnızlık, yüzleşilerek üstesinden gelinmediği takdirde insanları katı ve duygusuz hale getirir.
- 7-Yalnızlık insan için acı verici bir duygudur (Akt. İlhan, 2012).

Sağlık durumu ile yalnızlık arasında da ilişkinin olduğu ileri sürülmektedir. Sağlığı bozuk olanlar, sağlıklı olanlara göre yalnızlıktan daha fazla şikayet etmektedirler. Kendilerini öznel olarak daha sağlıklı hisseden kişiler genellikle, daha çok özgüveni olan, ruhsal açıdan daha olumlu durumda, daha aktif, daha dışa dönük ve daha uyumlu kimselerdir. Bu açıdan ilgi alanları çok yönlü olanlar, amaçları olanlar, yaşamdan hoşnut olanlar ve kendini güvende hissedenler yalnızlıktan daha az şikayet etmektedirler. Kendilerini öznel olarak sağlıksız hissedenlerin ise daha az aktif, daha içlerine kapanık olduğu, kendilerine güvenme ve uyum sağlama yeteneklerinin daha

düşük olduğu, boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik ilgi alanlarının kısıtlı olduğu tespit edilmiştir (Lehr, 1994'den akt. Kılavuz, 2005). Booth (2000), depresyon ile yalnızlık arasındaki ilişki kurarak bu ilişkiyi “bütün yalnız insanlar depresyonda değildir, fakat depresyonda olan bütün insanlar yalnızdır.” şeklinde ifade etmiştir.

“Günümüz dünyasında insanlar artık acı veren bir yalnızlık içinde, aynılık ve sürekliliğin bozulduğu, kendi içinde yaygın ve şiddetli travma yaşayan, herhangi bir etkinlikte doyum sağlayamayan, boşluk duygusu içinde iş ve uğraşlarından zevk alamayan, kararsızlık, temel güven duygusundan yoksun ve bağımlı, kendine uzaklaşmış bireyler haline gelmektedir. Yaşadığımızın çağın hızlı değişimi, teknoloji dünyasının baş döndürücü gelişimiyle birlikte, insanın ruhsal ve biyolojik yapısı buna ayak uyduramaz hale gelmiştir. Bu değişimi kavramakta yetersiz kalan insanoğlu gün geçtikçe kendinden, çevresinden ve doğal ortamından uzaklaşmaktadır. Bunun sonucu olarak insanın kendine ve tabiatına yabancılaşmaya sebebiyet vermekte ve bununla birlikte insanın insan olma özelliğinden çıkıp nesneleşmektedir. Artık nesnelerin (masa, koltuk, araba vb.) değeri insandan farkı kalmaz hale gelmiştir” (Erol, 2014).

Sonuç olarak yalnızlığın insanın iyi olma hali başta olmak üzere sağlık sorunları, psikososyal problemler, doyumsuzluk, depresyon, kaygı, güvensizlik, utangaçlık, düşük benlik saygısı, kararsızlık, intihar eğilimi, düşük benlik saygısı gibi insanın mutluluğu önündeki pek çok engeli kaynaklık ettiğini söylemek mümkündür.

C. DİN VE DİNDARLIK

Sosyal bilimlerin ortak amacı “insan” denilen çok boyutlu varlığı tanımak ve insanın sorunlarına çözümler üreterek onun hayatında mutlu olmasına katkıda bulunmaktır. Çoğu sosyal bilimcilerin araştırmalarında “din” ve “dindarlık” kavramlarına atıfta bulunmaları, tesadüf olmanın ötesinde din ve dindarlığın insanı etkileme düzeyini anlamadan onun anlaşılamayacağına adeta bir göndermedir ve bizlere bu iki kavramın insanın anlaşılması konusunda ki önemini göstermektedir.

1. Din

Dilimize Arapça’dan geçtiği kabul edilen “din” kelimesi, etimoloji bakımından çeşitli kaynaklara atfedilmektedir. Bu bağlamda köken olarak, “din” teriminin Aramî ve İbranî dillerindeki “daino”dan Arapça’ya geçtiği ve bu dillerde de kelimenin “hüküm, örf-adet, borç ve mükâfat” gibi manalara geldiği; öne sürülen diğer bir yaklaşımda ise Farsça ve Sanskritçe “daenâ ve dharma ve darm” kökünden geldiği, “din ve inanç, adet edinmek” gibi manaları kapsadığı belirtilmektedir (Tümer, 1994).

Batı dillerinde ise din, “religion” kelimesiyle ifade edilmekte, Tanrı’ya korku, saygı, bağlılık ile beraber, kendini dini ritüellere adama, tören ve âyinlere katılma gibi manalara gelmektedir (Uysal, 1996). Din, sözlükte; insanların inandıkları ve bağlandıkları düşünce sistemi; insanların anlamlandırma problemi yaşadıkları ve, karşısında kendilerini güçsüz hissettikleri doğa ve toplum kaynaklı olayları, gizemli kabul ettikleri bir takım güçlerle açıklama eğilimi ve tüm bu nitelikteki düşüncelerin çeşitli simgeler ve kurallar vasıtasıyla sistemleştiren düzen (Usta, 2005), “Tanrı’ya, doğa üstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara, tanrıya inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum” (TDK Türkçe Sözlük) gibi anlamlar içermektedir.

Din sosyolojisinde din “kutsalın tecrübesi” (Wach, 1995) olarak; Din psikolojisinde; “din, varoluşun mahiyeti konusunda genel anlamda kapsayıcı kavramlar sunan; insanlarda kalıcı motivasyonlar ve ruhî eğilimler uyandıracak tarzda güçlü ve derin boyutta etkide bulunan semboller sistemi” (Hökelekli, 1993); Dinler tarihinde ise

“din, bir inançlar, davranışlar ve sosyal hayatın belirli şartlarına göre oluşturulmuş kurumlar sistemi” (Tümer-Küçük, 1993) şeklinde tarif edilmiştir.

İslam’da Allah’ın, peygamberler vasıtasıyla dünya ve ahiret mutluluğuna kavuşturmak için akıl sahibi ve baliğ insanları sorumlu tuttuğu kurallar bütünü olarak ifade edilen din (Eryarsoy, 1990), insanın Yaraticısına, kendi benliğine ve diğer tüm varlıklara karşı görev ve sorumluluklarını düzenleyen kurallar (Erdem, 2004), “kutsal olarak kabul edilen varlıklara ilişkin inançlar ve amellerden oluşan tutarlı bir sistem” (Durkheim, 2005), “tabiatüstü kutsal bir varlık ile ilişkili olan birtakım işaretlerin, duyguların, davranışların ve dilin bütünü” (Vergote, 1999), “kendisiyle kutsal bir kozmosun kurulduğu insanî bir girişim” (Berger, 1993) anlamlarında kullanılmıştır.

Kutsalı, kutsala karşı duyguyu, Tanrı’ya karşı korku ve sevgiyi, içten bağlılık ve inancı, ona karşı kulun takındığı kulluk durumunu, kısacası kulun Tanrı’ya karşı tavrını içinde bulunduran "din kavramı" (Tümer, 1986), “tanımlanmasında en çok zorlanılan kavramlardandır. Kutsala vurgu yapan hemen her yaklaşımın kendine özgü bir din tanımı olmuştur. Bu tanımlardan bazılarının dinin ontolojik yönüne, bazılarının psikolojik yönüne, bazılarının da sosyal yönüne ağırlık verdikleri görülmektedir. Öyle olunca dinin ortak bir tanımına varıldığını söylemek de güçtür” (Er, 1998). Din tanımları, dinden neyi kastettiğimize bağlı olarak farklılık gösterirler (Kurt, 2008). Bir psikoloğun din tanımı, bir sosyoloğun tanımından en azından vurguladıkları unsurlar açısından farklılık göstermektedir. Esasen bundan dolayı araştırmacı sayısınca din tanımı yapıldığını söyleyebilmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle din, yapılan her tanıma az ya da çok kapısını aralık tutmakta, ancak hiçbir tanımın içine tam olarak girip kendisini sınırlandırmamaktadır (Yapıcı, 2007).

Tarih boyunca insanın varlık yapısında bulunan yönelme ve bağlanma ihtiyacından kaynaklanarak evrensel bir nitelik taşıyan din (Certel, 2003), her zaman insan, kutsî tecrübe ve toplum hayatı için önemli bir olgu olmuş; olumlu veya olumsuz, doğrudan veya dolaylı olarak insanları etkilemiş; dünya üzerinde inanılması yönüyle çeşitlilik gösterecek şekilde, inanlarının hem birey hem de toplumsal yapısını büyük oranda etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir (Vergote, 2007).

İnsanın sosyal, zihinsel, duygusal, psikolojik dünyasında etkileme, değiştirme ve dönüştürme gücüne sahip olan ve insanın çok boyutlu yapısı üzerinde merkezi bir rol oynayan din olgusunun anlamlandırılması son derece önemlidir. Çünkü çerçevesi belirlenmemiş bir olgu üzerinde araştırma yapmayı zor ve hatta imkansız olarak ifade etmek mümkündür. Tüm bu açıklamalar çerçevesinde din olgusunu, insanın içsel dünyasında ve sosyal hayatında kutsalla kurduğu her türlü ilişki olarak anlamlandırmak mümkündür.

2. Dindarlık

İnsanı anlama amacıyla olan tüm sosyal bilimcilerin araştırmalarında dine atıfta bulunmaları asla tesadüf değildir. Çünkü insanın zihinsel ve duygusal dünyasını etkileyen, sosyal ve psikolojik yapısını şekillendiren dinin ötelenerek yapılacak entelektüel çalışmaların sağlıklı sonuçlar vermesi mümkün görünmemektedir. Bu anlamda dinin bireysel ve toplumsal etkisinin tam olarak değerlendirilebilmesi ve sosyal hayattaki konumunun anlaşılabilmesi açısından dinin yaşamsal alana aktarımı olarak değerlendirebileceğimiz dindarlık olgusunu anlamlandırmak son derece önemlidir.

Arapça’da “tedeyyün”, İngilizce’de “religiosity”, “religiousness”, “piety” kelimeleriyle karşılanan dindarlık kavramı, din ve dinî davranış kavramlarından bağımsız olarak değerlendirmenin mümkün olmadığı subjektiflik yönü bulunan göreceli bir kavramdır. Bu anlamda din ve dini davranış kavramlarının anlamlandırılmasında söz konusu olan belirsizlikler ve farklı bakış açıları çoğu kez dindarlık kavramı için de geçerlidir. Bu farklı tanımlar, sadece dinin özüne göre değil, dini algılayanın ve dini yorumlayanın bakış açısına göre de farklılık gösterebilir (Kurt, 2009).

“Din denilince genel olarak kutsal bir öğreti anlaşılırken; “dindarlık” denilince söz konusu kutsal öğretinin insan hayatında canlanması akla gelmektedir” (Kayıklık, 2006). Dindarlık “dinine sıkıca bağlı olma durumu” (Ağakay, 1981), “kutsal olanın yahut onun özel bir formu olmak itibarıyla belli bir dinin belirli bir zaman ve şartlarda insanlar bireysel ve toplumsal bazda yaşanması veya kısaca yaşanan din” (Günay, 2006), “kabul edilen dinin içselleştirilerek davranışa dönüştürülme derecesi” (Arslantürk, 2004), “bir kişinin hayatında yer verdiği, inandığı dinin önemini ve ona

bağlanma derecesini gösteren her şey” (Kirman, 2002), “bireyin dinsel yapısıyla kurduğu bağıllık düzeyinin öznel ifadesi” (Subaşı, 2002), “hayata anlam katmaya yönelik yaşanan inanç, duygu, algı, tutum ve davranış bütünlüğü” (Akgül, 2004), “bir dini benimsemiş her insanın dînî yaşantısı” (Uysal, 2006), “empirik bir konu olabilen, insanın mensup olduğu grubun uzlaşmasına uygun dini olarak nitelenebilen tutum, tecrübe, davranış tarzlarının bütünü” (Köktaş, 1993) şeklinde ifade edilmiştir.

Bireysellik ile çevrelenen dindarlık, ‘dinin insan hayatını etkileme düzeyi’ şeklinde tanımlanabilir (Tekin, 2004). Bir dinin müntesiplerinin, inandıkları dinin kurallarına göre yaşaması, tutum ve davranışlarını o kurallar istikametinde sergilemesidir. İnsanın inanç ve inancını yaşayışına aksettirme şeklinde gösterdiği dinî yaşantıyı; inanılan dinin emirleri doğrultusunda yaşamayı ifade eden ve inanç, bilgi, tecrübe/duygu, ibadet, etki, organizasyon gibi boyutları olan bir olgu olarak değerlendirmek mümkündür. Dindarlık, popüler kültürümüzde ise ‘İslam’ın emrettiği ibadetleri samimi bir şekilde ifa etmek’ olarak ifade edilebilir (Okumuş, 2001).

İnsanın hayatında son derece önemli bir işlevi bulunan ve çok boyutlu bir kavram olan dindarlık, bireyin ideallerinin ve davranışlarının birbirine bağlı bulunduğu varsayımına dayanır. Dolayısıyla bu kavramın açık bir tanımının yapılabilmesi, ferdî inanç boyutunun ve bu boyutun derecesini vurgulayan davranış boyutunun dikkate alınmasını gerektirir. Çünkü dinin inanan insanın hayatının her anına hüküm ve nüfuz ettiği düşünülür. Bu sebeple dindarlık ibadet, inanç ve uygulamaların bütün yönlerini eşit olarak kapsamak zorundadır (Mehmedoğlu, 2004).

Ayrıca dindarlık, bir kişinin mensubu olduğu dine ait inanç, ibadet ve sembollere ilişkin kabul, yoğunlaşma ve meşgul olma derecesi olarak anlaşılabılır. Genel olarak, bir kimsenin dindar olduğunun vurgulanması, onun dini içselleştirdiği; dinî emir, tavsiye ve yasaklara bireysel olarak uyduğu; dini, gündelik hayatında toplumsal denetleyici olarak kabul ettiği ve kendi yaşayışının bir göstergesi haline getirdiği ve bütün dünyevi ilişkilerinin merkezine Tanrı ya da Kutsalla kurulan ilişkileri yerleştirdiği varsayılır (Kurt, 2009). Diğer bir ifadeyle dindarlığı, nihai gerçek, kutsal varlık veya kutsal nesne ile bireyin ilişkisini ifade etmesi, sürdürmesi, dönüştürmesi ya da özdeşim kurmayı

aramasından kaynaklanan duygular, düşünceler, davranışlar ve yaşantılar (Cırhinlioğlu, 2010) olarak düşünebiliriz.

Kısaca özetlemek gerekirse “..insan ile Yüce Varlık arasındaki içsel/manevi bağlantıya “inanç”, bu bağlantı çerçevesinde oluşan ilişkiler bütünü “din”, bunların bireysel hayata yansımaları ise “dindarlık” olarak kavramlaştırmak mümkündür” (Yapıcı, 2007).

Tüm bu açıklamalar çerçevesinde, kişinin Kutsal Varlık’a duyduğu sevgi ve bağlılığı referans olarak duygu, düşünce ve ritüeller anlamında gerçekleştirdiği her türlü etkinliği genel manada dindarlık kavramıyla sembolize etmek mümkündür.

2.1. Dindarlığın Boyutları

İnsanın psikososyal dünyasına hitabeden, onun duygusal ve zihinsel yapısında derin etkiler oluşturabilen dindarlığın boyutluluğu ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Fakat zihinsel, duygusal, psikolojik, sosyal vb yönleriyle çok boyutlu bir yapıya sahip insanın değişimine, dönüşümüne ve gelişimine etki ettiği düşünülen dindarlığı tek boyutlu olarak değerlendirmek, epistemolojik açıdan bir takım problemleri de beraberinde getirir. Zira çok boyutluluğun genişlemesine ve derinlemesine anlam zenginliğini tek boyutlulukla sınırlandırmak, dindarlığın anlamlandırılması konusunda çok boyutlu anlamlandırmayı tek boyutlu anlamlandırmanın karşılayamayacağı bu problemlerden bir tanesidir. Bu anlamda dindarlığın boyutları, “bireysel ve toplumsal anlamda insanların dindarlığının nasıl tespit edileceği veya dinin insan yaşamında ne şekilde ve hangi düzeyde etkide bulunduğu meselesini tartışmaktan” (Köknel, 1993) kaynaklanmaktadır. Dindarlığın niteliksel yönüyle ilgili tartışmalar devam etsede, genel kabul dindarlık ve dini inançla ilgili kavramların çok boyutlu oldukları yönündedir (Mehmedoğlu, 1999). Şunu da unutmamak gerekir ki dindarlık kavramı ile neyin anlatılmaya çalışıldığı açık bir şekilde belirtildikten sonra, dindarlığın içeriği ve çerçevesi belirlenebilir (Onay, 2001) ve dindarlığın boyutları sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilir.

Dindarlığın boyutluluğu konusunda tek boyutluluk ve çok boyutluluk bağlamında farklı görüşleri yansıtan araştırmaların olması (Wulf, 1991'den akt. Yıldız, 2001) dini hayatın kişisel anlamda daha iyi anlaşılması hususunda oldukça fonksiyonel ve yararlı olmuştur. Fakat yine de dini hayatın kişisel ve toplumsal bazda sınıflamalarla ve tanımlamalarla kısıtlanamayacak çeşitlilik ve derinlik içerdiği de gözardı edilmemelidir (Yapıcı, 2002). Bu nedenle, toplumda çeşitli şekillerde ve çeşitli boyutlarda görülebilen değişik dindarlık eğilimlerinin tipolojileştirilmesi sorunu güncelliğini korumaktadır (Çoştı, 2009; Topuz, 2013a).

Dinlerin inananlarına sunduğu çok yönlü ve çok boyutlu hayat nizamının, bireylere mal olup yaşanmasıyla ortaya çıkan dinî hayat ya da dindarlığın da birtakım boyutlarının olması tabiidir. Dinler arasında pek çok farklılıklar bulunmakla birlikte, hangi dinden olursa olsun, dindarların, yaşanan hayatta dindarlıklarını ifade etmek üzere yöneldikleri alanlar ortak özellikler taşır. Din sadece inanç ve ibadet esaslarından ibaret olmadığı gibi, dindarlık da sadece inanmak ve ibadet etmekten ibaret değildir. Dolayısıyla birey ya da grubun dinî hayatının bir bütün halinde doğru olarak anlaşılabilmesi için, onun dinî yaşantısının her yönüyle ve boyutlarıyla incelenmesi gerekir (Certel, 2010).

Dindarlık kavramını çok boyutlu olarak sistemli bir biçimde değerlendiren ve dindarlığı; inanç, ibadet (dini uygulama), tecrübe (dini duygu), bilgi ve etki olmak üzere beş boyutta ele alan ilk araştırmacı Glock olmuştur (Glock, 2007). Glock'un bireyin dindar olabileceği çok farklı yolların bulunduğu düşüncesinden hareketle geliştirdiği bu çok boyutlu sınıflamayı bütün büyük dünya dinlerini kapsayacak biçimde ele alması, dini yaşayışın uzandığı alanları tasvir eden modeller arasında Glock'un modelini en yaygın kabul gören model haline getirmiş (Nottingham, 2004) ve durum, araştırmamızda da bu dindarlık boyutuna yer vermemize zemin hazırlamıştır. Bunlar:

2.1.1. İnanç Boyutu

Bütün inanç sistemleri, adanmışlarından inanç ilkelerini bilmesini ve bağlılıklarını göstermesini bekler (Glock, 1972'dan akt. Yıldız, 2001). Dinî inancın temelini Allah inancı oluşturur, başlangıç noktası ise 'kabul ve tasdik'tir. Yani dinin

bildirdiği inanç esasları doğruluğundan şüphe edilmeksizin kabul ve tasdik etmek gerekir (Arslan, 2011). Bu itibarla dinî inanç boyutu, dinî hayatta merkezî bir yere ve belirleyici bir role sahiptir (Certel, 2010/1).

Glock dinin inanç boyutunu; ‘Varlığından şüphe duyulmayan ilâhî bir varlığa gönülden teslim olmak, o inancın amaç ilkelerine inanmak, ilâhî varlığın iradesinin amacına uygun olarak gerçekleşmesi’ (Mehmedoğlu, 2004) şeklinde 3 aşamalı olarak her dinde bulunduğunu savunur. Kısaca bu boyut; inanç, inançsızlık, inancın içeriği, kişinin inanç esasları yani neye inandığı gibi hususları ihtiva eder.

2.1.2. İbadet Boyutu

İbadet boyutu, dindarlık yaşantısının önemli bir tezahürü olarak değerlendirilen âyinleri, resmî dinsel eylemleri ve din mensuplarından beklenen dua, namaz, oruç, zikir, hac, âyin ve kurban gibi dinsel uygulamaları içerir. Her dinde bulunan ritüellerin farklılıklarına rağmen kutsal kabul edilen varlığa yönelik olmaları ortak noktalarıdır (Kayıklık, 2006).

Dinî yaşayışın imândan sonra gelen en önemli boyutunu oluşturan ibadetler, kulların tanrıya bağlılık, itaat ve teslimiyetlerinin ifadesi ve onunla irtibat ve iletişim kurma vasıtasıdır. Dinler arası farklılıkların en çok kendini gösterdiği dindarlık boyutu olan ibadetler, bireylerin hangi dinden olduklarını gösteren en somut dindarlık kriterleridir (Certel, 2010/1).

Her din, mensuplarına inancın merkezinde yer alan Yaratıcı, Kutsal varlık vb. ile iletişimini sürekli tutma, Ona yaklaşma, Onun sevgisinden uzaklaşmama konularında telkinlerde bulunur ve bu telkinlerinin temelinde Yaratıcıya duyulan sevgi ve bağlılığın birer somut ifadeleri olan ibadetler (ritüeller) yer almaktadır. Dinlere göre ibadetler, manevi anlamda yükselişin anahtarları olarak değerlendirilir ve bu yönüyle her ibadete, bireysel ve toplumsal anlamda sağladığına inanılan katkılar nedeniyle bir anlam yüklenilir. Ayrıca dinlerde yapılması istenen ibadetler, gelişigüzel yapılmayıp bir takım kurallara bağlanmış ve bu kurallara da birer “metafiziksel anlam” yüklenmiştir. Bu kurallara uyma düzeyi de bireyin dindarlığının göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

2.1.3. Duygu (Tecrübe) Boyutu

Bütün dinler, müntesiplerin yaşadığı bir dini tecrübe ile ilgili hissedeceği din kaynaklı duygusal tecrübeye yer verir (Kayıklık, 2006). Dini tecrübe, ilahi bir öz, yani Allah'la, en üst realiteyle, aşkın bir otoriteyle duyguları, algıları ve duyumları ihtiva eden tecrübe edilmiş her türlü ilişkidir (Hökelekli, 1998). Sevgi, korku, neşe, ümit gibi duygular dini yaşayışımıza, inanç ve davranışlarımıza da yön verirler. Dine ait bu duygular güvenlik, sevgi, kendine saygı, ölüm korkusunun giderilmesi gibi ihtiyaçlardan ortaya çıkar (Konuk, 1994; Şentürk, 2010).

Dinî tecrübeler, dinî yaşantının temel öğelerinden biridir. Tecrübe boyutundan yoksun bir dindarlık, yüksek nitelikli bir dindarlık değildir. Dolayısıyla dindarlığın bireysel ve toplumsal yönü değerlendirirken, yaşanan dinî tecrübelerin öneminin dikkate alınması gerekmektedir (Certel, 2010/1).

İnsan duygusal yönü bulunan, bu yönüne bağlı olarak yaşadığı tecrübelerle duygusal tepkiler veren bir varlıktır. İnsanın duygusal yönü, sadece kişinin hissettiği ancak kelimelerle ifade etmenin mümkün olmadığı bir derinliktedir. Ancak yinede her tecrübenin bir kelimeyle karşılanması gibi iletişimsel gereklilikten dolayı dini tecrübe de; vecd, huşû, cezbe, coşkunluk gibi kelimelerle ifade edilmeye çalışılır. Yine de bu kelimelerin dindar insanın yaşadığı duygusal zenginliği tam olarak karşıladığı söylenemez.

2.1.4. Bilgi Boyutu

Dinî hayatın bir bilgi boyutu vardır ve bu boyut hem bizzat kendisi dinî yaşantının temel öğelerinden biridir hem de dinî hayatın diğer boyutları onunla değer ve anlam kazanır. İnanç, ibadet, ahlâk, duygu, düşünce, tutum, davranış vb boyutlarıyla bir dinî yaşantının teşekkül etmesi ve bunun, birey ve toplum hayatında sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, ancak doğru ve yeterli bilgi sahibi olmakla gerçekleşebilir. Dindarlık imânla birlikte başladığına göre, şuurlu bir dindarlık için henüz işin başında nelere, nasıl ve niçin inanılacağına, inanmanın gereği olarak dinin mü'minlerine yüklediği sorumlulukların, hayatın çeşitli alanlarına ilişkin düzenlemelerinin, emir ve yasaklarının bilinmesi gerekir. Bilinmeyen bir din pratikte yaşanamayacağı gibi; yetersiz, eksik ve

yanlış dinî bilgilerle de kaliteli, sağlıklı, tatmin edici bir dindarlık düzeyine ulaşılması beklenemez. Bilgi, başta inanç ve ibadet olmak üzere diğer bütün yönleri ve boyutlarıyla dinî yaşayışın, üzerine bina edildiği bir altyapıdır. Dinî hayatın kalitesi büyük ölçüde bu altyapının sağlamlığına ve hayata geçirilmesine bağlıdır. Eksik ve yanlış bilgiler üzerine sağlıklı ve kaliteli bir dindarlık inşa etmek mümkün değildir (Certel, 2010/1).

Din mensuplarından, bağlandıkları dinlerinin inanç ve uygulama esasları ile kutsal metinlerini bilmeleri beklenir. Bir dinin inanç esaslarına imân etmek ve onun emir ve yasakları doğrultusunda amel etmek için, her şeyden önce bilgi sahibi olmak gerekir. Din, diğer bütün boyutları ile ancak bilindiği nispette yaşanabilir (Certel, 2010/1; Glock, 1972'dan akt. Yıldız, 2001).

Ayrıca dindarlığın belirli bir düzeye taşınabilmesi; dindar insanın, inandığı dinin içeriği ile onun kutsal metinlerinin temel esasları hakkında bilgi sahibi olmasıyla gerçekleşebilecek bir husustur. Bunun yanı sıra bireyin dinî bilgiyi öğrenmek için ayırdığı zaman, dindarlığının da bir göstergesi olarak kabul edilir (Kayıklık, 2006).

Çünkü bilgi her din tarafından önemi vurgulanan bir konudur. Zira dinin bireysel ve toplumsal anlamda beklenen faydasının sağlanabilmesi ancak dinin muhteviyatının bilinmesi ölçüsünde gerçekleşebilecek bir durumdur. Çünkü dinin öngörülleri bilinmeden dindar insanın hayatına din merkezli olarak yön vermesi mümkün değildir. Bu durum ise dindar insan için dinden psikososyal bir kopuşu yansıtır. Bu kopuş, dindar insanın dinden beklentilerinin karşılanması konusunda büyük risk oluşturur.

2.1.5. Etki Boyutu

Bu boyut, insanların günlük yaşayışlarına dindarlığın diğer boyutlarının (inanç, duygu, davranış ve bilgi) oluşturduğu etkiler olarak ifade edilebilir. İnsanların dinlerinden etkilenecek hayatlarında uymaları gereken kurallar konusunda dini referansları önemsemeleri bu boyutta değerlendirilir (Glock, 1972'dan akt. Yıldız, 2001).

Bu boyut, dinî inancın, hayatın diğer alanları üzerindeki etkilerini kapsar. Din özellikle İslâm, itikâdî ve amelî esaslarıyla insan hayatının her alanını kuşatıp kucaklar. Böyle olunca kişi ve toplum hayatının her alanında ve her aşamasında, inançların etkisini görmek mümkündür. Bu etki, yaşanan dindarlığın düzeyi, kalitesi ve bütüncüllüğü ile doğrudan alakalıdır (Certel, 2010/1).

Ayrıca herhangi bir davranış dinden bir şekilde esinleniyorsa, dinin etki boyutu çerçevesinde değerlendirilebilir. Dinin, insanların bireysel ve toplumsal düzeyde hayata bakışını, geleceğe yönelik planlarını, günlük hayattaki uygulamalarını, sosyal hayatta diğer insanlarla ve doğayla olan ilişkilerini, kısacası bütün davranışlarını her yönüyle etkileme gücünün açığa çıkışı bu boyutta değerlendirilebilir. Bundan kasıt dinin öngörülerinin dindar olan kişinin hem dini hayatına hem de dinle ilgili olmayan yaşantısına nasıl etki ettiği ve birtakım psiko-sosyal faktörlerin bireyin dindarlığını nasıl etkilediğidir (Köktaş, 1993).

Şu durumu da unutmamak gerekir ki dindarlığın boyutlarını birbirinden bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Zira her boyut bir diğerini etkilemekte ve bir bütün olarak dindarlığı oluşturmaktadır. Dolayısıyla dindarlığın anlamlandırılmasında bütüncül bir bakış açısı şarttır ve dindarlığın bütün boyutları dikkate alınmalıdır (Kayıklık, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

TEZİN YÖNTEMİ-TEKNİKLERİ

Bilimsel bir araştırmanın en önemli aşamalardan birisi de hiç şüphesiz kullanılan yöntem ve teknikler konusudur. Araştırmada amaçların en ideal anlamda gerçekleşebilmesi için kullanılan ölçeklerin bilimsel bir geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olması, evrenin ve örneklemin araştırma amacını karşılayabilecek yeterlilikte olması ve istatistiksel analizlerin bilimsel normlara uygun olarak yapılması, araştırma bulgularının bilimsel bir değer ifade etmesi açısından son derece önemlidir. Bu anlamda araştırmamızda yöntem ve teknikler konusunun müstakil bir bölüm olarak yer alması, bu konuya verilen önemi göstermektedir.

1. Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşıma, yalnızlık ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, ilişkisel analiz tekniğine dayalı betimsel bir araştırmadır. Bu tür araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009).

2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği canlı ve cansız her türlü elemanlar bütünü (Karasar, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmamızın evrenini, Ankara'nın Polatlı İlçesi'nin merkezinde ve köylerinde görev yapan 119'u anaokulu; 369'u sınıf; 1006'sı branş olmak üzere toplam 1494 öğretmen oluşturmaktadır.

Evrenin bir modeli ya da örneği olarak ifade edilen örneklemin doğru seçimi için evreni temsil yeteneği (nitelik bakımından) ve yeterli büyüklük (nicelik bakımından) olmak üzere iki özellik aranır. Evreni temsil yeteneği örneklemin evrenin karakteristiklerini bir yanlışlık yaratmadan yansıtması; yeterli büyüklük ise, sonuçların

evrene yansıtılabileceği büyüklüktür (Bal, 2001). Araştırmamızın örneklemini ise 34 anasınıfı; 117 sınıf öğretmeni; 278 branş öğretmeni olmak üzere “seçkisiz örneklem” (Seyidoğlu, 2000) yoluyla seçilen toplam 429 öğretmen oluşturmaktadır. “Güçlü bir temsil özelliğine sahip örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir. Hiçbir teknik buna seçkisiz örnekleme de dâhil, temsil etme gücü bakımından tam bir garanti vermez, fakat bu yöntem temsil özelliği bakımından diğerlerinden daha yüksek bir olasılığa sahiptir” (Cowles, 1989’den akt. Özen-Gül: 2007).

Örneklem büyüklüğü, Sencer (1989) tarafından hazırlanan “farklı büyüklükteki evrenler için % 96 güven düzeyi ve % 4 göz yumulabilir yanılığa göre örneklem büyüklüğü” şeklindeki tablosuna (tablo 1) göre belirlenmiştir. Tabloda evren büyüklüğü 1000 olan bir araştırmada % 96 güven düzeyine göre örneklem sayısı 375 olarak belirtilmiştir (tablo 1). Buna göre araştırmamızda örneklem büyüklüğünün artması ile güvenilirlik düzeyi artacağından ve yanılığın düşeceği için, araştırmamızın örneklemini 429 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin % 96 Güven Düzeyine Göre Örneklem Büyüklüğü

Evren Büyüklüğü	Kesinlik (Göz Yumulabilir Yanılgı)				
	%1	%2	%3	%4	%5
1.000	*	*	*	375	278
2.000	*	*	696	462	322
3.000	*	1334	787	500	341
4.000	*	1500	842	522	350
5.000	*	1622	879	536	357
10.000	4899	1936	964	566	370
20.000	6489	2144	1013	583	377
50.000	8057	2291	1045	593	381
100.000	8763	2345	1056	597	383
500.000 +	9423	2390	1065	600	384

(Sencer, 1989:609)

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin toplanması amacıyla örnekleme “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği” “UCLA Yalnızlık Ölçeği” ile “Motivasyonel Dindarlık Ölçeği” ayrı formlar halinde uygulanmıştır.

3.1. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu”yla araştırmaya katılan deneklerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul türü, medeni durum (evlilik / bekârlık), branş, hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim birimi, çocuk sahibi olma durumu, okul ortamından memnuniyet düzeyi, kişisel dindarlık algısı, televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla günlük meşguliyet düzeyi, kişisel gelişim (kurs, seminer, kitap okuma, spor vb) etkinliklerine günlük zaman ayırma düzeyi) ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

3.2.Yabancılaşma Ölçeği

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen ve 38 maddeden oluşan, “Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve Okula yabancılaşma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ‘Yabancılaşma Ölçeği’, 5’li likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin puanlanması, (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) az ve (1) hiçbir zaman şeklindedir. Ölçekte yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., ve 10. sorular güçsüzlüğü; 11., 12.,13., 14., 15.,16., 17., 18.,19., 20. ve 21. sorular anlamsızlığı; 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. sorular yalıtılmışlığı; 32., 33., 34., 35.,36., 37. ve 38. sorular da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz; okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Maddeler olumlu ve olumsuz oluşuna göre puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puan, yüksek düzeyde yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeydeki yabancılaşmayı ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, .62 ile .86 arasında değişmektedir. Kösterelioğlu’nun (2011) doktora çalışmasında da kullanılan bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, .75 ile .89 arasında değişim göstermiştir.

Araştırmamızın değerlendirmeleri örneklemin yabancılaşma ölçeğinden aldıkları genel puan ortalamasına göre yapılmıştır. Yapılan bu araştırma için yabancılaşma ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Güçsüzlük	,884	10
Anlamsızlık	,898	11
Yalıtılmışlık	,874	10
Okula Yabancılaşma	,632	7

Akgül ve Çevik'in (2003) "0.90-1.00 olduğunda mükemmel, 0.80-0.89 arasında olduğunda çok iyi, 0.70-0.79 arasında olduğunda iyi, 0.60-0.69 arasında orta, 0.50-0.59 arasında olduğunda zayıf ve 0.50'nin altında olduğunda kabul edilemez" şeklindeki ölçek güvenilirlik katsayısı ölçütüne göre yabancılaşma ölçeğinin 63-88 aralığında "oldukça güvenilir" olduğu görülmektedir.

3.3. UCLA Yalnızlık Ölçeği

Araştırmamızda 1978'de Russell, Peplau ve Ferguson tarafından geliştirilen; 1980'de Russell, Peplau ve Cutrona tarafından psikometrik özellikleri gözden geçirilen ve son olarak 1996'da Russell tarafından yeni versiyonu oluşturulan UCLA Yalnızlık Ölçeği (University of California Los Angeles, Loneliness Scale) kullanılmıştır (Russell, 1996'den akt. Kızılgöçer, 2011).

"Russell, Peplau ve Ferguson tarafından yalnızlık ile diğer duygu durumları arasındaki ilişkiye bakılarak ölçeğin ilk halinin geçerliliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile yapılan öznel yalnızlık değerlendirmeleri arasında .79 gibi yüksek bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu için yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı olarak .96 bulunmuştur. Araştırmacılar ayrıca ölçeğin kararlılığını belirlemek amacıyla, ölçeğin iki ay ara ile yaptıkları test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında .73 düzeyinde anlamlı bir katsayı elde etmişlerdir. Ölçeğin ikinci versiyonu ile yapılan iki ayrı güvenilirlik çalışmasında ise, iç tutarlılık katsayısı her iki çalışmada da .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin özgün formundan elde edilen iç tutarlılık katsayısı ile bu iki çalışmadan elde edilen iç tutarlılık katsayıları arasında .91 düzeyinde yüksek bir korelasyon bulunmuştur" (Kızılgöçer, 2011). Demir'in ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonunu kullanarak yaptığı çalışmada ölçekten .96 gibi yüksek bir iç tutarlılık katsayısı elde etmiştir. Ayrıca ölçeği uyguladığı

gruba ölçeği beş hafta sonra tekrar uygulamış ve test-tekrar test güvenilirliğini test etmek amacıyla yaptığı bu iki uygulamada elde edilen puanlar arasında .94 gibi yüksek bir korelasyon bulunmuştur (Demir, 1989).

Sonuç olarak, ölçeğin geçerliliğini test etmeye yönelik yapılan tüm bu çalışmalardan elde edilen bulgular, ‘UCLA Yalnızlık Ölçeği’nin geçerlilik katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu bizlere göstermektedir.

Bu ölçek ilk oluşturulduğunda 20 maddesinin hepsi olumsuz ifadelerden kurulu iken, Russell, Peplau ve Cutrona tarafından yapılan ikinci versiyonunda bu olumsuz yirmi maddenin 10 tanesi olumluya çevrilmiştir. Sosyal ilişkilerden alınan doyum ölçeğindeki olumlu ifadelerle yansıtılırken, sosyal ilişkilerdeki doyumsuzluk ise ölçeğeki olumsuz ifadelerle yansıtılmıştır. Ölçekte yer verilen maddelerin seçiminde her bir maddenin öznel yalnızlık değerlendirmeleri indeksi ile olan korelasyon değerleri ölçüt alınmıştır. Ölçeğin en son versiyonunda yer verilen maddeler en yüksek korelasyona (tamamı .40’ın üzerinde) sahip maddelerdir (Russell, 1980’den akt. Kızılgeçit, 2011).

Ölçekte her bir maddenin içerdiği durumun örneklem tarafından hangi düzeyde yaşandığı; ‘1= ben bu durumu hiç yaşamam, 2=ben bu durumu nadiren yaşarım, 3= ben bu durumu bazen yaşarım, 4= ben bu durumu sık sık yaşarım’ şeklinde dörtlü likert tipi bir dereceleme ile belirlenmektedir. Her bir maddeden 1, 2, 3, veya 4 puan alınmasından dolayı, ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 80’dir. Ölçekten alınacak puanın düşük olması yalnızlık duygusunun düşük düzeyde yaşandığına işaret ederken, puanın yüksek olması yalnızlık duygusunun yüksek düzeyde yaşandığına işaret etmektedir.

İlk Türkçe uyarlaması Yaparel (1984) tarafından yapılmış olan ölçeğin araştırmamızda kullandığımız formatta güncel uyarlaması Demir (1989) tarafından yapılmıştır.

Araştırmamızdaki değerlendirmeler diğer ölçeklerde olduğu gibi örneklemin UCLA Yalnızlık Ölçeğinden aldıkları genel ortalama puanları esas alınarak yapılmıştır. Yapılan bu araştırma için UCLA Yalnızlık Ölçeğinin güvenilirlik değerlendirme sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.UCLA Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,879	20

Akgül ve Çevik'in (2003:417) ölçek güvenilirlik katsayısı ölçütüne göre 0.80-0.89 aralığında olan yalnızlık ölçeği güvenilirlik değeri olarak “çok iyi” durumdadır.

3.4. Dindarlık Ölçeği

Araştırmamızda katılımcıların dindarlık düzeylerini ölçmek için “Motivasyonel Dindarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Apaydın'ın (2010) tercüme ettiği Münchner Motivasyonel Dindarlık Envanteri'nden 20 madde, Karaca'nın (2001) geçerlik güvenilirlik çalışmasını yaptığı (Hoge'un) iç kaynaklı-dış kaynaklı dindarlık ölçeğinden de 10 madde alarak Uysal (2011/2014) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş 30 maddeden oluşmaktadır.

Dindarlık ölçeğinin her maddesinde “tamamen katılıyorum,” “oldukça katılıyorum,” “kararsızım,” “pek katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde beş derece mevcuttur. Bu dereceler en olumludan en az olumsuz doğru sırasıyla +5, +4, +3, +2 ve +1 değerinde puanlara sahiptir fakat 26.-27.-29.-30. sorular tersten puanlanır. Bu puanlama örneklemin ölçekten alacağı puanı belirlemek içindir. Bir deneğin bu ölçekten alacağı en yüksek puan $5 \times 30 = 150$, en düşük puan ise $1 \times 30 = 30$ puan olacaktır. Alınan puanın (aritmetik ortalama) yüksek oluşu o davranışın veya duygu durumunun yüksek düzeyde görüldüğü/yaşandığı, alınan puanın düşük oluşu o davranışın veya duygu durumunun düşük düzeyde görüldüğü/yaşandığı anlamına gelmektedir.

Araştırmamızın değerlendirmeleri örneklemin dindarlık ölçeğinden aldıkları genel ortalama puan esas alınarak yapılmıştır. Yapılan bu araştırma için motivasyonel dindarlık ölçeğinin güvenilirlik değerlendirme sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.Motivasyonel Dindarlık Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,963	30

Akgül ve Çevik'in (2003) ölçek güvenilirlik katsayısı ölçütüne göre 0.90-1.00 aralığında olan 'Motivasyonel Dindarlık Ölçeği' güvenilirlik değeri olarak "mükemmel" durumdadır.

4. Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmamızda 2014 bahar döneminde Ankara'nın Polatlı İlçesi'nde bulunan anaokulu / ilkokul / ortaokul / lise düzeyi devlet okullarında görev yapan öğretmenlere Kaymakamlık Oluru (Ek-5) doğrultusunda okul idareleriyle görüşülerek ve öğretmenlerin asli görevlerine engel oluşturmadan 'seçkisiz örneklem' yoluyla bizzat araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmak suretiyle anketler uygulanmıştır. Gönüllülük esasıyla öğretmenler tarafından doldurulan anketlerin okul idarelerinden yardım alınarak Mayıs-Haziran 2014 tarihleri arasında tarafımızca toplanması sonrası yapılan incelemede, doldurulmasında eksiklik görülen 33 anket formu değerlendirme dışında bırakılmış ve 429 anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

5. İstatistiksel Analiz

Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 programında yapılmıştır. Temel istatistiksel analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı One Sample Kolmogorov-Smirnov analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Yabancılaşma Ölçeğinin tüm alt boyutları, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Motivasyonel Dindarlık Ölçeğinin verilerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$) (Tablo 5). Bu nedenle temel istatistiksel karşılaştırmalarda ve ölçekler arası ilişkilerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre Yabancılaşma Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Motivasyonel Dindarlık Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U analizi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş grupları, mesleki kıdemleri, alanları, görev yaptıkları okul türü, çocuk sahibi olma durumu, okul ortamından memnuniyet durumu, televizyon / internet / cep telefonu vb iletişim-haberleşme araçlarıyla günlük meşguliyet durumu, kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) günlük vakit ayırma durumu, kişisel dindarlık algıları ve hayatlarının en uzun süresinin geçtiği yerleşim birimine göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Motivasyonel

Dindarlık Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H analizi testi kullanılmıştır. Yabancılaşma Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Motivasyonel Dindarlık Ölçeği puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan Mann Whitney U analizi, Kruskal Wallis H analizi ve Spearman Korelasyon analizlerinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yapılan bu analizlere ek olarak katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri ortalama puanların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin verilerin yüzdelerle dağılımlarının belirlenmesinde ise frekans analizi kullanılmıştır.

Tablo 5. Normal Dağılım Tablosu

Ölçekler	İstatistik	Serbestlik Derecesi	P
Güçsüzlük	,076	429	,000
Anlamsızlık	,137	429	,000
Yalıtılmışlık	,123	429	,000
Okula Yabancılaşma	,073	429	,000
Yalnızlık	,118	429	,000
Dindarlık	,157	429	,000

Tüm bu açıklamalar çerçevesinde evren ve örneklemin kapsayıcılığı; kişisel bilgi formunda istenen bilgiler; yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik durumları; verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analizler araştırmamızın bilimsel ilkelerle uyumluluğunu ve sonuçlarının da bilimsel değerini göstermesi açısından önemli olduğu tarafımızca değerlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLAR

1.ÖRNEKLEM GRUBU VE ÖZELLİKLERİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde nicel araştırmamızın bulgularına ve söz konusu bulguların literatür bulgularıyla karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Bu bölüm, araştırmamızın verilerinin konumuzla ilgili literatürde yer bulacak olması ve konumuzla ilgili yapılacak farklı araştırmalara kaynak sağlayacak olması açısından oldukça önemlidir.

1.1.Örneklemin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kadın	271	63,2
Erkek	158	36,8
Toplam	429	100,0

Katılımcıların %63,2'si kadın, %36,8'i erkeklerden oluşmaktadır. Örneklemin büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır.

1.2. Örneklemin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 7. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Yaş grupları	f	%
20-29	98	22,8
30-39	184	42,9
40-49	98	22,8
50-59	49	11,4
Toplam	429	100,0

Araştırmaya en fazla katılım 30-39 yaş grubundan (%42,9), en az katılım ise 50-59 yaş grubundan (%11,4) olmuştur.

1.3.Örneklemin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelik Dağılımları

Mesleki kıdem	f	%
1-5 yıl	100	23,3
6-10 yıl	111	25,9
11-15 yıl	73	17,0
16-20 yıl	68	15,9
21+ yıl	77	17,9
Toplam	429	100,0

Katılımcıların %23,3'ü 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahipken, %25,9'u 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip, %17'si 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip, %15,9'u 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip ve %17,9'u 21+ yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

1.4.Örneklemin Alan Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 9. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Alan	f	%
Anaokulu öğretmeni	34	7,9
Sınıf öğretmeni	117	27,3
Branş öğretmeni	278	64,8
Toplam	429	100,0

Araştırmaya katılanların %7,9'u anaokulu öğretmeni, %27,3'ü sınıf öğretmeni, %64,8'i ise branş öğretmenidir.

1.5.Örneklemin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 10. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Medeni Durum	f	%
Evli	371	86,5
Bekar	58	13,5
Toplam	429	100,0

Araştırmaya katılanların %86,5 oran olarak büyük çoğunluğu evlilerden oluşmaktadır.

1.6. Örneklemen Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 11. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Okul	f	%
Anaokulu	16	3,7
İlkokul	140	32,6
Ortaokul	163	38,0
Lise	110	25,6
Toplam	429	100,0

Katılımcıların %3,7'si anaokulunda görev yaparken, %32,6'sı ilkokulda, %38'i ortaokulda ve %25,6'sı lisede görev yapmaktadır.

1.7. Örneklemen Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 12. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Çocuk sayısı	f	%
Yok	121	28,2
1 çocuk	106	24,7
2 çocuk	166	38,7
3 çocuk	32	7,5
4+ çocuk	4	0,9
Toplam	429	100,0

Araştırmaya katılanların %28,2'si çocuk sahibi değilken, %24,7'si 1 çocuk sahibi, %38,7'si 2 çocuk sahibi, %7,5'i 3 çocuk sahibi ve %0,9'u 4 çocuk sahibidir.

1.8. Örneklemen Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 13. Katılımcıların Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Memnuniyet durumu	f	%
Hiç memnun değilim	6	1,4
Memnun değilim	29	6,8
Orta düzeyde memnunum	123	28,7
Memnunum	179	41,7
Çok memnunum	92	21,4
Toplam	429	100,0

Araştırmaya katılanların %1,4'ü okul ortamından hiç memnun değilken, %6,8'i memnun değil, %28,7'si orta düzeyde memnun, %41,7'si memnun ve %21,4'ü çok memnundur.

1.9. Örneklemen Televizyon / İnternet / Cep Telefonu Vb İletişim-Haberleşme Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 14. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu Vb İletişim-Haberleşme Araçlarıyla Meşguliyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Meşguliyet süresi	f	%
1 saat	126	29,4
2 saat	132	30,8
3 saat	108	25,2
4 saat	34	7,9
5+ saat	29	6,8
Toplam	429	100,0

Katılımcıların %29,4'ü iletişim ve haberleşme araçlarıyla 1 saat vakit geçirirken, %30,8'i 2 saat zaman geçirmekte, %25,2'si 3 saat zaman geçirmekte, %7,9'u 4 saat zaman geçirmekte ve %6,8'i 5+ saat zaman geçirmektedir.

1.10. Örneklemen Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 15. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Ayrılan zaman	f	%
1 saat	219	51,0
2 saat	133	31,0
3 saat	52	12,1
4 saat	15	3,5
5+ saat	10	2,3
Toplam	429	100,0

Katılımcıların %51'i kişisel gelişim etkinliklerine 1 saat zaman ayırırken, %31'i 2 saat zaman ayırmakta, %12,1'i 3 saat zaman ayırmakta, %3,5'i 4 saat zaman ayırmakta ve %2,3'ü 5+ saat zaman ayırmaktadır.

1.11. Örneklemin Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 16. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Şahsi dindarlık algısı	f	%
Hiç dindar değilim	4	,9
Dindar değilim	29	6,8
Orta düzeyde dindarım	203	47,3
Dindarım	179	41,7
Çok dindarım	14	3,3
Toplam	429	100,0

Katılımcıların %0,9'u hiç dindar değilken, %6,8'i dindar değil, %47,3'ü orta düzeyde dindar, %41,7'si dindar ve %3,3'ü çok dindardır.

1.12. Örneklemin Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 17. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Yerleşim birimi	f	%
Köy	13	3,0
Kasaba	7	1,6
İlçe	229	53,4
Şehir	123	28,7
Büyükşehir	57	13,3
Toplam	429	100,0

Araştırmaya katılanların %3'ünün hayatının en uzun süresi köyde, %1,6'sının kasabada, %53,4'ünün ilçede, %28,7'sinin şehirde ve %13,3'ünün büyükşehirde geçmiştir.

2. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE YABANCILAŞMA, YALNIZLIK VE DINDARLIK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLARI

2.1. Katılımcıların Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 18. Katılımcıların Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	N	En düşük	En yüksek	X	Ss
Güçsüzlük	429	10	44	23,05	7,410
Anlamsızlık	429	11	51	19,02	7,150
Yalıtılmışlık	429	11	55	20,50	7,757
Okula Yabancılaşma	429	7	32	18,16	4,923

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların *güçsüzlük ve okula yabancılaşma alt boyutlarında orta düzeyde, anlamsızlık ve yalıtılmış alt boyutlarında ise düşük düzeyde puan aldıkları* görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Elma'nın (2003) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşma algıları en yüksekten en düşüğe doğru “okula yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık” olduğu belirlenmiştir.

Eğitimde yabancılaşmanın önemli bir formu olan öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşıyıp yaşamadıklarını tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma boyutu “güçsüzlük” olarak görülmüştür. Bunun sebepleri arasında özellikle öğretmenlerin okul yönetiminde pasif bir konumda olmaları gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul yönetimlerinin demokratik olmadığı ve öğretmenlerin yönetsel süreçlerin dışında kaldıkları gibi yönetsel yapının niteliğine yönelik eleştirileri bu sonucun ortaya çıkmasında etkin olduğu değerlendirilmiştir (Erjem, 2005).

Tablo 19. Katılımcıların Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

N	En düşük	En yüksek	X	Ss
429	19	70	32,78	9,578

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların *yalnızlık puanlarının orta düzeyde olduğu* görülmektedir.

Tablo 20. Katılımcıların Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

N	En düşük	En yüksek	X	Ss
429	30	150	126,87	21,474

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların *motivasyonel dindarlık puanlarının yüksek düzeyde olduğu* görülmektedir.

2.2. Cinsiyet – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.2.1. Cinsiyet - Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; kadın öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma puanlarının erkek katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmektedir (Bknz tablo 21).

Tablo 21. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss
Güçsüzlük	Kadın	271	22,77	7,093
	Erkek	158	23,54	7,925
Anlamsızlık	Kadın	271	18,26	6,523
	Erkek	158	20,31	7,971
Yalıtılmışlık	Kadın	271	19,83	7,324
	Erkek	158	21,66	8,347
Okula Yabancılaşma	Kadın	271	18,12	4,982
	Erkek	158	18,23	4,834

Tablo 21 incelendiğinde kadın katılımcıların güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma puanlarının erkek katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Örneklemin cinsiyet değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Güçsüzlük	Kadın	211,34	57273,5	20417,5	,423
	Erkek	221,28	34961,5		
Anlamsızlık	Kadın	204,08	55306,0	18450,0	,017
	Erkek	233,73	36929,0		
Yalıtılmışlık	Kadın	204,72	55480,0	18624,0	,024
	Erkek	232,63	36755,0		
Okula Yabancılaşma	Kadın	212,75	57656,5	20800,5	,622
	Erkek	218,85	34578,5		

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre güçsüzlük puanlarının ($U=20417,5$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanlarının ($U=20800,5$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı**, buna karşın anlamsızlık puanlarının ($U=18450,0$; $p<0,05$) ve yalıtılmışlık puanlarının ($U=18624,0$; $p<0,05$) **istatistiksel olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı** görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Bu konuda Korkmaz'ın (2014) araştırmasında yalıtılmışlık alt boyutunda, Emir'in (2012) ve Boz'un (2014) araştırmalarında Okula yabancılaşma boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kınık'ın (2010) ve Aslan'ın (2008) araştırmalarında genel yabancılaşma düzeyinde; Boz'un (2014) araştırmasında yalıtılmışlık boyutunda, Temel'in (2010:iii-iv) araştırmasında anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyi bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Açıkeli (2013), Kösterelioğlu (2011), Kılçık (2011), Gülören (2011), Elma (2003), Eryılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmalarda ise bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular yabancılaşmanın her boyutunda genellenecek şekilde olmasa da büyük

ekseriyetle cinsiyet değişkeninin öğretmen yabancılaşması üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu bizlere göstermektedir.

Bu sonuç bizlere erkek öğretmenlerin “anlamsızlık boyutunda yani öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulma; yalıtılmışlık boyutunda yani okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, uzaklaşma, okulla bütünleşememe, okula ait olamama duygusu” (Erjem, 2005) hususlarında anlamlılık derecesinde yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Erkek öğretmenlerin anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı düzeyde yaşadıkları yabancılaşmayı sadece bir nedenle sınırlandırmak mümkün değildir. Bu sonucu çok boyutlu olarak değerlendirmek gerekmektedir. Son yıllarda eğitim programlarında öğrenciyi merkeze alan bir anlayışın ön plana çıkarılması neticesi öğrenci ve veli profilindeki değişiklikler, öğretmen şikayet hattı gibi öğretmeni baskı altına alan uygulamalar, öğretmenin okul yönetimine katılımı konusundaki problemler, sınav ve görevde yükselme konularında şeffaf kriterlerin olup olmadığı konusundaki tartışmalar; toplumsal iletişime ve sosyal beceriye yatkınlık alanında daha avantajlı bir yapıda olduğunu varsaydığımız bayan öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin olumsuz anlamda daha fazla etkilendikleri ve bunun yansıması olarak da yabancılaşma düzeylerinin yüksek çıkmış olabileceği tarafımızca değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak: ***“Bayan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi erkek öğretmenlerden yüksektir”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.2.2. Cinsiyet - Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; erkek öğretmenlerin yalnızlık puanlarının bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 23).

Tablo 23. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Cinsiyet	N	X	Ss
Kadın	271	31,76	9,112
Erkek	158	34,53	10,123

Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre yalnızlık puanları daha yüksektir.

Örneklemin cinsiyet değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılmasını ve farkın anlamlı olup olmadığını gösteren bulgular tablo 24’de verilmiştir:

Tablo 24. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kadın	202,74	54942,0	18086,0	,007
Erkek	236,03	37293,0		

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($U=18086,0$; $p<0,05$) *istatistiksel olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı* görülmektedir. Literatürdeki araştırmalarda konuyla ilgili farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu konuda Yüksel vd’nin (2013) ‘cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha yalnız oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu’ şeklindeki araştırma bulguları bizim araştırma bulgularımızı teyit eder niteliktedir. Kaplan’ın (2011) araştırmasında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla yalnızlık yaşadıkları ve bu farkın anlamlı olduğu; Karaduman (2013), Oğuz ve Kalkan (2014), Yılmaz ve Aslan (2013), Demirbaş (2014), Selçukoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yalnızlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar cinsiyetin yalnızlık üzerindeki etki derecesini bizlere göstermektedir. Sosyalleşme becerileri, etkin iletişim kurma, kişisel gelişim etkinliklerine katılma, annelik rollerinin sağladığı saygınlık, toplumsal uyumluluk gibi konularda avantajlılığın bayan öğretmenler lehinde olduğu ve bayanların bu avantajlı durumlarını sosyal hayatta geçmişten daha etkin bir şekilde kullanmalarının erkek öğretmenler aleyhine bir durum oluşturarak onların yalnızlık düzeylerini yükseltmiş olabileceği tarafımızca değerlendirilmiştir. Ayrıca özellikle son yıllarda okullardaki öğretmen sayısında erkek öğretmenler aleyhine olan dengesizliğin giderek artmasının, öğretmenliğin bir bayan mesleği olduğu yönündeki algının giderek kuvvet kazanmasına zemin hazırladığı ve bu tablonun erkek öğretmenlerin yalnızlık düzeyinin yükselmesinde etkili olabileceği yine tarafımızca değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak: **“Bayan öğretmenlerin yalnızlık düzeyi erkek öğretmenlerden yüksektir”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.2.3. Cinsiyet – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; erkek öğretmenlerin motivasyonel dindarlık puanlarının bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 25).

Tablo 25. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Cinsiyet	N	X	Ss
Kadın	271	126,22	20,618
Erkek	158	127,97	22,892

Tablo 25’te görüldüğü gibi erkek katılımcıların motivasyonel dindarlık puanları kadın katılımcılara göre daha yüksektir.

Örneklemin cinsiyet değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 26. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kadın	205,53	55698,0	18842,0	,038
Erkek	231,25	36537,0		

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının ($U=18842,0$; $p<0,05$) **istatistiksel olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı** görülmektedir. Çakır (2015) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyetin öğretmen dindarlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Geçmişte kültürel yapı içinde sosyal hayata daha kısıtlı şekilde katılabilen bayanların, günümüzde hayata daha aktif olarak katılmaları, sosyal hayatta daha fazla

sorumluluk almaları, son yıllarda bayanlara yönelik pozitif ayrımcılık içeren gelişmeler, onların din ve dindarlığı algılama biçimlerini erkeklerle örtüştürürken; erkek öğretmenlerin ailedeki sorumluluklarla başetme konusunda yaşadıkları stres, ailesinin yaşam koşullarını iyileştirme ve çocuklarına iyi bir gelecek hazırlama konusunda yaşadıkları varsayılan aşırı kaygılar onları dinden daha çok destek almaya yönelten sebepler olabilir.

Sonuç olarak : “*Bayan öğretmenlerin dindarlık düzeyi erkek öğretmenlerden yüksektir*” şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.3. Yaş – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.3.1. Yaş – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; yabancılaşmanın alt boyutlarında yaş gruplarına göre yabancılaşma düzeyleriyle ilgili farklı dağılımlar görülmektedir (Bkz: tablo 27).

Tablo 27. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Yaş	N	X	Ss
Güçsüzlük	20-29	98	23,21	7,361
	30-39	184	22,80	7,639
	40-49	98	24,10	7,507
	50-59	49	21,59	6,248
Anlamsızlık	20-29	98	18,89	7,288
	30-39	184	19,22	7,384
	40-49	98	19,47	7,488
	50-59	49	17,61	4,978
Yalıtılmışlık	20-29	98	19,74	6,800
	30-39	184	20,51	8,085
	40-49	98	21,37	8,758
	50-59	49	20,27	6,013
Okula Yabancılaşma	20-29	98	17,44	5,173
	30-39	184	18,36	4,824
	40-49	98	18,64	5,016
	50-59	49	17,90	4,547

Tablo 27’de görüldüğü üzere güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında en düşük puana 50-59 yaş grubundaki katılımcılar sahipken, en yüksek puana 40-49 yaş grubundaki katılımcılar sahiptir. Yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma puanlarında ise en düşük puana 20-29 yaş grubundaki katılımcılar, en yüksek puana ise 40-49 yaş grubundaki katılımcılar sahiptir.

Örneklemin yaş değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 28’de verilmiştir:

Tablo 28. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	20-29	217,22	3	4,022	,259
	30-39	210,75			
	40-49	232,61			
	50-59	191,31			
Anlamsızlık	20-29	210,05	3	1,186	,756
	30-39	216,42			
	40-49	223,67			
	50-59	202,21			
Yalıtılmışlık	20-29	206,14	3	1,302	,729
	30-39	212,73			
	40-49	223,19			
	50-59	224,84			
Okula Yabancılaşma	20-29	193,40	3	4,285	,232
	30-39	220,93			
	40-49	226,58			
	50-59	212,77			

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların yaş grubu değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(3)=4,022$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(3)=1,186$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(3)=1,302$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanlarının ($X^2(3)=4,285$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Bu bulgumuz literatürdeki araştırma bulgularıyla kısmen uyumaktadır. Konuyla ilgili Kınık (2010), Gülören (2011) ve Emir (2012) tarafından yapılan araştırmalarda çıkan bulgularda bizim araştırma sonucumuzu teyid eder şekilde tüm boyutlarda yaşıyla yabancılaşma düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı

görülmüştür. Fakat Temel'in (2010) araştırmasında 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeylerinin anlamlılık derecesinde yüksek olduğu; Boz'un (2014) araştırmasında yalıtılmışlık boyutunda yaşı 50'den fazla olan öğretmenlerin yalıtılmışlık duygusunu, yaşı 30-40 arasında olan öğretmenlere göre ($F(3,142)=3.408$, $p<0.05$) anlamlı şekilde daha fazla yaşamakta oldukları; Korkmaz'ın (2014) araştırmasında (21-30), (31-40) (41 +) gruplarından (31-40) yaş grubunun diğer gruplardan anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadıkları; Kösterelioğlu'nun (2011) araştırmasında en yüksek yabancılaşma düzeyine (21-30) yaş aralığında olan öğretmenlerin en az yabancılaşma düzeyine ise (51 yaş + üstü) öğretmenlerin sahip olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçları özellikle son dönemlerde eğitim teknolojileri alanındaki gelişmelere bağlı olarak öğrencilerin bilgiye erişilerinin hızlı olması, doküman konusundaki zenginlik, öğrenci merkezli bir eğitim sisteminin benimsenmiş olması gibi hususların öğretmenin yükünü hafifleterek onların yıpranma oranını düşürdüğü ve bu durumun öğretmen yabancılaşma düzeyi üzerindeki yaşın önemini azalttığı tarafımızca değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak : *“Yaş arttıkça öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi artmaktadır.”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.3.2. Yaş – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; yaş ilerledikçe yalnızlığın arttığı ve en yüksek yalnızlık düzeyini 50-59 yaş aralığındaki katılımcıların yaşadıkları görülmektedir (Bkz: tablo 29).

Tablo 29. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yaş	N	X	Ss
20-29	98	30,71	8,523
30-39	184	32,26	9,750
40-49	98	34,01	9,675
50-59	49	36,43	9,654

Tablo 29 incelendiğinde en düşük yalnızlık puanına 20-29 yaş grubu katılımcıların sahip olduğu, en yüksek yalnızlık puanına ise 50-59 yaş grubundaki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin yaş değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Yaş	Sıra ortalaması	df	X ²	P	Gruplar arası fark
20-29	188,90	3	14,175	,003	1-3, 1-4, 2-4
30-39	207,19				
40-49	231,90				
50-59	262,72				

Tablo 30’da görüldüğü gibi katılımcıların yaş grubu değişkenine göre yalnızlık puanları ($X^2(3)=14,175$; $p<0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır*. Bu farklılık, 20-29 yaş grubundaki katılımcıların yalnızlık düzeyinin 40-49 yaş ve 50-59 yaş grubundaki katılımcıların yalnızlık düzeyinden düşük olmasından ve 30-39 yaş grubundaki katılımcıların yalnızlık düzeyinin 50-59 yaş grubundaki katılımcıların yalnızlık düzeyinden düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma bulgularımız literatürde ki araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Konuyla ilgili Karaduman (2013), Yüksel, Özcan ve Kahraman (2013), Demirbaş (2014), Selçukoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmalarda yaş değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Kaplan (2011) tarafından yapılan araştırmada ise yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermiş, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin 26-30 yaş grubu öğretmenlere göre iş yaşamında daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıkları yani yaş düzeyi azaldıkça yalnızlık düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Yaşın ilerlemesine bağlı olarak insanın çevresinin genişleyeceği, tanıştıkları insanların sayılarının artacağı, ailenin akrabalarının artışına bağlı olarak büyüyeceği ve bu durumların kişinin vaktini daha verimli kullanma olanaklarını artıracığı

varsayımından hareketle yaşın ilerşemesine bağlı olarak yalnızlığın azalacağı öngörülmüştü. Fakat araştırma bulguları bu öngörümüzü desteklememiştir.

Yaşın ilerlemesiyle öğretmenlerdeki yalnızlık düzeyinin anlamlı fark oluşturacak şekilde yüksek çıkmasını, ‘yaşın ilerlemesine bağlı olarak; yaşam standartlarının gün geçtikçe düşmesi, sağlık, beslenme, serbest zamanı değerlendirme konularında çıkan problemler’ (Danış, Onat, Danış, 2006), çok hızlı gelişen bilgi ve teknolojik imkânlarla ayak uydurma konusunda yaşanan kaygılar, sürekli kendini yenileme gerekliliğinin oluşturduğu sosyal ve psikolojik baskı, teknolojik gelişmelere daha hızlı adapte olan öğrencilerin beklentilerine karşılık verememe korkusu, geleneksel toplum yapısında yaşlılığa atfedilen değerin giderek önemini yitirmesi ve hatta değersizlik hissine neden olabilecek davranışların giderek yaygınlaşması, emekliliği gündemde tutan çevresel tepkiler şeklinde açıklamak mümkündür.

Sonuç olarak: *“Yaş arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi azalmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.3.3. Yaş – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; (20-29), (30-39), (40-49), (50-59) yaş aralığındaki katılımcılardan en yüksek dindarlık puanına (40-49) yaş aralığındakilerin, en düşük dindarlık puanına ise (30-39) yaş aralığındakilerin sahip olduğu görülmektedir (Bkz: tablo 31).

Tablo 31. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yaş	N	X	Ss
20-29	98	127,84	16,548
30-39	184	126,72	20,974
40-49	98	130,06	20,062
50-59	49	119,08	31,355

Tablo 31 incelendiğinde en düşük motivasyonel dindarlık puanına 30-39 yaş grubundaki katılımcıların sahip olduğu, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına ise 40-49 yaş grubundaki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin yaş değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 32’de verilmiştir:

Tablo 32. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Yaş	Sıra ortalaması	df	X ²	P
20-29	208,69	3	4,658	,199
30-39	212,54			
40-49	236,42			
50-59	194,02			

Tablo 32’de görüldüğü gibi katılımcıların yaş grubu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanları ($X^2(3)=4,658$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır**. Konuyla ilgili Çakır (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları da bizim araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

İnsanın psikosoyal yapısının şekillenmesinde, yaşadığı olaylar ve bu olayların etkileri önemli bir yere sahiptir. Ölüm duygusunun da insanı dindarlığa yönelteceği ve bu duygunun yaşı ilerlemesine bağlı olarak etkisini daha da artıracığı düşünülmektedir. Fakat yaş değişkeninin dindarlık üzerindeki etkisinin beklendiği şekilde anlamlı çıkmamasının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle günümüzün sosyal hayatında “yaş” kavramına yüklenilen anlamın değişmesi, yaşa bağlı saygı duygusunun dejenere olması, dünyanın globâl bir köy olarak düşünüldüğü günümüzde dünyadaki yaş kavramına yüklenilen anlamın bizim algımızda oluşturduğu değişim, sağlık alanındaki gelişmelerin yaşa bağlı yaşanan problemleri en asgariye indirmiş olması, geleneksel yapıdaki “yaş” olgusunun konumunun değişmesi gibi hususların yaşı ilerlemesine bağlı olarak insanın duygu ve düşünce dünyasında maneviyatı ön plana çıkaracağı yönündeki değerlendirmemizi boşa çıkarmıştır. Dolayısıyla “yaş”ın motivasyonel dindarlık üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak: **“Yaş arttıkça öğretmenlerin dindarlık düzeyi artmaktadır”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.4. Kıdem – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.4.1. Kıdem- Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; (1-5), (6-10), (11-15), (16-20), (21+) kıdem gruplarından güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında (16-20), okula yabancılaşma alt boyutunda (11-15) kıdeme sahip katılımcıların en yüksek yabancılaşma düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Bknz: tablo 33).

Tablo 33. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Güçsüzlük	1-5 yıl	100	22,34	6,882
	6-10 yıl	111	23,38	8,276
	11-15 yıl	73	22,97	7,223
	16-20 yıl	68	23,68	7,446
	21+ yıl	77	23,04	6,995
Anlamsızlık	1-5 yıl	100	18,20	6,356
	6-10 yıl	111	19,22	7,734
	11-15 yıl	73	19,71	8,032
	16-20 yıl	68	19,79	7,500
	21+ yıl	77	18,44	5,979
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	100	19,74	7,438
	6-10 yıl	111	20,32	7,652
	11-15 yıl	73	21,38	8,922
	16-20 yıl	68	21,47	8,262
	21+ yıl	77	20,06	6,626
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	100	17,77	5,263
	6-10 yıl	111	17,69	4,818
	11-15 yıl	73	18,90	4,580
	16-20 yıl	68	18,51	4,676
	21+ yıl	77	18,32	5,144

Tablo 33 incelendiğinde güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında en düşük puana mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcılar, en yüksek puana mesleki kıdemi 16-20 yıl olan katılımcılar sahiptir. Okula yabancılaşma alt boyutunda ise en düşük puana mesleki kıdemi 6-10 yıl olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcılar sahiptir.

Örneklemin kıdem değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 34’te verilmiştir:

Tablo 34. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kıdem	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	1-5 yıl	203,88	4	1,495	,828
	6-10 yıl	218,69			
	11-15 yıl	215,26			
	16-20 yıl	226,46			
	21+ yıl	213,75			
Anlamsızlık	1-5 yıl	203,44	4	2,143	,709
	6-10 yıl	213,34			
	11-15 yıl	219,64			
	16-20 yıl	231,03			
	21+ yıl	213,85			
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	202,91	4	2,235	,693
	6-10 yıl	211,73			
	11-15 yıl	221,96			
	16-20 yıl	229,79			
	21+ yıl	215,75			
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	203,40	4	5,851	,211
	6-10 yıl	200,63			
	11-15 yıl	239,37			
	16-20 yıl	226,74			
	21+ yıl	217,31			

Tablo 34’te görüldüğü gibi katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=1,495$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=2,143$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)=2,235$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanları ($X(4)=5,851$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır*. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. Konuyla ilgi Boz (2014), Emir (2012), Açık (2013), Kılçık (2011), Kınık (2010), Eryılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmalarda bizim araştırmamızla örtüşecek şekilde öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde hiçbir boyutta mesleki kıdemin anlamlılık derecesinde fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Fakat Temel’in (2010:iii-iv) araştırmasında kıdem değişkenine göre 16-20 yıl ve 6-10 yıl meslekî kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre güçsüzlük boyutunda; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin

26 yıl ve üstü meslekî kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma algılarının anlamlılık derecesinde yüksek olduğu; Kösterelioğlu'nun (2011) araştırmasında meslekî kıdem değişkenine göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterdiği, okula yabancılaşma boyutunda ise anlamlı fark göstermediği, güçsüzlük boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, anlamsızlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, yalıtılmışlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler görülürken 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda yabancılaşmayı diğerlerinden daha az yaşadıkları; Gülören'in (2011) öğretmenlerin yabancılaşması üzerine yaptığı çalışmada hizmet süresi (kıdem) değişkenine göre en az yabancılaşma düzeyinin (0-5) yıl, en fazla yabancılaşma düzeyinin ise (11-15 yıl) kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu; Elma'nın (2003) araştırma bulgularında kıdem değişkeni açısından güçsüzlük, anlamsızlık boyutunda çalışma deneyimi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yabancılaşma algılarının anlamlı derecede daha düşük olduğu; yalıtılmışlık boyutunda kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı, okula yabancılaşma boyutunda 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu; Aslan'ın (2008) araştırmasında meslekteki çalışma süresi değişkenine göre kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 -20 yıl, 20 yıl üstü kategorilerinden 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; Korkmaz'ın (2014) araştırmasında kıdem değişkenine göre (1-5 yıl), (6-10 yıl), (11+) gruplarından güçsüzlük boyutunda 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerinden anlamlı derecede yüksek yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

Bu sonuç bize meslekte geçen süre olarak ifade edebileceğimiz kıdemin öngörümüzün aksine öğretmen yabancılaşması üzerinde anlam oluşturacak düzeyde öneme sahip olmadığını göstermektedir. Kıdemin ilerlemesine bağlı olarak monotonluk, tükenmişlik, yetersizlik, yorgunluk vb olumsuzlukların daha fazla yaşanacağı ve bu durumun öğretmen yalnızlığını artıracacağı düşüncesinin aksine bu sonuç kıdeme bağlı olarak tecrübenin artması, mesleğin inceliklerinin kavranmış olması, danışılan ve fikir

alınan saygın bir konuma yükselinmesi gibi hususların daha etkin olduğunu bizlere göstermektedir.

Sonuç olarak: “*Kıdem arttıkça öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi artmaktadır*” şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.4.2. Kıdem – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; (1-5), (6-10), (11-15), (16-20), (21+) kıdem gruplarından en fazla yalnızlığı (21+) kıdeme sahip katılımcıların yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 35).

Tablo 35. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Kıdem	N	X	Ss
1-5 yıl	100	31,35	8,964
6-10 yıl	111	31,25	8,896
11-15 yıl	73	34,10	10,427
16-20 yıl	68	32,32	8,722
21+ yıl	77	36,00	10,437

Tablo 35 incelendiğinde 6-10 yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların en düşük yalnızlık puanına sahip olduğu, mesleki kıdemi 21+ yıl olan katılımcıların ise en yüksek yalnızlık puanına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin kıdem değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 36’da verilmiştir:

Tablo 36. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Kıdem	Sıra ortalaması	df	X ²	P	Gruplar arası fark
1-5 yıl	196,23	4	13,535	,009	1-5, 2-5, 4-5
6-10 yıl	196,46				
11-15 yıl	229,84				
16-20 yıl	212,63				
21+ yıl	254,13				

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmamızda mesleki kıdem değişkenine göre kıdem arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığı ve yalnızlık puanlarının ($X^2(4)=13,535$; $p<0,05$) **istatistiksel olarak 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir**. Bu farklılık, mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan katılımcıların yalnızlık puanının mesleki kıdemi 21+ yıl olan katılımcıların yalnızlık puanından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma bulgularımız literatürdeki araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. Konuyla ilgili Karaduman (2013), Kaplan (2011), Oğuz ve Kalkan (2014) tarafından yapılan araştırmalarda bizim araştırmamızı teyit edici bir şekilde öğretmenlerde meslekî kıdem arttıkça yalnızlık puanlarının anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Fakat Karakurt’un (2012:v-vı) öğretmen yalnızlığı üzerine yaptığı araştırmaya göre meslekteki kıdem değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı; Bakioğlu ve Korunmaz’ın (2014) araştırmasında ise kıdem düştükçe yalnızlık düzeyinin arttığı ve kariyere giriş (1-5 yıl) evresindeki öğretmenlerin, hem deneycilik (11-15 yıl) hem de sakinlik evresinde (21 yıl ve üstü) yer alan öğretmenlere göre kendilerini okulda anlamlı düzeyde yalnız hissettikleri tespit edilmiştir.

Genel olarak kıdemin yüksek olması demek aynı zamanda yaşın da ileri düzeyde olması demektir. Yalnızlığın yaş ve kıdemin artışına paralel olarak yükselmesi de bu düşüncüyü desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerde kıdemin fazla olması öğretmenlik mesleğinin de uzun süre icra edildiğinin bir göstergesidir. Bir öğretmenin uzun yıllar aynı mesleği icra etmesine bağlı olarak; monotonluk, meslekteki heyecanın giderek azalması, gelecekle ilgili kaygıların artması, yaşa bağlı olarak bedenen ve zihnen yorgunluk ve performansta düşüklük, günümüzdeki bilgiye ulaşım ve teknoloji konularındaki hızlı değişime ayak uydurma ve kendini yeterli şekilde yenileyememe, verimliliğin azalması gibi problemleri yaşaması büyük bir olasılıktır ve bu yaşanan problemlere bağlı olarak hissedilen olumsuz duygu durumu kıdeme bağlı olarak öğretmen yalnızlığını artıran etmenler olabilir.

Sonuç olarak: **“Kıdem arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi artmaktadır” şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.**

2.4.3. Kıdem – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; (1-5), (6-10), (11-15), (16-20), (21+) kıdem gruplarından dindarlık düzeyi en düşük grubun (21+), en yüksek dindarlık düzeyine sahip grubun ise (16-20) kıdeme sahip katılımcılar olduğu görülmektedir (Bknz: Tablo 37).

Tablo 37. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Kıdem	N	X	Ss
1-5 yıl	100	127,00	18,342
6-10 yıl	111	126,85	19,225
11-15 yıl	73	127,29	23,434
16-20 yıl	68	129,26	21,390
21+ yıl	77	124,21	26,223

Tablo 37 incelendiğinde mesleki kıdemi 21+ yıl olan katılımcıların en düşük motivasyonel dindarlık puanına sahip olduğu, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan katılımcıların ise en yüksek motivasyonel dindarlık puanına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin yaş değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 38’de verilmiştir:

Tablo 38. Katılımcıların Kıdem Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Kıdem	Sıra ortalaması	df	X ²	P
1-5 yıl	207,13	4	4,273	,370
6-10 yıl	203,96			
11-15 yıl	227,03			
16-20 yıl	237,21			
21+ yıl	210,12			

Tablo 38 incelendiğinde katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının ($X^2(4)=4,273$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Konuyla ilgili Çakır (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları da bizim araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yaşın ve yaşa bağlı olarak kıdemin ilerlemesinin tecrübeyi ve hayatın gerçekleri karşısında farkındalık düzeyini artıracak bir gerçektir. Yaşın ve kıdemin ilerlemesi aynı zamanda sosyal hayatta kişiye yüklenen sorumlulukların ve kişiden beklentilerin artmasını beraberinde getirir. Öğretmenin kıdemin ilerlemesiyle yüklendiği bu ağır sorumluluktan ve toplumsal beklentileri karşılayabilme konusunda yaşadığı stresli süreçten kurtularak hem psikolojik hem de sosyal yönden rahatlamak için dini bir başa çıkma aracı olarak kullanabileceği, bunda onlardaki dindarlık düzeyinin artmasına sebep olacağı düşünülmüştür. Fakat araştırma sonucumuz, yaş-dindarlık hipotezimizin desteklenmemesi sonucuyla da örtüşerek mesleki kıdem değişkeninin öğretmen dindarlığını anlamlı düzeyde etkileyecek bir faktör olmadığını bizlere göstermiştir.

Sonuç olarak: “*Kıdem arttıkça öğretmenlerin dindarlık düzeyi artmaktadır*” şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.5. Medeni Durum – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.5.1. Medeni Durum Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; güçsüzlük alt boyutunda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden; anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma alt boyutlarında ise bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 39)

Tablo 39. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Medeni durum	N	X	Ss
Güçsüzlük	Evli	371	23,11	7,388
	Bekar	58	22,67	7,603
Anlamsızlık	Evli	371	18,97	7,069
	Bekar	58	19,29	7,712
Yalıtılmışlık	Evli	371	20,33	7,385
	Bekar	58	21,64	9,814
Okula Yabancılaşma	Evli	371	18,15	4,876
	Bekar	58	18,24	5,256

Tablo 39 incelendiğinde güçsüzlük puanlarında bekâr katılımcıların evli katılımcılara göre daha düşük puan aldığı, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma puanlarında ise evli olan katılımcıların bekâr olan katılımcılara göre daha düşük puan aldığı görülmektedir.

Örneklemin medeni durum değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 40'ta verilmiştir:

Tablo 40. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Medeni durum	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Güçsüzlük	Evli	216,49	80316,5	10207,500	,530
	Bekar	205,49	11918,5		
Anlamsızlık	Evli	215,06	79789,0	10735,000	,978
	Bekar	214,59	12446,0		
Yalıtılmışlık	Evli	214,19	79463,5	10457,500	,731
	Bekar	220,20	12771,5		
Okula Yabancılaşma	Evli	215,86	80083,0	10441,000	,717
	Bekar	209,52	12152,0		

Tablo 40 incelendiğinde katılımcıların medeni durum değişkenine göre güçsüzlük puanlarının ($U=10207,5$; $p>0.05$), okula yabancılaşma puanlarının ($U=107,35$; $p>0.05$), anlamsızlık puanlarının ($U=10457,5$; $p>0.05$) ve yalıtılmışlık puanlarının ($U=10441,0$; $p>0.05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Araştırma bulgularımız literatürdeki araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. Konuyla ilgili Korkmaz (2014), Emir (2012), Açikel (2013), Kılçık (2011), Kınık (2010), Gülören (2011), Eryılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmalarda bizim araştırmamızla örtüşen bir şekilde medenî durum değişkeni ile öğretmen yabancılaşması arasında hiç bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Fakat Temel'in (2010) çalışmasında medenî durum değişkenine göre evli öğretmenlerin okula yabancılaşma ve anlamsızlık boyutlarında; bekâr öğretmenlerin ise yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma algılarının anlamlılık derecesinde yüksek olduğu; Kösterelioğlu'nun (2011) araştırmasında bekâr öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi puanları evli öğretmenlerden yüksek olduğu ve

güçsüzlükle yalıtılmışlık boyutlarında bu farkın anlamlı olduğu; Elma'nın (2003) araştırma bulgularında medeni durum değişkenine göre güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutunda evli yada bekâr öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; anlamsızlık boyutunda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre yabancılaşma algılarının anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğu; okula yabancılaşma boyutunda medeni durum değişkeni açısından bekâr öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuç, evlilikle kurulan aile kurumunun bireylere mutlu ve huzurlu bir ortam sağladığı şeklindeki genel algıyla çelişmektedir. Ayrıca araştırma sonucumuz, evlilikle eşlerin birbirlerine destek olacakları, sevgi, saygı ve anlayış temelli huzurlu bir ortam oluşturarak psikososyal problemlerin üstesinden daha kolay gelebilecekleri beklentimizi boşa çıkarmış ve aile kurumunun günümüzdeki işlevinin sorgulanmasının ve araştırılmasının gereğini bizlere göstermiştir. Dolayısıyla bekâr yada evli olmanın öğretmen yabancılaşması üzerinde anlamlı derecede etkili olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak: *“Bekâr öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi evli öğretmenlerden yüksektir ”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.5.2. Medeni Durum – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 41)

Tablo 41. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Medeni durum	N	X	Ss
Evli	371	32,99	9,636
Bekar	58	31,47	9,171

Tablo 41'e göre evli olan katılımcıların yalnızlık puanları bekâr olan katılımcılardan daha yüksektir.

Örneklemin medeni durum değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 42’de verilmiştir:

Tablo 42. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Medeni durum	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Evli	217,76	80789,5	9734,5	,243
Bekar	197,34	11445,5		

Tablo 42’de görüldüğü üzere araştırmamızda medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin yalnızlık puanlarının ($U=9734,5$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır*. Bu bulgumuz literatürdeki araştırma bulguları tarafından kısmen desteklenmiştir. Konuyla ilgili Yüksel, Özcan ve Kahraman (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da bizim araştırma sonuçlarını teyit eder derecede medenî durum değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Fakat Karakurt (2012:v-vı), Kaplan (2011), Bakioğlu ve Korumaz (2014), Yılmaz ve Aslan (2013), Selçukoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmalarda ise bekâr öğretmenlerin yalnızlık puanlarının evli öğretmenlerin yalnızlık puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Demirbaş’ın (2014) akademisyenler üzerinde yaptığı araştırmada ise yalnızlık puanı sıralaması hiç evlenmeyenlerin 108.55 evlilerin 128.55 boşananların ise 157.27’ dir. Bu durum hiç evlenmeyenler lehine yalnızlığın en az görüldüğü ve farkın istatistiksel açıdan anlamlılık derecesinde olduğu tespit edilmiştir.

Öncelikle yalnızlığın nicelikle (sayısal açıdan) ilgili olmayıp nitelikle (kaliteli, anlamlı) ilgili olduğunu belirtmek gerekmektedir. Yani evli olmak her ne kadar nicelik yönünden avantajlı olarak görünse de nitelikten uzak bir hayat yaşandığında sadece evli olmanın insanı yalnızlıktan kurtaramayacağı; bekâr olmakta her ne kadar nicelik yönünden dezavantaj gibi görünse de hayatı nitelikli kılacak bir yaşayışın yalnızlıktan uzak tutacağını söylemek mümkündür. Yani evli ya da bekâr olmanın yalnızlık konusunda belirleyici bir faktör olmadığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak: “*Bekâr öğretmenlerin yalnızlık düzeyi evli öğretmenlerden yüksektir*” şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.5.3. Medeni Durum – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; bekar öğretmenlerin motivasyonel dindarlık puanlarının evli öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 43).

Tablo 43. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Medeni durum	N	X	Ss
Evli	371	126,77	21,837
Bekar	58	127,52	19,152

Tablo 43 incelendiğinde bekâr olan katılımcıların motivasyonel dindarlık puanının evli olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örneklemin medeni durum değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 44’te verilmiştir:

Tablo 44. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Medeni durum	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Evli	215,89	80097,0	10427,0	,705
Bekar	209,28	12138,0		

Tablo 44 incelendiğinde katılımcıların medeni durum değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının ($U=10427,0$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Konuyla ilgili Çakır’ın (2015) araştırma bulguları bizim araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Bu sonuç, evli ya da bekâr olmanın öngörümüzün aksine öğretmenlerin motivasyonel dindarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan fark oluşturacak bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu durumu, aile kurumuna yüklenilen geleneksel algının moderniteden etkilenecek değişmiş olabileceği ve aile kurumunun yaşanılması muhtemel psikososyal problemleri engelleyici misyonunun sorgulanmaya açık hale geldiği şeklinde değerlendirmek de mümkündür.

Sonuç olarak: “*Bekâr öğretmenlerin dindarlık düzeyi evli öğretmenlerden düşüktür*” şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.6. Alan (Branş) – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.6.1. Alan (Branş) – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin alan (branş) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; güçsüzlük alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin, anlamsızlık boyutunda branş öğretmenlerinin, yalıtılmışlık boyutunda ise anasınıfı öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 45).

Tablo 45. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Alan	N	X	Ss
Güçsüzlük	Anaokulu	34	23,00	9,323
	Sınıf	117	23,44	7,669
	Branş	278	22,90	7,055
Anlamsızlık	Anaokulu	34	18,03	7,990
	Sınıf	117	18,58	7,066
	Branş	278	19,32	7,084
Yalıtılmışlık	Anaokulu	34	21,15	9,958
	Sınıf	117	20,13	7,277
	Branş	278	20,58	7,673
Okula Yabancılaşma	Anaokulu	34	18,15	6,898
	Sınıf	117	18,48	4,820
	Branş	278	18,03	4,689

Tablo 45'e göre güçsüzlük ve okula yabancılaşma alt boyutlarında en düşük puana branş öğretmenleri, en yüksek puana sınıf öğretmenleri sahipken, anlamsızlık alt boyutunda en düşük puana anaokulu öğretmenleri, en yüksek puana branş öğretmenleri sahip ve yalıtılmışlık alt boyutunda en düşük puana sınıf öğretmenleri, en yüksek puana ise anaokulu öğretmenleri sahiptir.

Örneklemin alan (branş) değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 46'da verilmiştir:

Tablo 46. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Alan	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	Anaokulu	209,46	2	,247	,884
	Sınıf	219,47			
	Branş	213,79			
Anlamsızlık	Anaokulu	181,66	2	4,066	,131
	Sınıf	206,57			
	Branş	222,62			
Yalıtılmışlık	Anaokulu	212,31	2	,183	,913
	Sınıf	211,33			
	Branş	216,87			
Okula Yabancılaşma	Anaokulu	204,07	2	1,159	,560
	Sınıf	224,89			
	Branş	212,17			

Tablo 46'ya göre katılımcıların alan değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(2)=,247$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(2)=4,066$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(2)=,183$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanları ($X(2)= 1,159$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır**. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulguları tarafından büyük oranda desteklenmektedir. Konuyla ilgili Boz (2014), Açık (2013), Gülören (2011) tarafından yapılan araştırmalarda bizim araştırma sonuçlarımızla örtüşen bir şekilde alan (branş) değişkeninin tüm alt boyutlarda öğretmen yabancılaşması üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Fakat Emir'in (2012) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri branş değişkenine göre anlamsızlık boyutunda ve yalıtılmışlık boyutunda anlamlı fark olduğu; Kösterelioğlu'nun (2011) araştırmasında anlamlı farkın branş öğretmenleri

lehine anlamsızlık boyutunda yaşandığı; Kılçık'ın (2011) araştırmasında branş öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu; Aslan'ın (2008) araştırmasında öğretmenlik dalı değişkenine öğrencilerin en fazla zorlandıkları dersler olarak bilinen fizik, matematik ve yabancı dil branş öğretmenlerinin diğerlerine göre daha fazla mesleğe yabancılaşma yaşadıkları ve bu durumun anlamlı bir farklılık gösterdiği; Elma'nın (2003) araştırmasında güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunda branş öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu; okula yabancılaşma boyutunda ise öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Alan (branş), öğretmenin seçimine bağlı olarak onun potansiyelleri ve donanımlarıyla şekillenen edilgen bir yapıdır. Yani edilgen bir konumda bulunan branşın tek başına öğretmen yabancılaşması etkilemesi beklenemez. Dolayısıyla öngörümüze uygun olarak alan (branş) değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak: *“Alan (branş) değişkeni, öğretmen yabancılaşmasını etkilememektedir”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.6.2. Alan (Branş) – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin alan (branş) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; anasınıfı, sınıf ve branş öğretmen gruplarından en yüksek düzeyde yalnızlık yaşayanların sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 47).

Tablo 47. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alan	N	X	Ss
Anaokulu	34	32,74	9,955
Sınıf	117	33,88	10,203
Branş	278	32,32	9,254

Tablo 47 incelendiğinde en düşük yalnızlık puanına branş öğretmenlerinin sahip olduğu, en yüksek yalnızlık puanına ise sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin alan (branş) değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 48’de verilmiştir:

Tablo 48. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Alan	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Anaokulu	212,93	2	1,817	,403
Sınıf	228,09			
Branş	209,74			

Tablo 48 incelendiğinde katılımcıların alan (branş) değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($X^2(2)=1,817$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. Konuyla ilgili Kaplan (2011), Karakurt (2012), Oğuz ve Kalkan (2014), Demirbaş (2014) tarafından yapılan araştırmalarda alan (branş) değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ve bu sonuçlar bizim araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Dolayısıyla alan (branş) değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı derecede önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

İnsan sosyal hayatını psiko-duygusal dünyasının kalıplarıyla şekillendiren bir varlıktır. Her ne kadar sosyal hayatın insan psikolojisi üzerindeki etkilerinden söz edilse de, bu etkilerin insanın sosyal hayatı etkilemesi ve şekillendirmesi düzeyinde olmadığı nı söylemek mümkündür. Ayrıca branşların öğretmenlerde psikolojik bir altyapı oluşturmasından ziyade öğretmenlerin kendi psikolojik yapılarına uygun branşlar seçmiş olması ya da bu branşlarını icra ederken yine kendi psikolojik yapılarına uygun olarak davranacakları öngörülmektedir. Dolayısıyla branş değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede önemli bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak: **“Alan (branş) değişkeni, öğretmen yalnızlığını etkilememektedir”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.6.3. Alan (Branş) – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin alan (branş) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; anasınıfı, sınıf ve branş öğretmen gruplarından en yüksek dindarlık puanlarının branş öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 49).

Tablo 49. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alan	N	X	Ss
Anaokulu	34	125,06	24,088
Sınıf	117	125,57	22,759
Branş	278	127,63	20,610

Tablo 49'a göre en düşük motivasyonel dindarlık puanına anaokulu öğretmenleri sahipken, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına branş öğretmenleri sahiptir.

Örneklemin alan (branş) değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 50'de verilmiştir:

Tablo 50. Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Alan	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Anaokulu	210,60	2	,548	,760
Sınıf	208,57			
Branş	218,24			

Tablo 50'ye göre katılımcıların alan değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanları ($X^2(2)=,548$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Dindarlık, insanın dinle ilgili algısını yansıtan ve subjektif yönü ön planda bulunan bir kavramdır. Dinin yaşantıda görülen somutlaşmış şekli olarak değerlendirilebilecek dindarlığı çok farklı kaynaklardan beslenen ve çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu anlamda kişinin dine bakışını ve dinle ilgili zihinsel altyapısını oluşturan faktörler arasında alan (branş) değişkenini

göstermenin sağlıklı bir yaklaşım olmayacağı değerlendirilmiştir. Zira branşa göre öğretmen dindarlığını kategorize etmenin bilimsel bir anlayışla bağdaşması mümkün değildir. Ayrıca bunun aksi düşünüldüğünde özellikle DKAB öğretmenlerinin içlerinde yer aldığı branş öğretmenlerinin motivasyonel dindarlık ölçeği puanlarının anlamlı bir fark oluşturması gerekirdi.

Sonuç olarak: *“Alan (branş) değişkeni, öğretmen dindarlığını etkilememektedir”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.7.Görev Yapılan Okul Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.7.1. Görev Yapılan Okul değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin görev yapılan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık alt boyutlarında lisede görev yapan öğretmenlerin; okula yabancılaşma alt boyutunda ise anaokulunda görev yapan öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 51).

Tablo 51. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Okul	N	X	Ss
Güçsüzlük	Anaokulu	16	22,44	9,681
	İlkokul	140	22,83	7,316
	Ortaokul	163	22,90	7,292
	Lise	110	23,65	7,410
Anlamsızlık	Anaokulu	16	17,81	8,604
	İlkokul	140	18,21	6,538
	Ortaokul	163	19,26	7,035
	Lise	110	19,86	7,788
Yalıtılmışlık	Anaokulu	16	19,94	10,459
	İlkokul	140	20,45	7,211
	Ortaokul	163	19,99	7,701
	Lise	110	21,42	8,092
Okula Yabancılaşma	Anaokulu	16	18,56	7,642
	İlkokul	140	18,31	4,934
	Ortaokul	163	17,79	4,777
	Lise	110	18,45	4,670

Tablo 51 incelendiğinde güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında en düşük puana anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu, en yüksek puana ise lisede görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu ve okula yabancılaşma alt boyutunda en düşük puana ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu, en yüksek puana ise anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin görev yapılan okul değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 52’de verilmiştir:

Tablo 52. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Okul	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	Anaokulu	201,72	3	1,053	,789
	İlkokul	210,56			
	Ortaokul	213,60			
	Lise	224,65			
Anlamsızlık	Anaokulu	170,41	3	5,327	,149
	İlkokul	202,30			
	Ortaokul	220,81			
	Lise	229,04			
Yalıtılmışlık	Anaokulu	179,75	3	4,230	,238
	İlkokul	218,17			
	Ortaokul	205,07			
	Lise	230,80			
Okula Yabancılaşma	Anaokulu	210,88	3	1,676	,642
	İlkokul	218,70			
	Ortaokul	205,85			
	Lise	224,45			

Tablo 52’de katılımcıların okul değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(3)=1,053$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(3)=5,327$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(3)=4,230$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanlarının ($X(3)=1,676$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulgularınca kısmen desteklenmektedir. Konuyla ilgili Gülören’in (2011) öğretmenlerin yabancılaşması üzerine yaptığı çalışmada okul türü ile mesleki yabancılaşma arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç

bizim araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Fakat Temel'in (2010) araştırmasında görev yapılan okul değişkenine göre orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin, Kınık'ın (2010) yaptığı araştırmada ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonucu, öğretmenlerin çevreden etkilenme durumlarına göre çevreyi etkileme ve çevreye değer kazandırma potansiyellerinin daha ön planda olduğu; okul ortamını huzurlu bir ortama dönüştürmede ve çevreye değer kazandırmada öğretmenin nesne değil özne konumunda bulunduğu şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak: ***“Görev yapılan okul türü, öğretmen yabancılaşmasını etkilememektedir”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.7.2.Görev Yapılan Okul Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin görev yapılan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise olarak dört gruptan en fazla yalnızlık yaşayanların ilkokullarda görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 53).

Tablo 53. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Okul	N	X	Ss
Anaokulu	16	32,50	9,571
İlkokul	140	33,62	10,354
Ortaokul	163	32,12	9,154
Lise	110	32,73	9,209

Tablo 53 incelendiğinde en düşük yalnızlık puanına ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu, en yüksek yalnızlık puanına ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin görev yapılan okul değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 54’de verilmiştir:

Tablo 54. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Okul	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Anaokulu	213,66	3	1,469	,689
İlkokul	223,30			
Ortaokul	206,34			
Lise	217,46			

Tablo 54’te araştırmamızda katılımcıların görev yapılan okul türü değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($X^2(3)=1,469$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç görev yapılan okul türünün öğretmen yalnızlığı üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuç okul türünün öğretmen yabancılaşması üzerinde etkisinin olmadığı şeklindeki sonuçla da örtüşmektedir.

Yalnızlık insana dışsal faktörlerin dayattığı ve niteliksel yapısı ön planda bulunan bir duygu durumudur. Dolayısıyla insanın yalnızlığını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen temel faktörler sosyal ilişkilerdeki nicelik değil, ilişkilerin niteliksel yönü yani kalite ve kişide sağladığı doyumdur. İnsan, gelişim dönemlerine bağlı olarak özellikle öğretmen mesleğine başlama dönemine kadar duygusal altyapısını oluşturacağından ve sosyal hayatını bundan sonra o alt yapıya göre değerlendireceğinden dolayı öğretmen yalnızlığı üzerinde okul türünün etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak: **“Görev yapılan okul türü, öğretmen yalnızlığını etkilememektedir”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.7.3. Görev Yapılan Okul Değişkeni – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise olarak dört gruptan en fazla motivasyonel dindarlık puanlarına liselerde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 55).

Tablo 55. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Okul	N	X	Ss
Anaokulu	16	120,75	19,063
İlkokul	140	125,85	23,047
Ortaokul	163	125,72	22,415
Lise	110	130,75	17,678

Tablo 55 incelendiğinde en düşük motivasyonel dindarlık puanına anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına ise lisede görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin görev yapılan okul değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 56’da verilmiştir:

Tablo 56. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Okul	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Anaokulu	163,91	3	7,646	,054
İlkokul	211,13			
Ortaokul	207,13			
Lise	239,02			

Tablo 56’da görüldüğü üzere katılımcıların okul değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanları ($X^2(3)=7,646$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu sonuçla ilgi şöyle bir değerlendirme yapılabilir: İnsan, din ile kendisini konumlandırırken sosyal ilişkilerinden, arkadaş ortamlarından, çeşitli çevresel faktörlerden, okuduğu kitaplardan, takip ettiği medyadan, görsel ve işitsel dokümanlardan, çeşitli iletişim ve haberleşme kaynaklarından, yaşadığı travmatik hadiselerden etkilenen ve böylece din algısını şekillendiren bir varlıktır. Okullarda her ne kadar öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulundukları bir süreç yaşansa da, bu sürecin dindarlık gibi çok boyutlu etkenlerden beslenen bir duygu durumunda öğretmenler üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak: **“Görev yapılan kul türü, öğretmen dindarlığını etkilememektedir”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.8. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık /Dindarlık İlişkisi

2.8.1. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Çocuk sahibi olma durumuna göre (yok), (1 çocuk), (2 çocuk), (3 çocuk), (4+) gruplarından güçsüzlük alt boyutunda (2 çocuk), anlamsızlık boyunda (Yok), yalıtılmışlık boyutunda (3 çocuk), okula yabancılaşma boyutunda (1 çocuk) sahibi öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 57).

Tablo 57. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Çocuk sayısı	N	X	Ss
Güçsüzlük	Yok	121	22,87	7,548
	1 çocuk	106	22,50	7,869
	2 çocuk	166	23,76	7,073
	3 çocuk	32	22,00	7,291
	4+ çocuk	4	22,50	5,916
Anlamsızlık	Yok	121	19,40	7,529
	1 çocuk	106	18,40	6,789
	2 çocuk	166	19,12	6,806
	3 çocuk	32	19,28	8,916
	4+ çocuk	4	17,50	4,509
Yalıtılmışlık	Yok	121	20,55	8,207
	1 çocuk	106	19,71	7,451
	2 çocuk	166	20,88	7,597
	3 çocuk	32	21,00	8,238
	4+ çocuk	4	20,75	6,238
Okula Yabancılaşma	Yok	121	17,79	5,048
	1 çocuk	106	18,76	5,183
	2 çocuk	166	18,23	4,588
	3 çocuk	32	17,72	5,311
	4+ çocuk	4	14,25	2,630

Tablo 57 incelendiğinde güçsüzlük alt boyutunda 3 çocuğa sahip olan katılımcılar en düşük puana sahipken, en yüksek puana 2 çocuğu olan katılımcılar sahiptir. Anlamsızlık alt boyutunda en düşük puana 4+ çocuğu olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana çocuğu olmayan katılımcılar sahiptir. Yalıtılmışlık alt boyutunda en düşük puana 1 çocuğu olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana 3 çocuğu olan katılımcılar sahiptir. Okula yabancılaşma alt boyutunda ise en düşük puana 4+ çocuğu olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana 1 çocuğu olan katılımcılar sahiptir.

Örneklemin çocuk sahibi olma değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 58’de verilmiştir:

Tablo 58. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Çocuk sayısı	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	Yok	211,81	4	3,339	,503
	1 çocuk	202,81			
	2 çocuk	227,93			
	3 çocuk	200,81			
	4+ çocuk	211,50			
Anlamsızlık	Yok	219,50	4	1,405	,843
	1 çocuk	203,71			
	2 çocuk	220,15			
	3 çocuk	209,39			
	4+ çocuk	209,00			
Yalıtılmışlık	Yok	212,69	4	2,327	,676
	1 çocuk	201,36			
	2 çocuk	223,56			
	3 çocuk	222,03			
	4+ çocuk	234,63			
Okula Yabancılaşma	Yok	201,40	4	7,377	,117
	1 çocuk	229,47			
	2 çocuk	221,60			
	3 çocuk	198,59			
	4+ çocuk	100,50			

Tablo 58 incelendiğinde katılımcıların çocuk sahibi olma değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=3,339$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=1,405$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)= 2,327$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanlarının

($X(4)=7,377$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. Konuyla ilgili Gülören (2011) ve Korkmaz (2014) tarafından yapılan araştırmalarda bizim araştırma sonuçlarıyla örtüşecek bir şekilde çocuk sahibi olma değişkenine göre yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında farklılığın anlamlılık düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Emir'in (2012) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri çocuk sayısı değişkenine göre yalıtılmışlık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve buna göre çocuğu olmayan öğretmenlerin, 2 ve daha fazla çocuklu öğretmenlerden, daha yüksek düzeyde yalıtılmışlık yaşadıkları tespit edilmiştir.

Çocuk sahibi olmak her ne kadar sorumlulukları artırarak ebeveyn öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini yükselteceği öngörülmüş olsada, çocuk sahibi olmanın kişide sevgi, hayata anlam katma, hayattan doyum alma düzeyini yükselten bir yanının olduğu da bir gerçektir. Ayrıca çocuk sahibi olmadan da insan, hayatı anlamlı kılacak ve kendisini psikososyal problemlerden uzak tutacak değerler ve uğraşlar edinebilir. Dolayısıyla bu sonuç bizlere çocuk sahibi olmanın ya da olmamanın veya sahip olunan çocuk sayılarındaki farklılığın tek başına yabancılaşma konusunda bir anlam ifade etmediği; tüm bu unsurların hayata anlam katma, doyum sağlama, hayatı nitelikli hale getirme gibi fonksiyonlar icra etmeleri yönüyle değerlendirilmesi gerektiğini bizlere göstermiştir.

Sonuç olarak: ***“Öğretmenlerde çocuk sayısı arttıkça yabancılaşma düzeyi artmaktadır”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.8.2. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Çocuk sahibi olma durumuna göre (yok), (1 çocuk), (2 çocuk), (3 çocuk), (4+) gruplarından en fazla yalnızlığı (4+) çocuk sahibi öğretmenlerin yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 59).

Tablo 59. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Çocuk sayısı	N	X	Ss
Yok	121	31,27	9,004
1 çocuk	106	32,77	9,401
2 çocuk	166	33,33	9,969
3 çocuk	32	35,09	9,730
4+ çocuk	4	37,50	10,661

Tablo 59 incelendiğinde çocuğu olmayan katılımcıların en düşük yalnızlık puanına sahip olduğu, 4+ çocuğu olan katılımcıların ise en yüksek yalnızlık puanına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin çocuk sahibi olma değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 60'ta verilmiştir:

Tablo 60. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Çocuk sayısı	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Yok	194,50	4	6,904	,141
1 çocuk	217,01			
2 çocuk	220,82			
3 çocuk	248,56			
4+ çocuk	272,00			

Tablo 60'ta görüldüğü gibi katılımcıların çocuk sahibi olma değişkenine göre yalnızlık puanları ($X^2(4)=6,904$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır*. Bu sonuç, çocuk sahip olma değişkeninin öğretmen yabancılaşması üzerinde anlamlı fark oluşturacak bir unsur olmadığı bulgusuyla da örtüşmektedir.

Tablo 60 incelendiğinde çocuk sayısının artışına bağlı olarak yalnızlık düzeyinde yükseldiği görülmektedir. Bu durumu hipotez öngörümüzde de belirttiğimiz üzere çocuk sayısındaki artışa bağlı olarak sorumluluklar konusunda yaşanan kaygı durumunun yalnızlık duygu durumunu pozitif yönde etkilemiş olabileceği; ancak çocuk sahibi olmanın/olmamanın ve sahip olunan çocuk sayısındaki

farklılığın öğretmen yalnızlığını anlamlı şekilde etkileyebilecek bir unsur olmadığı şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak: *“Öğretmenlerde çocuk sayısı arttıkça yalnızlık düzeyi artmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.8.3. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre dindarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Çocuk sahibi olma durumuna göre (yok), (1 çocuk), (2 çocuk), (3 çocuk), (4+) gruplarından en fazla dindarlık puanına (3 çocuklu) öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir (Bknz: tablo 61).

Tablo 61. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Çocuk sayısı	N	X	Ss
Yok	121	127,07	19,655
1 çocuk	106	125,48	21,889
2 çocuk	166	126,92	22,826
3 çocuk	32	130,03	21,021
4+ çocuk	4	129,75	12,447

Tablo 61 incelendiğinde en düşük motivasyonel dindarlık puanına 1 çocuk sahibi olan katılımcıların sahip olduğu, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına ise 3 çocuk sahibi olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin çocuk sahibi olma değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 62’de verilmiştir:

Tablo 62. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Çocuk sayısı	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Yok	209,47	4	2,459	,652
1 çocuk	205,08			
2 çocuk	221,16			
3 çocuk	238,03			
4+ çocuk	205,38			

Tablo 62 incelendiğinde katılımcıların çocuk sahibi olma değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının ($X^2(4)=2,459$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Konuyla ilgili Çakır (2015) tarafından yapılan araştırmada çocuk sahibi olan öğretmenlerin dindarlık düzeyinin anlamlı fark oluşturacak şekilde yüksek olduğu görülmüştür ve bu bulgu bizim araştırma bulgumuzu desteklememektedir.

Araştırma bulgumuza göre; çocuk sahibi olma/olmama durumu ve sahip olunan çocuk sayısındaki farklılığın öğretmenleri dine yönelten ve onların dindarlık düzeylerini yükselten faktörler içerisinde anlamlı fark oluşturacak derecede öneme sahip olmadığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak: *“Öğretmenlerde çocuk sayısı arttıkça dindarlık düzeyi artmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.9.Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Yabancılaşma/ Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.9.1.Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamından memnuniyet durumuna göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “orta düzeyde memnunum”, “memnunum”, “çok memnunum” kategorilerinden görev yaptıkları okul ortamı hakkında güçsüzlük alt boyutunda “hiç memnun değilim”; anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında “memnun değilim”; okula yabancılaşma alt boyutunda “orta düzeyde memnunum” kanaatine

sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 63).

Tablo 63. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Memnuniyet durumu	N	X	Ss
Güçsüzlük	Hiç memnun değilim	6	30,67	5,574
	Memnun değilim	29	31,72	6,876
	Orta düzeyde memnunum	123	25,82	6,763
	Memnunum	179	22,16	6,207
	Çok memnunum	92	17,86	6,192
Anlamsızlık	Hiç memnun değilim	6	19,17	4,021
	Memnun değilim	29	26,00	9,610
	Orta düzeyde memnunum	123	20,48	7,020
	Memnunum	179	18,36	6,549
	Çok memnunum	92	16,13	5,786
Yalıtılmışlık	Hiç memnun değilim	6	29,17	4,834
	Memnun değilim	29	29,45	8,663
	Orta düzeyde memnunum	123	22,13	7,788
	Memnunum	179	19,44	6,131
	Çok memnunum	92	17,01	7,432
Okula Yabancılaşma	Hiç memnun değilim	6	18,50	5,206
	Memnun değilim	29	18,17	3,846
	Orta düzeyde memnunum	123	19,32	4,636
	Memnunum	179	18,39	4,390
	Çok memnunum	92	16,14	5,948

Tablo 63 incelendiğinde güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında en düşük puana okul ortamından çok memnun olan katılımcıların sahip olduğu, en yüksek puana ise okul ortamından memnun olmayan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma alt boyutunda ise en düşük puana okul ortamından çok memnun olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana okul ortamından orta düzeyde memnun olan katılımcılar sahiptir.

Örneklemin görev yapılan okul ortamından memnuniyet değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 64’te verilmiştir:

Tablo 64. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Memnuniyet durumu	Sıra ortalaması	d f	X ²	P	
Güçsüzlük	Hiç memnun değilim	342,92	4	109,10 ₂	,000	1-4,1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	Memnun değilim	344,10				
	Orta düzeyde memnunum	264,09				
	Memnunum	203,12				
	Çok memnunum	123,45				
Anlamsızlık	Hiç memnun değilim	248,50	4	47,615	,000	1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	Memnun değilim	311,86				
	Orta düzeyde memnunum	247,00				
	Memnunum	206,02				
	Çok memnunum	156,97				
Yalıtılmışlık	Hiç memnun değilim	359,75	4	76,847	,000	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	Memnun değilim	339,21				
	Orta düzeyde memnunum	245,97				
	Memnunum	205,51				
	Çok memnunum	143,46				
Okula Yabancılaşma	Hiç memnun değilim	232,58	4	32,818	,000	2-3, 3-5, 4,5
	Memnun değilim	222,14				
	Orta düzeyde memnunum	248,58				
	Memnunum	221,95				
	Çok memnunum	153,19				

Tablo 64'te görüldüğü üzere katılımcıların okul ortamından memnuniyet durumu değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=109,102$; $p<0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=47,615$; $p<0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)=76,847$; $p<0,05$) ve okula yabancılaşma puanları ($X(4)=32,818$; $p<0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır**. Güçsüzlük alt boyutundaki farklılık, okul ortamından memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından hiç memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından orta düzeyde memnun olan, memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından orta düzeyde memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından ve okul

ortamından çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Anlamsızlık alt boyutundaki farklılık, okul ortamından çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından hiç memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından orta düzeyde memnun olan, memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından orta düzeyde memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından ve okul ortamından çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Yalıtılmışlık alt boyutundaki farklılık, okul ortamından orta düzeyde memnun olan, memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından hiç memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından orta düzeyde memnun olan, memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından orta düzeyde memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından ve okul ortamından çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Okula yabancılaşma alt boyutundaki farklılık okul ortamından çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olmayan, orta düzeyde memnun olan ve memnun olan katılımcıların puanlarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmamızın bu bulgusu literatürdeki diğer araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Konuyla ilgili Gülören'in (2011) öğretmenlerin yabancılaşması üzerine yaptığı araştırmada mevcut çalışma ortamlarından memnun olup olmama durumu değişkenine göre çalışma ortamından duyulan memnuniyet veya rahatsızlık durumunun mesleki yabancılaşmayı etkilediği görülmekte olup çalışma ortamından memnun olmayan teknik öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular bizim araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Araştırmamızdaki bu sonuç, öğretmen yabancılaşmasını etkilemesi açısından okul ortamlarının ne derece önemli olduğunu bizlere göstermektedir. Okul ortamından

memnuniyetin öğretmenleri pozitif yönde etkilediği, memnuniyetsizliğin ise onları yabancılaşma başta olmak üzere pek çok psikososyal problemlerle yüzleşmelerine zemin hazırladığı bu araştırma sonucuna göre değerlendirilebilecek bir husustur. Verimli ve amaçları gerçekleştirmeye katkı sağlayacak bir eğitim öğretim süreci için önemsenmesi gereken konu, hem öğretmen hem de öğrencilerin memnuniyet düzeylerini yükseltecek ve buna bağlı olarak potansiyellerini en üst düzeyde yansıtabilecekleri okul ortamları oluşturabilmektir.

Sonuç olarak: “Görev yapılan okul ortamından memnuniyet arttıkça yabancılaşma düzeyi azalmaktadır ” şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.9.2.Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamından memnuniyet durumuna göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “orta düzeyde memnunum”, “memnunum”, “çok memnunum” kategorilerinden, görev yaptıkları okul ortamından “memnun değilim” kanaatine sahip öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 65).

Tablo 65. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Memnuniyet durumu	N	X	Ss
Hiç memnun değilim	6	37,00	8,124
Memnun değilim	29	38,07	12,071
Orta düzeyde memnunum	123	33,21	8,828
Memnunum	179	32,56	9,295
Çok memnunum	92	30,70	9,732

Tablo 65 incelendiğinde okul ortamından çok memnun olan katılımcıların en düşük yalnızlık puanına sahip olduğu, okul ortamından memnun olmayan katılımcıların ise en yüksek yalnızlık puanına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin görev yapılan okul ortamından memnuniyet değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 66’da verilmiştir:

Tablo 66. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Memnuniyet durumu	Sıra ortalaması	df	X ²	P	Gruplar arası fark
Hiç memnun değilim	282,33	4	15,517	,004	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-5, 4-5
Memnun değilim	272,16				
Orta düzeyde memnunum	225,90				
Memnunum	213,02				
Çok memnunum	181,88				

Tablo 66’da görüldüğü gibi katılımcıların okul ortamından memnuniyet durumu değişkenine göre yalnızlık puanları ($X^2(4)=15,517$; $p<0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır**. Bu farklılık, okul ortamından orta düzeyde memnun olan, memnun olan ve çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından memnun olmayan ve hiç memnun olmayan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, okul ortamından çok memnun olan katılımcıların puanlarının okul ortamından orta düzeyde memnun olan ve memnun olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguyla, okul ortamından memnuniyet ya da memnuniyetsizliğin öğretmen yabancılaşması üzerinde de anlamlı fark oluşturduğu bulgusu birbirilerini desteklemektedir.

Okul ortamından memnuniyet düzeyinin azaldıkça yalnızlık düzeyinin anlamlı şekilde yükselmesi sonucunu; insanların psikososyal, zihinsel ve duygusal olarak kendilerini rahat hissetmelerinin içinde bulundukları ortamdan memnuniyet algılarıyla yakından ilişkili olduğu; ortamdan memnuniyetin potansiyellerin dışavurumu, mutlu ve huzurlu ortam algısı, etkin iletişim, başarı, verimlilik konularında olumlu bir etkiye sahip olduğu ve bu durumun da öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet düzeyiyle yalnızlık düzeyleri arasındaki negatif yönlü ilişkinin oluşmasına kaynaklık ettiği şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak: **“Okul ortamından memnuniyet arttıkça yalnızlık düzeyi azalmaktadır”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.9.3.Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamından memnuniyet durumuna göre dindarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “orta düzeyde memnunum”, “memnunum”, “çok memnunum” kategorilerinden, görev yaptıkları okul ortamından “çok memnunum” kanaatine sahip öğretmenlerin dindarlık puanlarının yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 67).

Tablo 67. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Memnuniyet durumu	N	X	Ss
Hiç memnun değilim	6	114,17	36,875
Memnun değilim	29	120,62	24,778
Orta düzeyde memnunum	123	125,74	24,997
Memnunum	179	127,58	19,194
Çok memnunum	92	129,79	17,677

Tablo 67’de görüldüğü üzere en düşük motivasyonel dindarlık puanına okul ortamından hiç memnun olmayan katılımcılar sahipken, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına okul ortamından çok memnun olan katılımcılar sahiptir.

Örneklemin görev yapılan okul ortamından memnuniyet değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 68’de verilmiştir:

Tablo 68. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Memnuniyet durumu	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Hiç memnun değilim	185,50	4	4,037	,401
Memnun değilim	177,81			
Orta düzeyde memnunum	216,63			
Memnunum	214,07			
Çok memnunum	228,27			

Tablo 68 incelendiğinde katılımcıların okul ortamından memnuniyet durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının ($X^2(4)=4,037$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı** görülmektedir. Bu bulgu, Çakır'ın (2015) araştırmasında okul ortamından memnun olan öğretmenlerin dindarlık düzeyinin anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmemektedir.

Memnuniyet düzeyinin yüksek olarak hissedildiği ortamlar, insanların daha verimli olmalarına zemin hazırlayıcı, onların potansiyellerini daha rahat açığa çıkartıcı, verimliliği ve aktiviteyi artırıcı bir rol oynasada dindarlığı, içinde bulunulan ortamların hissettirdiği memnuniyet duygusundan etkilenmeyecek bir üst yapıda olduğu şeklinde değerlendirmek mümkündür. Zira bu durumun aksi düşünüldüğünde, içinde bulunulan ortamlarda hissedilen memnuniyet düzeyinden etkilenebilen pasif bir din ve dindarlık algısı ortaya çıkmış olurdu. Halbuki dinin ve dinin somut bir ifadesi olarak değerlendirebileceğimiz dindarlığın içinde bulunulan ortamın durumu ne olursa olsun insana bir motivasyon kaynağı olduğu, ortama göre şekillenmekten ziyade ortamı şekillendirme potansiyeli olduğu yani pasif konumdan ziyade aktif bir rol oynadığı ve ortama olumlu bir anlam yükleme konusunda insanı motive ettiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak: **“Görev yapılan okul ortamından memnuniyet öğretmen dindarlığını etkilememektedir”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.10. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.10.1. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla meşguliyet durumuna göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; meşguliyet süresi olarak (1 saat), (2 saat), (3 saat), (4 saat), (5 + saat) kategorilerinden iletişim araçlarıyla (4 saat) meşguliyet süresine sahip öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 69).

Tablo 69. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Meşguliyet süresi	N	X	Ss
Güçsüzlük	1 saat	126	22,87	8,076
	2 saat	132	22,80	7,142
	3 saat	108	24,03	6,782
	4 saat	34	24,29	7,416
	5+ saat	29	19,97	7,287
Anlamsızlık	1 saat	126	19,07	7,782
	2 saat	132	18,67	6,966
	3 saat	108	19,17	6,726
	4 saat	34	19,82	6,548
	5+ saat	29	18,86	7,694
Yalıtılmışlık	1 saat	126	21,29	8,617
	2 saat	132	19,68	6,675
	3 saat	108	20,70	7,677
	4 saat	34	22,00	9,211
	5+ saat	29	18,31	6,387
Okula Yabancılaşma	1 saat	126	18,27	5,539
	2 saat	132	18,08	4,634
	3 saat	108	18,30	4,206
	4 saat	34	18,47	4,992
	5+ saat	29	17,21	5,900

Tablo 69 incelendiğinde televizyon / internet/ cep telefonu vb iletişim araçlarıyla 5+ saat geçiren katılımcıların en yüksek güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma puanlarının diğer katılımcılara en düşük olduğu, televizyon / internet/ cep telefonu vb iletişim araçlarıyla 4 saat geçiren katılımcıların ise diğer katılımcılara göre en yüksek güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma puanına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla günlük meşguliyet değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 70’te verilmiştir:

Tablo 70. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Meşguliyet süresi	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	1 saat	208,45	4	8,798	,066
	2 saat	211,17			
	3 saat	234,36			
	4 saat	235,44			
	5+ saat	164,83			
Anlamsızlık	1 saat	210,93	4	1,868	,760
	2 saat	209,52			
	3 saat	220,49			
	4 saat	238,34			
	5+ saat	209,81			
Yalıtılmışlık	1 saat	224,24	4	4,445	,349
	2 saat	206,47			
	3 saat	218,48			
	4 saat	232,76			
	5+ saat	179,90			
Okula Yabancılaşma	1 saat	219,44	4	2,314	,678
	2 saat	210,44			
	3 saat	222,31			
	4 saat	217,66			
	5+ saat	186,14			

Tablo 70’te görüldüğü gibi katılımcıların televizyon / internet/ cep telefonu vb iletişim araçlarıyla meşguliyet değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=8,798$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=1,868$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)=4,445$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanları ($X(4)=2,314$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu sonuca göre iletişim ve haberleşme araçlarıyla meşguliyet durumunu genel olarak yabancılaşmaya etki eden bir faktör olarak değerlendirmenin mümkün olmadığı söylenilebilir. Zira iletişim ve haberleşme araçları tercihlerimize bağlı olarak kişisel gelişime katkı sağlayabileceği gibi kişinin psikososyal bir takım problemlerine de kaynaklık edebilir. Dolayısıyla iletişim ve haberleşme araçları kişinin beklentileri doğrultusunda kullanılabilen, tercihlerimize göre anlam yüklediğimiz ve kişiye bağlı olarak nötr bir değişken olduğunu, bu anlamda iletişim ve haberleşme araçlarını

yabancılaşma konusunda genellenmenin doğru bir yaklaşım olmadığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak: *“Televizyon / internet/ cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla meşguliyet arttıkça öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi artmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.10.2. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla meşguliyet durumuna göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; meşguliyet süresi olarak (1 saat), (2 saat), (3 saat), (4 saat), (5 + saat) kategorilerinden iletişim araçlarıyla (1 saat) meşguliyet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek yalnızlık düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Bknz: tablo 71).

Tablo 71. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Meşguliyet süresi	N	X	Ss
1 saat	126	35,78	10,317
2 saat	132	31,63	8,833
3 saat	108	31,69	9,378
4 saat	34	30,44	7,836
5+ saat	29	31,79	9,734

Tablo 70’te görüldüğü gibi en düşük yalnızlık puanına televizyon / internet / cep telefonu cv iletişim araçlarıyla 4 saat vakit geçiren katılımcılar sahipken, en yüksek yalnızlık puanına televizyon / internet / cep telefonu vb iletişim araçlarıyla 1 saat vakit geçiren katılımcılar sahiptir.

Örneklemin televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla günlük meşguliyet değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 72’de verilmiştir:

Tablo 72. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Meşguliyet süresi	Sıra ortalaması	df	X ²	P	Gruplar arası fark
1 saat	251,71	4	15,836	,003	1-2, 1-3, 14
2 saat	201,51				
3 saat	200,10				
4 saat	191,57				
5+ saat	199,90				

Tablo 72 incelendiğinde katılımcıların televizyon / internet / cep telefonu cv iletişim araçlarıyla meşguliyet değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($X^2(4)=15,836$; $p<0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı* görülmektedir. Bu farklılık, televizyon / internet / cep telefonu cv iletişim araçlarıyla 2 saat, 3 saat ve 4 saat vakit geçiren katılımcıların yalnızlık puanlarının televizyon / internet / cep telefonu cv iletişim araçlarıyla 1 saat vakit geçiren katılımcıların yalnızlık puanlarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgumuz literatürdeki araştırma bulgularınca desteklenmemiştir. Konuyla ilgili Demirbaş (2014) tarafından yapılan çalışmada yalnızlık düzeyinin sosyal medya kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş olup, bu bulgu bizim araştırma bulgumuzla örtüşmemektedir.

Araştırmamızda örneklemin televizyon / internet / cep telefonu vb iletişim araçlarıyla meşguliyet değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($X^2(4)=15,836$; $p<0,05$) istatistiksel olarak “meşguliyet süresini 1 saat olarak ifade eden öğretmenler lehine” anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum iletişim araçlarıyla meşguliyet düzeyi yükseldikçe yalnızlığın anlamlı düzeyde azaldığını göstermektedir. Yalnızlık duygusu nicelikten ziyade nitelikle ilgili bir husustur. Kalabalıklar içerisinde de insanların yalnızlık yaşaması muhtemeldir. Günümüz bilgi ve teknoloji çağında iletişim araçlarının kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle de eğitimde iletişim araçlarından yararlanmak bir öğretmen için en vazgeçilmez hususlardan birisidir. Zira çağın hızlı değişim ve gelişimine ayak uydurmak, kendini yenilemek, bilgi paylaşımında bulunmak, haberleşmek, araştırma yapmak, bilgiye hızlı ulaşmak gibi konular iletişim araçlarıyla meşgul olmayı zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzun süre iletişim araçlarıyla meşguliyetlerini eğitim sürecinin bir

gerekliliği olarak düşünerek, iletişim araçlarıyla meşguliyet düzeyiyle yalnızlık düzeyi arasındaki negatif yönlü ilişkiyi anlamlandırmak mümkündür.

Sonuç olarak: *“Televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla meşguliyet arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi artmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.10.3. Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Durumu – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin televizyon / internet / cep Telefonu vb. iletişim araçlarıyla meşguliyet durumuna göre dindarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; meşguliyet süresi olarak (1 saat), (2 saat), (3 saat), (4 saat), (5 + saat) kategorilerinden iletişim araçlarıyla (2 saat) meşguliyet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek dindarlık puanlarına sahip oldukları görülmektedir (Bknz: tablo 71).

Tablo 73. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Meşguliyet süresi	N	X	Ss
1 saat	126	125,83	22,020
2 saat	132	130,92	14,801
3 saat	108	125,67	23,839
4 saat	34	117,97	29,022
5+ saat	29	127,79	22,577

Tablo 73’te görüldüğü gibi televizyon / internet / cep telefonu vb iletişim araçlarıyla 4 saat meşgul olan katılımcılar en düşük motivasyonel dindarlık puanına sahipken, 2 saat meşgul olan katılımcılar en yüksek motivasyonel dindarlık puanına sahiptir.

Örneklemin televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla günlük meşguliyet değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 74’te verilmiştir:

Tablo 74. Katılımcıların Televizyon / İnternet / Cep Telefonu vb. İletişim Araçlarıyla Günlük Meşguliyet Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Meşguliyet süresi	Sıra ortalaması	df	X ²	P
1 saat	209,27	4	5,231	,264
2 saat	227,84			
3 saat	214,04			
4 saat	177,25			
5+ saat	229,26			

Tablo 74’te görüldüğü üzere katılımcıların televizyon / internet / cep telefonu vb iletişim araçlarıyla meşgul olma durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanları ($X^2(4)=5,231$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu sonuç bizlere iletişim ve haberleşme araçlarıyla meşguliyetin öğretmen dindarlığını etkilemediğini göstermektedir. Zira iletişim ve haberleşme araçlarını; beklentiler, dine yüklenilen olumlu ya da olumsuz anlam, duygusal yapı, dünya görüşü, sahip olunan ideolojiler, kişisel gelişimde faydalanma aracı, bilgiye erişim gibi konularda kişinin inisiyatifine bağlı olarak şekillenen bir obje olarak değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak: *“Televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim-haberleşme araçlarıyla meşguliyet düzeyi öğretmen dindarlığını etkilememektedir”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.11. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.11.1. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) zaman ayırma durumu göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; kişisel gelişim etkinliklerine

zaman ayırma süresi olarak (1 saat), (2 saat), (3 saat), (4 saat), (5 + saat) kategorilerinden kişisel gelişimine güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında (4 saat); yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında (1 saat) zaman ayıran öğretmenlerin daha yüksek yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir (Bknz: tablo 75).

Tablo 75. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Ayrılan zaman	N	X	Ss
Güçsüzlük	1 saat	219	23,39	7,742
	2 saat	133	22,95	6,991
	3 saat	52	21,87	6,586
	4 saat	15	24,93	9,550
	5+ saat	10	20,30	5,417
Anlamsızlık	1 saat	219	19,21	7,522
	2 saat	133	19,36	6,969
	3 saat	52	17,90	6,301
	4 saat	15	19,60	7,179
	5+ saat	10	15,20	4,131
Yalıtılmışlık	1 saat	219	20,90	8,029
	2 saat	133	20,19	7,236
	3 saat	52	20,40	7,658
	4 saat	15	20,13	8,782
	5+ saat	10	17,00	7,789
Okula Yabancılaşma	1 saat	219	18,70	5,081
	2 saat	133	17,67	4,866
	3 saat	52	18,00	4,736
	4 saat	15	16,33	3,619
	5+ saat	10	16,50	3,598

Tablo 75'e göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında en düşük puana kişisel gelişim etkinliklerine 5+ saat ayıran katılımcılar sahipken, en yüksek puana kişisel gelişim etkinliklerine 4 saat zaman ayıran katılımcılar sahiptir. Yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında ise en düşük puana kişisel gelişim etkinliklerine 5+ saat zaman ayıran katılımcılar sahipken, en yüksek puana kişisel gelişim etkinliklerine 1 saat zaman ayıran katılımcılar sahiptir.

Örneklemin kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) günlük zaman ayırma durumu değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 76’da verilmiştir:

Tablo 76. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ayrılan zaman	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	1 saat	219,44	4	3,385	,496
	2 saat	215,47			
	3 saat	196,30			
	4 saat	240,43			
	5+ saat	170,60			
Anlamsızlık	1 saat	215,46	4	5,128	,274
	2 saat	225,00			
	3 saat	197,59			
	4 saat	225,90			
	5+ saat	146,00			
Yalıtılmışlık	1 saat	220,23	4	4,309	,366
	2 saat	212,66			
	3 saat	217,95			
	4 saat	198,43			
	5+ saat	141,00			
Okula Yabancılaşma	1 saat	230,45	4	8,974	,062
	2 saat	199,88			
	3 saat	210,87			
	4 saat	167,50			
	5+ saat	170,40			

Tablo 76’da görüldüğü gibi katılımcıların kişisel gelişim etkinliklerine zaman ayırma durumu değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=3,385$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=5,128$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)=4,309$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanları ($X(4)=8,974$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır**. Bu bulgumuz literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Konuyla ilgili Gülören (2011) tarafından yapılan araştırmada; sosyal etkinliklere katılma durumu değişkenine göre (katılmıyorum, yılda 1-2, ayda 1-2, haftada 1-2) seçeneklerinden "katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin; spor yapma durumu değişkenine göre (yapmıyorum, yılda 1-2, ayda 1-2, haftada 1-2) seçeneklerinden "yapmıyorum" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin; bilimsel

etkinliklere katılma durumu değişkenine göre (katılmıyorum, yılda 1-2, ayda 1-2, haftada 1-2) seçeneklerinden "katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgularla bizim araştırma bulgularımız birbiriyle örtüşmemektedir.

Bizim araştırma sonucumuzda ise kişisel gelişim etkinliklerine katılma durumunun öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu durumu kişisel gelişim etkinlikleri olarak ifade edilen aktivitelerin gerçekten beklendiği gibi kişisel gelişime katkı sağlayıp sağlamadıklarının sorgulanması ve bu etkinliklerde olası bir başarısızlığın kişide moral motivasyon kaybına neden olabileceği ve dolayısıyla kişisel gelişim etkinliklerine tamamen olumlu bir anlam yüklemenin sağlıklı bir yaklaşım olmayacağı şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak: ***“Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) zaman ayırma arttıkça öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi azalmaktadır”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.11.2. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) zaman ayırma durumu göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; kişisel gelişim etkinliklerine zaman ayırma süresi olarak (1 saat), (2 saat), (3 saat), (4 saat), (5 + saat) kategorilerinden kişisel gelişimine (1 saat) zaman ayıran öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 77).

Tablo 77. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ayrılan zaman	N	X	Ss
1 saat	219	33,59	9,702
2 saat	133	32,65	9,813
3 saat	52	30,98	8,610
4 saat	15	29,20	5,858
5+ saat	10	31,50	11,787

Tablo 77'ye göre en düşük yalnızlık puanına kişisel gelişim etkinliklerine 4 saat zaman ayıran katılımcılar sahipken, en yüksek yalnızlık puanına kişisel gelişim etkinliklerine 1 saat zaman ayıran katılımcılar sahiptir.

Örneklemin kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) günlük zaman ayırma durumu değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 78'de verilmiştir:

Tablo 78. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Ayrılan zaman	Sıra ortalaması	df	X ²	P
1 saat	226,08	4	5,424	,246
2 saat	211,92			
3 saat	192,24			
4 saat	178,57			
5+ saat	186,25			

Tablo 78'de görüldüğü gibi katılımcıların kişisel gelişim etkinliklerine zaman ayırma durumu değişkenine göre yalnızlık puanları ($X^2(4)=5,424$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır**. Konuyla ilgili Karakurt'un (2012) araştırmasında kişisel gelişim amaçlı sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerin iş yaşamında anlamlı fark oluşturacak derecede yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiş olup, bu bulgu bizim araştırma bulgumuzla kısmen örtüşmektedir.

Araştırmamızda her ne kadar kişisel gelişime zaman ayırma düzeyi yükseldikçe yalnızlık puanları düşse de sonucun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamasını, kişisel gelişim etkinliklerine katılma durumun öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı şeklinde değerlendirmek mümkündür. Zira kişisel gelişim etkinliklerinin kalitesi, beklentilere cevap düzeyi, sağladığı katkı, psikososyal yapısını etkileme ve şekillendirme düzeyi gibi niteliksel yapının niceliksel yapıdan daha ön planda olduğunu dile getirmek mümkündür.

Sonuç olarak: **“Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) zaman ayırma arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi azalmaktadır”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.11.3. Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) günlük zaman ayırma durumu göre dindarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; kişisel gelişim etkinliklerine zaman ayırma süresi olarak (1 saat), (2 saat), (3 saat), (4 saat), (5 + saat) kategorilerinden kişisel gelişimine (3 saat) zaman ayıran öğretmenlerin dindarlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 79).

Tablo 79. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ayrılan zaman	N	X	Ss
1 saat	219	127,72	20,624
2 saat	133	126,57	19,810
3 saat	52	128,19	23,639
4 saat	15	115,20	34,943
5+ saat	10	122,70	23,017

Tablo 79'a göre en düşük motivasyonel dindarlık puanına kişisel gelişim etkinliklerine 4 saat zaman ayıran katılımcılar sahipken, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına kişisel gelişim etkinliklerine 3 saat zaman ayıran katılımcılar sahiptir.

Örneklemin kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) günlük zaman ayırma durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 76'da verilmiştir:

Tablo 80. Katılımcıların Kişisel Gelişim Etkinliklerine (Kurs, Kitap Okuma, Spor vb.) Günlük Zaman Ayırma Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Ayrılan zaman	Sıra ortalaması	df	X ²	P
1 saat	218,79	4	4,875	,300
2 saat	206,77			
3 saat	238,01			
4 saat	174,43			
5+ saat	182,60			

Tablo 80’de görüldüğü gibi katılımcıların kişisel gelişim etkinliklerine zaman ayırma durumu değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanları ($X^2(4)=4,875$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır*. Konuyla ilgili Çakır (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bizim araştırm bulgularımızı destekler niteliktedir.

İnsan, hayatın doğal bir işleyişi olarak gelişime ihtiyaç duyar ve bu ihtiyacını çeşitli aktivitelerle gidermeye çalışır. Aktivitelerin insan hayatına yansımaları olumlu yada olumsuz olabilir.Örneğin insanın dindarlıkla ilgili bir aktiviteye katılmasının kişinin dindarlığını artıracığı düşüncesi iddialı olmakla birlikte kesinlik ifade etmez. Ayrıca bu aktivite kişiyi dini sorgulayan ve dine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilecek bir durumda ortaya çıkabilir. Yani aktivitelerin kalitesi, içeriği, insanın beklentilerine ve zihinsel dünyasında taşıdığı metafiziksel sorularına cevap verebilme düzeyi gibi pek çok unsur insanın kişisel gelişim etkinliklerinden etkilenme düzeyini etkilemektedir. Dolayısıyla bu sonuç insanın kişisel gelişim etkinliklerini dindarlıkla ilişkilendirmenin doğru bir yaklaşım olmadığını bizlere göstermektedir.

Sonuç olarak: *“Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb) zaman ayırma değişkeni öğretmen dindarlığını etkilememektedir”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.12. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

2.12.1. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin kişisel dindarlık algısı değişkenine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; güçsüzlük alt boyutunda “orta düzeyde dindarım”; anlamsızlık alt boyutunda “hiç dindar değilim”; yalıtılmışlık alt boyutunda “çok dindarım”; okula yabancılaşma alt boyutunda “dindar değilim” şeklindeki dindarlık algısına sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 81).

Tablo 81. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Dindarlık algısı	N	X	Ss
Güçsüzlük	Hiç dindar değilim	4	22,50	5,447
	Dindar değilim	29	21,79	8,343
	Orta düzeyde dindarım	203	23,37	7,131
	Dindarım	179	23,02	7,480
	Çok dindarım	14	21,64	9,353
Anlamsızlık	Hiç dindar değilim	4	21,50	9,256
	Dindar değilim	29	19,28	6,984
	Orta düzeyde dindarım	203	19,41	7,240
	Dindarım	179	18,40	6,961
	Çok dindarım	14	19,93	8,371
Yalıtılmışlık	Hiç dindar değilim	4	17,25	5,439
	Dindar değilim	29	20,59	8,588
	Orta düzeyde dindarım	203	20,32	7,549
	Dindarım	179	20,66	7,581
	Çok dindarım	14	21,93	11,691
Okula Yabancılaşma	Hiç dindar değilim	4	18,25	2,217
	Dindar değilim	29	19,34	6,416
	Orta düzeyde dindarım	203	18,24	4,558
	Dindarım	179	17,91	4,956
	Çok dindarım	14	17,79	6,682

Tablo 81'e göre güçsüzlük alt boyutunda en düşük puana çok dindar olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana orta düzeyde dindar olan katılımcılar sahiptir. Anlamsızlık alt boyutunda en düşük puana dindar olmayan katılımcılar sahipken, en yüksek puana hiç dindar olmayan katılımcılar sahiptir. Yalıtılmışlık alt boyutunda en düşük puana hiç dindar olmayan katılımcılar sahipken, en yüksek puana çok dindar olan katılımcılar sahiptir. Okula yabancılaşma alt boyutunda en düşük puana çok dindar olan katılımcılar sahipken, en yüksek puana dindar olmayan katılımcılar sahiptir.

Örneklemin kişisel dindarlık algısı değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 82'de verilmiştir:

Tablo 82. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Durumu Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Dindarlık algısı	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	Hiç dindar değilim	211,00	4	3,570	,467
	Dindar değilim	182,24			
	Orta düzeyde dindarım	221,96			
	Dindarım	214,96			
	Çok dindarım	183,64			
Anlamsızlık	Hiç dindar değilim	259,75	4	2,941	,568
	Dindar değilim	224,69			
	Orta düzeyde dindarım	222,45			
	Dindarım	203,70			
	Çok dindarım	218,64			
Yalıtılmışlık	Hiç dindar değilim	163,00	4	,961	,916
	Dindar değilim	212,26			
	Orta düzeyde dindarım	212,83			
	Dindarım	218,78			
	Çok dindarım	218,54			
Okula Yabancılaşma	Hiç dindar değilim	225,25	4	2,124	,713
	Dindar değilim	238,34			
	Orta düzeyde dindarım	217,75			
	Dindarım	209,98			
	Çok dindarım	187,96			

Tablo 82 incelendiğinde katılımcıların kişisel dindarlık algısı değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=3,570$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=2,941$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)=,961$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanlarının ($X(4)=2,124$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir.

Bu sonuç bize, kişisel dindarlıkların değerlendirilmesinde objektiflik sorunu olduğunu ve dinin içselleştirilmesinde problemler yaşandığını göstermektedir. Zira kişilerin kendileri hakkında algıladıkları dindarlık düzeyi ile dindarlığın duygu ve düşünce dünyasında oluşturması beklenen etki düzeyi arasında fark olması bunu göstermektedir. Aksi takdirde kendilerini çok dindar olarak niteleyen öğretmenlerin yabancılaşmanın tüm boyutlarında anlamlı fark oluşturacak şekilde düşük puan alması gerekirdi.

Sonuç olarak: *“Kişisel dindarlık algısı arttıkça öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi azalmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.12.2. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin kişisel dindarlık algısı değişkenine göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; kişisel dindarlık algısı “çok dindarım” şeklinde olan öğretmenlerin en yüksek yalnızlık düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Bknz: tablo 83).

Tablo 83. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Dindarlık algısı	N	X	Ss
Hiç dindar değilim	4	30,00	1,155
Dindar değilim	29	33,45	11,651
Orta düzeyde dindarım	203	32,97	9,171
Dindarım	179	32,46	9,686
Çok dindarım	14	33,57	11,413

Tablo 83 incelendiğinde en düşük yalnızlık puanına hiç dindar olmayan katılımcıların sahip olduğu, en yüksek yalnızlık puanına çok dindar olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin kişisel dindarlık algısı değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 84’de verilmiştir:

Tablo 84. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Durumu Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Dindarlık algısı	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Hiç dindar değilim	206,50	4	,765	,943
Dindar değilim	217,21			
Orta düzeyde dindarım	220,08			
Dindarım	209,20			
Çok dindarım	213,32			

Tablo 84 incelendiğinde katılımcıların şahsi dindarlık algısı değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($X^2(4)=5,424$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir. Bu sonuç, kişisel dindarlık algısının öğretmen yabancılaşması üzerinde anlamlı fark oluşturacak bir etkiye sahip olmaması sonucuyla birbirlerini destekler niteliktedir.

Dinin genel anlamda Yaratıcı inancının insan yalnızlığını giderici bir etkiye sahip olacağını öngörsek, dinin insanın psikososyal yapısı üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisinin yine dine yüklenen şahsi algıyla şekillenen bir durum olduğunu ifade etmek gerekir. Zira insanın dinin geneline olmasa bile kısmi olarak bazı yönlerine bile olumsuz bir algı yüklemesi, dinin insan üzerinde oluşturacağını düşündüğümüz olumlu etkilerini berhavâ edecektir. Ayrıca din kavramının ne olduğu yani dine yüklenen anlamda son derece önemlidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin dindarlık konusundaki şahsi düşüncelerinin niteliği ve dindarlığı değerlendirme konusundaki objektifliliğin zorluğu, öğretmenlerin kişisel dindarlık algılarının yalnızlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucunu doğurmuştur.

Sonuç olarak: ***“Kişisel dindarlık algısı arttıkça öğretmenlerin yalnızlık düzeyi azalmaktadır”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.12.3. Kişisel Dindarlık Algısı Değişkeni – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada öğretmenlerin kişisel dindarlık algısı değişkenine göre motivasyonel dindarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; kişisel dindarlık algısı “dindarım” şeklinde olan öğretmenlerin en yüksek motivasyonel dindarlık puanına sahip oldukları görülmektedir (Bknz: tablo 85).

Tablo 85. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Dindarlık algısı	N	X	Ss
Hiç dindar değilim	4	53,25	35,528
Dindar değilim	29	88,41	26,783
Orta düzeyde dindarım	203	125,62	17,678
Dindarım	179	135,53	12,798
Çok dindarım	14	135,00	12,385

Tablo 85 incelendiğinde en düşük motivasyonel dindarlık puanına hiç dindar olmayan katılımcıların sahip olduğu, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına ise dindar olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin kişisel dindarlık algısı değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 86’da verilmiştir:

Tablo 86. Katılımcıların Kişisel Dindarlık Algısı Durumu Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Dindarlık algısı	Sıra ortalaması	df	X ²	P	Gruplar arası fark
Hiç dindar değilim	16,75	4	104,463	,000	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
Dindar değilim	53,55				
Orta düzeyde dindarım	190,42				
Dindarım	270,03				
Çok dindarım	258,93				

Tablo 86 incelendiğinde katılımcıların kişisel dindarlık algısı değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının ($X^2(4)=104,463$; $p<0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı** görülmektedir. Bu farklılık, hiç dindar olmayan katılımcıların puanlarının orta düzeyde dindar olan, dindar olan ve çok dindar olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, dindar olmayan katılımcıların puanlarının orta düzeyde dindar olan, dindar olan ve çok dindar olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından, orta düzeyde dindar olan katılımcıların puanlarının dindar olan ve çok dindar olan katılımcıların puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu sonuç kişisel dindarlık algısının ve dindarlık konusunda kişinin kendisini konumlandırmasının önemini göstermektedir. Zira dindarlığın inanç, bilgi, ibadet, duygu, etki boyutlarının hayata kattığı anlamı ve yaşantıda dine ne ölçüde referans olarak yer verildiği konuları yine şahsın kendisi tarafından değerlendirilecek hususlardır. Her ne kadar kişilerin kendi dindarlıklarıyla ilgili değerlendirmeler, subjektifliği ön plana çıkardığından dolayı dinin içselleştirilmesiyle ilgili kesin bir gösterge olmasa da dindarlıkla ilgili değerlendirmelerin başkaları tarafından değil yine kişinin kendi değerlendirmesinin daha kabul edilebilir olduğu da bir gerçektir. Çünkü dindarlık çok boyutlu bir yapı olmanın yanında sadece görünen ritüellerle genellenebilmekten de uzaktır.

Sonuç olarak: **“Kişisel dindarlık algısı arttıkça öğretmenlerin dindarlık düzeyi artmaktadır”** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

2.13. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni – Yabancılaşma / Yalnızlık / Dindarlık İlişkisi

3.2.13.1. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni – Yabancılaşma İlişkisi

Araştırmada hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; yerleşim yeri olarak (köy), (kasaba), (ilçe), (şehir), (büyükşehir) kategorilerinden hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri güçsüzlük ve okula yabancılaşma alt boyutlarında (kasaba), anlamsızlık alt boyutunda (şehir); yalıtılmışlık alt boyutunda (köy) olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 87).

Tablo 87. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yabancılaşma Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Yerleşim yeri	N	X	Ss
Güçsüzlük	Köy	13	21,46	7,902
	Kasaba	7	26,14	12,061
	İlçe	229	22,66	6,697
	Şehir	123	23,35	7,984
	Büyükşehir	57	23,96	8,113
Anlamsızlık	Köy	13	18,62	7,985
	Kasaba	7	19,00	10,247
	İlçe	229	18,80	6,643
	Şehir	123	19,46	7,532
	Büyükşehir	57	19,02	7,871
Yalıtılmışlık	Köy	13	21,46	7,891
	Kasaba	7	18,43	8,522
	İlçe	229	20,40	7,689
	Şehir	123	20,66	8,040
	Büyükşehir	57	20,61	7,511
Okula Yabancılaşma	Köy	13	17,23	5,019
	Kasaba	7	20,14	8,989
	İlçe	229	18,39	5,053
	Şehir	123	17,91	4,454
	Büyükşehir	57	17,75	4,774

Tablo 87 incelendiğinde güçsüzlük ve okula yabancılaşma alt boyutlarında en düşük puana hayatının en uzun süresi köyde geçen katılımcılar sahipken, en yüksek

puana hayatının en uzun süresi kasabada geçen katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Anlamsızlık alt boyutunda en düşük puana hayatının en uzun süresi köyde geçen katılımcıların sahip olduğu, en yüksek puana ise hayatının en uzun süresi şehirde geçen katılımcılar sahiptir. Yalıtılmışlık alt boyutunda ise en düşük puana hayatının en uzun süresi kasabada geçen katılımcılar sahipken, en yüksek puana hayatının en uzun süresi kasabada geçen katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Örneklemin hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre yabancılaşma puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 88’de verilmiştir:

Tablo 88. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yerleşim yeri	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Güçsüzlük	Köy	187,31	4	1,776	,777
	Kasaba	240,07			
	İlçe	211,06			
	Şehir	218,37			
	Büyükşehir	226,79			
Anlamsızlık	Köy	197,42	4	,776	,942
	Kasaba	190,21			
	İlçe	216,43			
	Şehir	218,22			
	Büyükşehir	209,35			
Yalıtılmışlık	Köy	234,62	4	1,306	,860
	Kasaba	170,64			
	İlçe	214,16			
	Şehir	215,00			
	Büyükşehir	219,35			
Okula Yabancılaşma	Köy	202,31	4	,537	,970
	Kasaba	223,50			
	İlçe	218,54			
	Şehir	211,14			
	Büyükşehir	210,97			

Tablo 88 incelendiğinde katılımcıların şahsi dindarlık algısı değişkenine göre güçsüzlük puanları ($X^2(4)=1,776$; $p>0,05$), anlamsızlık puanları ($X^2(4)=,776$; $p>0,05$), yalıtılmışlık puanları ($X^2(4)=1,306$; $p>0,05$) ve okula yabancılaşma puanlarının

($X(4)=,537$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* görülmektedir.

Bu sonuç öğretmen yabancılaştırması üzerinde yerleşim yerinin (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) isminden ziyade yerleşim yerinin insanın beklentilerine cevap verme, hayata anlam kazandırma, kişisel gelişime katkı sunma, rahatlatıcı aktivite potansiyeli, huzur bulunan ortamlar oluşturma gibi niteliğinin önemli olduğunu bizlere göstermiştir.

Sonuç olarak: *“Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) büyüdükçe öğretmenlerin yabancılaştırma düzeyi artmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.13.2. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni – Yalnızlık İlişkisi

Araştırmada hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre yalnızlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; yerleşim yeri olarak (köy), (kasaba), (ilçe), (şehir), (büyükşehir) kategorilerinden hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri (köy) olan öğretmenlerin yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 89).

Tablo 89. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yerleşim yeri	N	X	Ss
Köy	13	36,46	9,955
Kasaba	7	35,86	9,737
İlçe	229	32,86	9,011
Şehir	123	33,26	10,647
Büyükşehir	57	30,21	8,980

Tablo 89’da görüldüğü üzere en düşük yalnızlık puanına hayatının uzun süresi büyükşehirde geçmiş olan katılımcılar sahipken, en yüksek yalnızlık puanına hayatının uzun süresi köyde geçmiş katılımcılar sahiptir.

Örneklemin hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre yalnızlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 90’da verilmiştir:

Tablo 90. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süre Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yalnızlık Puanlarının Karşılaştırılması

Yerleşim yeri	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Köy	263,65	4	7,972	,093
Kasaba	259,21			
İlçe	219,05			
Şehir	216,48			
Büyükşehir	179,00			

Tablo 90 incelendiğinde örneklemin hayatının en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre yalnızlık puanlarının ($X^2(4)=7,972$; $p>0,05$) **istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı** görülmektedir.

Bu bulgulara göre; yalnızlığı, yaşanan ortamlardaki insan sayısından ziyade hayata katılan anlam ve yaşantıların kalitesiyle şekillen niteliksel bir duygu durumu olarak değerlendirmek gerektiği ve hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim birimi değişkeninin öğretmen yalnızlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmek mümkündür.

Sonuç olarak: *“Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) büyüdükçe öğretmenlerin yalnızlık düzeyi artmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

2.13.3. Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkeni – Dindarlık İlişkisi

Araştırmada hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre dindarlık düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre; yerleşim yeri olarak (köy), (kasaba), (ilçe), (şehir), (büyükşehir) kategorilerinden hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri (kasaba) olan

öğretmenlerin motivasyonel dindarlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bknz: tablo 91).

Tablo 91. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yerleşim yeri	N	X	Ss
Köy	13	130,69	14,390
Kasaba	7	137,14	5,786
İlçe	229	128,01	19,833
Şehir	123	123,59	25,194
Büyükşehir	57	127,21	21,132

Tablo 91'e göre en düşük motivasyonel dindarlık puanına hayatının en uzun süresi şehirde geçmiş olan katılımcılar sahipken, en yüksek motivasyonel dindarlık puanına hayatının en uzun süresi kasabada geçmiş olan katılımcılar sahiptir.

Örneklemin hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanlarının karşılaştırılması ve anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını gösteren bulgular tablo 92'de verilmiştir:

Tablo 92. Katılımcıların Hayatının En Uzun Süresinin Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Motivasyonel Dindarlık Puanlarının Karşılaştırılması

Yerleşim yeri	Sıra ortalaması	df	X ²	P
Köy	223,85	4	3,331	,504
Kasaba	271,14			
İlçe	219,66			
Şehir	201,35			
Büyükşehir	216,81			

Tablo 92'de görüldüğü gibi katılımcıların hayatının en uzun süre geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre motivasyonel dindarlık puanları ($X^2(4)=3,331$; $p>0,05$) *istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Dindarlığı besleyen ve şekillendiren pek çok unsur vardır. Dini eğitim alınıp alınmaması ve alınan dini eğitimin kalitesi, rol model alınan ailenin dine yüklediği

anlam, arkadaş grubu, yaşanan çevredeki dini argümanların potansiyeli, bilgi kanalları, model alınan kişiler vb pek çok unsur dindarlığın şekillenmesinde etkin bir role sahip olsa da dindarlık konusunda “özne” rolü yine kişinin bizzat kendisidir. Çünkü tüm bu unsurlar insanın kendisinin izin verdiği ölçüde etkileme ve şekillendirme gücüne sahip olabilir. Ayrıca insan yaşadığı her çevreye –olumsuz bir ortam dahi olsa- dini referans olarak olumlu bir anlam yükleyebilir ve orayı daha yaşanılır bir konumda algılayabilir.

Sonuç olarak: *“Hayatın en uzun süresinin yaşandığı yerleşim yeri (köy, kasaba, şehir, büyükşehir vb) değişkeni öğretmen dindarlığını etkilememektedir”* şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.



3. YABANCILAŞMA – YALNIZLIK İLİŞKİSİ

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma - yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Buna göre yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında yabancılaşma düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin de arttığı görülmektedir (Bknz: tablo 93).

Tablo 93. Yabancılaşma – Yalnızlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Korelasyon	Ucla Yalnızlık Ölçeği
Güçsüzlük	r	,327
	p	,000
	n	429
Anlamsızlık	r	,334
	p	,000
	n	429
Yalıtılmışlık	r	,503
	p	,000
	n	429
Okula yabancılaşma	r	,290
	p	,000
	n	429

Tablo 93 incelendiğinde *katılımcıların güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede arttığı* görülmektedir. Güçsüzlük ve yalnızlık arasındaki ilişki ($r=.327$; $p<0,05$), anlamsızlık ve yalnızlık arasındaki ilişki ($r=.334$; $p<0,05$) ve okula yabancılaşma ile yalnızlık arasındaki ilişki ($r=.290$; $p<0,05$) düşük düzeyde, yalıtılmışlık ile yalnızlık arasındaki ilişki ($r=.503$; $p<0,05$) orta düzeydedir. Araştırmamızın bulguları literatürdeki araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir.

Konuyla ilgili Özdemir'in (2011) araştırmasında deneklerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi puanları arasında ilişki bulunup bulunmadığı basit korelasyon tekniği ile incelenmiş analiz sonuçları okula yabancılaşma ve yalnızlık puanları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ön-test; $r=.26$, $P=.00$; Son-test; $r=.24$, $P=.00$). Buna göre deneklerin okula yabancılaşma düzeyleri yükseldikçe, yalnızlık düzeyleri de yükselmektedir. Araştırmada öğrencilerin

okula yabancılaşma ile yalnızlık puanları arasında ilişki olup olmadığı basit korelasyon tekniği ile incelenmiş iki değişken arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arttıkça aynı oranda olmasa da yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Yalnızlığın yabancılaşma sürecinde önemli bir adım olduğu düşünüldüğünde bu ilişkinin daha güçlü olması beklenilebilir. Ancak beklenenin aksine araştırmada belirlenen ilişki düzeyi düşük (ön-test $r = .26$) (son-test $r = .24$) bulunmuştur.

Ayrıca Atli, Keldal ve Sonar (2015) tarafından uygun örnekleme yoluyla seçilen İnönü Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 403 (226 kız ve 177 erkek) öğrenci üzerinde veri toplama araçları olarak 'Dean Yabancılaşma Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği' kullanılarak yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancılaşma-yalnızlık düzeyleri karşılaştırılmış ve yalnızlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancılaşma-yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki durumu ile ilgili olarak yabancılaşmanın alt boyutlarından yalıtılmışlık ve güçsüzlük ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken, yabancılaşmanın alt boyutlarından kuralsızlık ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer bir ifade ile üniversite öğrencilerinin yalıtılmışlık ve güçsüzlük duyguları arttıkça yalnızlık duyguları da istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak düzeyde artmaktadır.

Bunların yanı sıra Duru'nun (1995) 620 üniversite öğrencisine yabancılaşma ve yalnızlık ölçeği uygulayarak üniversite öğrencilerinin yabancılaşma / yalnızlık ilişkisini incelemeye yönelik araştırmasında elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yaşadıkları yabancılaşma düzeyiyle, duygusal yalıtım ve sosyal yalıtım olarak yaşadıkları yalnızlık düzeyinin paralellik gösterdiği ve üniversite öğrencilerinin genel yabancılaşma ve genel yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin de pozitif yönlü anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnsan sosyal, zihinsel, duygusal, psikolojik vb. yönleri bulunan çok boyutlu bir varlıktır. Tüm bu boyutlar insanın gelişim süreci içerisinde etkin bir rol oynarlar ve birbirlerini de etkilerler. Bu etkileşim kişiye her zaman olumlu bir karşılık olarak yansımaz. Yaşanılan psikososyal travmalar, beklentilerin karşılanmaması, duygusal kırılmalar, mutsuzluk hissi gibi insanın psikolojik yapısı üzerinde olumsuz bir etki

oluşturan etmenler, farklı problemlere de zemin hazırlayabilir. Bu anlamda yalnızlık ve yabancılaşmanın birbirlerini pozitif anlamda etkilemeleri bunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sonuç olarak: ***“Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır. Yani yabancılaşma ile yalnızlık arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.



4. YABANCILAŞMA – DİNDARLIK İLİŞKİSİ

Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma - dindarlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Buna göre yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında yabancılaşma düzeyi arttıkça dindarlık düzeyinin azaldığı görülmektedir (Bknz: tablo 94).

Tablo 94.Yabancılaşma – Dindarlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Korelasyon	Motivasyonel Dindarlık Ölçeği
Güçsüzlük (Yabancılaşma Ölçeği)	r	-,163
	p	,001
	n	429
Anlamsızlık (Yabancılaşma Ölçeği)	r	-,242
	p	,000
	n	429
Yalıtılmışlık (Yabancılaşma Ölçeği)	r	-,121
	p	,012
	n	429
Okula yabancılaşma (Yabancılaşma Ölçeği)	r	-,171
	p	,000
	n	429

Tablo 94 incelendiğinde *katılımcıların güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arttıkça motivasyonel dindarlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı* görülmektedir. Güçsüzlük ve motivasyonel dindarlık arasındaki ilişki ($r=-,163$; $p<0,05$), anlamsızlık ve motivasyonel dindarlık arasındaki ilişki ($r=-,242$; $p<0,05$), yalıtılmışlık ve motivasyonel dindarlık arasındaki ilişki ($r=-,121$; $p<0,05$) ve okula yabancılaşma ile motivasyonel dindarlık arasındaki ilişki ($r=-,171$; $p<0,05$) düşük düzeydedir. Araştırmamızın bu bulguları literatürdeki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Konuyla ilgili Karaca'nın (2001), büyük çoğunluğu Erzurum il merkezinde ikamet eden 7 değişik iş ve meslek grubundan 1150 kişi üzerinde yabancılaşma ve dini hayat arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik araştırmasında dindarlığın “bilgi boyutu” ile bireysel yabancılaşma ve anomi arasında negatif bir korelasyon ($r=-,176$, $p<.01$) bulunmuştur. Buna göre dindarlığın bilgi boyutu açısından “yüksek” düzeyde bulunan

deneklerin bireysel yabancılaşma düzeyleri ($\bar{X}=8.40$), dindarlığın bilgi boyutu açısından “düşük” seviyede bulunanlardan ($\bar{X}=12.00$) daha düşük düzeydedir. Bu durum, genel manada bilgi düzeyinin, özel manada ise dinî bilgi düzeyinin insanın özgüven duygusuna olumlu yönde yansıdığı ve bireysel yabancılaşmayı azalttığı şeklinde yorumlanmıştır. Deneklerin bireysel yabancılaşma düzeyleri ile heterodoks inanç ve davranış düzeyleri arasındaki korelasyon da ($r=.139$, $p<.01$) oldukça anlamlıdır. Buna göre heterodoks inanç ve davranışlar arttıkça, bireysel yabancılaşma da artmaktadır. Şöyle ki heterodoks inanç ve davranışlar açısından “orta” düzeyde bulunan denekler ($\bar{X}=9.14$), bu açıdan “düşük” düzeyde bulunanlardan ($\bar{X}=8.29$) daha yüksek düzeyde bireysel yabancılaşma skorları göstermiştir. Bu durum bilinçsiz bir şekilde bağlanan bazı inanç ve değerlerin sadece dinî alanda değil, hayatın bütün alanlarında genel manada yabancılaştırıcı bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sosyal yabancılaşma ve anomi ile dindarlık arasındaki ilişkiye bakıldığında, deneklerin “içsel dinî motivasyon” düzeyleri ile sosyal yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığı ($r=-.012$, $p>.05$) görülmüştür. Nitekim araştırmaya katılan denekler, “içsel dinî motivasyon” ölçeğinden yüksek ($\bar{X}=29.72$, $SS=6.78$) sayılabilecek puanlar almışlardır. Ancak buna koşut olarak deneklerin “sosyal anomi ve yabancılaşma” ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar ($\bar{X}=38.75$, $SS=8.75$) özellikle “bireysel yabancılaşma” düzeyleriyle karşılaştırıldığında zaman oldukça yüksektir. Bununla birlikte dindarlığın “bilgi boyutu” ile sosyal yabancılaşma arasında gözlemlenen negatif korelasyon ($r=-.134$, $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre dindarlığın bilgi boyutu açısından “düşük” düzeyde bulunan grup daha yüksek sosyal yabancılaşma skorları ($\bar{X}=40.54$) gösterirken, “yüksek” düzeyde bulunan grup ise daha düşük sosyal yabancılaşma skorları ($\bar{X}=37.12$) göstermiştir. Bu durum, dinî bilgilerin sosyal ilişkileri kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğunu ima etmektedir. Heterodoks inanç ve davranışlar ile sosyal yabancılaşma arasında gözlemlenen pozitif korelasyon ise ($r=.187$, $p<.01$), dinsel inançların arılığından uzaklaşması ve dinî hayattaki yozlaşmanın, dinin sosyal boyutlu prensiplerinin etkinliğini azalttığı ve bu şekilde sosyal yabancılaşmaya ivme kazandırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Örneğin, heterodoks inanç ve davranışlar açısından “düşük” ($n=258$) düzeyde olan grubun, sosyal yabancılaşma ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar ($\bar{X}=36.73$), “orta” düzeyde

heterodoks inanç ve davranış düzeyi sergileyen (n=308) gruptan ($\bar{X}$ =38.66;46.75) daha düşük çıkmıştır.

Bu araştırma sonucu da araştırmamızdaki yabancılaşma- dindarlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiyi teyit etmektedir. Din, insanın hayata bakışını, değer yargılarını, duygu ve düşünce dünyasını, bireysel ve toplumsal ilişkilerini derinden etkileyen ve ona yeni bir anlam şeması sunan bir olgudur. Ayrıca din kişiyi, Yaratıcıyı merkeze alan bir düşünceye yönlendirerek onun Yaratıcısıyla kesintisiz bir iletişim duygusu içerisinde bulunmasına katkıda bulunur. Bu bilinçle hareket eden kişinin her şeyde Yaratıcının izlerini görmesi ve işlerine dini bir anlam yüklemesi söz konusudur. Düşünce yapısını dini referans olarak şekillendirerek zinde bir bilinçle hareket eden kişinin yabancılaşma gibi psikososyal problemler yaşama olasılığı giderek azalır. Tabi ki bu öngörü, dinin olması gerektiği şekilde anlaşılması durumunda yani sağlıklı bir din anlayışının teşekkülü durumunda geçerlidir.

Sonuç olarak: ***“Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi arttıkça dindarlık düzeyi azalmaktadır. Yani yabancılaşma ile dindarlık arasında negatif yönlü bir ilişki vardır”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

5. YALNIZLIK – DİNDARLIK İLİŞKİSİ

Araştırmada öğretmenlerin yalnızlık - dindarlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Buna göre: öğretmenlerde yalnızlık düzeyi arttıkça dindarlık düzeyi azalmaktadır (Bknz: tablo 95).

Tablo 95.Yalnızlık – Dindarlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Korelasyon	Motivasyonel Dindarlık Ölçeği
Ucla Yalnızlık Ölçeği	r	-,207
	p	,000
	n	429

Tablo 95 incelendiğinde *katılımcıların yalnızlık düzeyleri arttıkça motivasyonel dindarlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir*. Buna ek olarak yalnızlık ve motivasyonel dindarlık arasındaki ilişki ($r=-,207$; $p<0,05$) düşük düzeydedir. Araştırma sonucumuz literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Konuyla ilgili Kızılgöçer'in (2011) yalnızlık, umutsuzluk ve dindarlık ilişkisini konu alan araştırma bulgularında; yalnızlık - dindarlık ve umutsuzluk - dindarlık arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani araştırmaya katılan örneklem grubunun toplam dindarlık düzeyleri ile yalnızlık ($r=-,216$, $p<,001$) ve umutsuzluk ($r=-,194$, $p<,001$) arasındaki korelasyonlar, istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmaktadır. Ayrıca dindarlık ölçeğinin alt boyutları olan ibadet boyutu ($r=-,165$, $p<,001$), duygu boyutu ($r=-,173$, $p<,001$) ve inanç boyutu ($r=-,103$, $p<,001$) ve iç güdümlü dindarlık boyutu ($r=-,186$, $p<,001$) ile yalnızlık arasında anlamlılık düzeyine ulaşmış negatif yönde korelasyonlar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bize dindarlıkla yalnızlık arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Yapıcı'nın (2011) Çukurova Üniversitesi'nde okuyan ve basit rastlantısal örneklem yoluyla seçilen 614 öğrenci üzerinde dindarlık / yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında üniversiteli gençlerin Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme ile yalnızlık arasında negatif yönde seyreden anlamlı bir ilişki olduğu yani üniversiteli gençlerin Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme düzeyi

arttıkça yalnızlık düzeylerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin öznel dindarlık algıları yükseldikçe; erkek öğrencilerinde Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyleri anlamlı şekilde düşmektedir. Sonuç olarak elde edilen verilere göre gençlerin yalnızlık düzeyi dindarlığın çeşitli görüntülerine göre farklılaşmaktadır. Dindarlıkla yalnızlık arasında ki 133 bulgunun % 87. 97'si nötr, % 3.01'i pozitif, % 9.02'si ise negatif ilişki göstermiştir. Dolayısıyla dindarlıkla yalnızlık arasındaki ilişkinin tek yönlü ve tek boyutlu olmadığı, değişkenlere göre çeşitlilik arz ettiği söylenebilir.

Bu araştırma sonuçları yalnızlıkla dindarlık arasında çok boyutlu ve çoğunlukla negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu bizlere göstermektedir. Yalnızlık hissi kişinin inisiyatifini aşan, içsel ya da dışsal etkenlerin bir dayatması sonucu oluşan duygu durumudur. Yalnızlığın acı veren bir duygu durumu olmaktan çıkaracak tek şey, yalnızlığa yüklenebilecek olumlu bir anlamdır. Kişi, dindarlığının bir yansıması olarak yalnızlığa Yaratıcıyla baş başa kalma anlamı yüklediğinde bu acı veren duygu durumunun pozitif bir etki durumu olarak dönüşüme uğradığı görülür. Dolayısıyla dinin, Yaratıcı inancının bir sonucu olarak dindarlığın şiddetine bağlı olarak yalnızlık hissinin acı bir tecrübe olması önündeki bir engel ve yalnızlık gibi psikososyal problemlerden korunma konusunda sığınılabilecek güvenli bir liman olduğu bu araştırma sonuçları tarafından da teyit edilmektedir.

Sonuç olarak: ***“Öğretmenlerin yalnızlık düzeyi arttıkça dindarlık düzeyi azalmaktadır. Yani yalnızlık–dindarlık arasında negatif yönlü bir ilişki vardır”*** şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1.Sonuç

Çağımız insanı adına “yabancılaşma” ve “yalnızlık” denilen ve her geçen gün bireyleri ve toplumları psiko-sosyal anlamda yıkıma uğratan iki problemle yüzleşmek zorundadır. Yabancılaşma ve yalnızlık, doğadan ve kendi özünden kopuk olarak yaşayan modern insanın adeta kaderi haline gelmiş durumdadır. Günümüz insanının çeşitli şekillerde ve çeşitli tonlarda yaşadığı ve etkilerini sürekli artırarak devam eden bu iki problem, insanlığın mutlu ve huzurlu bir yaşam arasında en büyük engellerden ikisi olmaya devam etmektedir. Yabancılaşma ve yalnızlık, insanın özünden bir kopuşu ifade etmekte ve insanı değersizlik ve anlamsızlıkla baş başa bırakmaktadır. Hayatın amacı olan huzurlu bir yaşayış ideali ancak insanlığın kendi özüne dönerek zihinsel ve duygusal dünyasından yankılanan varoluşsal kaygılara kulak vermesi ve tekrar doğaya yönelerek kendisiyle barışmasıyla mümkün olabilecektir. Hayatın amacına ulaşma konusunda iki büyük engel olarak değerlendirebileceğimiz yabancılaşma ve yalnızlık, ancak insanın kendine olan farkındalığını artırması; psiko-sosyal, duygusal ve zihinsel dünyasına ördüğü olumsuz düşünsel duvarları yıkabilmesi; kendisiyle, doğayla ve diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurarak yaşama anlam katabilmesiyle problem olmaktan çıkacaktır. İnsanın gelişim sürecini en ideal şekilde sürdürebilmesi ve modern çağın psikososyal problemlerine karşı farkındalık düzeyini artırarak kendini güçlendirebilmesi ancak eğitimle gerçekleşecek bir idealdir. Eğitimin sağlıklı ve amaçlara uygun olarak yürütülebilmesi için eğitimin merkezinde bulunan öğretmenler üzerinde yabancılaşma ve yalnızlığın etkilerinin belirlenmesinin önemi, araştırmamızı da önemli hale getirmektedir.

Araştırmamızda örneklemin genel yabancılaşma / yalnızlık / dindarlık puanları arasındaki ilişki durumunu anlamak için kullanılan sperman korelasyon analizi sonuçlarına göre; yabancılaşmanın alt boyutlarıyla yalnızlık arasındaki ilişkiyle ilgili olarak; güçsüzlük - yalnızlık ($r=,327$; $p<0,05$), anlamsızlık - yalnızlık ($r=,334$; $p<0,05$) ve okula yabancılaşma - yalnızlık ($r=,290$; $p<0,05$) arasındaki ilişki düşük düzeyde, yalıtılmışlık ile yalnızlık arasındaki ilişki ($r=,503$; $p<0,05$) orta düzeyde olmak üzere örneklemin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu da bizlere yabancılaşmanın artmasıyla yalnızlığında arttığını

göstermektedir. Bu bulgular literatürdeki araştırma bulgularıyla örtüşmekte olup ve temel hipotezimizi doğrulamaktadır.

Örneklemin yabancılaşma - dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili olarak ‘güçsüzlük ve motivasyonel dindarlık ($r=-,163$; $p<0,05$), anlamsızlık ve motivasyonel dindarlık ($r=-,242$; $p<0,05$), yalıtılmışlık ve motivasyonel dindarlık ($r=-,121$; $p<0,05$) ve okula yabancılaşma ile motivasyonel dindarlık ($r=-,171$; $p<0,05$)’ şeklindeki bulgular yabancılaşma - dindarlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu bizlere göstermektedir. Yani dindarlık arttıkça yabancılaşma anlamlı şekilde azalmaktadır. Bu bulgular literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla örtüşmekte olup temel hipotezimizi desteklemektedir.

Örneklemin yalnızlık ve dindarlık düzeyi arasında da ($r=-,207$; $p<0,05$) düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (tablo 95). Yani kişilerde dindarlık arttıkça yalnızlık anlamlı şekilde azalmaktadır. Bu bulgular literatür bulgularıyla uyumlu olup bu konudaki temel hipotezimizi desteklemektedir. Ayrıca yabancılaşma ve yalnızlığın kendi arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkisini gösterir bulgu ile yabancılaşma ve yalnızlığın dindarlıkla negatif yönlü anlamlı ilişkilerini gösterir bulgular birbirlerini destekler niteliktedir.

Araştırmamızda demografik değişkenlere bağlı olarak örneklemin yabancılaşma / yalnızlık ve dindarlık düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinin anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgular erkeklerin yabancılaşma, yalnızlık ve motivasyonel dindarlık duygu durumlarını bayanlara göre daha yüksek düzeyde yaşadıklarını bizlere göstermektedir. Bu konularda yapılan literatür araştırmalarında farklı sonuçlar çıkmış olup araştırma bulgularımız literatür araştırma bulgularınca kısmen desteklenmiştir.

Yaş değişkenine göre elde edilen bulgularda yaşın örneklemin yabancılaşma düzeyi ve dindarlık düzeyi üzerlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı; ancak yalnızlık düzeyinde 50 yaş ve üzeri katılımcıların yalnızlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı

şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular 50 yaş üzeri katılımcıların anlamlı fark oluşturacak yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıklarını bizlere göstermektedir. Bu sonuç literatür araştırma bulgularınca büyük oranda desteklenmektedir.

Kıdem değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde ve dindarlık düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı; yalnızlık düzeyinde ise 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan katılımcıların anlamlı fark oluşturacak şekilde yüksek yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Kıdem değişkeninde yalnızlık düzeyiyle ilgili bulgu, yaş değişkeninin yalnızlıkla ilgili bulgusuyla da uyumludur ve bu sonuç literatür araştırma sonuçlarınca da büyük oranda desteklenmektedir.

Medeni durum değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular bizlere evli ya da bekar olmanın insanın yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık düzeyi üzerinde anlam oluşturacak bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu konudaki literatür araştırmalarında farklı sonuçlar çıkmış olup, araştırma bulgularımız literatür bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

Alan (branş) değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Yani branş, öğretmenin yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlığını anlam oluşturacak ölçüde etkilememektedir. Bu bulgular literatür araştırma bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Görev yapılan okul değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular görev yapılan okulun anaokulu / ortaokul / lise vb düzeyi öğretmen yabancılaşmasını, yalnızlığını ve dindarlığını anlam oluşturacak ölçüde etkilememektedir. Bu bulgular literatür araştırma bulgularınca da büyük oranda desteklenmektedir.

Çocuk sahibi olma değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Dolayısıyla çocuk sahibi olma ya da olmamak öğretmen yabancılaşmasını, yalnızlığını ve dindarlığını anlamlı şekilde etkilememektedir. Bu bulgular literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir.

Görev yapılan okul ortamından memnuniyet durumu değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde ve yalnızlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yani öğretmenin görev yaptığı okulla ilgili olumlu algısı onun yabancılaşma ve yalnızlığını anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu bulgular literatür araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir. Görev yapılan okul ortamından memnuniyet, örneklemin dindarlığı üzerinde ise anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Yani görev yapılan okulla ilgili olumlu algı öğretmen dindarlığını etkilememektedir.

Televizyon / internet / cep telefonu vb. iletişim araçlarıyla günlük meşguliyet durumu değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde ve dindarlık düzeyinde anlamlı bir fark görülmemiş ancak yalnızlık düzeyinde görülen farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani iletişim araçlarıyla meşguliyet düzeyi öğretmen yabancılaşmasını ve dindarlığını etkilemezken; öğretmen yalnızlığını olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu sonuç iletişim araçlarının insanın psikososyal dünyasındaki etkisini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Kişisel gelişim etkinliklerine (kurs, kitap okuma, spor vb.) günlük zaman ayırma durumu değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani kişisel gelişim etkinliklerine katılmak ya da katılmamak öğretmenin yabancılaşmasını, yalnızlık yaşamasını ve dindarlığını etkilememektedir. Bu da etkinliklerin nicelikten ziyade niteliksel yönünün önemini bizlere göstermektedir. Bu bulgular literatür araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Kişisel dindarlık algısı değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde ve yalnızlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğretmenin kendi dindarlık düzeyiyle ilgili düşüncesi öğretmenin yabancılaşmasını ve yalnızlığını etkilememektedir. Fakat kişisel dindarlık algısı örneklemin dindarlık düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmıştır. Bu durum kişinin kendi dindarlığı ile ilgili düşüncesinin onun hayatında dini referans alıp almamasında önemli bir etken olduğunu bizlere göstermektedir.

Hayatın en uzun süresinin geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre örneklemin yabancılaşma düzeyinde, yalnızlık düzeyinde ve dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Yani öğretmenlerin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi onların yabancılaşmasını, yalnızlığını ve dindarlığını etkilememektedir.

Sonuç olarak çağımızda her zamankinden daha da önemli hale gelen eğitimin sağlıklı ve amaçlara uygun olarak yürütülebilmesi, eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin psikososyal açıdan sağlıklı olmalarıyla yakından ilişkilidir. Bu anlamda yabancılaşma ve yalnızlık, bireysel ve toplumsal etkileri olan çok boyutlu iki problem olarak öğretmenlerin moral-motivasyonları üzerinde büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tehditin bertaraf edilebilmesi için özellikle bilimsel araştırmaların önemi aşikârdır. Ayrıca “din” de insanın psikososyal yapısında değişim ve dönüşüm konusunda merkezi rol oynayan bir olgudur. Literatürdeki çeşitli araştırma bulgularında ve bizim araştırma sonuçlarımızda da görüldüğü üzere bireysel ve toplumsal anlamda yaşanan farklı problemlerde olduğu gibi öğretmen yabancılaşması ve yalnızlığı ile dinin negatif yönlü anlamlı ilişkisi, araştırmalarda dinin dışlanamayacak önemde olduğunu bizlere göstermektedir. Dolayısıyla bu anlamda araştırmamızın sonuçlarının; eğitim ve eğitim sürecinin merkezinde bulunduğu düşünülen öğretmenlerin yaşadığı psikososyal problemler için farkındalık sağlaması, bu konularda yapılacak diğer araştırmalara kaynak oluşturması ve araştırmacılara farklı bakış açıları sunması açısından önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

2.Öneriler

Araştırmamızın bulguları doğrultusunda yapılan öneriler şunlardır:

1- Öğretmen yabancılaşması ve yalnızlığı arasında pozitif yönlü ilişkinin tespitiyle ilgili olarak; Öğretmenlerin psikososyal problemlerle baş edebilmenin kişinin kendine güvenmesiyle mümkün olacağı fikrini benimsemeleri, sosyal hayatta karşılaşılan sıkıntıları kişiyi çeşitli yönlerden geliştiren değerler olarak algılamaları, sosyal ilişkileri önemsemeleri ve sosyal hayattan kopuk yaşamamaları, hayatlarının niteliksel (anlamlı, kaliteli) yönüne önem vermeleri.

2- Öğretmen dindarlığı ile öğretmen yabancılaşması ve yalnızlığı arasında negatif yönlü ilişkinin tespit edilmesiyle ilgili olarak; Literatür bulgularında da görüldüğü üzere kaygı, stres, depresyon, yalnızlık, yabancılaşma gibi insanın iyi olma hali üzerinde olumsuz duygu durumlarıyla başadebilme konusunda dinin bir motivasyon kaynağı olduğunun farkında olmaları ve dine karşı olumlu tutum geliştirmeleri.

3- Okul ortamından memnuniyetin öğretmen yabancılaşmasını ve yalnızlığını azaltması bulgusuyla ilgili olarak; Öğretmenlerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ve memnuniyet düzeylerini yükseltecek, potansiyellerini geliştirerek daha etkili kullanabilecekleri yeterlilikte okul ortamlarının oluşturulması.

4- Kıdemin yükselmesiyle yalnızlığın artması bulgusu hakkında; Öğretmenleri monotonluktan, sıkılğınlıktan, umutsuzluktan vb kendilerini yalnız hissetmelerine zemin hazırlayacak her türlü olumsuz durumlardan kurtaracak aktiviteler düzenlenmesi; hangi yaşta olunursa olunsun eğitimin devam ettiği anlayışıyla öğrenme ve öğretme arzularını canlı tutacak teşviklerin yapılması.

KAYNAKÇA

- AĞAKAY, Mehmet Ali, *Türkçe Sözlük*, Altıncı Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1981.
- AKGÜL, Aziz & Osman Çevik, *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*, Emek Ofset, Ankara, 2003.
- ALKAN, Türker & Doğu Ergil, *Siyaset Psikolojisi*, Turhan Kitabevi, Ankara, 1980.
- ARSLANTÜRK, Zeki, *Dindarlığın Bağımsız Değişkenleri*, Dindarlık Olgusu, KURAV Yayınları, İstanbul, 2004.
- ASHER, S. R, J. T. Parkhurst, G. A. Williams, *Peer Rejection and Loneliness*, Cambridge Univ. Press. NY., 1998.
- ATAÜNAL, Aydoğan, *Niçin Ve Nasıl Bir Öğretmen*, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2003.
- AYDIN, Ayhan, *Yaşadığımız Dünya*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2002.
- AYVERDİ, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul 2005.
- BAL, Hüseyin, *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, SDÜ Basımevi, Isparta, 2001.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranışlar*, Aydan Yayıncılık, Ankara, 1998.
- BAYHAN, Vehbi, *Üniversite Gençliğinde Anomi Ve Yabancılaşma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1997.
- BERGER, P.L., *Dinin Sosyal Gerçekliği*, Çev. A. Coşkun, İnsan Yayınları, İstanbul, 1993.
- BİLGİN, Nuri, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul 2003.
- BOWLBY, J., *Attachment And Loss*, Volume III: Loss, Sadness And Depression, Basic Books, New York, 1980.
- BURGER, Jerry M., *Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğası İçin Söyledikleri*, Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2006.
- BURSALIOĞLU, Ziya, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara, 1994.
- BUSCAGLIA, Leo, *Kişilik: Tümüyle İnsan Olabilme Sanatı*, Çev. Nejat Ebcioğlu, İnkılâp Kitapevi, İstanbul, 1989.
- CAMPBELL Sally Howard, *Rousseau's Transformation of the Concept of Alienation*, Dotorate Dissertation, University of Houston, Houston, 2001.
- CERTEL, Hüseyin, *Din Psikolojisi*, Andaç Yayınları, İstanbul, 2003.
- CEVİZCİ, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- CHOPRA, Ramesh, *Academic Dictionary of Psychology*, Global Printers, New Delhi 2005
- CİRHİNLİOĞLU, Fatma Gül, *Din Psikolojisi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2010.

- COLLINS COBUILD NEW STUDENTS DICTIONARY (Monolingual), Harper Collins Publishers, London,1997.
- COWLES, M, *Statistic in Psychology: A Historical Perspective*, NJ: Lawrance Erlbaum Associates, Hillsdale, 1989.
- DANIŞ, Mehmet Zafer, Ümit Onat, Y. Danış, *Yaşlılıkta Yoksulluk ve Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Sempozyumu 2003: Yoksulluk ve Sosyal Hizmetler Bildiri Kitabı*, II. Cilt, H.Ü SHYO Yayını, Ankara, 2006.
- DECOSMO, Janet Lee, *Alienation and Labor in the Thought of Karl Marx, Max Weber and Hannah Arendt*, Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida, 1987.
- DEMİR Ömer & Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- DEMİRER Temel & Sibel Özbudun, *Yabancılaşma*, Öteki Matbaası, Ankara, 1998.
- DENHARDT, R. R., *Yabancılaşma ve Katılma Sorunu*, (Çev. Emine Örs), AMME İdaresi Dergisi, 1972.
- DİLAVER, Hasan Hüseyin, *Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü Ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar*, Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1, İstanbul,1996.
- DOĞAN, D. Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, 11. Baskı, İz Yayıncılık, İstanbul,1996.
- DOĞAN, İsmail, *Sosyoloji-Kavramlar ve Sorunlar*, 8.baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 2008.
- DURKHEİM, Emile, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, Çev. Fuat Aydın, Ataç yayınları, İstanbul 2005.
- EGE, Ufuk, *Batı Kültüründe Yabancılaşmanın Kökeni ve Yabancılaşma Kuramları ve Yabancılaşma Açısından David Storey'nin Edebi Konumu ve Hayat Felsefesi*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Yayınları, Ankara, 2000.
- ER, İzzet, *Din Sosyolojisi*, Akçağ Yayınları, Ankara,1998.
- ERDEM, Hüsamettin, *Problematik Olarak Din-Felsefe Münasebeti* , 3.Baskı, Hü-Er Yayınları, Konya, 2004.
- ERGINER, Aysun, *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
- ERGİL, Doğu, *Yabancılaşma ve Siyasal Katılma*, Olgaç Yayınevi, Ankara, 1980.
- ERYARSOY, Mehmet Beşir, *Din, Şamil İslam Ansiklopedisi*, 1, Şamil Yayıncılık, İstanbul,1990.
- ESKİCUMALI, Ahmet, *Öğretim Ve Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Mesleğine Giriş* Editör: Yüksel Özden, Eğitim, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
- FİŞHER, Ernst, *Sanatın Gerekliliği*, (8. Basım), Çev. Cevat Çapan, Payel Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- FROMM, Erich, *Sağlıklı Toplum*, Çev. Yurdanur Salman- Zeynep Tanrısever, Payel Yayıncılık, İstanbul, 1982.

- FROMM, Erich, *Çağımızda Kişilik Sorunu*, Çev. Yasemin Kalaycıoğlu, Düşünen Adam Yayınları, İstanbul, 1994.
- FROMM, Erich, *Marx'ın İnsan Anlayışı*, Çev. Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1992.
- FROMM, Erich, *Özgürlük Korkusu*, Çev. Selma Kolçak, Doruk Yayıncılık, Ankara, 2003.
- FROMM, Erich, *Özgürlükten Kaçış*, Çevirmen: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.
- GARLAND, J., *Problems of Life: Loneliness*, Norwood. NJ., 2001.
- GASSET, Ortega Y., *İnsan ve Herkes*, Çev. Neyire Gül Işık, Metis Yayınları, İstanbul, 1995.
- GEÇTAN, Engin, *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, Metis Yayınları, İstanbul. 2003.
- GEÇTAN, Engin, *İnsan Olmak*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
- GLOCK, C. Y., *On The Study Of Religious Commitment*, In Religion's Influence in Contemporary Society Readings in the Sociology of Religion, pp. 38-56, J.E. Faulkner (ed.), Charles E. Merrill Publishing Co., Ohio, 1972.
- GLOCK, C. Y., *Dindarlığın Boyutları Üzerine*, (Çev. M. E. Köktaş), Ed. Aktay, M. Köktaş, Din sosyolojisi içinde (ss. 250-271), Vadi Yayınları, Ankara, 2007.
- GÜNAY, Ünver, *Din Sosyolojisi*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1998.
- GÜNAY, Ünver, *Dindarlığın Sosyolojisi*, Editör: Ü. Günay & C. Çelik, Dindarlığın Sosyo – Psikolojisi içinde (ss. 1-59), Karahan Yayınları, Adana, 2006.
- HEGEL, F., *Tinin Görüngübilimi*, Almancadan Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2010.
- HORNEY, Karen, *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. (3. Baskı), Çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara, 1998.
- HÖKELEKLİ, Hayati, *Din Psikolojisi*, 3. Basım, TDV Yayınları, Ankara, 1998.
- İYİ, Sevgi, *Martin Heidegger'de İnsan Sorunu*, Asa Kitabevi, Bursa, 2003.
- KAPTAN, S., "Eğitim'i" Arıyorum, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Eğitimde Yansımalar V Ulusal Sempozyumu, 1-3. Tekışık Yayıncılık, Ankara, Kasım 1999.
- KARACA, Faruk, *Psiko-Sosyal Açıdan Yabancılaşma Ve Dini Hayat, (Dinsel Yabancılaşmaya Psikolojik Yaklaşımlar)*, Bil Yayınları, İstanbul, 2001.
- KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2009.
- KILIÇCI, Yadigar, *Okulda Ruh Sağlığı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- KIRMAN, Mehmet Ali, *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2004.
- KONUK, Yurdagül, *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1994.

- KÖKNEL, Özcan, *Zorlanan İnsan*, 4. Baskı, Altın Kitaplar, İstanbul, 1998.
- KÖKNEL, Özcan, *Ergenlik Dönemi*, Ana-Baba Okulu, 2. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.
- KÖKTAŞ, Mehmet Emin, *Türkiye’de Dinî Hayat*, İzmir Örneği, İşaret Yayınları, İstanbul, 1993.
- LEHR, Ursula, *Yaşlanmanın Psikolojisi*, Çev. Neylan Eryar, Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı, İstanbul, 1994.
- LEVİN, W. L., *Sociological Ideas: Concepts And Applications*, Wadsworth Publishing Company, California, 1994.
- LLOYD, Genevieve, *Erkek Akıl*, Çev. Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.
- LUKES, Steven, *Bireycilik*, Çev. İsmail Sevin, Ark Yayınevi, Ankara, 1995.
- LYNCH, J. J., *The Broken Heart: The Medical Consequences of Loneliness*, Basic Books, New York, 1977.
- MAİNA, Fridman, *Alienation and Immigration Experiences: Soviet Jews in the United States*, Doctoral Dissertation, Yeshiva University, New York, 2000.
- MANDEL, Ernest & George Novack, *Marxist Yabancılaşma Kuramı*, Çev. Okay Göçmen, Yücel Yayınları, Ankara, 1975.
- MARX, Karl, *Yabancılaşma*, Der. Barışta Erdost, Sol Yayınları, Dördüncü Baskı, Ankara, 2010.
- MEHMEDOĞLU, Ali Ulvi, *Kişilik ve Din*, 1. Basım, Dem Yayınları, İstanbul, 2004.
- MİCELİ, Maria, Bruce Morasch, D. Perlman, L. A. Peplau, *Loneliness and Self-Evaluation*, (Ed. Daniel Perlman, Letitia Anne Peplau) *Loneliness: A Sourcebook Of Current Theory, Research And Therapy*, 1982, s.137.
- MOUSTAKAS, Clark, *Loneliness*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961.
- OKUMUŞ, Ejder, *Gösterişçi Dindarlık*, 1. Basım, Pınar Yayınları, İstanbul, 2001.
- OXFORD ADVANCED LEARNERS DICTIONARY, Oxford University Press, Oxford, 1989.
- ÖZBUDUN, Sibel, George Markus, Temel Demirer, *Yabancılaşma Ve...Ütopya* Yayınevi, Ankara, 2008.
- ÖZDEN, Yüksel, *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları, Ankara, 1999.
- PAPPENHEİM, Fritz, *Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx’a ve Tönnies’e Dayalı Bir Yorum*, Çev. Salih Ak, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2002.
- PARS, Esin, *İşbölümü, Yabancılaşma ve Sosyal Politika –Kuramsal Bir Yaklaşım*, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 502, Ankara, 1982.
- PEPLAU, L. A. & D. Perlman, *Perspectives On Loneliness*. In L. A. Peplau ve D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook Of Current Theory, Research and Therapy*(s.1-118). New York: Wiley, 1982.

- PEPLAU, L. A. & D. Perlman, *Loneliness Research: A Survey Of Empirical Findings*, In Peplau, L.A., Goldston, S.E. (Eds.) Preventing The Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness, Rockville Maryland: National İnstitute of Mental Health, 1984.
- PERLMAN, David & Letitia A. Peplau, *Theoretical Approaches to Loneliness*, In L. Peplau ve David Perlman (Eds.), *Loneliness A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 123-134), New York: Wiley, 1982.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali, *Arkadaş Türkçe Sözlük*, Üçüncü Basım, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2000.
- REDHOUSE, *Yeni İngilizce-Türkçe Sözlük*, Redhouse Yayınevi, İstanbul 1979..
- ROGERS, C., *Etkileşim Grupları*, Çev. H. Erbil, Ekin Yayınları, Ankara, 1994.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat & Melek Tüz, *Örgütsel Psikoloji*, Alfa Basım Yayın, Bursa, 2005.
- SADLER, William A& B. Johnson Thomas, *From Loneliness to Anomia*, In J. Hartog, J. R. Audy ve Y. A. Cohen (Eds.), *The Anotomy of Loneliness* (34-64), International Universities Pres, New York, 1980.
- SAMBUR, Bilal, *İslam'ın Aktüel Değeri*, Katkı Yayıncılık, Ankara, 2006.
- SENCER, Muzaffer, *Toplumbilimlerde Yöntem*, 3. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul, 1989.
- SEYİDOĞLU, Halil, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Güzem Yay., İstanbul, 2000.
- SHAJIEI, S., *A Marxist Approach to the Problem of Alienation*, Doctoral Dissertation, Kansas State University, Department of Sociology, Kansas, 1983.
- SILVER, L. Marc., *Under Construction Work and Alienation in The Building Trades*, State Universty Of New York Press, New York, 1986.
- SİLAH, Mehmet, *Endüstride Çalışma Psikolojisi*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.
- SULLIVAN, H. S., *The İnterpersonal Theory Of Psychiatry*, NY: W. W. Norton Company Inc, New York, 1953.
- ŞAHİN, İlkay, *Değişim Sürecinde Bir Anadolu Kasabasında Kadın Dindarlığı: Boğazlıyan Örneği*, Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi, Editörler: Ünver Günay-Celaledin Çelik, Karahan Kitabevi Yayınları, Adana 2006.
- ŞENTÜRK, Habil, *Din Psikolojisine Giriş*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2010.
- TDK *Türkçe Sözlüğü*, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara 1988.
- TEKİN, Mustafa, *Dindarlık Bağlamında Amel-i Salih Kavramına Sosyolojik Bir Yaklaşım*, Dindarlık Olgusu (Sempozyumu Tebliğ ve Müzakereler), Kurav Yayınları, İstanbul, 2004.
- TOLAN, Barlas, *Toplum Bilimlerine Giriş*.(4. baskı), Murat&Adım Yayıncılık, Ankara, 1996.
- TOLAN, Barlas, *Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma*, İTİA. Yayınları, No:166, Ankara, 1981.

- TÜMER, Günay & Abdurrahman Küçük, *Dinler Tarihi*, 2. Basım, Ocak Yayınları, Ankara,1993.
- TÜMER, Günay, *Din*, DİA, 9, ss.314-316, 1994.
- URAL, Kemal, *İnançsızlığın Anatomisi*, Şule Yayınları, İstanbul, 2001.
- UYŞAL, Veysel, *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*, İFAV. Yayınları, İstanbul, 1996.
- UYŞAL, Veysel, *Türkiye 'de Dindarlık ve Kadın*, Dem Yayınları, İstanbul, 2006.
- VERGOTE, Antoine, *Din, İnanç ve İnançsızlık*, Çev. Veysel Uysal, M.Ü. İ.F.V. Yayınları, İstanbul,1999.
- WACH, Joachim, *Din Sosyolojisi*, Çev. Ünver Günay, İFAV, İstanbul, 1995.
- WEİSS, R. S., *Loneliness: The Experience Of Emotion And Social İsolation*, MIT Press, Cambridge, 1973.
- WEİSSKOPF, Walter A., *Yabancılaşma ve iktisat*, Çev. Ç. Koç ve O. Köymen, Anahtar Kitapları, İstanbul,1996.
- WULFF, D. M., *Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1991.
- YAHYAOĞLU, Recai, *Yalnızlık Psikolojisi*, Nesil yayınları, İstanbul, 2011.
- YALOM, Irvin, *Varoluşçu Psikoterapi*, Çev. Z. İyidoğan Babayiğit, Kabalcı Yayınevi, İstanbul,1999.
- YAPICI, Asım, *Ruh Sağlığı Ve Din*, Karahan Kitabevi, Adana, 2007.
- YOUNG, J. E., *Loneliness, Depression and Cognitive Therapy: Theory and Application*, İn Peplau, L. A., Perlman, D. (Eds.) *Loneliness of Current Theory, Research and Therapy*, New York: Wiley-İnterscience, 1982.

2. MAKALELER:

- AKGÜL, Mehmet, (2004), “Yaşlılık ve Dindarlık, Dindarlık, Hayattan Zevk Alma ve Mutluluk İlişkisi: Konya Huzurevi Örneği”, *Dini Araştırmalar*, 7 (19), 19-56.
- APAYDIN, Halil, (2010), “Münchener Motiviasyonel Dindarlık Envanteri: Boyutsal Kontrol ve Denetim”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt.10, Sayı.2.
- ARMAĞAN, Ahsen, (2014), “Yalnızlık ve Kişilerarası İletişim İlişkisi:Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma”, *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi*, Cilt. 7 Sayı.30, ss.27-43, 2014. (www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581)
- ARSLAN, Hasan, (2011), “Dindarlık Boyutları, Algıları Ve Uygulamaları”, *Hikmet Yurdu*, 4 (7).
- ASHER, Steven R. & Julie A. Paguette, (2003), “Loneliness and Peer Relations in Childhood”, *American Psychological Society*, 12(3).

- ATALAY, Hakan, (2010), “Yalnızlık Notları”, *Psikeart Dergi*, Sayı.11. (www.psikeart.com)
- ATLI, Abdullah, Gökay Keldal, Osman Sonar, (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma İle Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt. 12, Sayı. 29, ss. 149-160.
- AYSUN, Süreyya, (2010), “Yalnızlık Üstüne”, *Psikeart Dergi*, Sayı.11. (www.psikeart.com)
- BAKIOĞLU, Ayşen & Mithat Korumaz, (2014), “Öğretmenlerin Okulda Yalnızlıklarının Kariyer Evrelerine Göre İncelenmesi”, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt-Sayı.39, ss. 25-54.
- BATIGÜN, Ayşegül Durak, (2008), “İntihar Olasılığı ve Cinsiyet: İletişim Becerileri, Yaşamı Sürdürme Nedenleri, Yalnızlık ve Umutsuzluk Açısından Bir İnceleme”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 23 (62), 65-75.
- BATTAL, Nevzat, (2003), “Cumhuriyet Üniversitesi’nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu”, *Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi*, Sivas.
- BOLTON, D., (1972), “Alienation and Action: A Study of Peace-Group Members”, *The American Journal of Sociology*, Cilt.78, No.3, ss. 537-561.
- BOWMAN, Claude C., (1955), “Loneliness And Social Change”, *American Journal of Psychiatry*, 112 (2).
- BUCHOLZ, S., (1999), “Adolescents’ Perception Of Aloneness And Loneliness”, *Adolescence*, 34 (133), 203-214.
- BULUŞ, Mustafa, (1997), “Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.3, ss. 82-90.
- CERTEL, Hüseyin, (1999), “Dinî Hayatta İbadetin Yeri ve Önemi”, *Dini Araştırmalar*, Sayı.4, ss.209-222.
- CERTEL, Hüseyin, (1998), “Kutsal Zamanlar ve Dinî Hayat”, *Yeni Ümit*, Yıl. 10, Sayı.39, ss. 8-12.
- CERTEL, Hüseyin, (2010/1), “Dini Yaşantıda Kalite Sorunu”, *SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı.24, ss.33-59.
- CLARK, J. P., (1959), “Alienation Within a Social System”, *American Sociological Review*, Cilt. 24.
- ÇEÇEN , Ayşe Rezan, (2008), “Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Ve Ana-Baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık Ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3).
- ÇELİKTEN Mustafa, Mustafa Şanal , Yeliz Yeni, (2005/2), “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:2 Sayı:19, ss.207-237.
- ÇOŞTU, Yakup, (2009), “Dine Normatif Ve Popüler Yaklaşım (Bir Dini Yönelim Ölçeği Denemesi)”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (15), ss.119-139.

- DE JONG GIERVELD, J., (1998), "A Review Of Loneliness : Concept And Definitions, Determinants And Consequences", *Review in Clinical Geontology*, 8,73-80.
- DEMİR, Ayhan, (1989), "UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği", *Psikoloji Dergisi*, 7 (23).
- DEVELİOĞLU Kazım, Ömer Akgün Tekin, (2012), "Otel Çalışanlarının Yabancılaşma Düzeyinin Demografik Özellikler Kapsamında İncelenmesi", *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, C.4, S.3, ss. 121-128.
- DURU, Erdinç, (2008), "Yalnızlığı Yordamada Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Rolü", *Türk Psikoloji Dergisi*, 23 (61), 15-24.
- ERDEM, Ali Rıza, (2008), "Küreselleşme Bağlamında Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Bugünü ve Geleceği", *Üniversite ve Toplum*, 8, (4), 1-7.
- ERDOĞAN, İrfan, (2009), "Materyal ve Düşünsel Hayatın Üretimi ve Yabancılaşma", *Bilim ve Ütopya*, Sayı.182.
- ERJEM, Yaşar, (2005), "Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 4.
- ERÖZKAN, Atılğan, (2004), "Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), ss.155-175.
- ESKİN, Mehmet, (2001), "Ergenlikte Yalnızlık, Başetme Yöntemleri ve Yalnızlığın İntihar Davranışı ile İlişkisi", *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Cilt.4, Sayı.1.
- FİSCHER, Claude S., (1976), "Alienation: Trying to Bridge the Chasm", *The British Journal of Sociology*, Cilt. 27, Sayı. 1, ss.39–49.
- FRAGER, Robert, (1996), "Yabancılaşma, Anomi, Anlam ve Cemaate Karşı Zihinsel Sıkıntı ve Potansiyel Çözümlerdeki Bazı Temel Sosyal Unsurlara Bakış", *Habitat II Kent Zirvesi*, Cilt: 2, ss: 47-66.
- GENÇ, Salih Zeki & Mustafa Yunuz Eryaman, (2007), "Değişen Değerler Ve Yeni Eğitim Paradigması", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:9, Sayı:1, ss.89-102.
- GIERVELD J. De Jong, (1988), "A Review Of Loneliness : Concept And Definitions, Determinants And Consequences", *Review in Clinical Geontology*, 8,73-80.
- GÜLOĞLU Berna, Özlem Kararımak, (2010), "Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık", *Ege Eğitim Dergisi*, (11) 2, ss. 73–88.
- GÜMÜŞ, Aynur Eren, (2000), "Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Beden İmgelerinden Doyum Düzeylerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33,1-2.
- HAMAMCI Zeynep, Baki Duy, (2005), "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Fonksiyonel Olmayan Tutumları Üzerindeki Etkisi", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), ss.3-20.

- IZGAR Hüseyin, (2009), “Okul Yöneticilerinde Yalnızlık ve Depresyon Üzerine Bir İnceleme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 231-258.
- İLHAN,Tahsin, (2012), “Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık: Cinsiyet Roller ve Bağlanma Stillerinin Yalnızlığı Yordama Güçleri”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,12 (4), ss. 2377-2396.
- JONES, H. Warren, (1981), “Loneliness And Social Contact”, *The Journal of Social Psychology*, 113.
- KALAYCI, Nurdan, (2008), “Yüksek Öğretimde Uygulanan Toplam Kalite Sürecinde Göz Ardı Edilen Unsurlardan “TKY Merkezi” ve “Eğitim Programları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, (2).
- KANUNGO, Rabindra N., (1992), “Alienation and Empowerment: Some Ethical Imperatives in Business”, *Journal of Business Ethics*, Cilt. 11, Sayı. 5-6, ss. 413–422.
- KARACA, Faruk, (2001), “Din Psikolojisi’nde Metot Sorunu ve Bir Dindarlık Ölçeğinin Türk Toplumuna Standardizasyonu”, *EKEV Akademi Dergisi*, Cilt..II, Sayı.4.
- KARAGÖZOĞLU, Gizem, (2003), “Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış”, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi*.
- KARAHAN, T. Fikret v.d., (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.18, ss.27–39.
- KARAKOÇ, Enderhan & Onur Taydaş, (2013), “Bir Serbest Zaman Etkinliği Olarak Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanımı ile Yalnızlık Arasındaki İlişki: Cumhuriyet Üniversitesi Örneği”, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergi*, Cilt.7, Sayı.4.
- KARNİCK, Paula, (2011), “Yalnızlık Hissi: Teorik Yaklaşımlar”, Çev. Selçuk Zengin, Muhammed Kızılgeçit, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt.11, Sayı.3, ss.217-229.
- KAYIKLIK, Hasan, (2006), “Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç-Davranış Etkileşimi”, *İslâmî Araştırmalar*, 19 (3), ss.491-500.
- KEYES, J. A., (1991), “Cognitive Distortions And Loneliness: Does Changing Negative Houghts Affect Loneliness”, *American Journal of Community Psychology*, 50.
- KILAVUZ, M. Akif, (2005), “Batı Kültüründe Yaşlanma Dönemi Yalnızlık Duygusunu Azaltma Ve Arkadaş İlişkilerini Geliştirme Açısından Dinî Etkinliklerin Önemi”, *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt. 14, Sayı. 2, ss. 25-39.
- KILINÇ Hicran & Seher A. Sevim, (2005), “Ergenlerde Yalnızlık ve Bilişsel Çarpıtmalar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:38, Sayı:2, 67-89.

- KILLEEN, Colin, (1998), "Loneliness: An Epidemic in Modern Society", *Journal Of Advanced Nursing*, Cilt.28, Sayı.4, ss.762-770.
- KOHN, M., L., (1976), "Occupational Structure and Alienation", *The American Journal of Sociology*, Cilt. 82, No.1, 111-130.
- KÖKSAL, Emrah, (2010), "Kurumsal Yabancılaşma", *Polis Bilimleri Dergisi*, Cilt. 12, Sayı.2.
- KURT, Abdurrahman, (2009), "Dindarlığı Etkileyen Faktörler", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt. 18, Sayı.2, ss.1-26.
- KURT, Abdurrahman, (2008), "Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sorunu", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.17, Sayı.2, ss.73-94.
- LINK, W. J., (1991), "The Effects Of Cognitive-Behavioural Group Interventions On Loneliness", *American Journal Of Community Psychology*, 57.
- MCWHIRTER, B. T., (1997), "Loneliness, Learned Resourcefulness, And Self-Esteem In College Students", *Journal of Counseling ve Development*, 75 (6), 460-470.
- NERVIANO, N. J. & W. F. Gross, (1976), "Loneliness And Locus Of Control For Alcoholic Males: Validity Against Murrey Need And Cattell Trait Dimension", *Journal of Clinical Psychology*, 32.
- NETO F., ve J. Barros, (2000), "Psychosocial Concominants Of Loneliness Among Students Of Cape Verde And Portugal", *Journal Of Psychology*, 134 (5), 245-255.
- NOTTINGHAM, Elizabeth K., (2004), "Din Sosyolojisi Araştırmaları", (Çev. Mehmet Ali Kirman), *Dinbilimleri Akademik Arastırma Dergisi*, 4 (3).
- OĞUZ, Ebru & Melek Kalkan, (2014), "Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki", *İlköğretim Online*, 13 (3), 787-795. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- OKTAN, Vesile, (2005), "Yalnızlık Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Ergenlerdeki Öfkenin Gelişimine Etkisi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı.21, ss. 183-192.
- OKUMUŞ, Ejder, (2002), "Bir Din İstismarı Olarak Gösterişçi Dindarlık", *İslamiyat Dergisi*, Cilt.5 Sayı.4, ss.193-205.
- ONAY, Ahmet, (2001), "Dindarlık Ölçme Çalışmaları", *İslâmî Araştırmalar*, C. 14, S. 3-4, ss.439-449.
- ÖNDER, M. Emin, (2010), "Yalnızlık", *Psikeart Dergi*, Sayı.11. (www.psikeart.com)
- ÖZEN, Yener, GÜL, Abdulkadir, (2007), "Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örnekleme Sorunu", *KKEFDİJOKKEF*, Sayı:15.
- PONZETTI, J. J., (1990), "Loneliness Among College Students", *Family Relations*, 39, 336-340.
- QUALTER, Pamela, (2003), "Loneliness in Children and Adolescents: What Do Schools and Teachers Need to Know and How Can They Help?", *Pastoral Care*, June, 10-18.

- ROKACH, Ami & BROCK, H., (1997), "Loneliness and the Effects of Life Changes", *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 131 (3), 284-299.
- ROKACH, Ami., (1990), "Surviving And Coping With Loneliness", *The Journal Of Psychology*, 124 (1), 39-54.
- ROKACH, Ami., (2004), "Loneliness Then and Now: Reflections on Social and Emotional Alienation in Everyday Life", *Current Psychology*, 23 (1), 24-40.
- ROOK, Karen S., (1984), "Research On Social Support, Loneliness, And Social Isolation: Toward An Integration", *Review Of Personality And Social Psychology*, 5, 239-264.
- RUSSELL D., L. A. Peplau, C. E. Cutrona, (1980), "The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (3), 472-480.
- RUSSELL, D., (1996), "UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity, and Factor Structures", *Journal of Personality Assessment*, 66 (1), 20-40.
- SADLER, William, A., (1987), "Dimensions in the Problem of Loneliness: A Phenomenological Approach in Social Psychology", *Journal of Phenomenological Psychology*, 9, 157-187.
- SCHMITT, J. P. & A. K. Lawrence, (1985), "Gender Differences In And Personality Correlates Of Loneliness In Different Relationships", *Journal of Personality Assessment*, 49, 485-495.
- SEEMAN, Melvin, (1983), "Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of the Classic Themes", *Social Psychology Quarterly*, Cilt. 46, No. 3, ss.171-184.
- SEEMAN, Melvin, (1959), "On The Meaning of Alienation", *American Sociological Review*, Cilt. 24, No.6, ss.783-791.
- SEEMAN, Melvin, (1967), "On The Personel Consequences of Alienation in Work", *American Sociological Review*, Cilt. 32, No. 2, ss.273-285.
- SEEMAN, Melvin., (1975), "Alienation Studies", *Annual Review of Sociology*, Cilt.1, 91-123.
- SHEPARD, J. M., (1972), "Alienation as A Process: Work as A Case in Point", *The Sociological Quarterly*, Vo.13, No.2.
- SUBAŞI, Necdet, (2002), "Türk(iye) Dindarlığı", "Yeni Tipolojiler", *İslamiyat Dergisi*, C. 5, S. 4, ss.17-40.
- ŞENTÜRK Habil, YAKUT Selahattin, (2014/2), "Hayatın Anlamı ve Din", *SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı.33, ss. 45-60.
- ŞİMŞEK, M., ÇELİK A., AKGEMCİ T., FETTAHLIOĞLU T., (2006), "Örgütlerde Yabancılaşma Yönetiminin Araştırılması", *14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*.
- ŞİŞMAN Mehmet, Selahattin Turan,(2004), "Bazı Örgütsel Değişkenler Açısından Çalışanların İş Doyumu Ve Sosyal Duygusal Yalnızlık Düzeyleri (Meb Şube

- Müdür Adayları Üzerinde Bir Araştırma)", *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt. 5, Sayı. 1.
- TEKİN, Mustafa, (2010/1), "Mevlâna Celâleddin Rûmi'de Din ve Yabancılaşma", *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- TOKER, Ş. O., (1995), "Ortadoğu'da Sağlık Hizmetlerine Değişik Bir Yaklaşım; İsrail Örneği", *Toplum ve Hekim*, 9.
- TOPUZ, İlhan, (2013a), "Dindarlık Tipolojileri İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Bir Araştırma", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı. 30, ss.139-154.
- TOPUZ, İlhan, (2013b), "Ölüm Algısı Ölçeği (ÖAÖ) Türkçe Versiyonunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt.11, No.26, 279-300.
- TUTAR, Hasan,(2010), "İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65-1, (175-204).
- TÜMER, Günay, (1986), "Çeşitli Yönleriyle Din", *A.Ü.İ.F. Dergisi*, Cilt: XVIII, sh. 213-267.
- UĞUR Adem, Zehra Erol, (2015), "Örgütlerde Kritik Sorun Kaynağı Olarak İşe Yabancılaşma, Yabancılaşma Ve Bürokrasi Arasındaki İlişkiye Yönelik Kavramsal Bir Yaklaşım", *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı.8, ss.182-192.
- USTA, Niyazi, (2005), "Din İle İlgili Tutumlarımız ve Paradigma-Metodoloji Sorunu", *Dini Araştırmalar*, C.8, Sayı.22.
- UYŞAL, Veysel, (2011), "Motivasyonel Dindarlık", Yayınlanmamış Bildiri, *III. Din Psikolojisi AB Dalları Koordinasyon Toplantısı*, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- UYŞAL Veysel, Şeyma Turan, Zehra Işık, (2014), "Motivasyonel Dindarlık Ölçeği (MMRI) Üzerine Bir Değerlendirme", *İslami Araştırmalar Dergisi*, Cilt.25, Sayı.1, ss.15-27.
- VERGOTE, Antoine, (2007), "Kutsal", Çev. Halife Keskin, Asım Yapıcı, *Çukurova Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2).
- WEEKS D.G., J. L. Michela, L. A. Peplau, M. E. Bragg, (1980), "Relation Between Loneliness And Depression: A Structural Equation Analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 1238-1244.
- WENZ, F. V., (1977), "Seasonal Suicide Attempts And Form Of Loneliness", *Psychological Reports*, 40.
- WEST , A., R. Kellner ve M. Moore-West, (1986), "The Effect Of Loneliness: A Review Of The Literature", *Comprehensive Psychiatry*, 27 (4), 351-363.
- YAPAREL, Recep, (1987), "Dinin Tarifi Mümkün mü?", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, IV, ss. 403-414.
- YAPICI, Asım, (2002), "Dini Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık", *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), ss.75-117.

- YAPICI, Asım, (2011), “Gençlerde Dindarlığın Farklı Görüntüleri İle Yalnızlık Arasındaki İlişkiler: Çukurova Üniversitesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt.9, No.22, 181-208.
- YAŞAR, M. Ruhat, (2007), “Yalnızlık”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt.17, Sayı.1, ss.237-260.
- YILDIZ, Murat, (2001), “Dindarlığın Tanımı ve Boyutları Üzerine Psikolojik Bir Çalışma”, *Tabula-Rasa*, Yıl. 1, Sayı.1, ss. 19-42.
- YILMAZ, Ercan, Hüseyin Aslan, (2013), “Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), ss. 59-69. www.pegegog.net
- YÜKSEL Müge Yukay, Zafer Özcan, Ahmet Kahraman, (2013), “Orta Yaş Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt.2, Sayı.4, Makale No:30, ISSN:2146-9199.

3. TEZLER:

- AÇIKEL, Saadet, (2013), “İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Kültürleri İle İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTINTOP, Halit, (2015), “Dindarlık-İntihar İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ALTUN, Rıza, (2015), “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık Ve Narsisizm İlişkisi (Sinop Örneği)”, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- ALTUNER, Şerife Hanım, (2006), “Plotinus’ta Bazı Din Felsefesi Problemleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- AYDEMİR, Rüveyda Efdal, (2008), “Dindarlık Ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- BABÜR, S., (2009), “Turizm Sektöründe Örgütsel Yabancılaşma: Antalya Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- BALCI, Fatma, (2011), “Psikolojik Ve Öznel İyi Olma Hali İle Dini İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- BAYINDIR, Birkan, (2003), “Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- BENER, Muhammet, (2011), “Dindarlık-Eş Seçimi İlişkisi (SdÜ Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- BİLGE, Emine Zehra, (2013), “Liseli Gençlerde İç Ve Dış GÜdümlü Dindarlık Ve İyilik Algıları (Ankara Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- BİLGİN, Suzan, (1989), “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Bazı Değişkenlerin Uyum Düzeylerine Etkisi”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BOEREE, C. G. (1980), “Alienation and the Perception of Personality”, Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.
- BOZ, Mehmet, (2014), “Eğitim Örgütlerinde İşe Yabancılaşma Ve Öfke İlişkisi (Şişli Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BULUŞ, Mustafa, (1996), “Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- BÜYÜKYILMAZ, Ozan, (2007), “İşletmelerde Yabancılaşmanın Sosyo-Psikolojik Etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- ÇAĞIR Gülden, (2010), “Lise Ve Üniversite Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanım Düzeyleri İle Algılanan Esenlik Halleri Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- ÇAKIR, Birsal, (2015), “Ortaokul Öğretmenlerinin Dindarlık Düzeyleriyle Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ünye Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- ÇALIŞIR, İrfan, (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ÇALIŞIR, Melih,(2014), “Sporcularda Psikolojik Sağlık Ve Dindarlık İlişkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- ÇAMUR, Zeliha, (2014), “Yaşamda Anlam Ve Dindarlık İlişkisi (Geç Ergenlik Dönemi)”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- ÇAPAN, Begüm, (2009), “Nuri Bilge Ceylan Sinemasında Yabancılaşma Teması Üzerine Bir İnceleme”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- CELEP, Banu, (2009), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Yüksek Lisans Tezi)”, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- CENGİZ, Semra, (2009), “Almanya’da ki Türk Yazarların Romanlarında Kimlik ve Yabancılaşma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- ÇETİN, Ümit Fahri, (2010), “Ortaöğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık-Empati İlişkisi (Isparta Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ÇEVİK DEMİR, Şükran, (2013), “Ergenlerde Benlik Saygısı Ve Dini Başa Çıkma”, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÇEVİK, Muhammet, (2010), “Dindarlık Suç İlişkisi (Adıyaman Açık Ve Kapalı Ceza İnfaz Kurumları Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- ÇEVİK, Recep, (2009), “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOBAN, Ramazan, (2013), “Lise Öğrencilerinde Dindarlık Ve Sanal Bağımlılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Burdur Gölhisar Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- DAĞLI, Emel Nuriye, (2010), “Yaşlılarda Ölüm Kaygısı Ve Dindarlık”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DECOSMO, J. L., (1987), “Alienation and Labor in the Thought of Karl Marx, Max Weber and Hannah Arendt”, Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida.
- DEMİR, Ayhan, (1990), “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DEMİR, Necati, (2004), “Ernst Cassirer’de İnsanın Anlamı”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- DEMİRBAŞ, Birol, (2014), “İş Yerinde Yalnızlığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- DURCAN, Nergis Melis, (2007), “Yabancılaşmanın İnsan Kaynakları Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- DURU, Erdi, (1995), “Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ELMA, Cevat, (2003), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EMİR, Songül, (2012), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği)”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ERGIN, Cenk Alp, (2006), “Organizasyonlarda Disiplinsiz Davranışlar ve Disiplinsiz Davranışlar ile Kişilik Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kayseri’de Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- ERİM, Banu, (2001), “Yetiştirme Yurtlarında Yasayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri İle Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERTAYLAN, Arzu, (2007), “1990 Sonrası Türk Sinemasında Yabancılaşma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ERYILMAZ, Arzu, (2010), “Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- FAYDA KINIK, F. Şehkar, (2010), “Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FETTAHLIOĞLU, Tamara, (2006), “Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- GOLDSBY, M. G.,(1998), “New Organization Forms: An Examination of Alienation and Ideology in the Postindustrial Workplace”, Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic University, Virginia.
- GÜLÖREN, Ekrem, (2011), “Teknik Öğretmenlerde Mesleki Yabancılaşma - İzmir Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- GÜN, Elif, (2012), “Stresle Başa Çıkma Bilişsel Süreçler Ve Dindarlık Üzerine Bir İnceleme”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- GÜRSU, Orhan,(2011), “Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık Ve Dindarlık İlişkisi”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- GÜVEN, Metin, (2011), “Motivasyon Dindarlık İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- HALAÇOĞLU, Başak, (2008), “Üniversitelerdeki Akademik Personelin Mesleki Yabancılaşma Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi: İstanbul İli Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- HALAT, Melahat Işınsu, (2009), “Yatırım Kuramı Bağlamında Evli Çiftlerde Uyum, Nedensel Ve Sorumluluk Yüklemeleri İle Yalnızlık Arasındaki Bağlantılar”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- HASKAN, Özlem, (2009), “Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık Ve Sosyal Destek”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- HOŞGÖRÜR, Vural, (1997), “Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)”, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

- İMAMOĞLU, Seval, (2008), “Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- JONES, Phill, (2004), “Inside the Outside:A Study of Alienation”, Master Dissertation, State University of New York, New York.
- KAPLAN, Mahmut Süleyman, (2011), “Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KARADUMAN, Mustafa, (2013), “İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi ve Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- KARAKAYA, Semra, (2008), “Dindarlık Ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allport Ve Fromm'un Karşılaştırmalı Analizi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARAKURT, Abdurrahim, (2012), “Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Düzeyinin Örgütsel Destek Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KARSLI, Necmi, (2011), “Öfke Kontrolü Ve Dindarlık İlişkisi (Erzurum Örneği)”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KILÇIK, Fatma, (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları (Malatya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- KILIÇ Şenay Duygu, (2014), “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Ve Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- KILIÇ, Büşra, (2011), “Kendini Aldatma Ve Dindarlık Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- KILIÇ, Hasan, (2009), Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- KIMTER, Nurten, (2008), “Benlik Saygısı Ve Dindarlık İlişkisi”, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2008.
- KIRMAN, Fatma, (2013), “Stres Ve Din: Lise Gençliği Üzerine Psikolojik Bir Araştırma, (Kahramanmaraş Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- KIZILGEÇİT, Muhammed, (2011), “Yalnızlık Umutsuzluk Ve Dindarlık İlişkisi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KOÇ, Bozkurt, (2003), “Ergenlikte Benlik Gelişimi Ve Din İlişkisi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- KOÇAK, Erhan, (2008), “Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı Ve Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KOÇAK, Recep, (2003), “Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KORKMAZ, Haydar, (2014), “Ortaöğretim Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KÖSTERELİOĞLU, Meltem Akın, (2011), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KURU, Fatih Kurtuluş,(2009), “Küresel Mali Kriz Kapsamında İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LEAR, H. M., (1999), “Global Alienation and Community System Response”, Doctoral Dissertation, Tufts University.
- LEVINSON, M. H., (1979), “The Effect of General Semantics Instruction on Three Dimensions of Alienation – Powerlessness – Self Estrangement and Cultural Enstrangement Among Eight and Ninth Grade Problem Students”, Doctoral Dissertation, New York University, New York.
- MAİNA, F., (2000), “Alienation and Immigration Experiences: Soviet Jews in the United States”, Doctoral Dissertation, Yeshiva University, New York.
- MEHMEDOĞLU, Ali Ulvi,(1999), “Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, (İstanbul Örneği)”, Doktora Tezi, Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MERCAN, Mustafa, (2006), “Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık”, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- NALBANT, Haldun, (2010), “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık İle Başarı Algısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Makü Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ORCAN, Onay, (2009), “Adalet Ağaoğlu’nun Fikrimin İnce Gülü ve Gustave Flaubert’in Madame Bovary Adlı Eserlerinde Ana Karakterlerdeki “Yabancılaşma” Sürecinin Analitik Olarak İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZDEMİR, Nurgül,(2011), “Düzenli Fiziksel Aktivitenin İlköğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Ve Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Etkileri”, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÖZTÜRK, Eyüp Ensar, (2013), “İyimserlik Ve Dindarlık”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- ÖZTÜRK, Meral, (1997), “10-13 Yaşları Arasındaki Çocuklardaki Umutsuzluk ve Yalnızlığın Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- PASSİNO, E. M., “An Investigation of Job Involvement and Work Alienation: Their Relationship to Each Other And to a Psychological Sense of Community”, Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- SARIÇAM Hakan, (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Reddedilme Duyarlılıkları İle Benlik Saygıları Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- SAY, Ömer, (1995), “1960-1980 Arası Türk Hikayeciliğinde Yabancılaşma Kavramı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- SAYLAN, Aydan, (1997), “Varoluşsal Bir Soru(n) Olarak Yalnızlık”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SELÇUKOĞLU, Zeliha, (2001), “Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi İle Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- SEVGİLİ, Mehmet, (2005), “Oğuz Atay ve Alev Alatlının Romanlarında Aydın ve Yabancılaşma Sorunu, Karşılaştırmalı Bir Edebiyat Sosyolojisi Çalışması”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- SHIN, J. H., (2000), “Is There Work Alienation in Post-Industrial America? An Analysis of Technical and Social Relations in Today's Changing Labor Force”, Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana.
- SİPAHİOĞLU, Zeynep Sibel, (2007), “Bir Eğitim ve Yabancılaşma Metaforu Olarak Alt Kültürler-Amish Kültürü”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TAŞ, Latif, (2007), “Yabancılaşma ve Kimlik”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TEKİN, Ömer Akgün, (2012), “Yabancılaşma Ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Antalya Kemer'deki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- TEMEL, Cenk, (2010), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- TOKAT, Okan, (2012), “Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı Ve Dindarlık İlişkisinin İncelenmesi: Denizli Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- TOKUR, Behlül, (2011), “Stres-Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- TOPUZ, İlhan, (2003), “Dini Gelişim Seviyeleri İle Dini Başačkıma Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÜNAL,Vehbi, (2010), “Çevre Sorunları Ve Dindarlık İlişkisi 'Kayseri Örneği’”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- UYSALER, Lütfü Alper, (2010), “Örgütsel Yabancılaşmanın Örgütsel Bağlılık İş Tatmini ve İşten Ayrılma Eğilimi ile Bağlantısı ve Yabancılaşma Yönetimi”, Yüksek Lisans Tezi, Gebze YüksekTeknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- YAKUT, Selahattin, (2012), “Lise Öğrencilerinde Dindarlık- Şiddet Eğilimi İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- YAPAREL, Recep,(1984), “Sosyal İlişkilerdeki Başarı Ve Başarısızlık Nedenlerinin Algılanması İle Yalnızlık Arasındaki Bağlantı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILDIRIM, Tevfik, (2009), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel ve Örgütsel Değer Uyumunun Örgütsel Adanma ve Yabancılaşma Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- YÜKSEL, Fulya, (1991), “İçsel Ya Da Dışsal Denetimli Olmanın Ve Bazı Değişkenlerin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

4. İNTERNET KAYNAKLARI:

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesi.Erişim:
mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html.2015.
- ASLAN, Naci, Oluşum Drama Enstitüsü, Erisim:
<http://www.olusumdrama.com/default.aspx?pid=19365&nid=8264>, 22.12.2006.
- BOOTH,R., *Loneliness As A Component Of Psychiatric Disorders*. Medscape Psychiatry and Mental Health eJournal, 5(2), 2000.
<http://www.medscape.com/viewarticle/430545>. web (10 Ekim 2013.)
- CELBIŞ, Osman, Derin Yalnızlık Duygusu Yaşlıları İntihara Sürüklüyor, Erişim:
<http://onedio.com/haber/derin-yalnizlik-duygusu-yasli-lari-intihara-surukluyor--34744> (16 Ekim 2012)
- EROL, Mehmet Ali, Kendine Yabancılaşma,
Erişim:http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_585.htm (17/01/2014)
- <http://www.beyaznokta.org.tr> (Mart 2006)
- SADLER,William, *The Six Types Of Loneliness*, <http://www.bctherapists.com/2/category/the%20six%20types%20of%20loneliness/1.html> .23.06.2011.
- TDK, Türkçe Sözlük,<http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com> (02/03/2016)

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgiler

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,
Bu bilgiler, "Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği" konulu doktora tez çalışmama veri toplamak amacıyla istenmektedir. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçeklerden elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirileceğinden ölçek formlarına isim yazmanız beklenmemektedir. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.
Selahattin YAKUT

1- CİNSİYETİNİZ : Kadın () Erkek ()

2- YAŞINIZ : 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 + ()

3- KIDEMİNİZ: 1- 5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 + ()

4-ALANINIZ: Anaokulu Öğretmeni () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()

5- MEDENİ DURUMUNUZ : Evli () Bekar ()

6- OKULUNUZ: Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

7- ÇOCUK SAHİBİ OLMA DURUMUNUZ: Yok () 1 () 2 () 3 () 4+ ()

8-OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DURUMUNUZ:
Çok Memnunum () Memnun Değilim ()
Orta Düzeyde memnunum ()
Memnunum () Hiç Memnun Değilim ()

9- TELEVİZYON/İNTERNET/ CEP TELEFONU VB. İLETİŞİM-HABERLEŞME ARAÇLARIYLA MEŞGULİYET:
Günde Yaklaşık olarak: 1 saat () 2 Saat () 3 Saat () 4 Saat () 5 + ()

10- KİŞİSEL GELİŞİM ETKİNLİKLERİNE (KURS, KİTAP OKUMA, SPOR VB) ZAMAN AYIRMA DURUMU :
Günde Yaklaşık olarak: 1 saat () 2 Saat () 3 Saat () 4 Saat () 5 + ()

11- ŞAHSİ DİNDARLIK ALGINIZ :
Çok Dindarım () Dindar Değilim ()
Orta Düzeyde Dindarım ()
Dindarım () Hiç Dindar Değilim ()

12-HAYATINIZIN EN UZUN SÜRESİNİ YAŞADIĞINIZ YERLEŞİM BİRİMİ:
Köy () Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir (Metropol) ()

Ek-2. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği

Saygıdeğer Katılımcılar, Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koymanızdır. Samimi ve içten cevaplar vereceğinizi ümit ediyor ve katkılarınız için teşekkür ediyorum Selahattin YAKUT	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1-Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- _simde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4- Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5- Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6- İşyasamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7-Son zamanlarda öğretmenlikten sogudugumu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8- Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9- Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10- Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11- Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12- Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13- Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14-Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15-İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16- Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17-Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18- Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19-Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20-Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21- Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

hissediyorum.					
22- Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23-Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24- Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25-Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26- Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27-Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28- Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29- Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30- Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31- Aynı görüste olmadığım insanlardan uzak durmayı yegliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32- Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33- Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34-Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35-Okulda isim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36-Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37-Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38-Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Ek-3. UCLA Yalnızlık Ölçeği

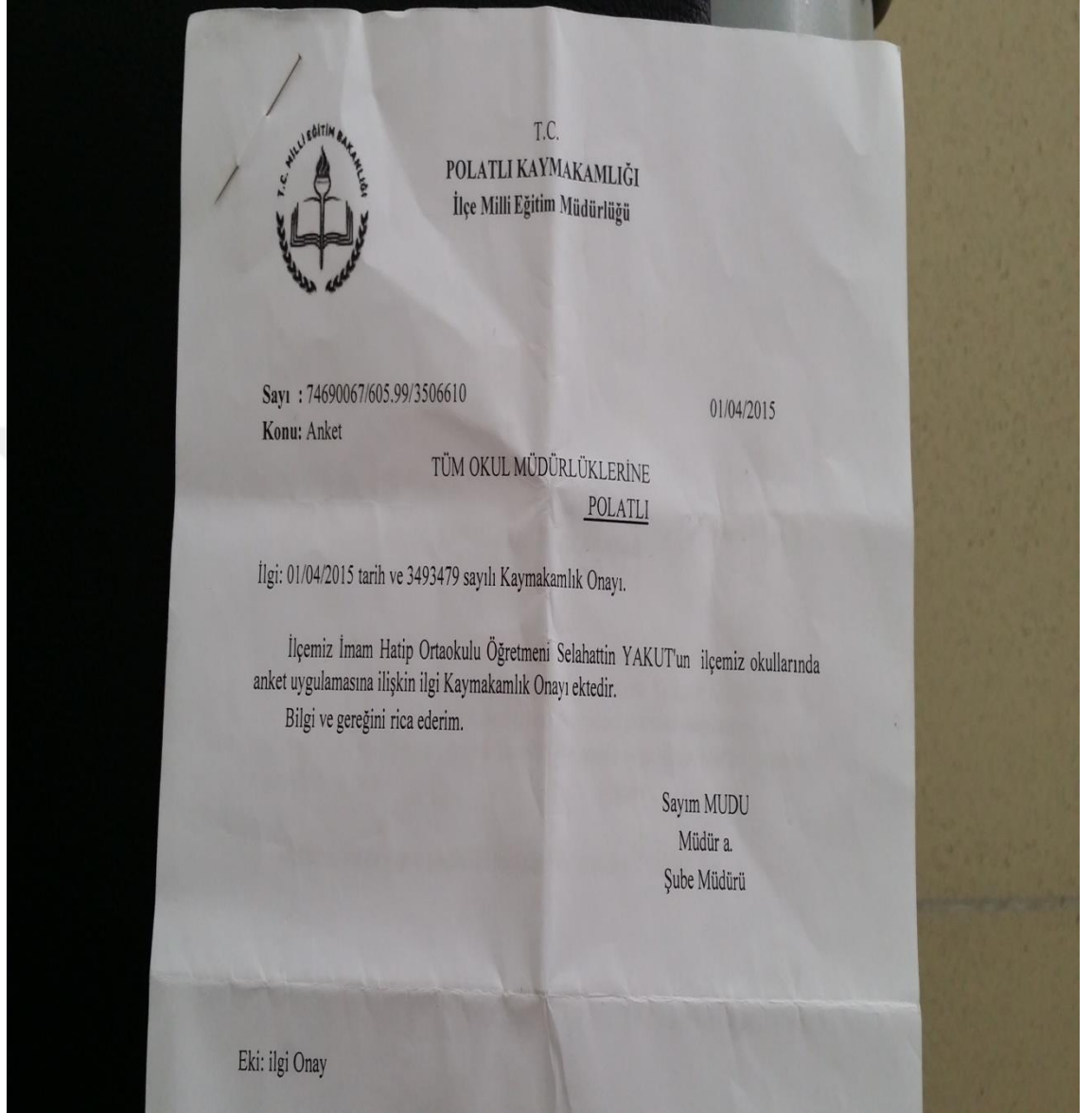
Saygıdeğer Katılımcılar, Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koymanızdır. Samimi ve içten cevaplar vereceğinizi ümit ediyor ve katkılarınız için teşekkür ediyorum Selahattin YAKUT				
	Hiç yaşamam	Nadiren Yaşarım	Bazen yaşıyorum	Sık sık yaşıyorum
1. Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Arkadaşım yok.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Başvuracağım kimse yok.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Kendimi tek başıyaymışım gibi hissetmiyorum.	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Kendimi bir arkadaşgurubunun bir parçası olarak hissediyorum.	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Çevremdeki insanlarla birçok ortak yönüm var.	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Artık hiç kimseyle samimi değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. İlgilerim ve fikirlerim çevremdekilerce paylaşılmıyor	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Dışa dönük bir insanım.	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Kendimi yakın hissettiğim insanlar var.	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Kendimi grup dışına itilmişhissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Sosyal ilişkilerim yüzeyseldir.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Hiç kimse beni gerçekten iyi tanımıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Kendimi diğer insanlardan soyutlanmışhissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. İstedigim zaman arkadaşbulabilirim.	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Beni gerçekten anlayan insanlar var.	(4)	(3)	(2)	(1)
17. Bu derece içime kapanmışolmaktan dolayı mutsuzum.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Çevremde insanlar var ama benimle değil.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Konuşabileceğim insanlar var.	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Derdimi anlatabileceğim insanlar var.	(4)	(3)	(2)	(1)

Ek-4.Motivasyonel Dindarlık Ölçeği

Saygıdeğer Katılımcılar, Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koymanızdır. Samimi ve içten cevaplar vereceğinizi ümit ediyor ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunuyorum. Selahattin YAKUT					
	(1) Hiç katılmıyorum	(2) Pek Katılmıyorum	(3) Karasızım	(4) Oldukça Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Allah’a dua etmek beni mutlu ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Allah’a yöneldiğimde saygı ve şükran hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Zor bir durumla karşılaşıncı Allah’tan güç ve cesaret alıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Allah benim yaşam koşullarımı düzeltmese de inancımın teselli ve destek bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Dini inancım bana özgüven veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Allah’a inanmakla kalmıyor, aynı zamanda O’na ibadet de ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Allah’ı düşünmek bana her zaman mutluluk verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Önemli endişelerimi/kaygılarımı Allah’a yönelttiğimde, kendimde sorunlarımın çözümü için gizli bir güç buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendimi küçük ve değersiz hissettiğimde dini inancım beni, iyi özelliklerimi ve yeteneklerimi düşünmeye sevk eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Hayatımdaki her şeyi Allah’ın hediyesi olarak hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Allah’ın bana nasıl yardım ettiğini açıklayamasam bile, yine de bu yardıma güvenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Zor hayat koşulları karşısında Allah’ın müdahalesinin olacağına inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Kendi problemlerimi kendim çözmek zorunda olsam da, Allah ile temas kurunca o da problemin çözümünde bana yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Dini inancım beni diğer kişilere karşı yardımsever olmaya teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Dini inancım beni, muhtaçlara yardım etmeye teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Başkalarının haklarına saygı göstermek, inancım için çok önemli bir esastır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Yardımsever olmak benim inancım için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. İyilik yapmaya teşvik eden ve kötülükten uzak tutan dini inançlarımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Beni ahlaki yükümlülüklerle boyun eğdiren, dini inançlarımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Dini konularda düşünmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21) Dinimin gereklerini hayatımın her alanına uygulamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22) Hayata ilişkin bütün düşüncelerimi dini inançlarım belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23) Allah’ın varlığını her zaman güçlü bir şekilde hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24) Her hangi bir engel olmadığı sürece, ibadetlerin aksatılmaması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

25) Kişilerin, diniyle ilgili çeşitli yayınları takip etmesi çok önemlidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26) Ahlaki bir hayat yaşadığım sürece, neye inandığım o kadar önemli değildir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27) Dinimin gereklerine riayet ederim, ancak inançlarımın günlük işlerimi etkilemesine izin vermem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28) Dinin benim için özellikle önemli olmasının nedeni, hayatın anlamına ilişkin birçok soruya cevap vermesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29) İnanan bir insan olmama rağmen, hayatımda dinden daha önemli şeyler olduğunu düşünürüm	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30) Toplumsal ve ekonomik statümü koruyabilmek için, yer yer dinsel uygulamalarımın taviz vermem gerektiğini düşünürüm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Ek-5. Anket İzin Yazısı



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Selahattin YAKUT
 Doğum Yeri : İskilip / ÇORUM
 Doğum Yılı : 28 / 03 / 1977
 Medeni Hali : Evli
 Tel : 5052593733 - 5488603733
 e-Mail : selahattin_yakut@hotmail.com

Eğitim Durumu:

Lise: 1991 - 1994.
 Lisans: 1994 -1999.
 Yüksek Lisans: 2010 - 2012.
 Doktora: 2013 - 2016.

Yabancı Dil(ler) ve Düzeyi:

İngilizce (D düzeyi)

İş Deneyimi:

2004 - 2016 : İlkokul/ortaokul/lise düzeyi okullarda öğretmenlik ve okul idareciliği

Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar:

1. Hüseyin CERTEL, Selahattin YAKUT, İdris YAKUT, Bilal GÜLSÜN, “Öğrencilerde Yalnızlık Problemi”, *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 8, ss. 3069-3084, 2016.
2. Selahattin Yakut, Hüseyin Certel, “Öğretmenlerde Yalnızlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı:11, ss. 69-94, Bahar 2016.
3. *Dindarlık - Şiddet İlişkisi*, Türkiye Alim Kitapları, 25.02.2015, ISBN-13: 978-3-639-67290-9

4. Habil Şentürk, Selahattin Yakut, “Hayatın Anlamı ve Din”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı.33, ss.45-60, 2014/2, ISSN 1300-9672.
5. “Lise Öğrencilerinde Dindarlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.3, Sayı.2,ss. 223-255, Güz 2012.
6. “Lise Öğrencilerinde Şiddet Eğilimi Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:12, ss. 143-189, Bahar 2012.
7. “Lise Öğrencilerinde Dindarlık-Şiddet Eğilimi İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2012.
8. “Din-Şiddet İlişkisi”, *Sözlü Bildiri*, 5. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, 13-16 Ekim Ankara, 2011 (<http://www.usbek5.gazi.edu.tr>).
9. “Din-Şiddet İlişkisi”, (Sözlü Bildiri Tam Metin), 5. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı, ss.465-468, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2011.
10. “Kutsal Problemi ve Kur’an’ın Yaklaşımı”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Lisans Bitirme Tezi, Ankara,1999.

Yüksek Lisans Tezimden ve Makalelerimden Yapılan Alıntılar:

- Ahmet Emin SEYHAN, *Hadislerde Kutsiyet Atfedilen Fenomenlerin Dinî Değeri (Hacerülesved Örneği)*, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2016.
- Muammer CENGİL, Dila BARAN TEKİN, “Kutsal Zaman, Algılanış Biçimi ve İbadet Hayatına Etkisi”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 15, Sayı:29 ss. 33-63, 2016/1
- Aynur KARABACAK, Semanur KODAN ÇETİNKAYA, “Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, ss.13-21, 2015, ISSN: 2149-7702.
- Pelin AYDIN, Adnan ERSOY, Neslişah AKTAŞ, “Aktif Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi”, *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-9, 2015 (www.sportifbakis.com).

- Ramazan ÇOBAN, “Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Sanal Bağımlılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Burdur Gölhisar Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2013.
- Semanur KODAN ÇETİNKAYA, “Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, *Nesne*, 1 (2), s.21-43, 2013.

