

**OKUL YAŞAM KALİTESİNİN OKULA YABANCILAŞMAYA
ETKİSİNDE SOSYAL ADALETİN ARACILIK ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Merve İLMAZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Taner ATMACA

DÜZCE-2023

**OKUL YAŞAM KALİTESİNİN OKULA YABANCILAŞMAYA
ETKİSİNDE SOSYAL ADALETİN ARACILIK ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Merve İLMAZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Taner ATMACA

DÜZCE-2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Merve İLMAZ tarafından hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda oybirliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Taner ATMACA

Başkan
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üy. Nuri AKGÜN
Bolu Abant Baysal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/06/2023

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın planlanmasında, uygulanmasında ve yazımında bana rehberlik eden ve yardımlarını hiç esirgemeyen çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Taner ATMACA'ya tüm emekleri ve özverisi için sonsuz teşekkürler ediyorum.

Ölçeklerini kullandığım sayın hocalarıma ve ölçeklerin uygulanmasında bana yardımcı olan değerli müdürler ve müdür yardımcılara yardımları ve iş birlikleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Tıpkı bütün eğitim hayatımda olduğu gibi yüksek lisansa ilk başladığım andan beri de beni destekleyen anneme ve babama; bitirmem için beni cesaretlendiren, motive eden ve hayatımdaki en büyük destekçilerim olan sevgili ablam Özlem İLMAZ'a ve kardeşim Rabia İLMAZ'a canı gönülden teşekkür ederim.

Merve İLMAZ

İTHAF

*Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e
ve silah arkadaşlarına
Ayrıca
6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş merkezli depremde hayatını kaybeden
Tüm öğretmen ve öğrencilere
İthaf olunur.*

ÖZET

OKUL YAŞAM KALİTESİNİN OKULA YABANCILAŞMAYA ETKİSİNDE SOSYAL ADALETİN ARACILIK ROLÜ

İLMAZ, Merve

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Haziran 2023; XIII+121 sayfa

Bu tez, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin okula yabancılaşmaya etkisinde sosyal adaletin aracılık rolünün olup olmadığını inceleyen nicel bir araştırmadır. Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Düzce ilinde Anadolu liseleri, meslek liseleri, imam hatip liseleri ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine toplam 899 adet ölçek uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”, “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” ve “Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitesi, okula yabancılaşma ve okullarda sosyal adalet algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fark testlerine ilişkin bulgularda, okul yaşam kalitesi cinsiyete, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklar elde edilmemişken, sınıf düzeyine göre incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları daha yüksek bulunmuştur. Okul türüne göre incelendiğinde de Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının diğer lise türlerine nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okullarda sosyal adalet ölçeğinden elde edilen bulgulara göre cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi sosyal adalet algısı için anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sınıf seviyesine bakıldığında 12. sınıf öğrencilerinin sosyal adalet algıları 10. sınıf öğrencilerinden, 9. sınıf öğrencilerin sosyal adalet algıları ise 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Okul türüne göre bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin sosyal adalet algıları Meslek Lisesi öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

Okula yabancılaşma ölçeği sonuçlarını cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğrencilerin okula yabancılaşmanın alt boyutlarından “Güçsüzlük” aritmetik ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu yani erkek öğrencilerin daha fazla “güçsüzlük” algıladığı ve “Sosyal Uzaklık” alt boyutunda ise kız öğrencilerin daha fazla “sosyal uzaklık” yaşadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında 12.,11. ve 10. sınıfa giden öğrencilerin okula yabancılaşma algıları 9. sınıfa giden öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Okul türüne bakıldığında Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları Meslek Lisesi öğrencilerinden fazla bulunmuştur. Baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, annesi lisans mezunu öğrencilerin annesi ortaokul mezunu öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma algıladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın amacı olan aracılık rolüne ilişkin ise okul yaşam kalitesi ile okullarda sosyal adalet arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizleri sonucunda okul yaşam kalitesi ve okullarda sosyal adalet değişkenlerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeyi %14,4 bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerden sadece okul yaşam kalitesi bağımlı değişkeni anlamlı yordama gücüne sahiptir. Okullarda sosyal adalet değişkeninin okula yabancılaşmayı yordama düzeyinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yaşam Kalitesi, Okula Yabancılaşma, Okullarda Sosyal Adalet

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF SOCIAL JUSTICE IN THE EFFECT OF THE QUALITY OF SCHOOL LIFE ON SCHOOL ALIENATION

İLMAZ, Merve

Master Thesis, Department of Educational Sciences

June 2023; XIII+121 pages

This study is quantitative research examining whether social justice plays a mediating role in the effect of high school students' quality of school life on school alienation. The research was conducted using the relational survey model, one of the general survey models. A total of 899 scales were applied to 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying in Anatolian high schools, vocational high schools, imam hatip high schools and fine arts high school in Düzce province. "Personal Information Form", "Quality of School Life Scale", "Social Justice in Schools Scale" and "School Alienation Scale" were used to collect the data.

As a consequence of this study, it was determined that students' perceptions of the quality of school life, alienation from school, and social justice in schools were at a medium level. In the findings related to the difference tests, while no significant differences were found according to gender, mother's education level, father's education level, 9th grade students' perceptions of the quality of school life were found to be higher when analysed according to grade level. When analysed according to school type, it was found that Fine Arts High School students' perceptions of the quality of school life were higher than other high school types. According to the findings obtained from the scale of social justice in schools, no significant difference was found for gender, mother's education level and father's education level perception of social justice. Considering the grade level, the social justice perceptions of 12th grade students differed significantly from those of 10th grade students, and the social justice perceptions of 9th grade students differed significantly from 10th grade students. According to the school type, the social justice perceptions of Fine Arts High School students were higher than those of vocational high school students.

When the results of the alienation from school scale were analysed according to gender, it was found that the arithmetic mean of male students' "Powerlessness", one of the sub-dimensions of alienation from school, was higher than that of female students; that is, male students perceived more "powerlessness" and female students experienced more "social distance" in the "Social Distance" sub-dimension. According to the grade level, 12th, 11th, and 10th grade students' perceptions of alienation from school were higher than 9th grade students. According to the school type, the perceptions of alienation from the Anatolian High School, Imam Hatip High School and Fine Arts High School students were higher than those of Vocational High School students. While there was no significant difference according to father's education level, it was found that students whose mothers graduated from undergraduate school perceived more alienation than students whose mothers graduated from secondary school. Regarding the third sub-problem and the mediating role, which is the purpose of the research, a positive, moderately significant relationship was found between the quality of school life and social justice in schools. A negative, moderate, significant relationship was found between the quality of school life and alienation from school. Because of regression analyses, a positive, moderate, significant relationship was found between the quality of school life and social justice in schools. After multiple regression analyses, it was clear that social justice has no mediating role in the effect of the quality of school life on school alienation.

Keywords: Quality of School Life, Alienation from School, Social Justice in Schools

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖNSÖZ	ii
İTHAF	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okul Yaşam Kalitesi	8
2.2. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Değişkenler	9
2.2.1. Okula Yönelik Duygular.....	10
2.2.2. Okul Yönetimi.....	11
2.2.3. Öğretmen- Öğrenci İlişkileri	11

2.2.4.	Öğrenci- Öğrenci İletişimi	12
2.2.5.	Sosyal Etkinlikler	13
2.2.6.	Statü	14
2.3.	Yabancılaşma	15
2.4.	Yabancılaşma Kuramları	17
2.4.1.	Hegel ve Yabancılaşma.....	17
2.4.2.	Feuerbach ve Yabancılaşma.....	18
2.4.3.	Marx ve Yabancılaşma	19
2.4.4.	Diğer Yabancılaşma Kuramları.....	20
2.5.	Yabancılaşmanın Alt Boyutları.....	20
2.5.1.	Güçsüzlük.....	21
2.5.2.	Anlamsızlık	21
2.5.3.	Normsuzluk (Kuralsızlık)	22
2.5.4.	İzolasyon (Sosyal Uzaklık)	22
2.6.	Eğitimde Yabancılaşma.....	23
2.7.	Sosyal Adalet	25
2.8.	Sosyal Adalet Yaklaşımları	27
2.8.1.	Rawls'ın Sosyal Adalet Yaklaşımı	28
2.8.2.	Hayek'in Sosyal Adalet Yaklaşımı.....	28
2.8.3.	Nozick'in Sosyal Adalet Yaklaşımı.....	29
2.8.4.	Miller'in Sosyal Adalet Yaklaşımı	29
2.8.4.1.	Miller'in Sosyal Adalet İlkeleri	30
2.8.5.	Eğitimde Sosyal Adalet.....	31
2.8.6.	Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları	33
2.8.6.1.	Tanıyıcı Adalet.....	34
2.8.6.2.	Dağıtıcı Adalet.....	34

2.8.6.3. Katılımcı Adalet.....	34
2.9. İlgili Araştırmalar.....	34
2.9.1. Okul Yaşam Kalitesiyle İlgili Araştırmalar	34
2.9.2. Okula Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar	37
2.9.3. Sosyal Adalet ile İlgili Araştırmalar	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	43
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
4. BULGULAR	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	90
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE BULGULAR.....	90
5.1. Tartışma.....	90
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	90
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	92
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	96
5.2. Sonuç	99
5.3. Öneriler.....	100
KAYNAKÇA	102
EKLER	117

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Örneklem İlişkin Demografik Bilgiler	44
Tablo 4. 1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4. 2. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	49
Tablo 4. 3. Okula Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	51
Tablo 4. 4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi, Okullarda Sosyal Adalet ve Okula Yabancılaşma Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	53
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4. 6. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.	56
Tablo 4. 7. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	59
Tablo 4. 8. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	62
Tablo 4. 9. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4. 10. Öğrencilerin Okullarda Sosyal Adalet Algısının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4. 11. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4. 12. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4. 13. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	70
Tablo 4. 14. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4. 15. Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Algısının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	72

Tablo 4. 16. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	74
Tablo 4. 17. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	77
Tablo 4. 18. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	79
Tablo 4. 19. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4. 20. Okul Yaşam Kalitesi, Okullarda Sosyal Adalet ve Okula Yabancılaşma Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 4. 21. Okul Yaşam Kalitesi ve Sosyal Adalet Algısının Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Sosyal Adaletin Dengeleyici Bileşenleri	30
Şekil 4. 1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Normallik Histogramı.....	48
Şekil 4. 2. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterimi	49
Şekil 4. 3. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Normallik Histogram	50
Şekil 4. 4. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterimi.....	50
Şekil 4. 5. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Normallik Histogram.....	51
Şekil 4. 6. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterim	52
Şekil 4. 7. Değişkenler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	87
Şekil 4. 8. Araştırmada Sınanan Model.....	88
Şekil 4. 9. Aracılık Etkisi Sonuçları.....	89

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Okul, bireyin çocukluğundan itibaren hayatının büyük bölümünü geçirdiği, karakterinin oluşmasında ve sosyalleşmesinde etkili bir yerdir. Öğrenci burada sadece ders içeriğini öğrenmekle kalmaz aynı zamanda toplumda yaşamayı, birey olmayı, öğrendiklerini düzgün bir şekilde uygulamayı da öğrenir. Bu yüzden öğrencinin okul yaşantısının da belirli standartları karşılaması gerekir. Okul yaşam kalitesi kavramı da burada ortaya çıkmaktadır. Okul yaşam kalitesi kişinin okula ve okula dair her şeye karşı hissettiği algıyı kapsayan bir kavramdır. Erdem ve Erdem'e (2013) de, okul ile yaşamın iç içe geçerek beraber geliştiğini, değiştiğini ve birbirlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul ile yaşamın birbirinden ayrı tutulması neredeyse imkansızdır.

Bilgiç (2009), okul yaşam kalitesinin tanımını yaparken değerlendirmesinin mutluluk ve olumlu duygular hissettiren yaşantılarla yapılan iyi hissetme durumu olduğunu belirtirmiştir. Özdemir vd. (2010), öğrencinin okulun var olma sebeplerinin temelinde olduğundan, onların okul yaşam kalitesine ilişkin fikir ve görüşlerinin elzem olduğunu vurgulamışlardır. Okulda aldıkları eğitimin gelecekteki hayatlarını etkileyeceğinden okuldaki yaşantılarının olumlu olması öğrencilerin başarılı olma ihtimalinin arttacağını belirtmişlerdir. Zenciroğlu'na (2017) göre tıpkı yaşam kalitesinin insanın hayatını etkilediği gibi okulda bulunduğu zaman da öğrencinin ruhsal, sosyal ve eğitsel başarısını etkiler.

Okulda yapılan ğretim işinin tek başına kişiyi geliştireceğini söylemek mümkün değildir. Öğretimin yanında öğrencinin okula dair tutumları da eğitimin ve öğretimin sağlanmasında etkilidir. Okul yaşam kalitesi; bireyin bulunduğu ortam, iletişimde bulunduğu öğretmen, öğrenci, yönetici, okula ilişkin duygu ve düşünceler ve okulda yapılan aktivitelere yönelik tutumlarını içeren bir kavramdır. Okul yaşam kalitesi, bireyin okuldan memnun olmasına, katılım isteğinin artmasına ve eğitim kalitesinin yükselmesine zemin oluşturmaktadır.

Keys ve Fernandes (1993) yaptıkları araştırma sonucunda öğrenmeye katkı sağlayan faktörler arasında okul işlerine ilgili olma, öğretmene karşı hissedilen bağlılık, okulu önemli görme, okul değerler sistemine dair olumlu duygular besleme, kişisel beceri ve gayret, okulda iyi davranışlar görme ve ailesel desteği olduğunu tespit etmişlerdir. Okulda reddedilen, dışlanan ya da yok sayılan öğrenciler, daha fazla kaygı, yalnızlık, depresyon ve okula yabancılaşma yaşamaya eğilimlidirler (Osterman, 2000). Leonard'ın (2002) yaptığı araştırma sonucunda düşük düzeyde algılanan okul yaşam kalitesi okuldan kaçma, okul terki ve derse karşı zayıf ilgi sonuçlarını doğurmaktadır. Bu araştırmalar göstermiştir ki düşük okul yaşam kalitesine sahip öğrencilerin akademik başarısı düşmekle kalmamakta aynı zamanda okula karşı bir uzaklık hissi de meydana gelmektedir. Bu nedenle düşük yaşam kalitesi algısının okula yabancılaşmayı etkilediği söylenebilir.

Yabancılaşma kavramı, bireyin çevresinden hatta kendisinden bile uzaklaşma hissidir. Marshal (1999) yabancılaşmayı kişilerin birbirinden, ortam ya da süreçlerden uzaklaşma duygusu olarak ifade etmiştir. Okula yabancılaşma kavramını ise Sidorkin (2004), kişinin öğrenmeye, öğrenmenin seyrine soğuyarak bütün bu süreçleri anlamsız, sıkıcı ve tek düze bulması durumu olarak ifade etmiştir. Okula yabancılaşma kavramı, öğrencinin sadece okula değil, aynı zamanda okul ortamına ve etkileşim halinde bulunduğu öğretmenlerine, akranlarına, okul yöneticilerine, derslere ve kendisine yabancılık hissetmesi ve bunun sonucunda okuldan uzaklaşmak istemesidir. Okula yabancılaşan her öğrenci aynı şekilde davranmayabilir, farklı şekillerde davranışlar da sergileyebilir. Okula bağlılığı azalmış, yabancılaşma yaşayan öğrenci kendini yabancı hissetmekte buna bağlı olarak da okula gelme isteği azalmakta ve devamsızlık yapmaktadır (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Kocayörük (2017), okula yabancılaşan öğrencinin okul aktivitelerinden, amaçlarından uzaklaşabileceğini ya da okula karşı bir tutum da sergileyebileceğini belirtmektedir. Uzun (2006) ise okula yabancılaşan

öğrencilerin davranışlarında hareketlenme gösterdiğini, kötü söz söylemeye başladığını ve git gide rahatsız edici bir hal alırlar. Ayrıca bu öğrenciler geçici ya da tamamen okulu terk ederek zamanla eğitim sisteminden çıktıklarını belirtmiştir.

Yabancılaşmaya sebep olan farklı etmenler vardır. Bireysel ve toplumsal kaynaklı olabilecek bu etmenler kişinin içinde bulunduğu kuruma, topluma ya da kendisine uzaklaşmasına sebep olabilir. Weinberg (1967) okula yabancılaşma kaynaklarını “*kişisel olmayan çevre*”, “*yeterli olmayan ve ilgisiz öğretim*”, “*bürokratik üşengeçlik*” ve “*can sıkıcılık ve yorgunluk*” olarak ifade etmiştir (Akt. Tezcan, 1983). Okulu etkileyen kararlarda öğrenciye söz hakkının tanınmaması, öğrencilerin kendilerini zorunluluk altında hissetmeleri, değişikliklerin meydana getirdiği belirsizlik ve fiziki yapısı da dâhil olmak üzere okul ortamı okula yabancılaşmaya neden olan durumlardan bazılarıdır (Başaran, 2008; Çağlar, 2012; Kılıççı, 2000; Yapıcı, 2004).

Ataş ve Ayık (2013), Şimşek & Katıtaş (2014) ve Tümkiye (2016) okula yabancılaşmada cinsiyetin rolünün etkisi olduğunu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla okula yabancılaşma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yiğit (2010), Ataş ve Ayık (2013), Gedik (2014) ve Vangölü (2018) okula yabancılaşmanın yaşa bağlı artan sınıf düzeyine paralel olarak etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin okula yabancılaşmaya etkisini inceleyen Bayhan (1995), sosyoekonomik düzeyi yüksek seviyede olan öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı sonucunu elde ederken, Uzun (2006) sosyoekonomik düzeyi alt seviyedeki öğrencilerin okula yabancılaşma oranlarının daha fazla olduğunu elde etmiştir.

Öğrencilerin okula yabancılaşmasının gerisindeki en önemli nedenlerden birisi olarak da eğitimdeki fırsat eşitsizliği ve sosyal adalete dayalı yönetimin zayıflığı gösterilebilir. Eğitimde fırsat eşitliği, Türk anayasasında ve aynı zamanda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda vurgulanmış bir kavramdır. Bütün bireylerin eğitim alma ve fırsatlardan yararlanma hakkı vardır. Köken olarak adalet kavramına dayanan sosyal adalet de toplumda yaşayan bireylerin aynı imkânlardan yararlanabilmesini amaçlar. Gittikçe gelişen ve değişen toplumlarda nüfus artışının da etkisiyle farklı gruplar bir araya gelmekte ve aynı ortamda bulunmaktadır. Bu durum sosyal adaletin önemini daha da artırmıştır.

Toplumda yaşanan değişmelerin eğitim-öğretime de yansımaları, okullarda sosyal adalete olan gereksinimi de artırmaktadır. Okulların sosyal ve ekonomik olarak

farklılaşması öğrencileri etkilemiştir. Sosyoekonomik olarak alt grupta yer alan öğrenciler zaman zaman diğerleri tarafından dışlanabilmekte ve bunun sonucunda da sosyal adaletsizlikler ortaya çıkabilmektedir. (Özbaş, 2018). Arar (2015), eğitimde sosyal adalet kavramının araştırmalarda oldukça yer edinmesine rağmen adaletsizlik, ayrımcılık ve dışlanmışlık konularının uygulanmasında eksikliklerin olduğunu ve bu sebeple hala yeni politikaların ve uygulamaların üretilmekte olduğunu belirtmiştir.

Okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma eğitim araştırmalarında kendilerine önemli bir yer edinmiştir. Gedik (2014), ortaöğretim okullarında uyguladığı okul yaşam kalitesinin ve okula yabancılaşmanın arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Sosyal adaletin okullardaki etkisi ise diğerlerine göre daha yeni bir konudur ve daha çok sosyal adaletin yönetici kısmına odaklanmıştır. Tomul (2009) gerçekleştirdiği araştırma ile ilköğretim okullarında sosyal adaleti ve uygulamayı engelleyen sorunları ortaya koymuştur. Gürgen (2017), “Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi” başlıklı araştırmasında devlet okullarının sosyal adalet durumlarını belirlemek için yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet algılarını tespit etmiştir. Eğitimdeki sosyal adalet olgusunun özellikle zayıf kalmasının öğrencilerde okula karşı yabancılık duygusunu ortaya çıkartabileceği ya da güçlendirebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında okul yaşam kalitesinin yüksek olmasının okullarda aynı zamanda sosyal adalet algısını da destekleyeceği ve bu sayede öğrencilerin okula karşı yabancılaşmasında da bir azalma olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada okul yaşam kalitesi, okula yabancılaşma ve okullarda sosyal adalet değişkenleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu ve okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma arasında eğitimde sosyal adalet algısının aracılık etkisinin olup olmadığı temel problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim kurumlarında okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek ve bu ilişkide sosyal adalet algısının aracılık rolünü belirlemektir. Şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, sosyal adalet ve okula yabancılaşma algı düzeyleri nedir?

- Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, sosyal adalet ve okula yabancılaşma algı düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal adaletin aracılık rolü var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okullar öğrencinin hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Öğrencinin burada kendini mutlu, güvende ve huzurlu hissetmesi okula karşı tutumunu etkilemektedir. Okula karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin akademik başarılarında ve sosyal yaşamlarında artış söz konusu olmaktadır. Okula karşı olumsuz duygular besleyen öğrencilerin ise hem akademik başarıları düşmekte hem de okula karşı ilgisizlikleri artmaktadır. Okula karşı ilgisizlik, kendini soyutlama, kendinden ve çevresinden kopma, devamsızlık hatta okul terkine sebep olabilecek bir yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Bu sebeple öğrencinin okula dair olumlu duygulara sahip olması çok önemlidir. Okula karşı olumsuz duygulara sebep olan başka bir etken de okulda sosyal adaletin olmadığı düşüncesidir. Her öğrencinin din, dil, ırk, köken, fark etmeksizin eğitimden eşit ölçüde yararlanması, olanaklara aynı ölçüde ulaşabilmesi eğitimde sosyal adaletin var olduğunun göstergesidir. Okulda adaletin olmadığını düşünen öğrencilerin okula karşı tutumlar sergilemektedir. Sosyal adaletin öğrenci açısından değerlendirildiği araştırmalar alanyazında çok yer edinmemiştir.

Ayrıca, araştırma sonuçları, okul yaşam kalitesi ve sosyal adalet algısının öğrencilerin başarı ve uyum düzeylerini nasıl etkilediğine dair önemli bir bilgi sağlamaktadır. Bu bilgiler, eğitimcilerin öğrenme ortamlarını daha destekleyici hale getirmelerine ve öğrencilerin okula uyumunu, motivasyonunu ve başarısını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Son olarak, bu araştırma, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri azaltmak ve adil eğitim fırsatlarının sağlanması için önemli bir adım niteliği taşımaktadır. Araştırma, demografik faktörleri dikkate alarak sosyal adaletin okul yaşamıyla ilişkisini anlamak için kapsamlı bir yaklaşım benimsemektedir. Bu sayede, öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik politikalar ve uygulamalar daha etkili bir şekilde geliştirilebilecektir. Bu araştırma okul yaşam kalitesi, okula yabancılaşma ve okullarda sosyal adalet değişkenleri arasındaki ilişki incelenip eksiklerin giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın çeşitli varsayımları şöyledir:

Katılımcıların dürüst ve doğru yanıtlar vereceği varsayımı: Araştırmada, ölçekler yoluyla veri elde edilmiştir. Bu nedenle, katılımcıların sorulara dürüst ve doğru yanıtlar vermesi önemlidir. Araştırmacılar, katılımcıların gizlilik ve anonimlik konusunda güvende olduklarına dair açıklamalar yapmış ve bu şekilde yanıtların güvenilirliğini artırmaya çalışmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma 2022-2023 yılında Düzce ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada Fen Lisesi kategorisindeki okullara devam eden öğrencilerden veri alınmamıştır.
3. Araştırmanın örnekleminde özel okullar bulunmamaktadır.
4. Araştırma verileri, kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi: Toplumun beklentilerine ters düşmeyecek şekilde okulun; öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğrenci, öğretmen ve diğer okul çalışanlarının mutlu ve emniyette hissetme düzeyleri (Mok ve Flynn, 2002).

Okula Yabancılaşma: Bireylerin okula dair süreçleri anlamsız bulması, katılmada isteksiz davranması, kendini bulunduğu çevreden soyutlayarak yalnızlaşması, okula devam etmek istememesi hatta devam etmek istememesidir.

Okullarda Sosyal Adalet: Öğrencilerin beraber yaşaması, öğrenciler arası farklılıkların ortadan kaldırılması ve eğitimin sosyalleşmedir (Tomul, 2009).

Ortaöğretim Öğrencisi: 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce il merkezinde ortaöğretim kademesinde eğitim gören kişileri ifade etmektedir.

1.7.Kısaltmalar

Araştırmada yer alan bazı kısaltmalar aşağıda sunulmuştur:

OSAÖ : Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği

OYKÖ : Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

OYÖ : Okula Yabancılaşma Ölçeği



İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesine yer verilmiştir ve literatür bilgisi sunulmuştur.

2.1.Okul Yaşam Kalitesi

Okul bireyin yaşamının önemli bir bölümünü geçirdiği yerdir. Hayattaki standartlarının okulla da devam etmesini beklemek her birey için doğaldır. Hatta daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olmak her bireyin hakkıdır. Yaşam kalitesinin okula uyarlanmış haline okul yaşam kalitesi adı verilmektedir. Land ve Spilerman'a (1975) göre orijin olarak okul yaşam kalitesi, daha kapsamlı bir kavram olan yaşam kalitesine dayanmaktadır (Akt: Sarı ve Cenkseven, 2007). Yaşam kalitesini tanımlarken Dünya Sağlık Örgütü, kişinin durumunu kültür ve değerler sistemi çerçevesinde algılayış biçimi ifadesini kullanmıştır (Akt. Arslantaş, Metintaş, Ünsal ve Kalyoncu, 2006). Yaşam kalitesini değerlendiren Linnakyla ve Brunell (1996), mutluluk, hoşlanım ve tatmin sağlayan pozitif deneyimler ile bunların aksi olan olumsuz deneyimler üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu yaşantılar, kişinin yaşamında önemli yeri olan ailesi, arkadaşları, okulu, işi, boş vakti gibi benzeri şeylerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

Avcı ve Pala (2004) ise yaşam kalitesinin kişinin kendi kültür ve değer sistemi içinde sadece kişisel durumlarını fark etmediğini, bunun yanı sıra bireyin psikolojik hallerini, fiziksel işlevlerini, aile içinde veya dışındaki sosyal bağlarını, çevre etkilerini ve inanışlarını da içerdiğini belirtmektedir. Okul, kişinin hem yaşamını geçirdiği hem de sosyalleştiği bir ortamdır. Okula uyarlanması ilk defa Epstein ve Mc Partland (1976) tarafından yapılan yaşam kalitesi, Williams ve Batten (1981) tarafından da yaşam

kalitesinin boyutlarından yararlanılarak incelenmiştir. Bu bağlamda okul yaşam kalitesi, yaşam kalitesinin önemli bir boyutudur (Akt, Williams ve Roey, 1996).

Mok ve Flynn'e (2002) göre çoğu açıdan öğrencilerin ilerideki sosyal hayatlarına hazırlık olarak ele alınan okuldaki yaşam kalitesi, araştırmacıları ve eğitimcileri pozitif okul yaşantısını araştırmaya isteklendirmektedir. Sarı (2007) ise öğrencilerin kendilerini mutlu, huzur dolu ve emniyette hissettikleri, edindikleri bilgilerden, öğretmenlerinden ve sosyal ilişkilerinden hoşnut olmuş bir ortamın okul yaşam kalitesini oluşturduğunu belirtmektedir. Okul yaşam kalitesiyle ilgili araştırmalar, okula ait olmak hissinin, okula bağlılığın okul yaşam kalitesinin artmasının bir sonucu olduğunu göstermektedir. Sarı ve Cenkseven'in (2007) araştırmasına göre, okul yaşam kalitesini yordamada öğrencinin benlik algılarının önemli bir yeri olduğu tespit edilmiş ve benlik kavramını önemli miktarda etkileyen okulların, sağlıklı benlik yapısına sahip fertler yetiştirmesi açısından okul yaşam kalitesinin kayda değer bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Mok ve Flynn (1997), okul yaşam kalitesi ve öğretimsel başarı arasında güçlü ve olumlu bir bağ olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalar, okula ait olma ile eğitsel başarı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu göstermesine rağmen, okula ait olma duygusu yüksek öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve eğitime daha çok katıldıklarını diğer bir deyişle eğitimsel verimliliğe ve akademik başarıya olumlu olarak etki ettiklerini göstermektedir (Osterman, 2000; Sarı, 2012). Okul yaşam kalitesi, sadece öğrenciye sunulan imkân ve konfor alanı değildir. Arkadaşlarla ilişkiler, öğretmenleriyle ilişkileri, okula karşı tutum ve değerleri de yaşam kalitesini oluşturur. Sarı'ya (2007) göre okul yaşam kalitesine karşı düşüncelerini belirlerken bireylerin kendilerine ve okudukları kuruma karşı verdikleri değer, sahip oldukları kimlik duygusunun düzeyi, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan iletişimleri, okulun gelecekte sağlayacağını umdukları imkânlar önemli rol oynar. İnal ve Sadık (2014) ise yine benzer biçimde yaşam kalitesini; öğrencinin kendine ve okuluna verdiği değere, kişisel kimlik duygusuna sahiplik düzeyine, öğrenciler ve öğretmenler ilişkisinin iyi bir kalitede olmasına, okulun ileride kendisine sağlayacağı katkı düşüncesine ve kurum başarısına ait algılarına bağlamıştır.

2.2.Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Değişkenler

Okul yaşam kalitesini, birçok eğitimcinin farklı boyutlarla ele aldığı söylenebilir. Johnson ve Stevens (2001) *“öğrenciye sunulan destek, karara katılım, yakın ilişkiler, yenilikler ve kaynak yeterliği”* olmak üzere beş alt boyutta incelemişlerdir. Malın ve

Linnakya (2001) “*okuldan genel memnun olma*” ve “*öğrenci- öğretmen ilişkileri*” olarak iki değişkenli olarak ele alırken Yılmaz’ın (2005) gerçekleştirdiği araştırmada ise okul yaşam kalitesinin alt boyutları “*sınıf işlerine bağlılık*”, “*okuldan memnun olma*”, “*öğretmenlere karşı tepkiler*” olarak ele alınmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada Sarı (2012) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin öğrenci formu kullanılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada “*Okula Yönelik Duygular*”, “*Okul Yönetimi*”, “*Öğretmen-Öğrenci İlişkileri*”, “*Öğrenci-Öğrenci İlişkileri*” ve “*Statü*” olarak beş alt boyut ele alınmıştır.

2.2.1. Okula Yönelik Duygular

Okul yaşam kalitesinin en temel boyutu, okula yönelik duygular boyutu olarak sayılabilir çünkü bu okula karşı olan duygular diğer boyutları da iyi ya da kötü yönde etkileyecektir. Kişi bulunduğu ortamı sevmiyorsa içindeki diğer değişkenlere karşı da olumsuz bir tutum sergiler. Eğer içinde bulunduğu ortama karşı iyi duygular besliyorsa diğer değişkenlere olan bakış açısı da iyi yönde etkilenecektir. Sarı (2007) da okul yaşam kalitesinin temelini oluşturan olumlu ve olumsuz duyguların birleştiği okula yönelik duygular alt boyutunu ana boyut olarak ele alınmıştır. Mok ve Flynn (2002) bu boyutu, kişinin okula dair hissettiği hem pozitif hem de negatif duyguların, düşüncelerin ve yargıların bir neticesi olarak görmüşlerdir.

Örnek olarak, bir öğrencinin öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkisi kötüyse, okulda kendini önemli hissetmiyorsa veya gelecekteki yaşamında okulun eğitsel ya da sosyal herhangi bir artı sağlayacağını düşünmüyorsa bu öğrenci okul yaşam kalitesine yönelik algısı olumsuz yönde olur. Ya da tam aksine, öğrenci okulda kendisini değerli hissediyorsa, öğretmenleri ve akranlarıyla iyi ilişkilere sahipse, okulun geleceğinde kendisinin de eğitsel veya sosyal olarak olumlu bir katkıda bulunacağına inanıyorsa ve yeterli sosyal olanaklara sahipse okula ilişkin algısı da pozitif yönde olacaktır (Sarı, 2006).

Gelişmiş bazı ülkelerde yapılan okula bağlılık ile okul içi aktivitelere katılım seviyesi ve suç işleme eğilimi arasındaki ilintiyi belirlemek için pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, okula bağlılık seviyesi düşük olan ve okuldan hoşlanmayan öğrencilerin, okulu seven ve ona bağlı öğrencilere kıyasla suç işlemeye daha fazla eğilimlerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kızmaz, 2006).

2.2.2. Okul Yönetimi

İnal'a (2009) göre okul yönetimi okul hayatını düzenleyen ve bu hayatın düzgün şekilde devam etmesini sağlayan kişilerdir. Bu boyutsa, okul yöneticilerinin diğerleri tarafından nasıl algılandığını belirlemektedir. Ortak bir hedef etrafında özveri ve içtenlikle çalışan okullar, kaliteli okullardır. Tıpkı bir orkestra şefi gibi etkinlikleri öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak düzenleyen, çalıştığı öğretmenleriyle topluma ilham verici çalışmalar yapan, bir kurum olan okulu yaşam alanına çeviren ve öğrencilerin hayatına mana katan kişi müdürdür (Turan, 2007). Okul yöneticisi, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşam kalitesinde önemli etkiye sahiptir. Okulun hangi nitelikte bir kurum olacağını belirleyen şey okul yöneticisinin kişisel ve mesleki karakteridir (Sarı, 2007).

Okulu iyi ya da kötü olarak birbirinden ayıran temel etken, örgütün yapısından çok, ortamın havası ve bulunduğu ortamdır. Okul yöneticisi ise ortamın havasını değiştirebilecek olan kişidir (Bursalıoğlu, 2005). Okul yöneticisi; sadece okulun işleyişiyle ve kendi görevlerini ifa etmekle değil, aynı zamanda etkili okul ortamı meydana getirmekle de görevlidir (Bayram ve Alpay, 2012). İnal'a (2009) göre okul ortamının olumlu ya da olumsuz olmasına; okul yöneticisinin alacağı kararlar, bunları yerine getirirken başvurduğu metotlar, yaptığı fedakârlıklar ve çabası neden olabilir. Çamur (2006), sağlıklı bir okul ortamı oluşması için gereken yönetici davranışlarını *“öğrenme ortamını oluşturulması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi, uygun bir öğretim programı oluşturulması, personelin geliştirilmesi, toplumsal kaynaklarla iş birliği yapma, yapı yönetimi ve para yönetimi”* olarak belirtmiştir.

Özetle, yöneticinin okulu yönetme tarzı öğretmenlere ve öğrencilere de yansiyacaktır. Okul müdürü okulu sadece denetleme işlemini üstlenmez, okulun temel dinamiklerini oluşturmada ve bu dinamiklerin etkileşimini sağlamada önemli bir role sahiptir. Okul yaşam kültürünü oluşturacak, onu koruyacak olan temel unsurlardan biridir. Bu sebeple okul yöneticileri üstlendikleri bu görevleri bilmeli ve okul yaşam kalitesini artırıcı şekilde önlemler almalıdır.

2.2.3. Öğretmen- Öğrenci İlişkileri

Kişilerin hayatının şekillenmesinde en önemli mekânlardan birisi okuldur ve bu sürecin en önemli rehberi de öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenle olan etkileşim çok elzemdir. Öğretmenlerin sadece eğitimci rolleri yoktur, aynı zamanda sosyal değerleri ve

kültürü öğrenciye aktaran, onların kişisel ve sosyal gelişimlerini artıran bir rolü de vardır (Pelendecioğlu, 2001). Okul toplumsal bir kurumdur ve kalitesini oluşturan birçok iletişim biçimi vardır. Okulun öğretmenleri, öğrencileri, yöneticileri, hizmetlileri ve velileri sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürdürmek zorundadır. Bu sebeple, kaliteli bir iletişimin olması için herkesin beklentilerini açıkça belirtiyor ve birbirlerini doğru anlıyor olması gerekir (Sarı, 2007).

Öğrencinin duygu, düşünce davranış ve eğitsel başarısını etkileyen şeylerden biri de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin niteliğidir (Celep, 2008). Öğrencinin güdülenmesini sağlayan, başarısını ve okula olumlu duygularını artıran şey öğretmen ve öğrenci arasındaki bağlılık ve sevgidir (Bilgiç ve Sarı, 2010). Töremen (2001) de benzer şekilde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkisi ne kadar iyi olursa, öğrenmenin de o kadar iyi gerçekleşeceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimleri sonucunda gösterdikleri davranışlar ve tepkiler, onların sosyal ve ahlaki deneyimlerini oluşturur (Saban, 2000). Öğretmenin iletişimdeki etkililiği ve iletişim biçimi öğrenci davranışları için bir örnek oluşturmaktadır (Gürsel, 2005). Öğrencilerin problemini çözmeye istekli, övgü ve ödül kullanan, güven verici öğretmenler hem okul yaşam kalitesini hem de öğrenci verimliliğini artırmaktadır (Leonard, 2002). Öğretmeni ile iyi bir iletişime sahip, davranışlarına geri bildirim verilen ve onaylanan davranışları pekiştirilen öğrencilerin olumlu davranışlarında artma gözlemlenebilir. Bu sayede öğrenciler, okul hayatına ve sınıfa olumlu bakış açısı geliştirecek ve olumlu bir düşünceye sahip olacaktır (Hoşgörür, 2002). Öğretmenleri tarafından tenkit edilen öğrenciler, okulda kendilerini mutsuz hissedecek ve okulu sevmeyecek hatta bu, okulu terklerine sebep olacaktır (Celep ve Erdoğan, 2002).

2.2.4. Öğrenci- Öğrenci İletişimi

Okul yaşam kalitesinin dördüncü alt boyutu da bireyin akran çevresi yani diğer öğrencilerle olan iletişimidir. Akranlar öğrencinin birlikte sosyalleştiği, kişilik kazandığı ve çokça vakit geçirdiği kişilerdir. Bu yüzden onların iletişimi de okul yaşamını etkiler. Akranlarıyla iyi bir iletişime sahip olan birey okulu daha çok sevmektedir. Ancak akranlarıyla anlaşılamayan, iletişimi kopuk olan bireyler ise okuldan soğuyacak ve okula karşı olumsuz duygular ortaya çıkabilmektedir. Kişinin psikolojik ve bilişsel anlamda yaşadığı değişimde ve dönüşümde akranların birbirleriyle olan iletişimi çok etkindir.

Mahalle arkadaşları, aile arkadaşlarının çocukları veya okul arkadaşları sosyal çevreyi oluşturmaktadır (Sarı, 2007). Bireyin ailesi dışındaki ilk sosyalleştiği yer olan okullarda öğrenci, yaşlılarıyla iletişime girerek öğrenmeye katılır. Öğrenci, hem kendini hem de başkalarını, otoriteyi, liderliği ve iş birliğini akran grubunda öğrenir (Bursalıoğlu, 2005). Çocuğun veya gencin sosyalleşmesinde önemli bir yer tutan akran iletişimi birey için mühim bilgi kaynaklarından sayılır. Yetişkinlerle konuşulması yasak konular, akran grubunda rahatça konuşulma olanağı bulduğundan aile yaşamında tenkit edilen ve direnişle karşılaşan kişi, akran grubunda kendini konforlu hisseder ve zamanı güzel geçer. Çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açılarını genişletmesi ve değişik yaşanımlar kazanmasının sağlaması, akran grubunun diğer bir fonksiyonudur. Kurallara benimsemek ve bunlara itaat etmek yine akran gruplarında kazanılan davranışlardandır. Ayrıca birey burada, ailesindenden bağımsız hareket etme, liderlik, farklı sosyal sınıflara ait davranışları öğrenme, otoriteyi tanıma, cinsiyet rollerini öğrenme, iş birliği yapma benzeri tecrübeler kazanır (Tezcan, 1997).

Akranları tarafından kabul görmüş öğrenciler, okuldan ve sınıftan memnun olmaya meyillilerdir (Osterman, 2000). Fakat akranlarıyla iyi ilişkisi olmayan birey, sınıftaki ve okuldaki grup aktivitelerine katılımda çekingenlik yaşayıp sosyal becerilerini geliştiremeyebilir. Buna bağlı olarak da içine kapanabilir ve okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tavır alabilir (Bilgiç, 2009). Birbirlerini kabullenebilmiş, birbirlerine saygı duyan, zorbalık yapmayan, konuşarak anlaşabilen, karşıdakini inciten tavır ve davranışları yapmaktan çekinen, güçlü bir arkadaşlık bağı ile bağlı olan ve akran grubu özelliğine sahip öğrenciler okul yaşam kalitesinin yüksek olmasını sağlayacaktır. Aksi halde okul yaşam kalitesinin önemli bir birleşeni eksik olacaktır. Bunlardan ötürü okulların örtük programı ayarlanma aşamasında okulun tüm üyeleri arasında demokratik iletişim formlarının kültürel bir özellik olarak yerleşmesine dikkat edilmelidir (Sarı, 2007).

2.2.5. Sosyal Etkinlikler

Bu boyutta öğrencilerin sosyal etkinliklerden ne derece hoşnut oldukları ve bunun okul yaşam kalitesine etkisi incelenmektedir. Sosyal etkinlikler bireyin okul yaşantısına katılımını artıracak ve okula dair daha iyi hissetmesini sağlayacak etkinliklerdir. Öğrenci okulda etkili bir şekilde vakit geçirirse, katılım isteği ve memnuniyeti artacaktır. Okul sadece akademik başarının verildiği bir kurum değildir. Durmaz'a (2008) göre okullar

sadece akademik olarak öğrencileri donatmamalı, aynı zamanda ders haricinde yapılan sosyal aktiviteler de öğretimi desteklemelidir.

Okul içinde veya okulun dışında gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılımın özendirilip, demokrasiye uygun bir çevre yaratılması okul yaşam kalitesi algısının yükseltilmesi için çok önemlidir (Sarı, 2007). Hollowey'e (2002) göre de sosyal etkinlikler eğitsel anlamda önemli bir konuma sahiptir. Sosyal etkinliklerde yer alan bir öğrenci, okul ve derslerine daha ilgili duruma gelir, arkadaş ve öğretmenleriyle iletişimi güçlenir. Bunlar da öğrencinin okula devamını artırır.

Bireyin ait olma hissini ve sorumluluk duygusunu artıran yardımcı etmenlerden birisi de sosyal etkinliklerdir. Sosyal kurumlardan biri olan okulun toplumun da önemsendiği manevi kuralların da geçerli sayıldığı bir yapı haline gelmesi sadakate, içtenliğe ve dahası başarı hissine sebep olur (Töremen, 2001). Gerçekleştirilen sosyal aktiviteler, fiziksel gelişimin yanı sıra çocuğun bir gruba ait olma, adapte olma ve iş birliği yapabilme benzeri sosyal kabiliyetlerini de geliştirir (Aslan, Arslan ve Cansever, 2007).

Sartori de (2001) yaptığı araştırmada birden çok sosyal etkinliklerde yer alan öğrencilerin hissettiği okula aidiyet duygularının arttığını ve bu sayede okul yaşam kalitesi algılarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Disiplin sorunlarının temeline inildiğinde öğrencinin okula karşı beslediği olumsuz duygular karşımıza çıkar. Okul etkinliklerine katılmış öğrencinin okula aidiyetinin artması olumlu duygularını geliştirir ve bu da öğrencinin yaşayabileceği disiplin problemlerini azaltır. Sarı'ya (2007) göre yaşanan disiplin problemlerini azaltmada okulda düzenlenen etkinlikler önemli bir araç olarak kullanılabilir. Mahoney de (2000) benzer şekilde sosyal etkinliklerde yer alan öğrencilerin hem suç işlemeye hem de okulu bırakmaya meyillilerinin azaldığını belirtmiştir.

2.2.6. Statü

Okul yaşam kalitesinin bu boyutu, öğrencilerinin okulda kendilerini ne kadar kıymetli ve mühim hissettiğini odak almaktadır (Mok ve Flynn, 2002). Pelendecioğlu (2011) statüyü bireyin kendini önemli ve değerli hissetmesi olarak belirtmiştir. Ona göre birey diğerleriyle sağlıklı bir iletişime sahip olma, bir grubun parçası olduğunu bilme, kendini değerli hissetme, sevmeye ve saygı duyulmaya gereksinim duymaktadır. Bu

sebepten öğrencinin, hayatının önemli bir bölümünü geçirdiği okulda özel olduğunu, öğretmen ve akranları için değerli olduğunu bilmek ve hissetmek istemesi doğaldır.

Bireyin okulda edindiği öz güven duygusu hayatındaki mutluluk, başarı ve yaşam kalitesini etkilemektedir. Bireyin öz güveni ve saygısını ise okulda kendini yetenekli veya yeteneksiz, sevimli ya da itici olarak görmesine neden olan öğrenme yaşantıları belirler (Özyürek, 2001). Sarı'ya (2007) göre de bireyler kendilerini önemli hissettikçe kendilerine güvenmeye başlarlar. Bu güven onların çevreleriyle olan iletişimine de etki eder. Kendine olan güven, bireysel mutlulukta, başarıda ve yaşam kalitesinde etkin bir role sahiptir.

Sarı ve Cenkseven (2007) tarafından yürütülen araştırmada benlik kavramının, öğrencilerin okul yaşamını algılamada önemli bir role sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Birey, statü olarak hoşnut hissettikçe okul yaşam kalitesini yüksek algılamaya ihtimali de yükselir. Bu doğrultuda okullar da her yerde olduğu gibi kişinin kendini algılama biçimi, bakış açısı olumlu, iletişim ve başarı bakımından oldukça önemlidir. Kısacası statü boyutu bireyin kendilerini gerçekleştirirken toplum içinde sahip olacakları itibarı elde etmeleriyle ilgilidir. Bu statü onların sadece okul yaşam kalitesini yükseltmez aynı zamanda kendilerine olan güvenini artırarak toplumsal yaşamını da etkiler. Öz güveni yüksek birey akademik açıdan daha motive olur ve okula bağlılığı artar.

2.3.Yabancılaşma

Birçok araştırmacı ve kuramcının tarafından değişik alanlarda kullanılan yabancılaşma kavramının çok geniş bir anlam dağarcığı vardır (Ergil, 1980; Tolan, 2005; Marx ve Engels, 2008). Yabancılaşmanın kökenine inildiğinde “yaban” kelimesine ortaya çıkar. Yaban kelimesi ise “insan yaşamayan ıssız yer, vahşi olan, aile ocağından uzak yer, kendi kendine yetişen bitki, ıssız, el, yerli halktan olmayan kimse” anlamlarına gelmektedir. “Yabancılaşma” sözcüğü ise “yabancılaşma işi, belirli tarihsel koşullarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara hâkim olan unsurların değişik biçimde kavranması’ şeklinde belirtilmiştir” (TDK, 2023).

Latincesi “alienare” olan bu sözcük; uzaklaştırma, yerini değiştirme, diğerinin yerine koyma anlamlarını taşımaktadır. Günlük hayatta ise bu kavram, çoğunlukla eski arkadaşlıklardan ya da çevresinden uzak hissetme anlamına gelmektedir. Psikiyatride ise normallikten uzaklaşma anlamında iken çağdaş psikoloji ve sosyolojide ise kişinin toplumda başkalarına ya da kendi şahsına aşırı yabancılık duyması durumunu belirtir

(Kızılcelik ve Erjem, 1992). Aslında insanın doğa ile mücadelesiyle başlayan yabancılaşmanın kavramsallaştırılması birkaç yüzyıl öncesine dayanmaktadır. Bu kavramsallaştırma da bilimsel bir düşünce olarak değil de dinsel düşüncenin literatüründe karşımıza çıkmaktadır (Ergil, 1980).

Yabancılaşma kavramı, Hegel'den önceki dönemlerde dinsel bir motif olarak ele alınmıştır (Demirer ve zbudun, 1999). Hegel öncesinde dinsel bir kavram olan yabancılaşma, Hegel'le birlikte varoluş diyalektiğinin bir parçası olmuş ve felsefi aıllardan incelenmiştir. Hegel'in felsefi ideolojisine göre yabancılaşma, Mutlak Ruh olarak kabul edilen Tanrı'nın bu süreçte dışsallaşması, bilen özne olan insan ve bilinen özne olan doğa olarak iki parçaya bölünmesi olarak belirtilmiştir (Tolan, 2005). Karl Marx'ı ise yabancılaşmayı detaylı biçimde tartışarak belirten ilk filozof olarak betimlemek doğru olur. Yabancılaşmayı, bireyselliğin kaybı olarak belirten ve bu kaybı birey ve toplum için istenilmeyen hal olarak ifade eden ilk kişi de yine Marx'tır (Kanungo, 1992). Yılmaz ve Sarpkaya'ya (2009) göre Marx'tan sonra yapılan çalışmaların çoğu onun düşünceleri temel alınarak devam ettirilmıştir.

Neredeyse herkesin aşına olduğu bir kavram olmasına rağmen, yabancılaşmanın tanımlayabilmek bir hayli zordur. Çünkü bu kavram içinde toplumsal ve ekonomik kuramdan psikoloji ve felsefeye kadar geniş yelpazeli birçok alanlarda kendine özgün ama tartışmalı anlamlar barındırmaktadır (Kılçık, 2011). Tezcan (1983), yabancılaşmanın hem bireysel psikolojik bir durum hem de toplumsal bir içeriğe sahip bir yönü olduğunu belirtmiştir. Kişi içinde bulunduğu toplumdan uzaklaşır, o topluma ve kültüre kin duyar hale gelir. Akyıldız ve Dulupçu (2003) ise yabancılaşmayı kimlik kaybı sonucunda meydana gelen psikolojik bir süreç olarak açıklamaktadır.

Değişim insan yaşamında her an gerçekleşen bir olgudur. Kuşkusuz mevcut düzeni değişen bireyin, alıştığı yaşamı terk edip yeni bir düzene ayak uydurması zorlu bir süreçtir. Çünkü bu değişimde insanın doğasıyla, çevresiyle ve içinde olduğu toplumla ilişkisinde bozulmalar meydana gelmekte ve bu da mutsuzluk hissine sebep olmaktadır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Yabancılaşma, kişinin kendini gerçekleştirme aşamasında ihtiyaçlarında eksikler olduğunda deneyimlediği zorluktur (Hoşgörür, 1997). İlhan (2012), yabancılaşmayı kişini kendini anlamlandırmak amacıyla kendisine ve doğaya yönelmesi sonucunda meydana gelen ve farkındalığı artıran veya tamamen kendine ve etrafına mesafe koymasına sebep olan bir olgu olarak ifade etmiştir.

Felsefi bir terim olarak kullanılmadan önce yabancılaşma; günlük yaşamda eski arkadaşlardan ya da yakınlardan uzaklaşma, hukukta ve ekonomide mülkiyetin birinden diğerine satılması, psikiyatri ve tıpta anormalleşme ya da ruhsal çöküntü gibi birçok farklı anlamda yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Lunz, 1975; Akt. Teber, 1990). Yabancılaşmayı insanlık dışı bir durum olarak belirten Erjem (2005), bu durumu kişinin benliğinin yitirilmesi, psikososyal yönlü varlığının dağılması, birbirinden uzaklaşarak ayrılması olarak ele almıştır. İlhan (2012) ise, kişinin var oluşunu ve çevresinde gerçekleşen olguları anlamlandırabilmek için kendisinden ve çevresindeki kişilerden uzaklaşmasına sebep olan durum olarak ifade etmiştir. Sonuç olarak, yabancılaşma kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı disiplinlerde değişik anlamlarda kullanılmıştır. En başta dinsel anlama sahip olan bu kavram Hegel’le başlayan bir felsefi alana yönelişe geçmiştir. Hala ortak ve kesin bir tanımı bulunmasa da gündelik hayatta daha çok felsefi ve psikolojik anlamlarına yönelik kavram olarak kullanılmaktadır.

2.4. Yabancılaşma Kuramları

Bu başlık altında yabancılaşma kavramıyla ilgili farklı kuramsal yaklaşımlar incelenmiştir.

2.4.1. Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşma terimini felsefi olarak ilk kullanımı Hegel’e aittir. “Tin’in Görüngübilimi” isimli eserinde Hegel, yabancılaşmayı insan zihninin kendi ürettiklerine uzak hissetmesi veya bilincin kaynağından uzaklaşıp kendini farklı şekilde algılaması olarak ifade etmiştir (Bottomore, 1991; Akt. Çelik, 2005). “Tin’in Görüngübilimi” adlı eserinde yabancılaşmayı kavramsallaştıran Hegel, kendini dışsallaştırma ve vazgeçme anlamına gelen “*Entausserung*” ve yabancılaşma anlamına gelen “*Entfremdung*” kelimelerini kullanmıştır (Musto, 2010). Hegel’in gerçek olarak nitelendirdiği “Tin” ya da “Ruh” adını verdiği varlıktır (Kiraz, 2011). Özbudun, Markus ve Demirel (2008), Hegel’in yabancılaşmanın temeline Tin’i aldığını ve yabancılaşmayı, tikel benliği oluşturmak ve özsel karakteri kurmak için gereken fakat aşılması gereken bir süreç olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir.

Hegel’in felsefesinin temeli mutlak ruhun yabancılaşmasına dayanmaktadır ve mutlak tinin diyalektik süreçteki hareketi yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulmaktır. Bu felsefeye göre doğanın oluşması, mutlak tinin kendine yabancılaşması veya dışsallaştırmasının neticesinde meydana gelmiştir. Hegel, insan etkinliğinin tinin

önce kendine yabancılaşması, kendini dışsallaştırması ve sonra kendine tekrar dönmesi şeklinde iki yönlü olduğunu belirtilmiştir. İhtiyaçlarını karşılayabilmek için sürekli faaliyette bulunan insan, bu faaliyetleri gerçekleştirirken kendisini, özünü somut varlıklarda, kültürel ürünlerde ya da toplumsal kurumlarda dışsallaştırmaktadır. (Tolan, 1996). Hegel, yabancılaşmanın kişinin ruhi ve fiziki varlığı arasındaki ayırmadan meydana geldiğini belirtmiştir. Ona göre kendisine, çevresine yabancılaşan insan ve kendisinin düşünüp ve hissedebilen varlık olduğunu hissedememektedir (Özdemir, 2011). Hegel'e göre yabancılaşma, insan gelişiminde aşılması gerekli olan mühim bir evredir ve insanın ruhunun sonradan birleşmek üzere toplumsal kurumlardan ayrılıp tek başına kalma sürecidir (Eryılmaz, 2010).

2.4.2. Feuerbach ve Yabancılaşma

Genç Hegelcilerden sayılsa da Feuerbach, Hegel'in savunduğu mutlak aklın öz yabancılaşmış biçiminin doğa olarak kabul eden fikrine karşı çıkmaktadır (Overend, 1975). Cevizci (2009), Feuerbach'ın Alman idealizminin materyalizme geçişinin ilk düşünürü olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı Hegel'in düşüncesinden Marx'ınine geçişte Feuerbach'ın üstünde durulması gerekli olan bir düşünür olarak ifade etmiştir. Feuerbach'a göre yabancılaşma, Hegel'in olumlu sayılabilecek yaklaşımından farklıdır. O, Hegel'den farklı olarak yabancılaşmayı olumlu görmemiştir, kişinin Tanrı adında kurgusal bir "öz" yaratması olarak nitelendirmiştir (Emiroğlu ve Aydın, 2003).

Hegel, maddi dünyanın var oluş nedeninin düşünceye bağlayan idealist bir düşünceyi savunurken, Feuerbach buna karşı çıkmaktadır. O, Hegel'in felsefesini somut olan gerçek varlığı -insanı- açıklamaktansa mutlak varlığı -tanrıyı- açıklamak üzerine kurulmuş bir teoloji olarak görmektedir. Hegel'in aksine Feuerbach; insanı yaratanın tanrı olmadığını, tanrıyı yaratanın insan olduğunu savunmuştur (Sezgin, 1989). Feuerbach, incelemelerindeki yabancılaşma kendine yabancılaşmadır. Öncelikle dinsel incelemelerde bulunmuş ve kişinin kendine yabancılaşmasıyla tanrı kavramının ortaya çıktığını ifade etmiştir. Hegel'in mutlak ruh'a yabancılaşmasının aksine, ona göre mutlak ruh, yabancılaşmanın bizzat kendisidir. Tanrıyı yaratanın insan olduğunu ve kendini köleleştirerek yabancılaştığını belirtmiştir (Parsıl, 2007).

Feuerbach, insanı yabancılaşmış bir tanrı olarak değil, bunun tersine tanrıyı yabancılaşmış bir insan olarak belirtmiştir. Tanrının fikrinin ortadan kaldırılması yabancılaşmadan kurtulmanın tek yoludur (Ertoyl, 2007). Özbudun'a (2008) göre

yabancılaşmanın en önemli kişisi Marx değil, yabancılaşmayı günümüzdeki anlamında ilk ortaya koyan düşünür Feuerbach'tir. Feuerbach'ın Marx'ın yabancılaşma kuramının temellerini oluşturduğunu ifade etmiştir.

2.4.3. Marx ve Yabancılaşma

Marx, Hegel ve Feuerbach'ın yabancılaşma üzerine olan düşüncelerini eleştirerek bu kavramı ortaya çıkarmıştır (Özbudun, 2008). Elma'ya (2003) göre Marx, Hegel ve Feuerbach'ın düşüncelerinin eleştirip, düşüncelerini olgunlaştırmış ve kendine has, yeni bir soluk getirmiştir. Yani aslında onların düşüncesini eleştirerek kendi yabancılaşma kavramını oluşturmuştur. Yabancılaşmayı ilk kez ekonomi ve siyaset alanında kullanan kişi Marx'tır. Marx (1970), yabancılaşmayı işçinin emeğinin dışında olması, özüyle alakalı olmaması, işçinin kendisinin emeği karşılığında ortaya çıkan ürünlerini reddetmesinin sonucunda işine, doğaya, kendi doğasına, emeğine ve diğer insanlara uzaklaşması şeklinde tanımlamıştır (Şirin, 2009). Marx, yabancılaşma kavramını kapitalist hayatın insana olan etkisini açıklamak için kullanmıştır. Bu kavram, kişilerin kapitalizmden nasıl etkilendiğini ve diğer kişilerle ve nesnelerle kurdukları etkileşimi anlamlandırmaya yöneliktir (Damgacı, 2016).

Marx, yabancılaşmayı kendinden önceki düşünürlerden farklı biçimde tarihsel olarak anlamlandırmıştır. Ona göre yabancılaşma bireyin içinde yaşadığı toplumdan bağımsız olmamıştır (Türk, 2010). Yabancılaşmayı Hegel kişinin ekonomik, kültürel, siyasi nesnelleşmesi aşamasında öznel aktivitesini kaybetmesi olarak ele alırken, Marx benlik duygusunun kaybedilmesi olarak değil de üretim ve tüketim sonucu oluşan olanakları kullanamamak olarak ele almıştır (Ertoyl, 2007).

Marx, kapitalist yapının özünde yabancılaşma olduğunu belirtmektedir. Yabancılaşma çalışma ve üretim sürecindeki yabancılaşma ve diğer insanlara olan yabancılaşma olarak belirtilmiştir. Marx'a göre, yabancılaşmanın kaynağını emek, iş bölümü ve özel mülkiyet ilişkileri oluşturmaktadır (Teber, 1990). Marx'ın düşüncesine göre yabancılaşma iki farklı olgudur. İlki kişinin kendi ürettiği nesneye olan yabancılaşması, ikincisi ise kişilerin birbirlerinden uzaklaşmasıdır. Ona göre kapitalizm sonucunda insanlar arasında bir düşmanlık ve kopuş meydana gelmektedir ve bu yabancılaşmadan geriye bir et parçası kalmaktadır (Olmann, 2012). Marx'a göre emeğin yabancılaşması insanlık boyunca var olmuştur. Ancak kapitalist toplumlarda yabancılaşma en tepe noktaya ulaşmış ve emekçi sınıfın diğer sınıflardan daha fazla

yabancılaştığı görülmüştür (Bayhan, 1995). Fromm'a (2004), Marx'ın düşüncesini emeğin, özel mülkiyet ve iş bölümünün ortaya çıkmasıyla özelliğini kaybetmesi ve yabancılaşan emeğin yaşanılan çevre ve doğaya olduğu kadar insanın şahsi varlığına ve ruhuna yabancılaşması olarak açıklamıştır.

2.4.4. Diğer Yabancılaşma Kuramları

Durkheim, Marx'ın iş bölümünün toplumsal çatışmalara yol açtığı düşüncesine karşı çıkararak, iş bölümünün toplumsal dengeyi sağladığını ifade etmiştir (Demirer ve Özbudun, 1999). Durkheim, 1893'te yayımlanan 'Toplumda İş bölümü' adlı kitabında, mekanik dayanışmanın farklılaşmaya neden olduğunu ve bu yerini organik dayanışmaya bırakırsa toplumsal dengenin sağlanacağını ifade etmiştir (Özbudun vd., 2008). Durkheim, yabancılaşma kavramını açıkça ifade etmese de bu kavramın bel kemiğini oluşturan "kuralsızlık (normsuzluk)" anlamındaki "anomi" kavramını kullanmıştır (Slattery, 2007). Anomi, toplumdaki hızlı değişimde kişinin sahip olduğu eski değerler ve sosyal kurallardan ötürü yeni sosyal ilişkilerinde mücadele halinde olmasıdır (Zhao ve Cao, 2010). Fromm'a göre yabancılaşma, bireyin kendini tecrübelerinden farklı algılaması ve eylemlerinin kendisine ait değişmiş gibi hissetmesi olarak ifade etmiştir (Demirer ve Özbudun, 1999). Yabancılaşma, kişinin kendini yabancı biri gibi deneyimlemesidir. Gerçekleştirdiği eylemlerin ve sonuçlarının kişinin efendisi olmasıdır. Yabancılaşan insan sadece başkalarından değil, kendisinden de kopmuş hale gelir (Fromm, 2006). Weber ise din, bilim ve bürokrasinin ilişkisini araştırmıştır; dinin dünyasal zevklerden vazgeçme inancının kapitalizmi desteklediğini ve bunların sonucunda da yabancılaşmanın ortaya çıktığını belirtmiştir (Ergil, 1978).

2.5.Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Yabancılaşma kavramı 1959 yılında Seeman'ın yayımladığı "On the Meaning of Alienation" makalesinden önce daha çok kuramsal olarak incelenmiştir. Fakat Seeman bu makalesinde yabancılaşmayı alt boyutlara ayırmıştır. Yani Seeman, bu çalışmaların öncülerinden kabul edilmektedir. Seeman yabancılaşmayı beş boyuta ayırmıştır. Bu boyutlar; "güçsüzlük, normsuzluk (kuralsızlık), anlamsızlık, izolasyon (sosyal uzaklık) ve kendine yabancılaşmadır". Dean (1961) ise yabancılaşmayı "sosyal izolasyon, normsuzluk ve güçsüzlük" olmak üzere üç boyuta ayırarak yeniden tanımlamıştır (Akt. Rovai ve Wighting, 2005). Bu araştırmada, ölçekte yer aldığı için Seeman'ın tanımladığı beş boyuttan dördü incelenmiştir.

2.5.1. Güçsüzlük

Bireyin ürettikleri ve üretim sırasında kullandığı araçlar üzerinde denetim hakkının olmaması durumudur (Seeman, 1959). Kohn (1976), kişinin kendi kaderindeki kontrolünün az olması olarak belirtmiştir. Bayhan'a (1997) göre kişinin davranışlarından istediği sonucu elde edemeyeceğinde hisettiği ya da aradığı desteği bulamayacağına dair olumsuz beklentisi sonucunda oluşan duygudur. Buna örnek olarak, hayatı hakkında kişisel isteklerini söyleyemeyen ve sonucu kendini etkileyen kararları kontrol edemeyerek güçsüzleşen montaj şirketinde çalışan bant işçilerini göstermiştir. Güçsüzlük yaşayan bireyler, öğretmene karşı gelir ve dersi bölme davranışları sergilerler. Bu durumu engellemek için sorumluları çağırmak, yabancılaşmış öğrencilerin güçsüz hislerinin artmasına yol açmaktadır (Mau, 1992). Erjem (2005) ise güçsüzlüğü tanımlarken, yönetememe sonucunda meydana gelen moral ve istek eksikliği ifadesini kullanmıştır. Seeman'a göre güçsüzlük aslında yoktur, kişinin algısı bunu psikolojik bir gerçeklik duygusunda dönüştürmektedir (Kohn, 1976). Weinberg (1968), kişinin yaşamında gerçekleşenler üzerinde denetim sahibi olmadığı ve şans tarafından yönlendirildiği hissini güçsüzlük olduğunu belirtmiştir.

2.5.2. Anlamsızlık

Kişinin yeterli bilgiye sahip olmadığından gelecekte ne olacağını tahmin edememesine ve dahası dünyayı çok karışık bulduğu için bilgiyi edinmesinin imkânsız olduğuna dair algısına anlamsızlıktır (Seeman, 1959). Kişinin, gelecek amaçları belirsizse veya hayatında kolayca ulaşabileceği amaçlar yoksa bu kişide belirsizlik ortaya çıkarır. Bu da yabancılaşma denilen varoluşsal anlamsızlığa neden olur. (Bayat, 1996). Mercan (2006), anlamsızlığı bireyin yaptıklarını mantıklı bulamaması ve üstlendiği rollerle kendi arasında bir ilişki kurmaması olarak belirtmiştir. Küçükali (2002) ise bireyin neye inanıp neye inanamayacağını bilememesi ve kararsızlık yaşaması olarak belirtmiştir. Mau (1992), anlamsızlığı ilgi ve önemle ilişkilendirmiştir. Ona göre öğrencilerin okul beklentileri ve gelecekteki iş ve yetişkin ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi algılamaları sınırlıdır. Önemli hissetmeyen öğrenciler, olumsuz yollardan önemi bulmaya çalışacaklardır.

2.5.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)

Normsuzluk kavramının temeli, bu kavramı kuralsızlık olarak değil anomi olarak ifade eden 19. yüzyıl toplum bilimcisi olan Durkheim (1992) olarak görülmektedir. Durkheim, anomiyi kişinin gördüğü ve tepki verdiği toplumsal ve kültürel bir yapı bozukluğu durumu olarak belirtmiştir (Durkheim, 1992). Durkheim, kuralsızlık anlamında yabancılaşmayı kişinin istekleriyle bu istekleri elde edebileceği araçlar arasında uyum olmama durumu olarak belirtmiştir (Durkheim, 1992). Seeman (1959), normsuzluğu kuralların etkisini kaybetmesiyle amaçlara ulaşmak için toplum tarafından onay gösterilmeyen davranışlara başvurulması olarak açıklamıştır. Kuralsızlık, toplum tarafından belirlenen amaçlara ulaşmada toplumun hoş görmediği yöntemleri kullanmaktır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Tezcan (1983), kuralsızlığı kişinin hedeflerine ulaşmak için toplumun onaylamadığı yollara başvurma gerekliliği hissetmesi olarak belirtir. Elma (2003) ise, kişinin önemseydiği kuralların toplumsal hayatta yer bulamamasıdır. Kuralsızlığı, toplumun kurallarını kabullenememe olarak ifade etmiştir.

2.5.4. İzolasyon (Sosyal Uzaklık)

İzolasyon, kişinin içinde bulunduğu ortamdan uzaklaşması ve diğerleriyle iletişimden kaçınması olarak açıklanabilir (Yalçın ve Koyuncu, 2014). Seeman'a (1959) göre toplumsal ve sosyal değerlere ters davranan bireyler çevrelerine ve etrafındakilere karşı da kendilerini soyutlarlar. İzolasyonun farklı sebepleri olabilir. Sebebi ne olursa olsun etkisi benzerdir. Toplumsal yaşam gereği herkes birbiriyle iletişim kurmalıdır, bu yalıtılmışlık hali ise iletişim kurma becerisinin yitirilmesi demektir (Elma, 2003). Minibaş'a (1993) göre izolasyon kişinin başka insanlarla iletişim kurma becerisini kaybetmesidir. Diğer bir deyişle, kişi toplumdan uzaklaştırıldığını hissettiği için başkalarıyla iletişim kurmaktan çekinir.

İzolasyon kişinin kendini çekmesiyle uzaklaştırmasıyla ortaya çıkabileceği gibi toplumun kişiyi dışlamasıyla da ortaya çıkabilmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Bayhan (1997), izolasyonu kişinin toplumda değer verilen şeylere daha az değer vermesinden dolayı meydana geldiğini belirtmiştir. Kişi yasal araçlara değer vermiyor, grubun ve kurumun amaçlarını kabul etmiyorsa yalıtılmışlık da artma meydana gelmektedir.

Zieliski ve Hoy, izolasyondan kaynaklanan yabancılaşma durumundan söz edebilmek için çalışanların:

- Örgütte yetkili kişilerden
- Örgütte söz sahibi kişilerden
- Örgüt çalışanlarından
- Çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlaması gerektiğini ifade etmişlerdir (Elma, 2003).

2.6.Eğitimde Yabancılaşma

Toplumsal ve sosyal yaşamı etkileyen önemli olayların yabancılaşmayı büyük bir toplumsal sorun haline getirmektedir. Örneğin sanayi devrimi işçi sınıfını ortaya çıkarmıştır. Eğitimden ise sisteme uygun nitelikte bireyler yetiştirmesi beklenilmektedir. Bireyi toplumun bir parçası haline getirmek için, onların ilgi, gereksinim ve beklentileri arka plana atılmıştır (Staples, 2000; Mau, 1992). Eğitim, yabancılaşmadan en etkilenen alanlardır. Bilhassa lise ve üniversitede yabancılaşmanın etkisi daha belirgin şekildedir (Tezcan, 1997). Okula yabancılaşma kişinin öğrenme isteğinin azalması, öğrenme sürecinin anlamsız, zevksiz ve sıkıcı hale gelmesine denir (Sidorkin, 2004). İnsanı toplumsal yaşama hazırladığı, kültürünü tanımasına olanak sağladığı ve toplumsal devamlılığı sağlayacak bireyler yetiştirdiği için eğitim toplumsal yaşamda önemli bir yer tutmaktadır. Doğrudan insanla uğraştığı için eğitim toplumda bir ilgi merkezidir. Toplum, eğitimin etkileme gücünün yüksek olduğunu bildiğinden kendi değer ve yargılarına uyan bireyler yetiştirmek için eğitimi yönlendirmeye çalışır (Aydın, 2010).

Okulların hedefi kişiyi gelecekteki mesleğine hazırlarken toplumsal düzeni içselleştirmesini sağlamaktır. Bu süreçte öğrenciler sıkı denetleme, kurallar, öz saygı ve kendine güvenin azalması gibi sebeplerden dolayı eğitime ve okula yabancılaşmaktadırlar (Türk, 2010). Aslında milli eğitim temel kanununa göre okullarda istenilen hedeflere ulaşmak için eğitim verilmesinin yanında bireyin otonom olması sağlanmalıdır. Öğrencinin edindiği bilgiyi kendine has biçimde hayal dünyasında yorumlaması istenmektedir. Fakat bunun her zaman istendiği yönde olmadığı gözlemlenmiştir. Bilhassa son zamanlarda eğitim etkinlikleri öğrenciler tarafından manasız bulunmaktadır ve bu yüzden eğitimde aksamalar meydana gelmektedir (Yapıcı, 2004).

Eğitimde yabancılaşma, öğrencilerin öğretim sürecine katılmada isteksiz olmaları, okuldan uzaklaşmaları ve eğitimin gereksiz olduğuna inanmalarıdır (Katıtaş, 2012). Öğrencinin okula başlamasından hemen sonra yabancılaşma başlar. Eğer birey bulunduğu ortamda yer edinemezse gittikçe sınıfa karşı duyarsız hale gelir ve en nihayetinde de hem

sınıfına hem okuluna yabancılık duyar. Öğrencinin, sınıfına yabancılaşmasında okul kaynaklı nedenlerden bazıları şunlardır (Başaran, 1990):

- Bireye kötü muamele yapılması
- Otoriter ve bunalıcı bir okul/sınıf ortamı
- Bireyin kendini bir gruba dahil edememesi, dışlanması
- Derslerde başarısızlık
- Özel sebeplerden (gelişim geriliği, özür vb.) derslerini önemsememesi
- Onu sınıftan kaçırarak davranışlarla (saldırı, düş kırıklığı, zorbalık...) karşılaşması
- Eğitimin anlamsızlaşması; hastalık, çalışma gibi sebeplerden okula gelememesi

Elma (2003) bir dizi araştırmalar sonucunda yabancılaşan kişilerde bazı davranışsal değişikliklerinin görüldüğünü belirlemiştir. Bunlar; anlam eksikliği, zayıf iletişim, azalan ilgi ve performans düşüklüğüdür. Yani yabancılaşan kişi eylemlerini anlamsız bulmaya başlar, aldığı zevk ve ilgisi azalır, kişilerle iletişiminde memnuniyetsizlik yaşar ve bunlar da performansından aldığı verimin düşmesine sebep olur. Okula ait olumlu duyguya sahip olmayan, orada kendini mutlu hissetmeyen öğrenci okula devam etmede isteksiz hale gelir hatta bu sınıfta kalmaya bile varabilir. Okula yabancılaşan öğrenci davranışsal olarak sıkkin, ilgisiz, verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirmeyen, kurallara karşı asi hale gelir. Sonuç olarak da akademik başarısında düşüşler meydana gelir (Şimşek ve Katıtaş, 2014).

Erjem (2005), okula yabancılaşmanın sebeplerini kalabalık sınıf ortamı, ağır ders yükü ve öğretim programı, idari oluşum ve öğretilen günlük hayatta işe yaramayacak bilgiler olarak ifade etmiştir. Aydın (2012) ise okula yabancılaşmada öğretilenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin önemini belirtmiştir. Ceza alan, yargılanan öğrenci öğretmenine ve okula yabancılaşır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen aktif, konuşan; öğrenci ise dinleyen pasif ve dinleyendir ve sınıf kuralları esnetilemeyecek ölçüde katıdır. Öğrenci öğretimin hiçbir aşamasında dahil edilmez. Bu da öğrencinin okula yabancılaşmasına sebep olacaktır.

Hulling (1980), küçük okullardaki öğrencilerin büyük okuldakilere kıyasla aktivitelere katılma oranının yüksek olduğunu belirterek okulun büyüklüğünün de okula yabancılaşmayı etkilediğini ifade etmiştir. Tezcan (1983) da benzer şekilde okulun öğrenci sayısının fazla olmasıyla öğrencilere olan ilginin azalacağını, bunun da öğrenciler

için okula karşı ilgisizliğe sebep olacağını belirtmiştir. Okula yabancılaşma öğrencide sadece akademik değil psiko-sosyal olarak da olumsuz etkilerde bulunur. Okula yabancılaşan öğrencide şiddet, madde bağımlılığı, kural dışı davranışlar, cinsel aşırılıklar, çetelere üye olma ve okul bırakma gibi davranışlar da görülmektedir (Rintoul, 2009).

2.7.Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramına bakmadan önce adalet kavramını açıklamak gerekir. Adalet kavramı TDK (2023) tarafından “hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme; herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk; yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılması, türe” şeklinde ifadelendirilmiştir. Adalet farklı anlamlar atfedilse de en kapsamlı anlamıyla hak edenin hak ettiğini bulması, herkese eşit davranılması ve kişisel haklara saygı gösterilmesi olarak açıklanabilir. Toplumsal ilişkilerin esasında adalet vardır. Günlük hayatta ise adaleti doğruyu yanlış ayırt etmede ve düzgün bireyleri ifade etmede kullanılmaktadır (Akyel, 2017). Toplumsal düzen, barış ve refahı sağlamak için iyi ile kötü, güçlü ile zayıf ve mazlum ile zalim arasındaki dengeyi kurarak adaleti sağlamak önemlidir. Eğer bir toplumda kişiler arasında adalet anlayışı olmazsa güç ortaya çıkar ve güçsüzün ezildiği bir toplum meydana gelir (Hökelekli, 2011). Rebore’a (2001) göre her birey doğal olarak bir toplumda doğmakta ve yaşamaktadır. Toplumda yaşayan insanların yaşamlarını düzenleyen kuralları vardır ve bu noktada adalet bir kılavuz görevi görmektedir. Toplumdaki sorumlulukları vardır ve bu sorumluluklardan kaçamaz. Bir kişinin eylemleri diğerlerini de etkileyeceği için adalet modern yaşamın olmazsa olmazıdır.

Platon’un “Devlet” isimli yapıtında sosyal yaşamda sadece devlet için değil birey için de iyinin olup olmadığını sorgulaması üzerine ortaya çıkan adalet kavramını Aristoteles daha ileri götürmüş adaleti sadece yasa ve hukuk olarak değil bunları da içerip ötesine geçen bir adalet zihniyeti olarak belirtmiştir. “Retorik” adlı kitabında Aristoteles, toplumdaki bireylerin eşit şekilde yarar kazanması anlamına gelen “dağıtımsal adalet” kavramını ilk kez ifade etmiştir (Griffiths, 1998). Aristoteles’in bahsettiği dağıtıcı adalet terimi mevcut kaynakların her bireye eşit miktarda dağıtılmasını savunan sosyal adaletle örtüşmektedir (Smith, 1994).

Sosyal adalet terimi, 1793’te Robespierre’in sosyal adaletin kapsadığı ekonomik hakları konu edinmesiyle günümüzde anlamıyla kullanılmaya başlanmıştır (Gürkan, 2013). Sosyal adalet terimini 1840’lı yıllarda ilk ortaya atan kişi Sicilyalı papaz Luigi

Taparelli d’Azeglio’dur. Yaygın kullanımına ise Antonio Rosmini-Serbati’nin orijinal adı “La Constitutione Civile Secondo la Giustizia Sociale”, (1848) olan “Yurttaş Anayasası ve Sosyal Adalet” eseriyle başlanmıştır. 1800’lü yılların sonunda köylerden şehirlere göç eden kişilerin problemlerini duyurmak için tercih edilmiştir (Novak, 2000). Sanayileşme sonucunda ortaya çıkan işçi sınıfının problemleri, yaşam zorlukları ve yoksulluğunu sosyal adalet kavramını önemli bir hale getirmiştir (Topakkaya, 2010; akt. Hasdedeoğlu ve Danışman, 2019).

Akalın (1998), sosyal adaleti herkesin yasalara eşit olması, sosyal haklar ve siyasi özgürlüklere sahip olması, yetenekler ve ilgilerinin önemsenmesi ve ihtiyaç duyduğu şeylere sahip olması şeklinde tanımlamıştır. Sosyal bir varlık olan insan toplumda diğer bireylerle etkileşimde bulunur. Her bireyin başkaları üzerinde de etkisi vardır. Bu etkinin sonucu olarak zenginlik, fakirlik, güç, imkânlar, imtiyazlar gibi anlamlar sosyal adaletin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Günümüzde artan nüfus, tükenen kaynaklar ve sınıf farklılıkları sosyal adaletin eksikliğinin başlıca bir sorun olmasına neden olur (Turhan, 2007).

Temeli eski zamanlara sosyal adaleti, toplum ve insanlar tüm insanlığa yaymak istemişlerdir. Bu durum hala devam etmektedir. Sosyal adalet düşüncesi, insanı çok önemli ve ulu görmektedir ve bütün bireylerin insanlığa yaraşır bir şekilde özgür ve güvende yaşamasını hedeflemektedir (Öztürk, 1993). Polat’a (2007) göre sosyal adaletin görevi toplumda yaşayan bireyler arasında finansal ve sosyal eşitliğin güvence altına alınmasıdır. Yolcuoğlu’na (2012) göre sosyal adalet, toplumu oluşturan bireyler ile toplumun ilişkilerini düzene koymaktır. Polat (2007) ise çok kültürlülük, demokratik çevre, adalet ve eşitlik mefhumlarıyla beraber anılan sosyal adaletin, bilhassa eğitimde demokrasi, dağıtıcı ve tanılayıcı boyutlarının varlığından söz etmiştir. Irk, etnik yapı ve sosyal grup fark etmeksizin herkesin eşit olanaklara sahip olmasını sosyal adaletin önemli bir rolü olarak ifade etmiştir.

Toplumda yaşayan her bir ferdin var olan imkanları eşit şekilde kullanması, kendilerini güvende hissederek fertlerin kapasitelerini artırmaları ve diğerleriyle özgürce etkileşimde bulunmalarına sosyal adalet denir (McDaniel vd., 2001). Çelik (2013), toplumda yaşayan her grubun isteklerinin fark gözetmeksizin karşılanmasını sosyal adalet olarak tanımlamıştır. Her bireyin birbirinden farklı olabileceğini savunan, hiçbir çeşitliliği reddetmeyen, demokraside fark gözetmeksizin herkesin eşit olmasını destekleyen ve ekonomik olarak herkese eşit dağılımı içeren bir anlayıştır.

Herkesin eşit ekonomik imkânlarla sahip olmasını sağlamak, sosyal güvenlik ve destek sağlanmak, kaynakları herkese eşit miktarda paylaşmak, eğitimde fırsatları eşitlemek, toplumsal refaha ulaşmak ve adil vergi düzenine geçmek sosyal adaleti sağlamakta önemlidir (Baltacı, 1996). Toplumda çeşitli gruplar iç içe yaşamaktadır. Bu farklılaşma fiziki, sosyal, finansal ve kültürel olarak bazı aleyhte durumlarla sonuçlanabilir. Sosyal adaletin sağlandığı toplumlarda yaşayan bireyler bu olumsuz durumları deneyimlemezler (Kondakçı ve Beycioğlu, 2020).

Furman ve Shields (2003), sosyal adaletin belirgin bir yapı olmadığı için açıklanmasının da güç olacağını vurgulamışlardır. Aslında sosyal adalet, hedeflenen bir ülkünün ve ahlakın ifade edilmiş biçimidir. Bu nedenden ötürü sosyal adaleti toplumsal bir süreç ve ahlaki bir hayat tarzı olarak düşünmek doğru olacaktır. Günlük hayatımız da sıkça karşılaştığımız bir kavramdır sosyal adalet. Toplumsal yaşam beraberinde iyi olduğu kadar kötü yanlarını da getirmiştir. Bu sebepten en çok ihtiyaç duyduğumuz şey kişiler arası adaletin sağlanmasıdır. Her bireyin eşit olarak yaşama, barınma, ihtiyaçlarını giderme, ilgileri doğrultusunda hareket etme, sosyalleşme gibi hakları vardır. Ne yazık ki gittikçe kalabalıklaşan günümüz toplumsal düzeninde herkesin bu haklarını eşit bir biçimde karşılayabildiğini söylemek mümkün değildir. Bu da sosyal adaletle olan inancın daha da artmasına sebep olmaktadır.

2.8. Sosyal Adalet Yaklaşımları

Sosyal adalette farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımları iki şekilde gruplandırmak mümkündür. Bunlar; sosyal adalet fikrini benimseyen ve benimsemeyen yaklaşımlardır. Sosyal adaleti benimseyen yaklaşımlar da kendi içinde “Radikal Sosyal adalet” ve “Sosyal Devletçi Sosyal Adalet” olmak üzere ayrılmıştır. Marx’ın düşüncelerine dayanan “Radikal Sosyal Adalet”, ahlaki söylevler ve kuramlar olumsuz durumlara neden olmaktadır. Üretimin yasal sonucu olan adalet, emekçilerin üretim şekline uygun ve yeterli olursa var olur. Toplumsal değişim için hukuku esas görmek mevcut olan olumsuz durumu sürdüreceğinden bir anlam ifade etmemektedir hatta daha kötü durumlara sebep olacaktır (Peffer, 2001; akt. Polat,2007). Raws’ın görüşlerine dayanan “Sosyal Devletçi Sosyal Adalet” ise devletin sosyal adaleti sağlamada etkin rolü olduğunu benimsemektedir. Sosyal adaleti benimsemeyen yaklaşımlardan en ünlüsü Nozick’in yaklaşımıdır. Nozick, “Pür Piyasa Adaleti”nde devlet müdahalesine yer verilmemiştir. Nozick, Adam Smith’e ait “Yasalara karşı gelinmedikçe herkes kendi

çıkarını istediği şekilde izlemekte özgürdür.” cümlesini veya “Bırakın yapsınlar, bırakın geçsinler” düşüncesini desteklemiştir. Bireysellik, özgürlük, şahsi mülkiyet, müdahalesiz devlet anlayışını savunan Klasik Liberalizm’i eses almıştır (Polat, 2007).

2.8.1. Rawls’ın Sosyal Adalet Yaklaşımı

Sosyal adalet yaklaşımıyla özdeşleştirilen Rawls, adaleti toplumsal yaşamın en büyük erdemi olarak görmüştür. Ona göre toplum düzeninin sağlanabilmesi için toplumda yaşayan her bir ferdin ihtiyaçlarının sağlanması gerekmektedir (Çakır, 2015). Rawls bu kavramı 1971 yılında yayımladığı “Bir Adalet Teorisi” adlı kitabında “Justice as a Fairness” yani “Hakkaniyet olarak adalet” olarak kullanmıştır. Rawls’ın bu eserinden sonra siyaset felsefesinde önemli bir yer edinmiş ve adaletin literatürünün genişlemesine katkıda bulunmuştur (Kocaoğlu, 2015). Adaletin Teorisi’ni İkinci Dünya Savaşı sonrasında siyaset felsefesi alanında gerçekleştirilen çok önemli bir dönüm noktası olarak gören Yayla (2000), hala Rawls’ın etkisinin devam ettiğinin örneği olarak gösterilebilir. Locke, Hobbes, Kant ve Rousseau gibi düşünürlerin yer aldığı toplum sözleşmesi geleneğine bağlı olan Rawls, sosyal adaletin esası olarak görülen dağıtıcı adaletle anılmaktadır.

Rawls’ın yaklaşımını diğer yaklaşımlarda ayıran toplumsal kuruluşların rolüne ve toplumun refahı, hak ve eşitliğe dikkat çekmesidir (Kocaoğlu, 2015). Rawls’ın adalet yaklaşımının üç temeli vardır. Birincisi, olması gereken insan ve toplum imgesi; ikincisi ahlak kuramı ve üçüncüsü ise insan-toplum imgesine dayanan ilkeler üretmek için kurgu yaratmaktır (Nagel, 1979; akt. Kocaoğlu, 2015). Rawls’a göre adaletin gerçekleşebilecek iki ilke olduğunu belirtmiştir. Bu ilkelere ilki, ana özgürlüklerin meydana getirdiği tümsel sistemde her bir birey eşit haklara sahiptir. İkincisi ise kurumsal mevki ve sorumluluklar her bireye açık ve toplum yararını sağlayacak biçimde toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler ortadan kaldırılmalıdır (Polat, 2007).

2.8.2. Hayek’in Sosyal Adalet Yaklaşımı

Hayek’in sosyal adalet yaklaşımının temeli bireyin baskı altında kalmadan hareket edebilmesi özgürlüğü yer almaktadır (Hayek, 1990; akt. Kurt, 2006). Hayek, adaleti sağlamada devletin bir rolü olmadığını savunur. Devletin rolünün mevcut kuralları uygulamak olduğunu belirtmiştir. O, devletin rolünün pozitif olmasına gerek olmadığını ancak negatif olması gerektiğinin belirtmiştir. Yani devlet adaleti sağlamakla yükümlü değildir (Hayek, 1995). Hayek’e göre toplum özgür bireylerden meydana gelir. Bu

yüzden sosyal adaletin bir anlamı olmadığını ve gereksiz olduğunu belirtir. Bireylerin hak etme ve liyakati adalet olarak algıladığından düşüncelerinin tuhaf bulunacağını belirtmektedir. Ama o, özgür bir toplumda yaşayan bireylerin gerçekleştirdikleri davranışların sonucunda meydana gelen durumun adaletsiz olarak değerlendirilmesinin yanlış olduğunu savunmuştur (Çakır, 2015). Hayek, kuralların ihlal edilmesinin neticesinde zorla adil bir yaptırımın uygulanmamasını savunmuştur (Hayek, 1995).

2.8.3. Nozick'in Sosyal Adalet Yaklaşımı

Nozick, bu konuya dair düşüncelerini “Anarşi, Devlet ve Ütopya” adlı eserinde dile getirmiştir. Rawls'ın düşüncelerine bir eleştiri niteliğinde olan bu eser libertarian görüşü desteklemektedir. Nozick'e göre minimal devlet görüşü olabilecek en kapsayıcı devlettir. O, daha fazla yetkiye sahip olan devletin kişisel hakları ihlal edeceğini savunmuştur (Nozick, 2000). Hür iradenin önemini vurgulayan Nozick, kişilerin kendi kararını alma hakkının olduğunu vurgulamıştır (Nozick, 2000). Nozick, hakları pozitif ve negatif olarak ikiye ayırmıştır. İhlal edinmesinin adil olmayan sonuçlara neden olduğu negatif haklar ve insanın gereksinimlerini karşılama yetersiz kaldığı durumlarda bu gereksinimlerin hâkim güç yardımıyla sağlanmasını gerektiren pozitif haklar.

Hayat ve mülkiyet hakkı negatif hak olarak değerlendirilirken, sağlık, eğitim, adalet gibi haklar pozitif hak statüsüne koyulmuştur. Pozitif haklar dışında hâkim gücün sosyal ve ekonomik hayata karışmasının negatif hakları ihlal edeceğini savunmaktadır (Kocaoğlu, 2013). Nozick, sosyal adalete karşılık yetkisel adaleti belirtmiştir. Mülkün kazanımını, başkasına devredilmesini ve mülkle ilgili adaletsizliklerin nasıl ortadan kaldırılabileceğini bildiren bazı ilkeler ifade etmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

1. Adil bir şekilde mülkü edinen kişi o mülkte söz hakkına sahip kişidir,
2. Bir mülkün sahibinden adaletli biçimde alınması sonucunda hak devir alan kişiye geçer,
3. Bahsedilen iki durum dışında hiçbir birey mülk hakkında yetkili olamaz (Nozick, 2000; akt. Sağlam, 207).

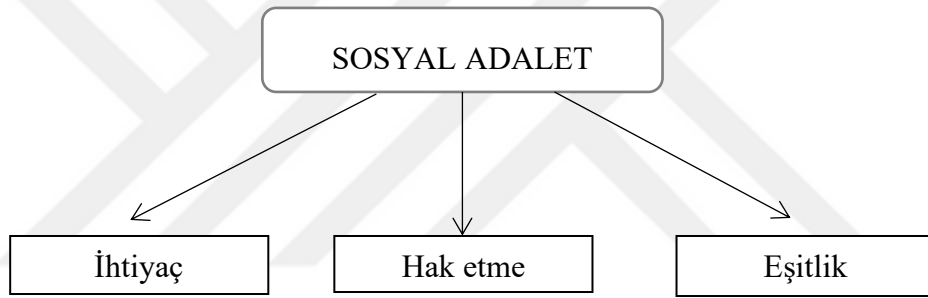
2.8.4. Miller'in Sosyal Adalet Yaklaşımı

Miller, sosyal adaleti açıklarken kötü ve iyi kavramlarını kullanmıştır. İyi ve kötünün bireylere dağıtılması aşamasında sosyal adalet ortaya çıkar. İyi, fırsat ve kaynaklar olarak değerlendirilirken; kötü ise tehlikeli ve aşağılayıcı şeyler olarak

değerlendirilmiştir. İhtiyaç, hak etme ve eşitlik sosyal adaleti oluşturan kavramlardır. Miller, sosyal adaletin ilkeleri adını verdiği ilkeleri “Eşit vatandaşlık”, “Sosyal minimum”, “Fırsat eşitliği” ve “Adil dağıtım” şeklinde açıklamıştır (Çakır, 2016; Yıldırım, 2011). Sosyal adaleti gerçekleştirebilecek güç, yetki ve sorumlulukları elinde bulunduran devlettir (Miller, 1999). Devlet, sahip olduğu otorite ve gücü kullanarak bireylerin toplum içerisinde avantajdan yararlanmasını ve dezavantajlardan kaçınmasını sağlayarak sosyal adaleti ya da adaletsizliği sağlar. Fakat devlet tek başına yeterli kalamayabilir. Bu sebeple diğer kurumlarla iş birliğine gidebilir (Miller, 1999). Sosyal adaleti sağlamak için “ihtiyaç”, “hak etme” ve “eşitlik” bileşenleriyle uyumlu düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. (Miller, 1999).

Şekil 2.1.’de sosyal adaletin dengeleyici bileşenleri gösterilmiştir.

Şekil 2. 1. Sosyal Adaletin Dengeleyici Bileşenleri



Kaynak: Barush 2009’dan uyarlanmıştır.

Temel gereksinimlerden olan ihtiyaç bileşeni, yaşamsal faaliyetlerde yetenek ve fonksiyonların kullanılamaması, geliştirilememesinden kaynaklanan olası risk ve tehlikelere ilişkin görüştür (Miller, 1999). Sosyal adaletin bileşenlerinden hak etme, başarıya bağlı ikramiye, mükafat, madalya, rütbe, fırsat gibi kazanımların elde edilmesidir (Miller, 1999). Son bileşen olan eşitlik ise, toplumda yaşayan her bir ferdin eşit görülmesi, aynı imkânlara sahip olması ve herkesin birbirine adil davranmasına dayanır (Miller, 1999).

2.8.4.1. Miller’in Sosyal Adalet İlkeleri

Çağdaş düşünürlerden olan David Miller, sosyal adaleti avantaj ve dezavantaj terimlerini kullanarak açıklamıştır. Sahip olduğumuz olanak ve fırsatlar avantaj olarak değerlendirilirken tehlike, zorluk, aşağılanma gibi durumlar dezavantajdır. Sosyal adaleti sağlayabilmek için herkesin refahını düşünmek gerekir. Toplumda refahı sağlayabilmek

için sosyal adalet ilkelerini ele almak gerekir. Bunlar; “Eşit vatandaşlık”, “Sosyal minimum”, “Fırsat eşitliği” ve “Adil dağıtım”dır (Miller, 2001).

Eşit vatandaşlık: Eşitlik ilkesi, toplumdaki her ferdin eşit haklara sahip olması ve bunu eşit şekilde kullanabilmesiyle ilgilidir. Kişilerin sahip olduğu hakların korunmasında sadece devlet değil, aynı zamanda toplumdaki diğerlerinin bu konudaki tutum ve davranışları da sorumludur. Diğer kültürlere saygı duyma, birlikte yaşama ve farklılıkları olduğu gibi kabul etme kişilere aşılması gereken değerlerdir (Miller, 2005).

Sosyal minimum: Kişisel ihtiyaçları merkeze alan bu ilke, bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmesi, yaşamını huzur ve güven içerisinde sürdürebilmesidir (Miller, 2005). Bu ilkenin temelinde, insani gereksinimlerin karşılanması, huzurlu ve güvenli bir hayat için her bireyin minimum şartlara sahip olmasıdır.

Fırsat eşitliği: Bu ilke eşitlik ilkesiyle ilintili bir ilkedir. İş ve eğitim hayatına katılmada bireylerin etnik özellikleri, cinsiyeti, inancı, sosyal sınıfı, ırkı gibi durumların göz önüne alınmadan, sadece sahip oldukları beceri ve güdülerini doğrultusunda fırsatları değerlendirmeleridir (Miller, 2005).

Adil dağıtım: Bu ilke hak etme bileşeniyle ve sosyal minimum ilkesiyle ilişkindir. Herkesin sosyal minimum dışında kalan haklar konusunda eşit şartlara sahip olması her zaman mümkün olmayabilir. Bazı durumlarda şans, hak etme ve seçimle bireyler avantajlara sahip olabilir (Miller, 2005). Bu ilkeye göre şanstaki kaynaklanan avantaj ve dezavantajların arasında bir denge kurulmalıdır. Şanstaki kaynaklanan olumsuzlukların iyileştirilmesi, iyi şansın kazandırdığı faydaların da dağıtılması önemlidir.

2.8.5. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet teriminin kullanılması ise 1930’lu yıllara dayanmaktadır. 21. yüzyıldan sonra eğitim araştırmacıları ve uygulamacıları tarafından çok rağbet görmüştür (Şişman, 2006). Sanayileşme sonucunda ortaya çıkan sosyal devletin sosyal adalet için temelidir. Türkiye’de sanayileşmenin etkilerinin çok görülmemesi sosyal adalet kavramında farklılaşmaya sebep olmuştur. Devlet 1040’lı yıllarda eğitim, sağlık gibi alanlarda teşebbüslerde bulunmuş ve yeni yasalar çıkarmıştır. Türk halkının istekleri ve dünyaya adapte olma düşüncesi birbirleriyle uyuşmamış, bu da Türkiye’deki sosyal devlet anlayışının sadece adaletsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla olmadığını göstermiştir (Candan ve Erol, 2017). Farklı sosyal sınıfların bir araya gelmesiyle bireylerin eğitimde eşit imkânlarla sahip olmaları düşüncesiyle, sosyal adalet kavramı

eğitimde önemli bir yer edinmiştir (Griffths, 1998). Küreselleşmenin getirdiği nüfus değişimi, farklı toplumların bir araya gelmesi, değişen eğitim politikaları, sosyal ve ekonomik farklılıklar bireylerin eğitim yaşamlarında etkiye sebep olmaktadır. Bu durum da eğitimde sosyal adaletin öneminin artmasına kaynaklık etmiştir (Rapp, 2002; Furman ve Shields, 2005; Şişman, 2006; Tomul, 2009).

Toplumdaki her bir ferdin yetenek ve ilgileri ekseninde eğitim alması eğitimde sosyal adaletin kilit noktasıdır. Bireyin yaratıcılığını gerçekleştirmede isteği doğrultusunda hareket etmesi yani özgürlüğe dayalı bir eğitimi odak alır (Polat, 2007). Eğitimde sosyal adalet, bireylerin sahip olduğu farklılıkların eğitim yaşamında karşılaşılabilecek problemleri minimuma indirmek ve yok etmektir (Tomul, 2009). Furman ve Shields'e (2003) göre, sosyal adaletin eğitimde varlığından bahsedebilmek için eğitim sisteminin demokrasi ve farklılık bilincine sahip bireyler yetiştirmesi ve toplumsal eşitsizlikleri gidermemesi gerekir. Bu demokratik bir toplum oluşturabilmek için önemlidir. Furman ve Staratt (2002), demokratik ve sosyal eğitime problem yaratan bazı yanlış varsayımlar olduğunu belirtmişlerdir. Varsayımlar ise şunlardır:

- Öğrencileri iş gücüne hazırlayarak ulusal, ekonomik çıkarları iyileştirmek okulun hedefi olmalıdır.
- Öğrencilerin başarısını ölçmek okulun düzeyini ölçmede kullanılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme isteği ekonomik sebeplerdir.
- Öğretmenlerin görevi sadece öğrencinin akademik başarısını artırmak olmalıdır.

Turhan (2007) ise bu varsayımların aşağıda belirtilen şekilde düzeltilebileceğini belirtmiştir.

- Öğrencileri adil bir topluma hazırlamak okulun hedefi olmalıdır.
- Okulların düzeyi öğrencilerin sınav başarılarını ölçmenin yanında, toplumsal sorunlara duyarlı öğrenciler de yetiştirilmek olmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme isteği sosyal ve psikolojik etmenlerdir.
- Öğretmenlerin görevi onların akademik başarısını artırmanın yanında aynı zamanda onları adil ve demokratik toplum inşa etmek için hazırlamaktır.

Eğitimde sosyal adalet uygulamaları, öğrencilerin demokratik vatandaş olmaya ve eleştirel düşünmeye yöneltmektedir (Aydın, 2003). Eğitimde sosyal adaletin temeli, her bireyin ulaşabileceği eğitim imkânları sağlamak, öğrencilerin farklılıklarına göre eğitim ihtiyaçlarını düzenlemek ve öğrencilere demokrasi bilinci oluşturmaktır. Bu doğrultuda

yetişen bireyler, toplumdaki adaletsizlikleri önlemede, sosyal adaleti uygulamada söz sahibi olacağından toplumun şekillenmesinde eğitimde sosyal adalet çok önemlidir.

Eğitimde sosyal adaletin üç boyutundan bahsedilmektedir. Bunlar; dağıtıcı adalet, tanılayıcı adalet ve eğitimde demokrasidir. İlk boyut olan dağıtıcı adalet, Rawls'ın (1971) sosyal adalet ile ilgili görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Rawls'ın sosyal adalet anlayışına göre, var olan kaynaklardan toplumdaki her bir bireyin eşit yararlanması sağlanmalıdır. Eğitimde de adaleti sağlayabilmek için yarar ve sorumlulukları bu anlayışa göre eşit dağıtılmalıdır (Beattie, 1982). Bu görüşü Turhan (2007), iki farklı şekilde yorumlamaktadır. Birincisi, eğitimde sosyal adalet bütün bireylerin eğitim almasına yönelik kaynakların dağıtılmasıyla, ikincisi ise kaynaklar dağıtılırken dezavantajlı bireylerin daha fazla yararlanmasını sağlayarak eşitliği sağlamaktır.

Eğitimde sosyal adaletin ikinci boyutu ise tanıyıcı adalettir. Tanılayıcı adalet daha çok farklı kültürlerin okulda fark olmaksızın yer almasıdır. Bates (2006), bu boyutu kültür fark etmeksizin herkese saygı gösterilmesi, eşit davranılmasına ve kültürel değerleri herkesin kabul etmesi olarak ifade etmiştir. Turhan (2007), sosyal adaletin bu boyutunun devlet tarafından uygulanamayacağını belirtmiştir. Devlet, sosyal adaleti sağlamak ve gerekli önlemleri almakla yükümlüdür. Okuldaki sosyal adaletin sağlanmasından idareciler ve öğretmenler sorumludurlar. Bu sebepten Turhan, dağıtıcı adaletin devletle, tanılayıcı adaletin idareci ve öğretmenlerle ilgili olduğunu savunmuştur. Eğitimde sosyal adaletin son boyutu ise demokrasidir. Demokratik eğitim, bireylerin kültür, ırk, cinsiyet, düşünce, ekonomik durum ayırt edilmeksizin eğitimde yer almasıdır (Gökçe, 2005). Fraser (2001), bu boyutu her öğrencinin eğitim hakkı olması, eğitimde söz hakkına sahip olması olarak açıklamıştır. Young (1990), bu boyutun sadece sosyal adaletin bir alt boyutu değil aynı zamanda ön koşulu olduğunu belirtmiştir. Furman ve Shields'in belirttiği üzere demokrasi ve sosyal adalet birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bu sebepten eğitimden de ayrı düşünülmemelidir (Furman ve Shields, 2003; akt. Turhan, 2007).

2.8.6. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adalet kavramı tanıyıcı, dağıtıcı ve katılımcı olarak üç boyutlu ele alınmaktadır.

2.8.6.1. Tanıyıcı Adalet

Birinci boyut olan tanıyıcı adaleti Gewirtz ve Cribb (2002), toplumdaki farklı kültürlerin birbirlerine saygı duyması, kendilerini başka kültürden yüksek ya da alçak görmemeleri olarak tanımlamışlardır. Çelik (2015) ise, her kültürün eşit olması, birbirleri üzerinde üstünlüğe sahip olmamaları, kültürler arasında dışlanma yapılmaması olarak belirtmiştir. Özünde farklı kültürlerin, grupların birbirini tanımasını taşıyan adaletin bu boyutunda etnik kökeni, grubu, kimliği farklı olsa da herkesin birbirinden farklı olmadığı vurgulanmaktadır. Bu boyut kimsenin farklılıklarından ötürü kötü ya da ayrıcalıklı bir muameleye sahip olmamasıyla ilgilenmektedir.

2.8.6.2. Dağıtıcı Adalet

Var olan kaynakların toplumun her bir ferdine eşit şekilde dağılımını ön gören bu adalet türü, John Rawls'ın geleneksel adalet kavramından esinlenilerek oluşturulmuştur. Dağıtıcı adaletin iki türünden bahsedilir. İlki başlangıçta tüm bireyler eşit olarak imkânlarla donatılmışsa sonuçların eşit olmamasının normal karşılanması gerektiğini belirten fırsat eşitliği, ikincisi olan sonuçların eşitliği ise avantajı olmayan herkesin sürecin içine alınmasıdır (Gewirtz, 1998). Arslan (2019), dağıtıcı adaleti para, mal, ödül, takdir gibi toplumsal kaynakların paylaşılmasında adaletli davranılması olarak ifade etmiştir.

2.8.6.3. Katılımcı Adalet

Katılım boyutu demokrasiyle ilgilidir. Young (1990), demokrasiyi sosyal adaletin sadece ögesi değil aynı zaman da ön koşulu olarak ifade etmiştir. Toplumda var olan herkesin eşit haklara sahip olması, aynı oranda söz sahibi olmaları, dışlanmış grupların da toplumda yer edinmelerini kapsamaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Okul Yaşam Kalitesi, Okula Yabancılaşma ve Sosyal Adalet konularıyla ilgili önceden yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.9.1. Okul Yaşam Kalitesiyle İlgili Araştırmalar

Mok ve Flynn (1997), yaptıkları araştırmada okul büyüklüğünün okul yaşam kalitesine etkisini incelemişlerdir. Nitel ve nicel verilerin beraber kullanıldığı bu araştırmada, nicel verilerin toplanırken Williams ve Batten'ın (1981) geliştirdiği ölçeği

kullanılırken, nitel veriler toplanırken “Öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğunuz okulu tanımlayınız” ve “Asla öğrencisi olmak istemeyeceğiniz okulu tanımlayınız” soruları sorulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, okul yaşam kalitesi ile okulun büyüklüğü arasında ilişkinin anlamlı olmadığı ancak cinsiyetin, anne-baba eğitim düzeyinin ve okulun karma olup olmamasının okul yaşam kalitesini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Leonard’ın (2002), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşam kalitesi algılarını belirlemek için yürüttüğü araştırmada okulların yaşam kalitesi ve öğrencilerin devamsızlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi algısı yüksek öğrencilerin okula devam sıkıntılarının olmadığı, ancak okul yaşam kalitesi algısı düşük öğrencilerin okula daha çok devam etmedikleri tespit edilmiştir.

Sarı’nın (2007), Adana ili merkez ilçelerinde gerçekleştirdiği “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmasında ilk etapta 2254 öğrenciye ve 428 öğretmene okul yaşam kalitesi ölçeği uygulanmış, daha sonra elde edilen bulgulara göre okul yaşam kalitesi en yüksek ve düşük okullar belirlenmiştir. Daha sonra 595 tane beşinci sınıf öğrencisine “Değerlere Bağlılık Ölçeği” uygulanmış ve her iki okuldan birer tane beşinci sınıf şubesinde gözlem yapılmıştır. Araştırma yapılan okullarda, okul yaşam kalitesi algısının ortanın üzerinde olduğu ve öğrencilerin öğretmenlere nazaran okul yaşam kalitesi algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde ise alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının daha düşük olduğu, okul yaşam kalitesi yüksek okuldaki öğretmen ve öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerine okul yaşam kalitesi düşük okuldakilerden daha yüksek düzeyde sahip oldukları saptanmıştır.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007), Adana ili merkez ilçelerdeki alt, orta, üst sosyoekonomik düzeyden oluşan genel liselerde uyguladıkları araştırmada lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma altı lise ve toplam 478 öğrenciyi kapsamaktadır. Nicel araştırmanın yöntemini tercih edildiği bu araştırmada, araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)” uygulanmıştır. Araştırmadan sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları yaşam kalitesi orta düzeydir, öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak okul yaşam

kalitesi anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır, sosyoekonomik düzey arttıkça ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı artmaktadır.

Durmaz (2008), liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesini bulmayı amaçladığı araştırmasında, Kırklareli ilindeki merkez ve ilçelerde öğrenim gören genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını incelemiştir. 602 öğrenciden oluşan örneklem grubuna Sarı, Ötünç ve Erceylan tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Anadolu lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının genel lise öğrencilerinden yüksek olduğu, kız öğrencilerin yaşam kalitesi algılarının erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu ve sınıf düzeyine ve anne-baba eğitim düzeyine göre okul yaşam kalitesi algısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bilgiç (2009) yaptığı araştırma ile ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesi seviyeleri okulların sosyoekonomik seviyesine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Arkadaş bağlılık düzeyi ve empatik sınıf ortamı algısının, okul yaşam kalitesi algısıyla ilişkili bulmuş ve değişkenlerin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir.

Demir, Kaya ve Metin (2012) yürüttüğü araştırma ile öğrenim görmekte olan genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet faktöründe, alt boyutlardan sadece sosyal etkinliklerde anlamlı farklılık görülmüş, diğer alt boyutlara bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir bulguya göre ise sınıf seviyesi faktörünün okul yaşam kalitesi algısını etkilediği, sınıf seviyesi arttıkça okul yaşam kalitesi algısının da yükseldiği tespit edilmiştir.

İlğan, Oğuz ve Yapar'ın (2013), akademik başarıda okul yaşam kalitesi ve akademik motivasyon düzeyinin etkisini inceledikleri çalışmada, İzmir ili Menderes ilçesinde bulunan ortaokullarda ve liselerde öğrenim görmekte olan 747 öğrenciye kendi geliştirdikleri okul yaşam kalitesi ölçeğini ve akademik motivasyon ölçeğini uygulamışlardır. Öğrencinin demografik değişkenlerinin, okul yaşam kalitesini ve akademik motivasyonu etkileyip etkilemediği bulgularına yer verilmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesini algılarının orta düzeyde olduğu, akademik motivasyon düzeylerinin

ortanın biraz üzerinde olduğu ve değişkenler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu araştırmanın sonuçlarındandır.

Kalaycı ve Özdemir'in (2013) yürüttüğü araştırmada, lise öğrencilerinin okul yaşam niteliğine ilişkin algıları ve okula bağlılıkları arasındaki ilişki saptanmak amaçlanmıştır. Araştırmada Çankırı ili merkez ilçelere bağlı okullarda öğrenim görmekte olan 410 adet öğrenciye “Okul Bağlılığı Ölçeği” ve “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile okul yaşam niteliğine ilişkin algıları orta düzeydedir, okula bağlılık düzeyleri ve okul niteliği algıları arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır, okul yaşam niteliğinin alt boyutlarının okula bağlılık için anlamlı birer yordayıcısıdır.

2.9.2. Okula Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar

Dean (1961), kendi geliştirdiği ölçeği Texas'da bulunan 3 kırsal bölgede 361 öğrenciye uygulamış, araştırma sonunda ise altıncı sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir farka sahip olmadığını tespit etmiştir. Kurnalsızlık ve güçsüzlük düzeylerine göre incelendiğinde, 15 yaş ve üzeri öğrencilerin daha genç öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir. Etkinliklere katılan öğrenciler, katılmayan öğrencilere nispeten kurnalsız davranışlar sergilemeleri daha azdır. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla kurnalsızlık ve güçsüzlük düzeyleri daha yüksek olarak tespit edilmiştir. İrsal olarak kıyaslandığında ise İspanyollar Kafkaslara nispeten daha az dışlanmış hissetmekte, Kafkaslar ise Afro-Amerikan ve İspanyollara oranla kurnalsızlığı daha düşük olduğu hissetmekte şeklinde bulunmuştur.

Duru'nun (1995) gerçekleştirdiği araştırma üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırma, öğrencilerin bireysel, toplumsal ve ailevi değişkenlere göre yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerini ve düzeylerin de kendi arasındaki ilişkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin %17'sinin yalnızlık, %15'inin yabancılaşma düzeyleri yüksektir. Duygusal ve sosyal olmak üzere iki çeşit yabancılaşma yaşanıldığı görülmüştür. Toplumsal değişkenler, bireysel ve ailesel değişkenlere oranla yabancılaşma ve yalnızlıkta daha belirleyicidir.

Bayhan (1997), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin anomik ve yabancılaşma davranışlarının toplumsal nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilere “Bireysel Yabancılaşma ve Anomi Ölçeği” ve “Sosyal Anomi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenleri olarak “cinsiyet, sosyal tabaka seviyesi, yaşam ortamı, aile tipi, uzun süre yaşanan yerleşim yeri, maddi durum, öğrenim görülen fakülte, sosyal değişimde radikal görüşler ve muhafazakâr görüşler, ekonomik durum, ailenin yaşadığı yer, ideolojik gruplaşma, dini ibadet etme meyili, siyasete olan ilgi, şiddete meyil, sürü olmayla ilgili görüşler, dünyanın ve ülkemizin gelecekteki durumuna ait görüşleri, kişisel gelecek yargıları” seçilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kişi ve üniversite gençliği üzerinde sosyal ve kültürel çevrenin anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Trent'in (2001) “Sınıfta Yabancılaşma” başlıklı çalışmasında, öğrencilerin sınıfta yabancılaşma durumları araştırılmıştır. Araştırma sonucu çıkan bulgular, cinsiyetin okula yabancılaşmaya anlamlı bir şekilde fark yaratmadığını, sınıf seviyesinin artmasıyla saldırganlık eğilimi ve okul devamsızlıklarının arttığı şeklindedir.

Sanberk (2003), Adana ili merkez ilçelerinde öğrenim göre lise öğrencileriyle yaptığı çalışmadaki amaçları lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçek geliştirmektir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre okula yabancılaşma açısından anlamlı bir fark görülememiş, sosyoekonomik düzey bakımından alt tabakada olan öğrencilerin orta ve üst tabakada olan öğrencilere oranla okula yabancılaşmalarının daha düşük düzeyde olduğu, sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise 11. sınıfa giden öğrencilerin 9. ve 10. sınıfa giden öğrencilere göre okula yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve son olarak okul türüne göre incelendiğinde ise genel ve meslek lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin göre Anadolu Lisesi öğrencilerine daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonunca 17 maddeden oluşan Okula Yabancılaşma Ölçeği'ni geliştirmiştir.

Çelik (2005), tarafından yürütülen “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemede öfke ifade tarzları ve bazı değişkenlerin rolünü incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, cinsiyet ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,

sosyoekonomik düzey bağlamında sadece güçsüzlük açısından anlamlı bir fark varken ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Türk (2010), lise öğrencilerine uyguladığı “Okula Yabancılaşma Ölçeği” ve “Anne-Baba İlişki Ölçeği” ile öğrencilerin okula yabancılaşmasını ortaya çıkaran sebepler ve eğitimde yabancılaşmanın öğrencilere etkisini bulmayı amaçlamıştır. Örneklem olarak seçilen Ankara’nın Yenimahalle ilçesindeki iki genel lisede öğrenim gören 20 tane 11. sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşma yaşadıkları, anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşayan öğrenciler okul, dersler, ders içerikleri ve etkinliklere karşı olumlu duygular beslemedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenleri ile ilişkilerinin aynı olmadığı, otorite olarak gördükleri okul yöneticileri ve öğretmenlerine karşı kendilerini güçsüz ve edilgen hissettikleri ve okul kurallarının gereksiz algılandığı da tespit edilmiştir. Bunlara karşın, öğrencilerin isteyerek yer aldıkları etkinliklerden olumlu etkilendiklerini, zorunlu kulüp çalışması benzeri etkinlikleri ise anlamsız buldukları görülmüştür. Etkinliği ve içeriğini kendilerinin seçememelerinin anlamsızlığa neden olduğu sonucuna da varılmıştır.

Gedik (2014) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma” başlıklı araştırması 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul yaşam kalitesinin geneli ve öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi boyutu, öğrenci-öğrenci iletişimi, sosyal etkinlikler alt boyutları; okula yabancılaşma algılarının geneli ve güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık, kuralsızlık alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. 10. ve 11. sınıfa giden öğrencilerin 12. sınıfa giden öğrencilere nispeten okula ilişkiler boyutunda algılarının daha pozitif sahip olduğu, sınıf seviyesi arttıkça okula yabancılaşmanın arttığını ve Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere oranla okula yabancılaşmalarının daha az olduğu, yabancılaşma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek vd. (2015), öğrencilerin okula yabancılaşma algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirmek için Mardin, Şanlıurfa, Batman, Siirt ve Diyarbakır illerinde öğrenim gören 1151 öğrenciye bir ölçek uygulamıştır. 46 maddelik bir havuz oluşturup uzman görüşleriyle bu 40’a indirilmiştir. Ölçek maddeleri 5’li likert tipine göre uyarlanmıştır. Geçerlilik analizleriyle bu ölçek 20 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin, okula yabancılaşma

düzeyini tek boyutlu ölçtüğünü ve faktör yapısının tutarlı olduğunu, yapılan faktör analizleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Atik (2016), yaptığı araştırmada lisede öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini düşündüğü okula karşı tutum, öğretmene olan güven, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulardan okula karşı tutumun başarı üzerinde etkisi olmadığı, okula yabancılaşmanın ve okul tükenmişliğinin başarıya etkisinin dolaylı olduğu ve okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmanın sonunda varılan en genel bulgu ise okula yabancılaşmanın başarıyı doğrudan ve olumsuz yönde etkilediğidir.

2.9.3. Sosyal Adalet ile İlgili Araştırmalar

Yıldırım (2011), yürüttüğü “Üniversite Gençliği “Sosyal Adalet”ten ne anlıyor? Sosyal Adalet İlkeleri Bağlamında Bir Eğilim Belirleme Araştırması” başlıklı çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyal adaleti nasıl betimledikleri ve yaptıkları değerlendirmelerin sosyal adaleti algılamadaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğrencilerin sosyal adaleti fırsat eşitliği olarak tanımladıklarını göstermiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet eşitliği, yurttaşlık ve adil dağıtımaya yönelik değerlendirmelerin sosyal adalet algısını farklılaştırmada etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Tomul, Çelik ve Taş’ın (2012) öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin davranışlarını değerlendirdikleri “Sınıfta Adalet: Öğrenci Algılarına Göre Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri davranışların adil olmadığını düşünmedikleri tespit edilmiştir. Buna paralel olarak, öğrencilerin ekonomik seviyeleriyle adalet algıları ve ayrımcılık yapma arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Storms (2012), yürüttüğü araştırma ile eğitim programı ve sosyal adalet eğitimi uygulamalarının öğrenciyi sosyal eylemlere hazırlamada nasıl stratejilere sahip olduğuna yönelik algıları belirlemek için 6 öğrenci ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre öğrenci yaşantısına göre oluşturulan öğretim stratejilerinin empati, farkındalık, güven ve sosyal eylem araçları açısından bilgilendirici olduğunu ifade etmiştir.

Çağlar (2013), gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarında öğretmenlik mesleğine ait tutumların etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Adıyaman Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin öğrenme ortamını adil algılaması düşük seviyedeysen kız öğrenciler orta düzeyde algılamaktadır, mesleğe yönelik tutum kız ve erkek gruplarında yüksek düzeydedir. Değişkenlerden cinsiyet ve programa göre adalet algıları ve mesleğe yönelik tutumları, gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Değişkenlerden sınıf ve öğrenim türüne göre adalet algılarında anlamlı bir fark varken mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı bir fark yoktur. Adalet algısı ve mesleğe yönelik tutum arasında düşük düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2017) “Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, okullarda sosyal adalet liderliğinin okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi Ankara’ya bağlı merkez ilçelerde öğrenim gören lise öğrencilerine uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri sosyal adalet liderliği davranışını göstermeleri orta düzeydedir, katılımcıların okula yönelik tutumu ve okula bağlılığı da orta düzeydedir. Sosyal adalet liderliğiyle okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasında olumlu yönlü, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal adalet liderliğinin okula yönelik tutumun ve okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma en genel anlamda değerlendirildiğinde ise sosyal adalet liderliği öğrencilerin okula yönelik algılarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Büyükgoze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay’ın (2018) gerçekleştirdiği araştırma sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değişkenler arasında orta düzeyli pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Gören (2019), “Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu” adlı çalışmasında öğrenci görüşleri esas alınarak bu üç değişkenin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”nin kullanıldığı bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna yönelik orta düzey algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda en yüksek ortalama fırsat ve başarı boyutuna iken, en düşük ortalama ise katılım boyutundadır.

Farklı değişkenlere göre bu değişkenler incelendiğinde cinsiyet, aylık gelir, aile, okulun içinde bulunduğu bölgenin gelişmişliği, okul türü ve büyüklüğüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna yönelik algıları arasında orta ve yüksek düzeyde olumlu ilişki saptanmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışının artmasının hem okul yaşam kalitesini hem de okula aidiyet duygusunu artırdığı tespit edilmiştir.

Akkuş'un (2019) yürüttüğü araştırmada sosyal adalete dair tutumların araştırılıp sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılacağını belirlemek ve sosyal adaleti geliştirmek için 10 yönetici, 10 öğretmen ve 10 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmakta probleminin bulguları pozitif ayrımcılık, adil davranma, avantaja sahip olmayan gruplara finansal destek, birlikte çalışma ve eşit fırsatlar uygulamaları şeklindedir. Sosyal adaletin geliştirilmesi için yapılacaklar probleminin bulguları ise okul yöneticileri adaletli davranışlar sergilemeli, daha net bir pozitif ayrımcılık yapılmalı, öğrencilerin ve öğretmenlerin fırsatlarının eşitlenmesi, öğrenciler arasında sosyo-ekonomik, kültür ya da cinsiyete göre ayırım yapılmamalı, yeni nesillere sosyal adalet konusunda rehberlik edilmeli şeklinde tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin analiz edilerek yorumlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dair bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel metodoloji içerisinde gerçekleştirilmiştir ve genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çok elemanlı bir evrene dair genel kanı sahibi olabilmek için evrenin hepsine veya evrendeki bir grup örnek ya da örneklem alınarak üzerinde tarama gerçekleştirilen modele genel tarama modeli denir. İki ya da daha çok sayıda olan değişkenler arasında ki değişimi belirlemek amacıyla yapılan tarama modeli ise ilişkisel tarama modelidir. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; değişiyorsa bunun nasıl olduğuna bakılır (Karasar, 2011). Bu araştırmada bağımsız değişkenler olarak okul yaşam kalitesi ile sosyal adalet algısı; bağımlı değişken olarak da okula yabancılaşma alınmıştır. Bu üç değişken arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce ili içerisindeki ortaöğretim okullarında öğrenimine devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıflardaki 19.372 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin hepsine ulaşmak zaman, mekân ve ekonomik sebeplerden zor olacağı için örneklem alma yöntemine başvurulmuştur. Evreni temsil edeceği düşünülen farklı lise türlerinden 899 öğrenci uygun örneklem tekniği ile

belirlenmiştir. Ancak 25 öğrencinin, veri toplama yönergesine uygun olmayan şekilde katılım sağladığı görüldüğü için örneklem grubunun içerisinden çıkartılmıştır. Şu durumda örneklem, hedef evrenin %4,51'ini oluşturmaktadır. Örneklemeye ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kız	623	71,28
	Erkek	251	28,72
<i>Toplam</i>		874	100,00
Sınıf Düzeyi	Dokuz	250	28,60
	On	165	18,88
	On Bir	287	32,84
	On İki	172	19,68
<i>Toplam</i>		874	100,00
Okul Türü	Meslek Lisesi	199	22,77
	Anadolu Lisesi	380	43,48
	İmam Hatip Lisesi	198	22,65
	Güzel Sanatlar Lisesi	97	11,10
<i>Toplam</i>		874	100,00
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	360	41,19
	Ortaokul	220	25,17
	Lise	237	27,12
	Lisans	57	6,52
<i>Toplam</i>		874	100,00
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	216	24,71
	Ortaokul	219	25,06
	Lise	335	38,33
	Lisans	107	12,24
<i>Toplam</i>		874	100,00

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin %71,28’i (n=623) kız, %28,72’si (n=251) erkektir. Öğrencilerin %28,60’ı (n=250) dokuzuncu sınıf, %18,88’, (n=165) onuncu sınıf, %32,84’ü (n=287) on birinci sınıf ve %19,68’i (n=172) on ikinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %22,77’si (n=199) meslek lisesi, %43,48’i (n=380) Anadolu lisesi, %22,65’i (n=198) imam hatip lisesi ve %11,10’u (n=97) güzel sanatlar lisesine devam etmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre dağılıma bakıldığında çoğunluğunun annesinin ilkokul mezunu (%41,19; n=360) olduğu görülmektedir. En az katılım ise annesi lisans mezunu (%6,52; n=57) olan öğrencilerdedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre dağılıma bakıldığında ise çoğunluğunun (%38,33; n=335) babasının lise mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplanması aşamasında kişisel bilgiler formu, Sarı (2012) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ), Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) ve Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği (OSAÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçları hakkındaki bilgiler şu şekildedir:

Kişisel Bilgi Formu: Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi durumları içermektedir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ): Sarı (2007) tarafında geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik açısından yine Sarı (2012) tarafından değerlendirilip toplam 35 maddeden oluşan yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek “Okula Yönelik Duygular”, “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler” ve “Statü” olmak üzere beş alt boyutta sahiptir. Önceki ölçekte yer alan “Sosyal Etkinlikler” alt boyutu Cronbach alfa katsayısının (.53) kabul edilebilir değerden (.70) düşük olduğu ve tekrar çalışmalara rağmen bazı sorunların aşılamadığı için bu ölçekte çıkarılmıştır. Beş alt boyut, toplam varyansın %46,92’sini açıklamaktadır. Cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .82, .77, .83, .80, .53 ve .69’dur (Sarı, 2012). Bu araştırma için ölçeğin genelinde Cronbach’s alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir ve 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekteki olumsuz ifadeler puanlanırken ters çevrilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 49,00 ve maksimum puan ise 175,00’tir.

Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ): Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği toplam 19 maddeden oluşmaktadır. “Anlamsızlık”, “Kuralsızlık”, “Güçsüzlük” ve “Sosyal Uzaklık” olmak üzere dört boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek, lise öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerindeki varyansın %49,80’ini açıklamaktadır. Alt boyutların varyansı ise sırasıyla %12,12, %12,67, %15,07 ve %9,31’dir. AFA sonuçlarına göre ölçek, lise öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin %50’sini açıklamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise Anlamsızlık %12, Kuralsızlık %13, Güçsüzlük %15 ve Sosyal Uzaklık %9 şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları ise Anlamsızlık için .78, Kuralsızlık için .76, Güçsüzlük için .80 ve Sosyal uzaklık için ise .66 olduğu, geneline bakıldığında ise .86 tespit edildiği görülmüştür. Bu

araştırma için ölçeğin genelinde Cronbach's alpha katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir ve 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum ortalama 1,00 ve maksimum ortalama ise 5,00'dir.

Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği (OSAÖ): Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği toplam 19 maddeden ve "Katılımcı", "Tanıyıcı" ve "Dağıtıcı" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplam varyansın %51,67'sini açıklamaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.91 ve test yarılama güvenirlik katsayısı 0.86'dır. Bu araştırma için ölçeğin genelinde Cronbach's alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların güvenirlik katsayıları ise Katılımcı için 0.80, Tanıyıcı için 0.82 ve Dağıtıcı için 0.79'dur. Ölçek beşli Likert tipindedir ve 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum ortalama 1,00 ve maksimum ortalama ise 5,00'tir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2022-2023 yılı güz döneminde gerekli izinler alındıktan sonra Düzce ilinde bulunan örneklem seçilen ortaöğretim okullarına gidilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşülmüş ve ölçeklerin uygulanacağı tarih ve sınıflar belirlenmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından belirlenen ders saatinde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere ölçek hakkında genel bilgi verilmiş ve yapacakları katkının önemi belirtilmiştir. Toplanan veriler önce Excel programına girilmiş daha sonra SPSS paket programına aktarılmıştır. Verilerin istatistikleri SPSS 25 programı ile bilgisayarda yapılmıştır. Verilerin analizinde normallik değerlerini ölçmek için Kolmogorov-Smirnov testi, aritmetik ortalama değerleri, standart sapma değerleri incelenmiştir. Verilere t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyansların eşitliği sağlandığı için post-hoc testlerinden Tukey testi, değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon analizi ve regresyon analizleri uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, okullarda sosyal adalet algısı ve okula yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkiye ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik hangi testlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

4.1. Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

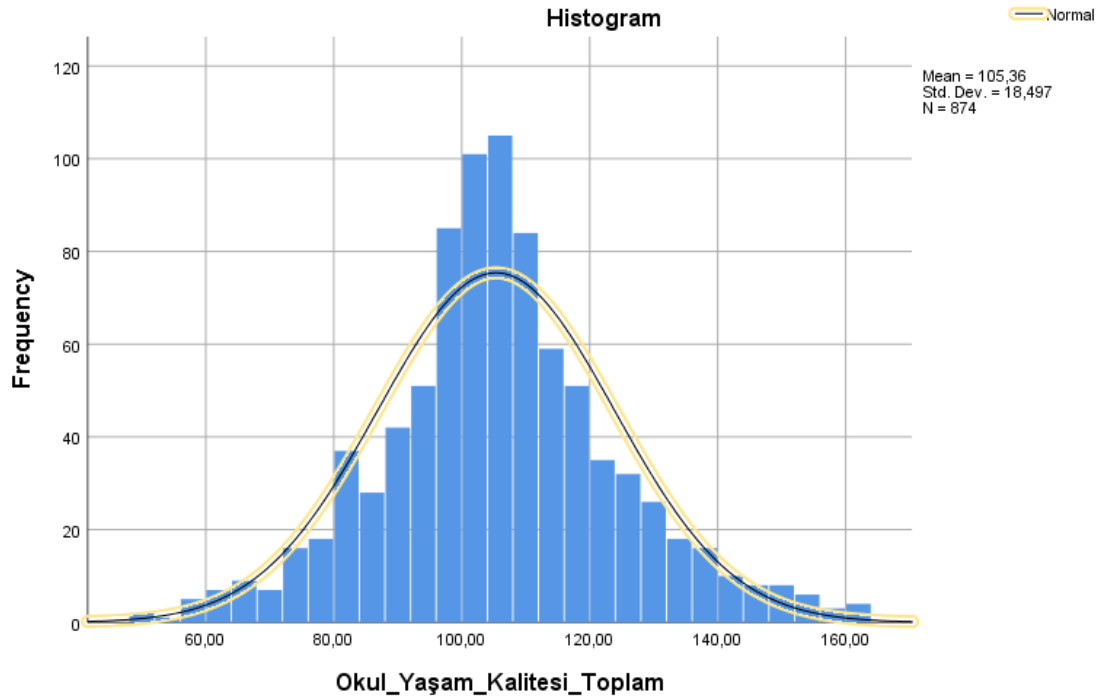
Araştırmanın alt problemleri test edilmeden ve parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangilerinin yapılacağına karar verilmeden önce araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımlarında $n > 50$ ise Kolmogorov Smirnov testinin $p < 0,05$ olması halinde dağılımın normal olmadığı varsayılır ve parametrik olmayan testler uygulanır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $\pm 1,5$ olması verinin normal dağıldığına işarettir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığının dışında olması halinde de parametrik olmayan testlerden devam edilir. Normalliği gösteren histogramda sağa doğru gidildikçe histogramı oluşturan çizgilerin düşüş eğiliminde olması halinde normal olduğu varsayılır. Bu kriterler etrafında araştırmanın ilk bağımsız değişkeni olan okul yaşam kalitesi yukarıda sayılan kriterler etrafında normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle değişkenin $n > 50$ olması nedeni ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.1’de ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Daha sonra ise basıklık ve çarpıklık değerlerine ve diğer kriterlere bakılmıştır.

Tablo 4. 1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Normallik Testleri							Çarpıklık / Std. Hata	Basıklık / Std. Hata
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Okul Yaşam Kalitesi	0,059	874	.00	0,989	874	.000	0,159 / 0,083	0,516 / 0,265
a. Lilliefors Significance Correction								

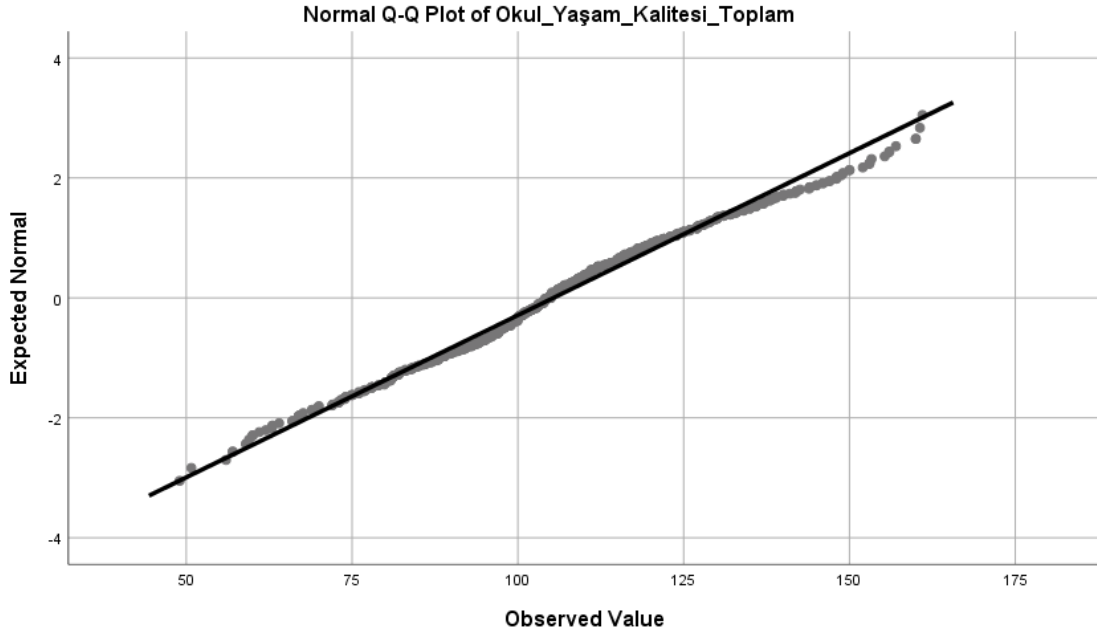
Tablo 4.1'e bakıldığında ilk bağımsız değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük (.00) olduğu görülmektedir. Ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (çarpıklık için $0,159 / 0,083 = 1,91$; basıklık için $0,516 / 0,265 = 1,94$) $\pm 1,96$ aralığının **içinde olduğu** görülmektedir. Çarpıklık değerinin (0,159) ve basıklık değerinin de (0,516) $\pm 1,50$ **içinde yer aldığı** görülmektedir.

Şekil 4.1'de ise okul yaşam kalitesi ölçeğine ait histogram yer almaktadır ve histogramda çan eğrisine benzer bir görünümün olduğu görülmektedir. Bu da normalliğin karşılandığına işarettir.

Şekil 4. 1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Normallik Histogramı

Normalliğe ilişkin diğer bir gösterge ise Q-Q Plot Grafiğidir. Okul Yaşam Kalitesi ölçeğine ait Q-Q Plot Şekil 4.2’de sunulmuştur.

Şekil 4. 2. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 4.2’ye bakıldığında Q-Q plot dağılımında köşegen olan çizgiden sapmalar şeklinde dağılımın yer almadığı, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum da verilerin normalliğinin olduğuna bir işaret olarak ele alınabilir. Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerlerinin Standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, basıklık-çarpıklık değerleri ve Q-Q Plot grafiği okul yaşam kalitesi ölçeğinin dağılımının **normal olduğunu** göstermektedir.

Tablo 4.2’de okullarda sosyal adalet algısı ölçeğine ait normallik katsayılarını içeren değerler sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

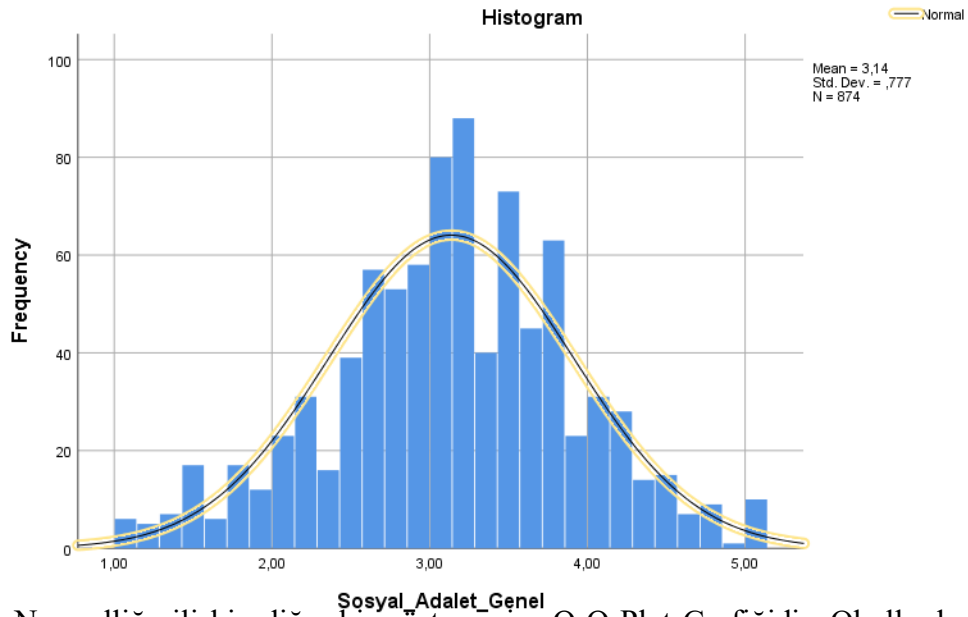
Normallik Testleri							Çarpıklık-Std. Hata	Basıklık-Std. Hata
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Okullarda Sosyal Adalet	0,043	874	.01	0,993	874	.00	-0,153 0,083	0,028 0,265
a. Lilliefors Significance Correction								

Tablo 4.2’ye bakıldığında ikinci bağımsız değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05’ten küçük (.01) olduğu görülmektedir. Ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (çarpıklık için

$-0,153 / 0,083 = -1,84$; basıklık için $0,028 / 0,265 = 0,10$ $\pm 1,96$ aralığının **içinde olduğu** görülmektedir. Çarpıklık değerinin $(-0,183)$ ve basıklık değerinin de $(0,028) \pm 1,50$ **içinde yer aldığı** görülmektedir.

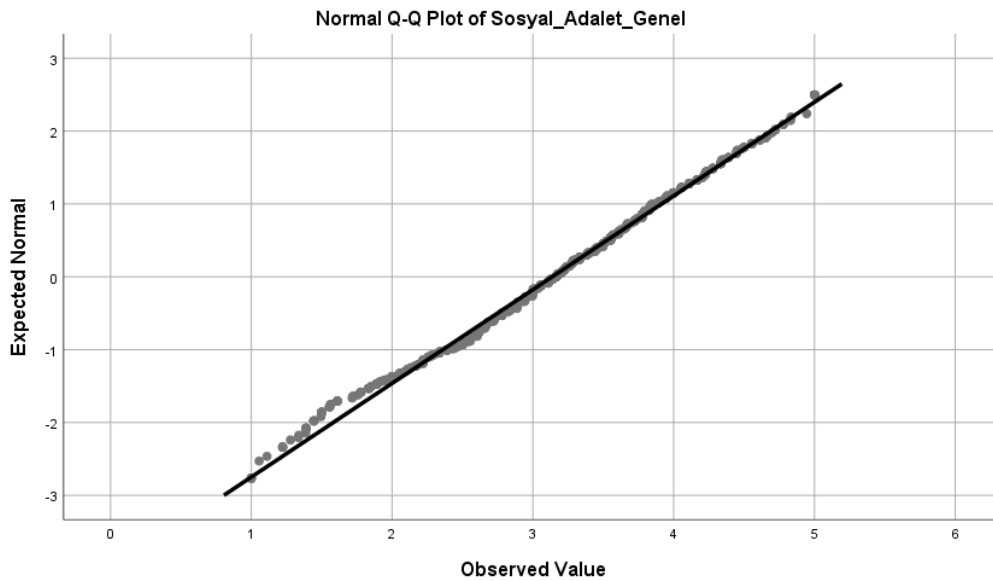
Şekil 4.3'te ise okullarda sosyal adalet ölçeğine ait histogram yer almaktadır ve histogramda çan eğrisine benzer bir görünümün olduğu görülmektedir. Bu da normalliğin karşılandığına işarettir.

Şekil 4. 3. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Normallik Histogram



Normalliğe ilişkin diğer bir gösterge ise Q-Q Plot Grafiğidir. Okullarda Sosyal Adalet ölçeğine ait Q-Q Plot Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 4. 4. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterimi



Şekil 4.4'e bakıldığında Q-Q plot dağılımında köşegen olan çizgiden sapmalar şeklinde dağılımın yer almadığı, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum da verilerin normalliğinin olduğuna bir işaret olarak ele alınabilir. Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerlerinin Standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, basıklık-çarpıklık değerleri ve Q-Q Plot grafiği okullarda sosyal adalet ölçeğinin dağılımının **normal olduğunu** göstermektedir.

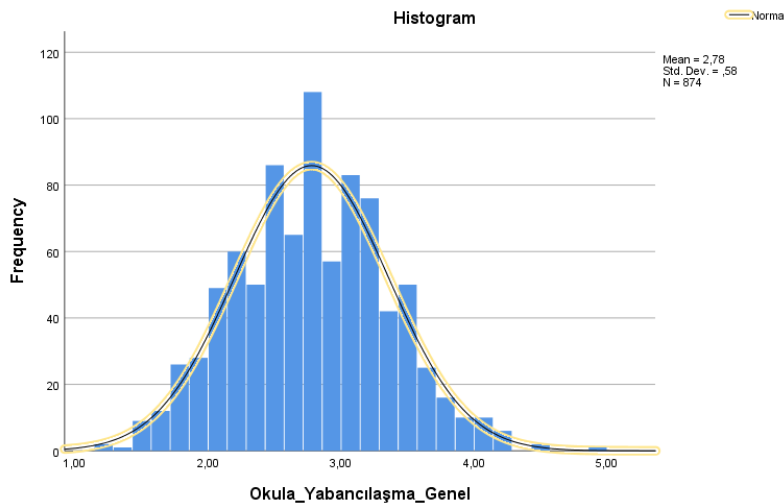
Tablo 4.3'te bağımlı değişken olan okula yabancılaşma ölçeğine ait normallik katsayılarını içeren değerler sunulmuştur.

Tablo 4. 3.Okula Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Normallik Testleri							Çarpıklık-Std. Hata	Basıklık-Std. Hata
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Okula Yabancılaşma	0,026	874	.16	0,997	874	.13	0,096 0,083	-0,178 0,265
a. Lilliefors Significance Correction								

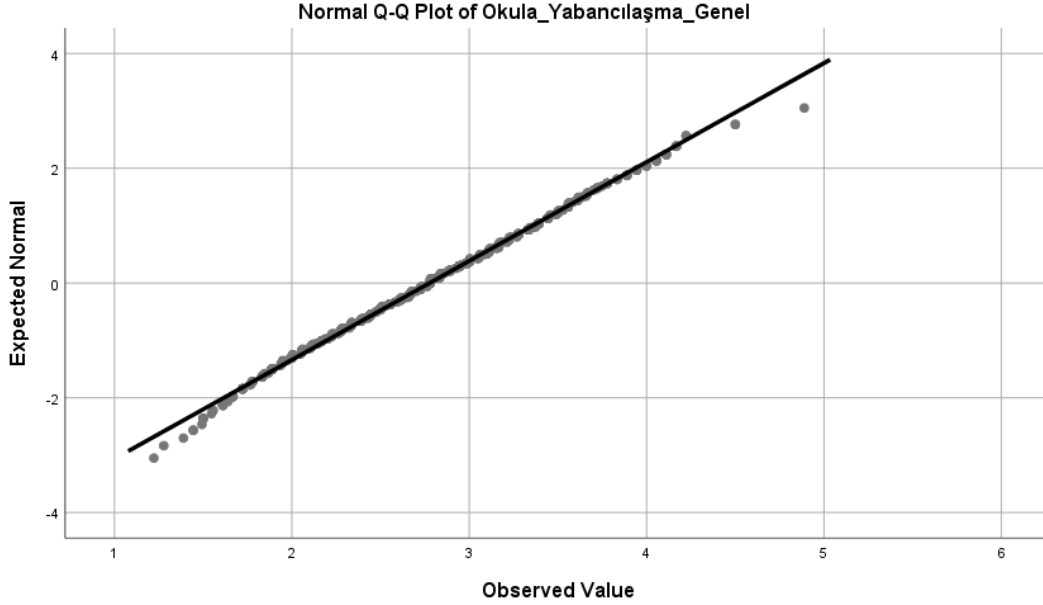
Tablo 4.3'te bağımlı değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten büyük (.16) olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (çarpıklık için $0,096 / 0,083 = 1,15$; basıklık için $-0,178 / 0,265 = 0,67$) $\pm 0,67$ aralığının **içinde olduğu** görülmektedir. Çarpıklık değerinin (0,096) ve basıklık değerinin de (-0,178) $\pm 1,50$ **içinde yer aldığı** görülmektedir. Şekil 4.2'de ise okula yabancılaşma ölçeğine ait histogram yer almaktadır ve histogramda çan eğrisine benzer bir görünümün olduğu görülmektedir. Bu da normalliğin karşılandığına işarettir.

Şekil 4. 5. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Normallik Histogram



Normalliğe ilişkin diğerk bir gösterge ise Q-Q Plot Grafiğidir. Okullarda Sosyal Adalet ölçeğine ait Q-Q Plot Şekil 4.5'te sunulmuştur.

Şekil 4. 6. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Q-Q Plot Gösterim



Şekil 4.6'ya bakıldığında Q-Q plot dağılımında köşegen olan çizgiden sapmalar şeklinde dağılımın yer almadığı, dağılımın doğrusal olduğu görülmektedir. Bu durum da verilerin normalliğinin olduğuna bir işaret olarak ele alınabilir. Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerlerinin Standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, basıklık-çarpıklık değerleri ve Q-Q Plot grafiği okula yabancılaşma ölçeğinin dağılımının **normal olduğunu** göstermektedir.

4.2.Betimsel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi, Okullarda Sosyal Adalet ve Okula Yabancılaşma Ölçeklerinin Alt Boyutlarına İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, okullarda sosyal adalet ve okula yabancılaşma ölçeklerinin genel ortalamaları ve alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi, Okullarda Sosyal Adalet ve Okula Yabancılaşma Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	Min	Max	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SS
<i>Öğretmenler</i>	874	9,00	45,00	9	28,63	6,49
<i>Öğrenciler</i>	874	9,00	45,00	9	26,52	6,56
<i>Okula Yönelik Duygular</i>	874	8,00	40,00	8	24,39	7,21
<i>Okul Yönetimi</i>	874	6,00	30,00	6	15,56	5,16
<i>Statü</i>	874	3,00	15,00	3	10,43	2,80
Okul Yaşam Kalitesi (Genel)	874	49,00	175,00	35	105,54	18,68
<i>Katılımcı</i>	874	1,00	5,00	6	2,87	0,85
<i>Tanıyıcı</i>	874	1,00	5,00	6	3,46	0,99
<i>Dağıtıcı</i>	874	1,00	5,00	7	3,13	0,90
Okullarda Sosyal Adalet (Genel)	874	1,00	5,00	19	3,13	0,77
<i>Anlamsızlık</i>	874	1,00	5,00	6	3,06	1,01
<i>Kuralsızlık</i>	874	1,00	5,00	6	2,27	0,62
<i>Güçsüzlük</i>	874	1,00	5,00	3	2,75	1,13
<i>Sosyal Uzaklık</i>	874	1,00	5,00	4	3,35	0,82
Okula Yabancılaşma (Genel)	874	1,22	5,00	19	2,77	0,57

Tablo 4.4'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okul yaşam kalitesi ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. *Öğretmenler* alt boyutunu toplam 9 madde meydana getirmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 28,63; SS= 6,49 olarak hesaplanmıştır. İkinci alt boyut olan *Öğrenciler* toplam 9 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 26,52; SS= 6,56 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü alt boyut olan *Okula Yönelik Duygular* toplam 8 maddeden meydana gelmektedir aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 24,39; SS= 7,21 olarak hesaplanmıştır. Dördüncü alt boyut olan *Okul Yönetimi* toplam 6 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 15,56; SS= 5,16 olarak hesaplanmıştır. Beşinci alt boyut olan *Statü* toplam 3 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 10,43; SS= 2,80 olarak hesaplanmıştır.

Alt boyutlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama Öğretmenler alt boyutunda iken, en düşük ortalama ise Statü alt boyutundadır. Okul Yaşam Kalitesi ölçeği toplam 35 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 105,54; SS= 18,68 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 175,00 olduğu

dikkate alındığında öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okullarda sosyal adalet ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. *Katılımcı* alt boyutunu toplam 6 madde meydana getirmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 2,87$; $SS= 0,85$ olarak hesaplanmıştır. İkinci alt boyut olan *Tanıyıcı* toplam 6 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,46$; $SS= 0,99$ olarak hesaplanmıştır. Üçüncü alt boyut olan *Dağıtıcı* toplam 7 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,13$; $SS= 0,90$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama Tanıyıcı alt boyutunda iken, en düşük ortalama ise Katılımcı alt boyutundadır. Okullarda Sosyal Adalet ölçeği toplam 19 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,13$; $SS= 0,77$ olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek ortalamanın 5,00 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin okullarda sosyal adalet algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okula yabancılaşma ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4'te görülmektedir. *Anlamsızlık* alt boyutunu toplam 6 madde meydana getirmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,06$; $SS= 1,01$ olarak hesaplanmıştır. İkinci alt boyut olan *Kuralsızlık* toplam 6 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 2,27$; $SS= 0,62$ olarak hesaplanmıştır. Üçüncü alt boyut olan *Güçsüzlük* toplam 3 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 2,75$; $SS= 1,13$ olarak hesaplanmıştır. Dördüncü alt boyut olan *Sosyal Uzaklık* toplam 4 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,35$; $SS= 0,82$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama Sosyal Uzaklık alt boyutunda iken, en düşük ortalama ise Kuralsızlık alt boyutundadır. Okula Yabancılaşma ölçeği toplam 19 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 2,77$; $SS= 0,57$ olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek ortalamanın 5,00 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3. Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Okul Yaşam Kalitesi)

Tablo 4.5’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi arasındaki farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyete Göre Farklılık

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenler	Kız	623	28,79	6,59	872	1,103	.27
	Erkek	251	28,25	6,22			
Öğrenciler	Kız	623	26,34	6,41	872	-1,226	.22
	Erkek	251	26,94	6,93			
Okula Yönelik Duygular	Kız	623	24,30	7,45	872	-0,615	.54
	Erkek	251	24,63	6,57			
Okul Yönetimi	Kız	623	15,43	5,10	872	-1,105	.27
	Erkek	251	15,86	5,31			
Statü	Kız	623	10,37	2,76	872	-0,861	.39
	Erkek	251	10,56	2,91			
Okul Yaşam Kalitesi (Genel)	Kız	623	105,25	19,14	872	-0,720	.47
	Erkek	251	106,26	17,50			

Tablo 4.5’e göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Öğretmenler” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)=1,103$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=28,25$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=28,79$) daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Öğrenciler” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= -1,226$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=26,94$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=26,34$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Okula Yönelik Duygular” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= -0,615$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=24,63$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=24,30$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Okul Yönetimi” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= -1,105$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=15,86$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=15,43$) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin beşinci alt boyutu olan “Statü” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872) = -0,861$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=10,56$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=10,37$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872) = -0,720$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=106,26$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=105,25$) daha düşük olduğu görülmektedir.

4.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi arasındaki farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Öğretmenler	Dokuz	250	29,73	6,60	Gr. Arası	614,426	3	204,809	4,925	.00	9>10 9>11
	On	165	27,43	6,52	Grup İçi	36180,623	870	41,587			
	On Bir	287	28,18	6,14	Toplam	36795,048	873				
	On İki	172	28,94	6,63							
	Toplam	874	28,63	6,49							
Öğrenciler	Dokuz	250	27,11	6,43	Gr. Arası	263,747	3	87,916	2,044	.11	-
	On	165	26,24	6,85	Grup İçi	37415,660	870	43,007			
	On Bir	287	26,72	6,48	Toplam	37679,407	873				
	On İki	172	25,58	6,57							
	Toplam	874	26,52	6,56							
Okula Yönelik Duygular	Dokuz	250	24,81	7,01	Gr. Arası	1135,973	3	378,658	7,438	.00	12>10 12>11
	On	165	23,37	7,21	Grup İçi	44288,562	870	50,906			
	On Bir	287	23,44	7,07	Toplam	45424,535	873				
	On İki	172	26,36	7,33							
	Toplam	874	24,39	7,21							
Okul Yönetimi	Dokuz	250	16,85	4,88	Gr. Arası	696,730	3	232,243	8,934	.00	9>10 9>11 9>12
	On	165	15,36	4,87	Grup İçi	22616,774	870	25,996			
	On Bir	287	15,25	5,12	Toplam	23313,504	873				
	On İki	172	14,36	5,55							
	Toplam	874	15,56	5,16							
Statü	Dokuz	250	9,93	2,72	Gr. Arası	189,711	3	63,237	8,216	.00	11>9 12>9
	On	165	10,05	3,24	Grup İçi	6696,458	870	7,697			
	On Bir	287	10,63	2,71	Toplam	6886,169	873				
	On İki	172	11,16	2,43							
	Toplam	874	10,43	2,80							
Okul Yaşam Kalitesi (Genel)	Dokuz	250	108,45	18,83	Gr. Arası	4279,499	3	1426,500	4,131	.00	9>10 9>11
	On	165	102,47	19,06	Grup İçi	300416,665	870	345,307			
	On Bir	287	104,25	18,33	Toplam	304696,164	873				
	On İki	172	106,42	18,14							
	Toplam	874	105,54	18,68							

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Öğretmenler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 4,925$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=29,73$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=27,43$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu giden öğrenciler lehinedir. Dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=29,73$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=28,18$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1’i sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Öğrenciler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 2,044$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama dokuzuncu sınıfa giden öğrencilerde ($\bar{X}_9=27,11$) iken en düşük ortalama on ikinci sınıfa giden öğrencilerdedir ($\bar{X}_{12}=25,58$)

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Okula Yönelik Duygular” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 7,438$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=26,36$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=23,37$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. On ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=26,36$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=23,44$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,02$) varyansın %2’si sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Okul Yönetimi” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 8,934$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=16,85$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=15,36$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Dokuzuncu sınıfa

giden öğrenciler ($\bar{X}_9=16,85$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=15,25$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=16,85$) ile on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=14,36$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,03$) varyansın %3'ü sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin beşinci alt boyutu olan “Statü” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 8,216$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=9,93$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=10,63$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on birinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=9,936$) ile on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=14,36$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,03$) varyansın %3'ü sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okul yaşam kalitesi genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 4,131$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=108,45$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=102,47$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=108,45$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=104,25$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1'i sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.3.3. Okul Türüne Göre Farklılık

Tablo 4.7'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri okul yaşam kalitesi arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 7. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Öğretmenler	ML	199	28,37	5,40	Gr. Arası	1037,020	3	345,673	8,410	.00	GSL>ML GSL>AL GSL>İHL
	AL	380	27,86	6,71	Grup İçi	35758,028	870	41,101			
	İHL	198	28,98	6,61	Toplam	36795,048	873				
	GSL	97	31,46	6,66							
	Toplam	874	28,63	6,49							
Öğrenciler	ML	199	26,44	6,51	Gr. Arası	1096,447	3	365,482	8,692	.00	GSL>ML GSL>AL GSL>İHL
	AL	380	25,72	6,58	Grup İçi	36582,960	870	42,049			
	İHL	198	26,66	6,94	Toplam	37679,407	873				
	GSL	97	29,48	5,95							
	Toplam	874	26,52	6,56							
Okula Yönelik Duygular	ML	199	22,56	6,07	Gr. Arası	3280,959	3	1093,653	22,577	.00	GSL>ML GSL>AL GSL>İHL
	AL	380	25,39	6,95	Grup İçi	42143,576	870	48,441			
	İHL	198	22,43	7,67	Toplam	45424,535	873				
	GSL	97	28,29	7,15							
	Toplam	874	24,39	7,21							
Okul Yönetimi	ML	199	16,39	4,79	Gr. Arası	1060,415	3	353,472	13,819	.00	ML>AL İHL>AL GSL>İHL GSL>AL
	AL	380	14,49	5,01	Grup İçi	22253,089	870	25,578			
	İHL	198	15,66	5,35	Toplam	23313,504	873				
	GSL	97	17,80	5,13							
	Toplam	874	15,56	5,16							
Statü	ML	199	9,55	2,96	Gr. Arası	266,115	3	88,705	11,658	.00	AL>ML İHL>ML AL>GSL
	AL	380	10,87	2,71	Grup İçi	6620,54	870	7,609			
	İHL	198	10,71	2,65	Toplam	6886,169	873				
	GSL	97	9,93	2,69							
	Toplam	874	10,43	2,80							
Okul Yaşam Kalitesi (Genel)	ML	199	103,33	15,31	Gr. Arası	14417,818	3	4805,939	14,404	.00	GSL>ML GSL>AL GSL>İHL
	AL	380	104,35	17,98	Grup İçi	290278,346	870	333,653			
	İHL	198	104,46	20,50	Toplam	304696,164	873				
	GSL	97	116,97	20,00							
	Toplam	874	105,54	18,68							

ML=Meslek Lisesi; AL= Anadolu Lisesi; İHL= İmam Hatip Lisesi; GSL= Güzel Sanatlar Lisesi

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Öğretmenler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 8,410$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=31,46$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=28,37$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=31,46$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=27,86$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=31,46$) ile İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{İHL}=28,98$) arasında anlamlı

farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,03$) varyansın %3'ü gidilen okul türü ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Öğrenciler” arasında istatistiksel olarak anlamli fark **vardır** [$F_{3, 870} = 8,692$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=29,48$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=26,44$) arasında anlamli farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=29,48$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=25,72$) arasında anlamli farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_9=29,48$) ile İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=26,66$) arasında anlamli farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,03$) varyansın %3'ü gidilen okul türü ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Okula Yönelik Duygular” arasında istatistiksel olarak anlamli fark **vardır** [$F_{3, 870} = 22,577$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=28,29$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=22,56$) arasında anlamli farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=28,29$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=25,39$) arasında anlamli farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=28,29$) ile İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=22,43$) arasında anlamli farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,07$) varyansın %7'si gidilen okul türü ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Okul Yönetimi” arasında istatistiksel olarak anlamli fark **vardır** [$F_{3, 870} = 13,819$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=16,39$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=14,49$) arasında anlamli farklılık vardır ve Meslek Lisesine giden öğrenciler lehinedir. İmam

Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=10,71$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=14,49$) arasında anlamlı farklılık vardır ve İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=17,80$) ile İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=15,66$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=17,80$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=14,49$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,04$) varyansın %4'ü gidilen okul türü ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin beşinci alt boyutu olan “Statü” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 11,658$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=9,55$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=10,87$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=10,71$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{9,55}=14,49$) arasında anlamlı farklılık vardır ve İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=9,93$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=10,87$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,04$) varyansın %4'ü gidilen okul türü ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 14,404$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=116,97$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=103,33$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=116,97$) ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=104,35$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=116,97$) ile İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{IHL}=104,46$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,05$) varyansın %5'i gidilen okul türü ile açıklanmaktadır.

4.3.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile okul yaşam kalitesi algısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenler	İlkokul	360	28,90	6,53	Gr. Arası	79,667	3	26,556	0,629	.59
	Ortaokul	220	28,47	6,01	Grup İçi	36715,382	870	42,202		
	Lise	237	28,60	6,81	Toplam	36795,048	873			
	Lisans	57	27,71	6,67						
	Toplam	874	28,63	6,49						
Öğrenciler	İlkokul	360	26,86	6,40	Gr. Arası	313,447	3	104,482	2,433	.06
	Ortaokul	220	25,48	6,85	Grup İçi	37365,960	870	42,949		
	Lise	237	26,87	6,62	Toplam	37679,407	873			
	Lisans	57	26,89	5,98						
	Toplam	874	26,52	6,56						
Okula Yönelik Duygular	İlkokul	360	24,37	7,30	Gr. Arası	96,218	3	32,073	0,616	.61
	Ortaokul	220	24,08	6,73	Grup İçi	45328,317	870	52,102		
	Lise	237	24,87	7,42	Toplam	45424,535	873			
	Lisans	57	23,81	7,60						
	Toplam	874	24,39	7,21						
Okul Yönetimi	İlkokul	360	15,55	4,91	Gr. Arası	55,595	3	18,532	0,693	.56
	Ortaokul	220	15,89	5,16	Grup İçi	23257,909	870	26,733		
	Lise	237	15,41	5,66	Toplam	23313,504	873			
	Lisans	57	14,88	4,56						
	Toplam	874	15,56	5,16						
Statü	İlkokul	360	10,28	2,82	Gr. Arası	62,079	3	20,693	2,638	.05
	Ortaokul	220	10,63	2,66	Grup İçi	6824,090	870	7,844		
	Lise	237	10,64	2,86	Toplam	6886,169	873			
	Lisans	57	9,65	2,88						
	Toplam	874	10,43	2,80						
Okul Yaşam Kalitesi (Genel)	İlkokul	360	105,67	18,53	Gr. Arası	834,227	3	278,076	0,796	.50
	Ortaokul	220	104,57	17,61	Grup İçi	303861,936	870	349,267		
	Lise	237	106,41	20,31	Toplam	304696,164	873			
	Lisans	57	102,96	16,44						
	Toplam	874	105,54	18,68						

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Öğretmenler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,629$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{ilkokul}=28,90$) iken en düşük aritmetik ortalama, annesi lisans mezunu

olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=27,71$). Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Öğrenciler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 2,433$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, annesi lisans mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lisans}}=26,89$) iken en düşük aritmetik ortalama, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=25,48$).

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Okula Yönelik Duygular” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,616$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=24,87$) iken en düşük aritmetik ortalama, annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=23,81$). Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Okul Yönetimi” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 0,693$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=15,89$) iken en düşük aritmetik ortalama, annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=14,86$).

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin beşinci alt boyutu olan “Statü” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 2,638$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=10,64$) iken en düşük aritmetik ortalama, annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=9,65$). Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 0,796$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=106,41$) iken en düşük aritmetik ortalama, annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=102,96$).

4.3.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.9’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Okul Yaşam Kalitesiyle Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenler	İlkokul	216	28,92	6,46	Gr. Arası	53,250	3	17,750	0,420	.74
	Ortaokul	219	28,82	6,21	Grup İçi	36741,798	870	42,232		
	Lise	335	28,34	6,67	Toplam	36795,048	873			
	Lisans	107	28,58	6,58						
	Toplam	874	28,63	6,49						
Öğrenciler	İlkokul	216	27,06	6,57	Gr. Arası	179,866	3	59,955	1,391	.24
	Ortaokul	219	25,80	6,92	Grup İçi	37499,540	870	43,103		
	Lise	335	26,59	6,46	Toplam	37679,407	873			
	Lisans	107	26,65	6,06						
	Toplam	874	26,52	6,56						
Okula Yönelik Duygular	İlkokul	216	25,23	6,85	Gr. Arası	311,508	3	103,836	2,002	.11
	Ortaokul	219	24,07	7,27	Grup İçi	45113,027	870	51,854		
	Lise	335	23,87	7,35	Toplam	45424,535	873			
	Lisans	107	25,04	7,25						
	Toplam	874	24,39	7,21						
Okul Yönetimi	İlkokul	216	15,40	4,81	Gr. Arası	8,454	3	2,818	0,105	.96
	Ortaokul	219	15,67	5,01	Grup İçi	23305,050	870	26,787		
	Lise	335	15,59	5,31	Toplam	23313,504	873			
	Lisans	107	15,54	5,73						
	Toplam	874	15,60	5,16						
Statü	İlkokul	216	10,34	2,79	Gr. Arası	3,544	3	1,181	0,149	.93
	Ortaokul	219	10,42	2,80	Grup İçi	6882,625	870	7,911		
	Lise	335	10,50	2,74	Toplam	6886,169	873			
	Lisans	107	10,39	3,07						
	Toplam	874	10,43	2,80						
Okul Yaşam Kalitesi (Genel)	İlkokul	216	106,97	17,93	Gr. Arası	746,040	3	248,680	0,712	.55
	Ortaokul	219	104,79	18,83	Grup İçi	303950,124	870	349,368		
	Lise	335	104,91	19,03	Toplam	304696,164	873			
	Lisans	107	106,22	18,81						
	Toplam	874	105,54	18,68						

Tablo 4.9’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Öğretmenler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,420$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=28,92$) iken en düşük aritmetik ortalama, babası lise mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lise}}=28,34$).

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Öğrenciler” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 1,391$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en

yüksek ortalama, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=27,06$) iken en düşük aritmetik ortalama, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=25,80$).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Okula Yönelik Duygular” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 2,002$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=25,23$) iken en düşük aritmetik ortalama, babası lise mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lise}}=23,87$).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Okul Yönetimi” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,105$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=15,67$) iken en düşük aritmetik ortalama, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=15,40$).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin beşinci alt boyutu olan “Statü” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,149$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, babası lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=10,50$) iken en düşük aritmetik ortalama, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=10,39$).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,712$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=106,97$) iken en düşük aritmetik ortalama, babası lise mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=106,91$).

4.4. Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Okullarda Sosyal Adalet)

4.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık

Tablo 4.10’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okullarda sosyal adalet arasındaki farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğrencilerin Okullarda Sosyal Adalet Algısının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Katılımcı	Kız	623	2,89	0,83	872	1,034	.30
	Erkek	251	2,83	0,88			
Tanıyıcı	Kız	623	3,43	1,01	872	-1,215	.22
	Erkek	251	3,52	0,93			
Dağıtıcı	Kız	623	3,11	0,90	872	-0,931	.35
	Erkek	251	3,17	0,89			
Okullarda Sosyal Adalet (Genel)	Kız	623	3,13	0,78	872	-0,476	.63
	Erkek	251	3,15	0,76			

Tablo 4.10’a göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Katılımcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= 1,034$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=2,83$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=2,89$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Tanıyıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= -1,215$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,52$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=3,43$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Dağıtıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= -0,931$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,17$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=3,11$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872)= -0,476$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3,15$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}}=3,13$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet algısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 11. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Katılımcı	Dokuz	250	3,02	0,79	Gr. Arası	9,108	3	3,036	4,243	.00	9>10 9>11
	On	165	2,76	0,82	Grup İçi	622,515	870	0,716			
	On Bir	287	2,80	0,85	Toplam	631,623	873				
	On İki	172	2,89	0,92							
	Toplam	874	2,87	0,85							
Tanıyıcı	Dokuz	250	3,36	1,00	Gr. Arası	14,804	3	4,935	5,086	.00	12>9 12>10
	On	165	3,33	1,05	Grup İçi	844,079	870	0,970			
	On Bir	287	3,47	0,92	Toplam	858,883	873				
	On İki	172	3,69	0,97							
	Toplam	874	3,46	0,99							
Dağıtıcı	Dokuz	250	3,26	0,87	Gr. Arası	8,134	3	2,711	3,336	.02	9>10
	On	165	3,00	0,96	Grup İçi	707,228	870	0,813			
	On Bir	287	3,07	0,89	Toplam	715,362	873				
	On İki	172	3,15	0,89							
	Toplam	874	3,13	0,90							
Okullarda Sosyal Adalet (Genel)	Dokuz	250	3,21	0,75	Gr. Arası	5,395	3	1,798	3,013	.03	12>10 9>10
	On	165	3,01	0,82	Grup İçi	519,289	870	0,597			
	On Bir	287	3,09	0,75	Toplam	524,683	873				
	On İki	172	3,21	0,76							
	Toplam	874	3,13	0,77							

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Katılımcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 4,243$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=3,02$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=2,76$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu giden öğrenciler lehinedir. Dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=3,02$) ile on birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=2,80$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1’i sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Tanıyıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 5,086$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=3,36$) ile on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=3,69$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir.

On ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=3,69$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=3,33$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,02$) varyansın %2'si sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Dağıtıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 3,336$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=3,26$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=3,00$) arasında anlamlı farklılık vardır ve dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1'i sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.4.3. Okul Türüne Göre Farklılık

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okullarda sosyal adalet arasındaki farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 12. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Katılımcı	ML	199	2,90	0,81	Gr. Arası	1,720	3	0,573	0,792	.50	-
	AL	380	2,83	0,81	Grup İçi	629,903	870	0,724			
	İHL	198	2,88	0,93	Toplam	631,623	873				
	GSL	97	2,97	0,85							
	Toplam	874	2,87	0,85							
Tanıyıcı	ML	199	3,17	1,00	Gr. Arası	25,887	3	8,629	9,012	.00	AL>ML İHL>ML GSL>ML
	AL	380	3,59	0,97	Grup İçi	832,996	870	0,957			
	İHL	198	3,42	0,99	Toplam	858,883	873				
	GSL	97	3,61	0,90							
	Toplam	874	3,46	0,99							
Dağıtıcı	ML	199	3,03	0,90	Gr. Arası	6,291	3	2,097	2,573	.05	-
	AL	380	3,12	0,89	Grup İçi	709,072	870	0,815			
	İHL	198	3,13	0,92	Toplam	715,362	873				
	GSL	97	3,34	0,88							
	Toplam	874	3,13	0,90							
Okullarda Sosyal Adalet (Genel)	ML	199	3,02	0,75	Gr. Arası	5,065	3	1,688	2,827	.04	GSL>ML
	AL	380	3,15	0,75	Grup İçi	519,618	870	0,597			
	İHL	198	3,13	0,81	Toplam	524,683	873				
	GSL	97	3,30	0,79							
	Toplam	874	3,13	0,77							

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gittikleri okul türleri ile okullarda sosyal adalet arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Katılımcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,792$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama Güzel Sanatlar Lisesine giden

öğrencilerde ($\bar{X}_{GSL}=2,97$) iken en düşük aritmetik ortalama Anadolu Lisesine giden öğrencilerdedir ($\bar{X}_{AL}=2,90$).

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Tanıyıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 9,012$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=3,59$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=3,17$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=3,42$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=3,17$) arasında anlamlı farklılık vardır ve İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=3,59$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=3,17$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,008$) varyansın %0,8’i okul türü ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Dağıtıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 2,573$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrencilerde ($\bar{X}_{GSL}=3,34$) iken en düşük aritmetik ortalama Meslek Lisesine giden öğrencilerdedir ($\bar{X}_{ML}=3,03$). Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 2,827$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=3,30$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=3,02$) arasında anlamlı farklılık vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,009$) varyansın %0,9’u okul türü ile açıklanmaktadır.

4.4.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.13’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile okullarda sosyal adalet algısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımcı	İlkokul	360	2,88	0,81	Gr. Arası	2,532	3	0,844	1,167	.32
	Ortaokul	220	2,88	0,89	Grup İçi	629,091	870	0,723		
	Lise	237	2,91	0,85	Toplam	631,623	873			
	Lisans	57	2,68	0,87						
	Toplam	874	2,87	0,85						
Tanıyıcı	İlkokul	360	3,48	0,99	Gr. Arası	4,911	3	1,637	1,668	.17
	Ortaokul	220	3,38	0,95	Grup İçi	853,972	870	0,982		
	Lise	237	3,53	0,99	Toplam	858,883	873			
	Lisans	57	3,27	1,05						
	Toplam	874	3,46	0,99						
Dağıtıcı	İlkokul	360	3,16	0,90	Gr. Arası	1,402	3	0,467	0,569	.64
	Ortaokul	220	3,11	0,88	Grup İçi	713,961	870	0,821		
	Lise	237	3,13	0,92	Toplam	715,362	873			
	Lisans	57	2,99	0,95						
	Toplam	874	3,13	0,90						
Okullarda Sosyal Adalet (Genel)	İlkokul	360	3,15	0,76	Gr. Arası	2,210	3	0,737	1,227	.30
	Ortaokul	220	3,11	0,76	Grup İçi	522,473	870	0,601		
	Lise	237	3,17	0,78	Toplam	524,683	873			
	Lisans	57	2,97	0,82						
	Toplam	874	3,13	0,77						

Tablo 4.13'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Katılımcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 1,167$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=2,91$) iken en düşük aritmetik ortalama annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=2,68$).

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Tanıyıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 1,668$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=3,53$) iken en düşük aritmetik ortalama annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=3,27$).

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Dağıtıcı” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,569$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre

en yüksek ortalama annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,16$) iken en düşük aritmetik ortalama annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=2,99$). Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 1,227$; $p>.05$]. En yüksek ortalama annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{lise}}=3,17$) iken en düşük aritmetik ortalama annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=2,97$).

4.4.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.14’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ile okullarda sosyal adalet algısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 14. Okullarda Sosyal Adalet ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımcı	İlkokul	216	2,90	0,79	Gr. Arası	0,694	3	0,231	0,319	.81
	Ortaokul	219	2,82	0,86	Grup İçi	630,929	870	0,725		
	Lise	335	2,89	0,88	Toplam	631,623	873			
	Lisans	104	2,88	0,84						
	Toplam	874	2,87	0,85						
Tanıyıcı	İlkokul	216	3,54	0,99	Gr. Arası	4,315	3	1,438	1,464	.22
	Ortaokul	219	3,35	1,02	Grup İçi	854,568	870			
	Lise	335	3,46	0,97	Toplam	858,883	873			
	Lisans	104	3,49	0,97						
	Toplam	874	3,46	0,99						
Dağıtıcı	İlkokul	216	3,19	0,90	Gr. Arası	5,676	3	1,892	2,319	.07
	Ortaokul	219	3,00	0,91	Grup İçi	709,686	870	0,816		
	Lise	335	3,15	0,89	Toplam	715,362	873			
	Lisans	104	3,23	0,91						
	Toplam	874	3,13	0,90						
Okullarda Sosyal Adalet (Genel)	İlkokul	216	3,19	0,78	Gr. Arası	3,030	3	1,010	1,684	.17
	Ortaokul	219	3,04	0,78	Grup İçi	521,654	870	0,600		
	Lise	335	3,15	0,77	Toplam	524,683	873			
	Lisans	104	3,18	0,73						
	Toplam	874	3,13	0,77						

Tablo 4.14’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Katılımcı” arasında istatistiki olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,319$; $p>.05$]. En yüksek ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde

($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=2,90$) iken en düşük aritmetik ortalama babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=2,82$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Tanıyıcı” arasında istatistiki olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 1,464$; $p>.05$]. En yüksek ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,54$) iken en düşük aritmetik ortalama babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3,35$).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Dağıtıcı” arasında istatistiki olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 2,319$; $p>.05$]. En yüksek ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,19$) iken en düşük aritmetik ortalama babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3,00$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okullarda sosyal adalet ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiki olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 1,684$; $p>.05$]. En yüksek ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,19$) iken en düşük aritmetik ortalama babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3,04$).

4.5.Fark Testlerine İlişkin Bulgular (Okula Yabancılaşma)

4.5.1. Cinsiyete Göre Farklılık

Tablo 4.15’te araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma arasındaki farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 15. Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Algısının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen’s d</i>
Anlamsızlık	Kız	623	3,08	1,02	872	0,725	.47	-
	Erkek	251	3,02	1,00				
Kuralsızlık	Kız	623	2,26	0,61	872	0,188	.85	-
	Erkek	251	2,27	0,66				
Güçsüzlük	Kız	623	2,70	1,12	872	2,110	.03	0,16
	Erkek	251	2,88	1,16				
Sosyal Uzaklık	Kız	623	3,39	0,79	872	2,035	.04	0,16
	Erkek	251	3,26	0,86				
Okula Yabancılaşma (Genel)	Kız	623	2,77	0,87	872	0,039	.97	-
	Erkek	251	2,77	0,57				

Tablo 4.15’e göre ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Anlamsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

yoktur [$t(872) = 0,725$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3,02$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}} = 3,08$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Kuralsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872) = -0,188$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 2,27$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}} = 2,26$) yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(872) = -2,110$ $p < 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 2,88$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}} = 2,70$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla erkek öğrenciler daha fazla “güçsüzlük” algılamaktadır. Cohen’s d katsayısına (0,16) göre etki büyüklüğü zayıftır.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Sosyal Uzaklık” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(872) = 2,035$ $p < 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3,26$) ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kız}} = 3,39$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla erkek öğrenciler daha fazla “Sosyal Uzaklık” algılamaktadır. Cohen’s d katsayısına (0,16) göre etki büyüklüğü zayıftır.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(872) = 0,039$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 2,77$) ortalamasıyla kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{kız}} = 2,77$) eşittir.

4.5.2. Sınıf Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.16’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma düzeyi arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 16. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Anlamsızlık	Dokuz	250	2,70	0,91	Gr. Arası	49,865	3	16,622	16,953	.00	12>9 11>9 10>9
	On	165	3,08	1,03	Grup İçi	852,992	870	0,980			
	On Bir	287	3,21	1,03	Toplam	902,857	873				
	On İki	172	3,31	0,96							
	Toplam	874	3,06	1,01							
Kuralsızlık	Dokuz	250	2,24	0,61	Gr. Arası	3,710	3	1,237	3,148	.02	10>12 11>12
	On	165	2,32	0,62	Grup İçi	341,752	870	0,393			
	On Bir	287	2,32	0,65	Toplam	345,462	873				
	On İki	172	2,16	0,59							
	Toplam	874	2,27	0,62							
Güçsüzlük	Dokuz	250	2,49	1,06	Gr. Arası	25,648	3	8,549	6,713	.00	12>9 11>9 10>9
	On	165	2,86	1,17	Grup İçi	1108,048	870	1,274			
	On Bir	287	2,81	1,16	Toplam	1133,697	873				
	On İki	172	2,94	1,11							
	Toplam	874	2,75	1,13							
Sosyal Uzaklık	Dokuz	250	3,36	0,75	Gr. Arası	1,564	3	0,521	0,780	.51	-
	On	165	3,33	0,83	Grup İçi	581,863	870	0,669			
	On Bir	287	3,31	0,84	Toplam	583,427	873				
	On İki	172	3,42	0,84							
	Toplam	874	3,35	0,81							
Okula Yabancılaşma (Genel)	Dokuz	250	2,60	0,54	Gr. Arası	9,784	3	3,261	10,242	.00	12>9 11>9 10>9
	On	165	2,81	0,58	Grup İçi	277,008	870	0,318			
	On Bir	287	2,84	0,59	Toplam	286,792	873				
	On İki	172	2,85	0,51							
	Toplam	874	2,77	0,57							

Tablo 4.16’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Anlamsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 16,953$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=3,31$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,70$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. On ikinci sınıflar “anlamsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. On birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=3,21$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,70$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on birinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla on birinci sınıflar “anlamsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. On birinci

sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=3,08$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,70$) arasında anlamlı farklılık vardır ve onuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla onuncu sınıflar “anlamsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,06$) varyansın %6’sı sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Kuralsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 3,148$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına göre on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=2,16$) ile onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=2,32$) arasında anlamlı farklılık vardır ve onuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla onuncu sınıflar “Kuralsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. On birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=2,32$) ile on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=2,16$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on birinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla on birinci sınıflar “Kuralsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1’i sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 6,713$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=2,94$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,24$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla on ikinci sınıflar “Güçsüzlük” algısını daha fazla yaşamaktadır. On birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=2,81$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,24$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on birinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla on birinci sınıflar “güçsüzlük” algısını daha fazla yaşamaktadır. Onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=2,86$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,24$) arasında anlamlı farklılık vardır ve onuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla onuncu sınıflar “güçsüzlük” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,02$) varyansın %2’si sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Sosyal Uzaklık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3, 870} = 0,780$; $p>.05$]. En yüksek ortalama on ikinci sınıfa giden öğrencilerde ($\bar{X}_{12}=3,42$) iken en düşük ortalama on birinci sınıfa giden öğrencilerdedir ($\bar{X}_9=3,31$).

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 10,242$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında on ikinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{12}=2,85$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,60$) arasında anlamlı farklılık vardır ve on ikinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla on ikinci sınıflar “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. On birinci sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{11}=2,84$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,60$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık on birinci sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla on birinci sınıflar “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. Onuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_{10}=2,81$) ile dokuzuncu sınıfa giden öğrenciler ($\bar{X}_9=2,60$) arasında anlamlı farklılık vardır ve onuncu sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer anlatımla onuncu sınıflar “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,03$) varyansın %3’ü sınıf düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.5.3. Okul Türüne Göre Farklılık

Tablo 4.17’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 17. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Anlamsızlık	ML	199	2,74	0,96	Gr. Arası	31,508	3	10,503	10,486	.00	AL>ML İHL>ML
	AL	380	3,23	1,02	Grup İçi	871,349	870	1,002			
	İHL	198	3,07	0,99	Toplam	908,857	873				
	GSL	97	3,01	0,98							
	Toplam	874	3,06	1,01							
Kuralsızlık	ML	199	2,16	0,59	Gr. Arası	4,532	3	1,511	3,855	.00	AL>ML
	AL	380	2,34	0,64	Grup İçi	340,930	870	0,392			
	İHL	198	2,23	0,65	Toplam	345,462	873				
	GSL	97	2,27	0,53							
	Toplam	874	2,27	0,62							
Güçsüzlük	ML	199	2,49	1,08	Gr. Arası	42,930	3	14,310	11,414	.00	AL>ML
	AL	380	3,00	1,16	Grup İçi	1090,767	870	1,254			
	İHL	198	2,62	1,09	Toplam	1133,697	873				
	GSL	97	2,59	1,06							
	Toplam	874	2,75	1,13							
Sosyal Uzaklık	ML	199	3,25	0,79	Gr. Arası	6,825	3	2,275	3,432	.02	GSL>ML
	AL	380	3,38	0,82	Grup İçi	576,603	870	0,663			
	İHL	198	3,30	0,79	Toplam	583,427	873				
	GSL	97	3,56	0,84							
	Toplam	874	3,35	0,81							
Okula Yabancılaşma (Genel)	ML	199	2,57	0,56	Gr. Arası	14,548	3	4,849	15,497	.00	AL>ML İHL>ML GSL>ML
	AL	380	2,89	0,57	Grup İçi	272,244	870	0,313			
	İHL	198	2,72	0,54	Toplam	286,792	873				
	GSL	97	2,77	0,51							
	Toplam	874	2,77	0,57							

Tablo 4.17’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Anlamsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 10,486$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=3,23$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,74$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle Anadolu Lisesine giden öğrenciler “anlamsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{İHL}=3,07$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,74$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler “anlamsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için

hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,03$) varyansın %3'ü okul türü ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Kuralsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{3, 870} = 3,855$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=2,34$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,16$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle Anadolu Lisesine giden öğrenciler “Kuralsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i okul türü ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{3, 870} = 11,414$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=3,00$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,49$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle Anadolu Lisesine giden öğrenciler “Güçsüzlük” algısını daha fazla yaşamaktadır Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,04$) varyansın %4'ü okul türü ile açıklanmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Sosyal Uzaklık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{3, 870} = 3,432$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=3,56$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,25$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler “Sosyal Uzaklık” algısını daha fazla yaşamaktadır Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1'i okul türü ile açıklanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul türleri ile okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **vardır** [$F_{3, 870} = 15,497$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında Anadolu Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{AL}=2,89$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,57$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Anadolu Lisesine giden öğrenciler “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler

($\bar{X}_{İHL}=2,72$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,57$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{GSL}=2,77$) ile Meslek Lisesine giden öğrenciler ($\bar{X}_{ML}=2,57$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,05$) varyansın %5’i okul türü ile açıklanmaktadır.

4.5.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.18’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile okula yabancılaşma algısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 18. Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						
	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Anlamsızlık	İlkokul	360	3,07	1,00	Gr. Arası	10,075	3	3,358	3,272	.02	Lisans>Ortaokul
	Ortaokul	220	2,92	1,03	Grup İçi	892,782	870	1,026			
	Lise	237	3,08	1,01	Toplam	902,857	873				
	Lisans	57	3,38	0,99							
	Toplam	874	3,06	1,01							
Kuralsızlık	İlkokul	360	2,24	0,59	Gr. Arası	1,145	3	0,382	0,964	.41	-
	Ortaokul	220	2,25	0,63	Grup İçi	344,317	870	0,396			
	Lise	237	2,27	0,63	Toplam	345,462	873				
	Lisans	57	2,40	0,75							
	Toplam	874	2,27	0,62							
Güçsüzlük	İlkokul	360	2,81	1,12	Gr. Arası	13,814	3	4,605	3,577	.01	Lisans>Ortaokul İlkokul>Ortaokul
	Ortaokul	220	2,55	1,13	Grup İçi	1119,883	870	1,287			
	Lise	237	2,80	1,14	Toplam	1133,697	873				
	Lisans	57	2,99	1,14							
	Toplam	874	2,75	1,13							
Sosyal Uzaklık	İlkokul	360	3,38	0,79	Gr. Arası	0,618	3	0,206	0,308	.82	-
	Ortaokul	220	3,32	0,84	Grup İçi	582,809	870	0,670			
	Lise	237	3,34	0,79	Toplam	583,427	873				
	Lisans	57	3,31	0,90							
	Toplam	874	3,35	0,81							
Okula Yabancılaşma (Genel)	İlkokul	360	2,78	0,53	Gr. Arası	3,911	3	1,304	4,010	.00	Lisans>Ortaokul
	Ortaokul	220	2,68	0,61	Grup İçi	282,881	870	0,325			
	Lise	237	2,78	0,57	Toplam	286,792	873				
	Lisans	57	2,95	0,57							
	Toplam	874	2,77	0,57							

Tablo 4.18’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Anlamsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{3,870} = 3,272$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > 0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında annesi lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,38$) ile annesi ortaokul mezunu öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,92$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık annesi lisans mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle annesi lisans mezunu öğrenciler “anlamsızlık” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1’i anne eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Kuralsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3,870} = 0,964$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama annesi lisans mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=2,40$) iken en düşük ortalama annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,24$).

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{3,870} = 3,577$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında annesi lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=2,99$) ile annesi ortaokul mezunu öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,55$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık annesi lisans mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle annesi lisans mezunu öğrenciler “güçsüzlük” algısını daha fazla yaşamaktadır. Annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,81$) ile annesi ortaokul mezunu öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,55$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık annesi ilkokul mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle annesi ilkokul mezunu öğrenciler “güçsüzlük” algısını daha fazladır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0,01$) varyansın %1’i anne eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Sosyal Uzaklık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{3,870} = 0,308$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,38$) iken en düşük

ortalama annesi lisans mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{İlkokul}=3,31$). Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{3, 870} = 4,010$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında annesi lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}_{Lisans}=2,95$) ile annesi ortaokul mezunu öğrenciler ($\bar{X}_{Ortaokul}=2,68$) arasında anlamlı farklılık vardır ve farklılık annesi lisans mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer ifadeyle annesi lisans mezunu öğrenciler “okula yabancılaşma” algısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,01$) varyansın %1’i anne eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır.

4.5.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Tablo 4.19’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile okula yabancılaşma algısı arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 19.Okula Yabancılaşma ile Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Anlamsızlık	İlkokul	216	2,96	1,01	Gr. Arası	5,580	3	1,860	1,803	.15
	Ortaokul	219	3,00	1,01	Grup İçi	897,276	870	1,031		
	Lise	335	3,14	1,01	Toplam	902,857	873			
	Lisans	104	3,15	1,02						
	Toplam	874	3,06	1,01						
Kuralsızlık	İlkokul	216	2,22	0,61	Gr. Arası	1,348	3	0,449	1,136	.33
	Ortaokul	219	2,30	0,63	Grup İçi	344,114	870	0,396		
	Lise	335	2,29	0,62	Toplam	345,462	873			
	Lisans	104	2,21	0,65						
	Toplam	874	2,27	0,62						
Güçsüzlük	İlkokul	216	2,79	1,11	Gr. Arası	2,891	3	0,964	0,741	.53
	Ortaokul	219	2,66	1,13	Grup İçi	1130,806	870	1,300		
	Lise	335	2,77	1,15	Toplam	1133,697	873			
	Lisans	104	2,83	1,17						
	Toplam	874	2,75	1,13						
Sosyal Uzaklık	İlkokul	216	3,44	0,82	Gr. Arası	4,816	3	1,605	2,414	.07
	Ortaokul	219	3,39	0,82	Grup İçi	578,612	870	0,665		
	Lise	335	3,26	0,81	Toplam	583,427	873			
	Lisans	104	3,37	0,81						
	Toplam	874	3,35	0,81						
Okula Yabancılaşma (Genel)	İlkokul	216	2,74	0,54	Gr. Arası	0,329	3	0,110	0,333	.80
	Ortaokul	219	2,75	0,60	Grup İçi	286,463	870	0,329		
	Lise	335	2,79	0,56	Toplam	286,792	873			
	Lisans	104	2,78	0,60						
	Toplam	874	2,77	0,57						

Tablo 4.19’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Anlamsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 1,803$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama babası lisans mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,15$) iken en düşük ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,96$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Kuralsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 1,136$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama babası ortaokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,30$) iken en düşük ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,22$).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,741$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama babası lisans mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=2,83$) iken en düşük ortalama babası ortaokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,66$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Sosyal Uzaklık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 2,414$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,44$) iken en düşük ortalama babası lise mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,26$). Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ile okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark **yoktur** [$F_{3, 870} = 0,333$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama babası lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}_{\text{Lise}}=2,79$) iken en düşük ortalama babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdedir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,74$).

4.6. Korelasyon Analizi

Tablo 4.20’de Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, okullarda sosyal adalet ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 20. Okul Yaşam Kalitesi, Okullarda Sosyal Adalet ve Okula Yabancılaşma Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Korelasyon Değerleri														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Öğretmenler (1)	r	1	,21**	,43**	,47**	,15**	,77**	,49**	,41**	,60**	,59**	-,38**	-,27**	-,34**	,30**	-,35**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n		874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874
Öğrenciler (2)	r		1	,27**	,08*	-,05	,55**	,11**	,05	,12**	,11**	-,24**	-,28**	-,14**	,09**	-,27**
	p			,000	,012	,108	,000	,001	,108	,000	,001	,000	,000	,000	,006	,000
	n			874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874
Okula Yönelik Duygular (3)	r			1	,42**	,19**	,79**	,33**	,34**	,37**	,41**	-,34**	-,19**	-,17**	,36**	-,23**
	p				,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n				874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874
Okul Yönetimi (4)	r				1	,14**	,65**	,42**	,27**	,46**	,46**	-,33**	-,18**	-,26**	,22**	-,28**
	p					,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n					874	874	874	874	874	874	874	874	874	874	874
Statü (5)	r					1	,29**	,17**	,22**	,19**	,22**	-,03	,05	-,01	,31**	,05
	p						,000	,000	,000	,000	,000	,271	,138	,646	,000	,111
	n						874	874	874	874	874	874	874	874	874	874
Okul Yaşam Kalitesi Toplam (6)	r						1	,48**	,40**	,55**	,57**	-,45**	-,31**	-,31**	,38**	-,38**
	p							,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n							874	874	874	874	874	874	874	874	874
Katılımcı (7)	r							1	,49**	,64**	,83**	-,29**	-,21**	-,26**	,24**	-,27**
	p								,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n								874	874	874	874	874	874	874	874
Tanıyıcı (8)	p								1	,58**	,80**	-,17**	-,09**	-,08**	,25**	-,10**
	n									,000	,000	,000	,004	,008	,000	,002
	r									874	874	874	874	874	874	874
Dağıtıcı (9)	p									1	,90**	-,31**	-,22**	-,26**	,24**	-,28**
	n										,000	,000	,000	,000	,000	,000
	r										874	874	874	874	874	874
Sosyal Adalet Genel (10)	p										1	-,31**	-,21**	-,24**	,29**	-,27**
	n											,000	,000	,000	,000	,000
	r											874	874	874	874	874
Anlamsızlık (11)	p											1	,41**	,55**	-,24**	,85**
	n												,000	,000	,000	,000
	r												874	874	874	874
Kuralsızlık (12)	p												1	,36**	-,09**	,70**
	n													,000	,003	,000
	r													874	874	874
Güçsüzlük (13)	p													1	-,16**	,74**
	n														,000	,000
	r														874	874
Sosyal Uzaklık (14)	p														1	,001
	n															,966
	r															874
Okula Yab. Genel (15)	p															1
	n															
	r															

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 4.20’deki analiz sonuçlarına göre orta ğretim ğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi leğinin alt boyutlarından olan “ğretmenler” ile Okullarda Sosyal Adalet leğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Katılımcı” ($r=.49$; $p<.01$), “Tanıyıcı” ($r=.41$; $p<.01$), “Dağıtıcı” ($r=.60$; $p<.01$), “Okullarda Sosyal Adalet” ($r=.59$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğerk anlatımla öğretmenlere ilişkin kalite algısı arttıkça okullarda sosyal adalet algısı da artmaktadır.

Okul Yaşam Kalitesi leğinin alt boyutlarından olan “ğrenciler” ile Okullarda Sosyal Adalet leğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Katılımcı” ($r=.11$; $p<.01$), “Dağıtıcı” ($r=.12$; $p<.01$), “Okullarda Sosyal Adalet” ($r=.11$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğerk anlatımla öğrencilere ilişkin kalite algısı arttıkça okullarda sosyal adalet algısı da artmaktadır.

Okul Yaşam Kalitesi leğinin alt boyutlarından olan “Okula Yönelik Duygular” ile Okullarda Sosyal Adalet leğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Katılımcı” ($r=.33$; $p<.01$), “Tanıyıcı” ($r=.34$; $p<.01$), “Dağıtıcı” ($r=.37$; $p<.01$), “Okullarda Sosyal Adalet” ($r=.41$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğerk anlatımla okula yönelik duygulara ilişkin kalite algısı arttıkça okullarda sosyal adalet algısı da artmaktadır. Okul Yaşam Kalitesi leğinin alt boyutlarından olan “Okul Yönetimi” ile Okullarda Sosyal Adalet leğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Katılımcı” ($r=.42$; $p<.01$), “Tanıyıcı” ($r=.27$; $p<.01$), “Dağıtıcı” ($r=.46$; $p<.01$), “Okullarda Sosyal Adalet” ($r=.46$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde (Tanıyıcı alt boyutunda zayıf) ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğerk anlatımla okul yönetimine ilişkin kalite algısı arttıkça okullarda sosyal adalet algısı da artmaktadır.

Okul Yaşam Kalitesi leğinin alt boyutlarından olan “Statü” ile Okullarda Sosyal Adalet leğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Katılımcı” ($r=.17$; $p<.01$), “Tanıyıcı” ($r=.22$; $p<.01$), “Dağıtıcı” ($r=.19$; $p<.01$), “Okullarda Sosyal Adalet” ($r=.22$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğerk anlatımla okula yönelik duygulara ilişkin kalite algısı arttıkça okullarda sosyal adalet algısı da artmaktadır. Okul Yaşam Kalitesi genel ortalama puanı ile Okullarda Sosyal Adalet leğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Katılımcı” ($r=.48$; $p<.01$), “Tanıyıcı” ($r=.40$; $p<.01$), “Dağıtıcı” ($r=.55$; $p<.01$), “Okullarda Sosyal Adalet” ($r=.57$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğerk anlatımla okula yönelik kalite algısı arttıkça okullarda sosyal adalet algısı da artmaktadır.

Tablo 4.20'deki analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Öğretmenler” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.38$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.27$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.34$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.35$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, “Sosyal Uzaklık” ($r = .30$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, orta düzeyde (Kuralsızlık alt boyutunda zayıf) ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla öğretmenlere ilişkin kalite algısı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Öğrenciler” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.24$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.28$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.14$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.27$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla öğrencilere ilişkin kalite algısı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Okula Yönelik Duygular” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.34$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.19$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.17$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.23$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde (Anlamsızlık alt boyutunda orta düzeyde) ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla okula yönelik duygulara ilişkin kalite algısı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Okul Yönetimi” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.33$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.18$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.26$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.28$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde (Anlamsızlık alt boyutunda orta düzeyde) ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla okul yönetimine ilişkin kalite algısı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Statü” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Sosyal Uzaklık” ($r = -.14$; $p < .01$),) arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki söz konusudur. Diğer anlatımla statüye ilişkin kalite algısı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutuna ilişkin algı düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Okula Yönelik Duygular” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.45$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.31$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.31$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.38$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla okula yönelik kalite algısı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir. Tablo 4.20’deki analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okullarda sosyal adalet ölçeğinin alt boyutlarından olan “Katılımcı” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.29$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.21$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.26$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.27$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, “Sosyal Uzaklık” ($r = .24$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla sosyal adaletin katılımcı alt boyutuna ilişkin algı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir.

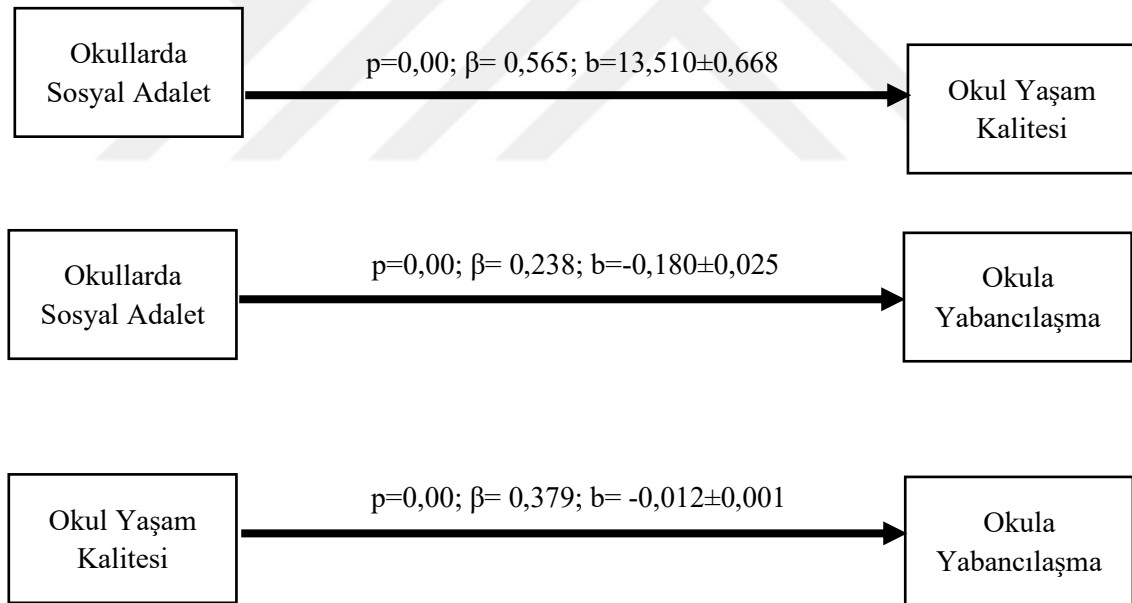
Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okullarda sosyal adalet ölçeğinin alt boyutlarından olan “Tanıyıcı” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.17$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.09$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.08$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.10$; $p < .01$) arasında negatif yönlü, “Sosyal Uzaklık” ($r = .25$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla sosyal adaletin Tanıyıcı alt boyutuna ilişkin algı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir. Analiz sonuçlarına göre orta öğretim öğrencilerinin algılarına göre okullarda sosyal adalet ölçeğinin alt boyutlarından olan “Dağıtıcı” ile Okula Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla “Anlamsızlık” ($r = -.31$; $p < .01$), “Kuralsızlık” ($r = -.22$; $p < .01$), “Güçsüzlük” ($r = -.26$; $p < .01$) ve Okula Yabancılaşma ($r = -.28$; $p < .01$) arasında negatif

yönlü, “Sosyal Uzaklık” ($r = .24$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, zayıf düzeyde (Anlamsızlık ile orta düzeyde) ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Diğer anlatımla sosyal adaletin dağıtıcı alt boyutuna ilişkin algı arttıkça okula yabancılaşmanın “Sosyal Uzaklık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ve okula yabancılaşmanın geneline ilişkin algı düşmektedir.

4.7. Regresyon Analizleri ve Aracılık Etkisi

Araştırmanın son alt problemi olan aracılık etkisini sınamadan önce bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu ilişkilere ait ön analizler Şekil 4.6. üzerinde gösterilmiştir. Aracı değişken (Okullarda Sosyal Adalet) etkisinin olup olmadığını tespit etmeden önce Baron ve Kenny’e (1986) öncelikle tüm değişkenler arasında ilişkinin varlığı ispat edilmelidir. Şekil 4.6. üzerinde bu değerleri görmek mümkündür.

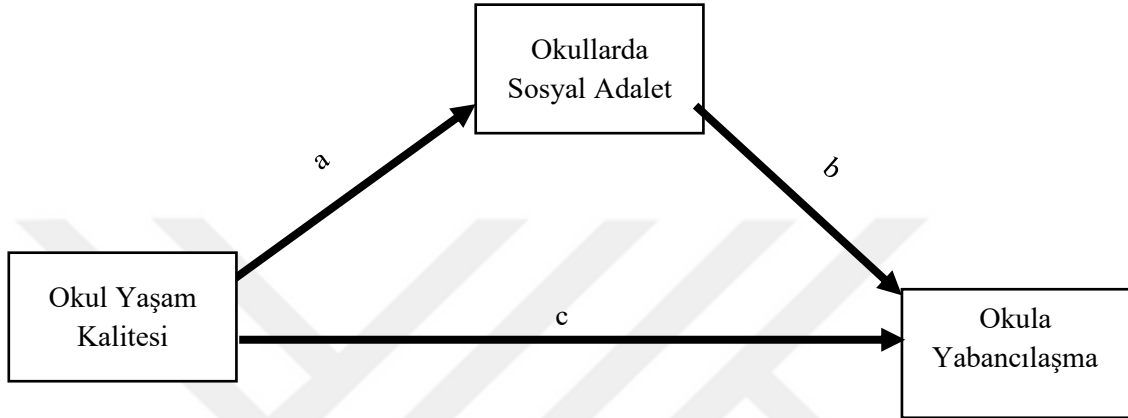
Şekil 4. 7. Değişkenler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları



Şekil 4.7.’ye bakıldığında okullarda sosyal adalet ve okul yaşam kalitesi arasındaki basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarında bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$; $R = 0,565$). Benzer şekilde, Okullarda Sosyal Adalet, Okula Yabancılaşmayı anlamlı şekilde yordamaktadır ($p < 0,05$; $R = 0,238$). Son olarak, Okul Yaşam Kalitesi, Okula Yabancılaşma değişkenini anlamlı şekilde yordamaktadır ($p < 0,05$; $R = 0,379$).

Şekil 4.8.'de ise araştırmada sınanan aracılık etkisi modeli yer almaktadır. Bu modelde Okul Yaşam Kalitesi değişkeni ile Okula Yabancılaşma değişkeni arasındaki etkinin (c) Okullarda Sosyal Adalet üzerinden gerçekleşip gerçekleşmediği gösterilmiştir. Bunun için öncelikle çoklu regresyon analizi yapılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Şekil 4. 8. Araştırmada Sınanan Model



Tablo 4.21'de okul yaşam kalitesi ve sosyal adalet algısının ve okula yabancılaşmayı yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

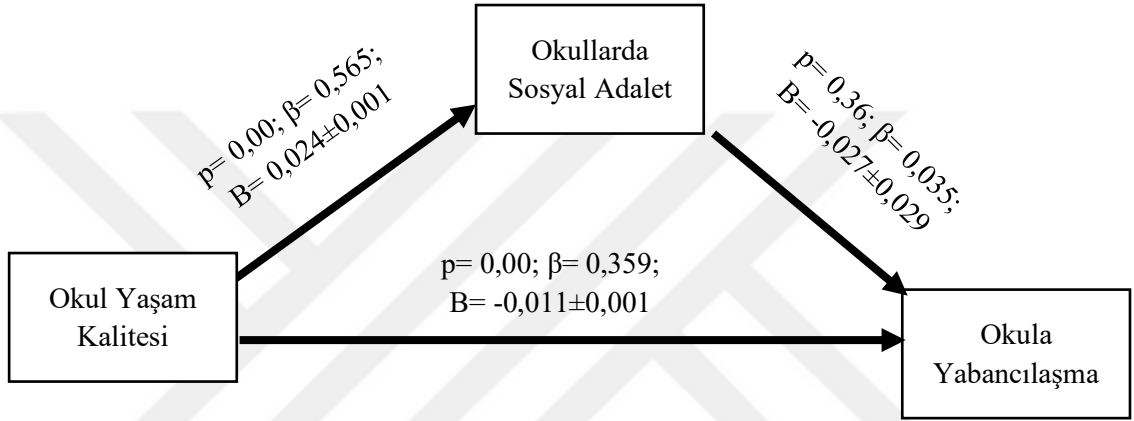
Tablo 4. 21. Okul Yaşam Kalitesi ve Sosyal Adalet Algısının Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	4,058	0,108		37,639	.00		
Okul Yaşam Kalitesi	-0,011	0,001	-0,359	-9,442	.00	-0,305	-0,296
Sosyal Adalet	-0,027	0,029	-0,035	-0,926	.36	-0,031	-0,029
R = 0.380		R ² =0.144					
F (2, 871) = 73,374		p < 0.05					
VIF = 1.469; Tolerance Value = 0.681; Durbin-Watson = 1.662							

Tablo 4.21'de bağımsız ve yordayıcı değişkenlerin, bağımlı değişken olan okula yabancılaşma üzerindeki açıklayıcılık düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tüm değişkenler normallik varsayımlarını karşılamakta ve çoklu bağlantısallık sorunu bulunmamaktadır (VIF = 1.469; Durbin-Watson = 1.662; Tolerance değeri = .681). Analiz sonuçlarına göre her üç değişken bir arada iken bağımlı

değişken üzerinde anlamlı bir yordama yapmaktadır ($R=0.380$; $R^2 = 0.144$; $p<0,05$). p değerlerine bakıldığında bağımsız değişkenlerden sadece okul yaşam kalitesinin ($p<0,05$) anlamlı yordama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bir arada iken bağımlı değişkeni yordama düzeyi %14,4'tür. Okul yaşam kalitesinde meydana gelen bir birimlik değişim, okula yabancılaşmada -0,011 birimlik negatif yönlü değişim meydana getirmektedir. β değerlerine göre okula yabancılaşma üzerinde en fazla etkisi olan değişken Okul Yaşam Kalitesi'dir.

Şekil 4. 9. Aracılık Etkisi Sonuçları



Şekil 4.9'a bakıldığında Çoklu Regresyon Analizi sonrasında Okul Yaşam Kalitesi ile Okullarda Sosyal Adalet arasındaki ilişkinin modelin kurulmasından sonra da anlamlılık düzeyinin devam ettiği görülmektedir ($p<0,05$; $\beta=0,565$). Benzer şekilde Okul Yaşam Kalitesi ile Okula Yabancılaşma üzerindeki etki modelin kurulmasıyla devam etmiştir ($p<0,05$; $\beta=0,359$). Ancak modelden önceki Beta değerinde ($\beta=0,379$) düşüş görülmüştür. Okullarda Sosyal Adalet ile Okula Yabancılaşma arasındaki ilişki ise modelle birlikte ortadan kalkmıştır ($p>0,05$; $\beta=0,035$). Bu sonuçlara bakıldığında hem p değerinin 0,05'in üstüne çıkarak anlamlılığı kaybettiği hem de modelden önceki Beta değerinin ($\beta=0,238$) oldukça düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında Okul Yaşam Kalitesi ile Okula Yabancılaşma arasında Okullarda Sosyal Adalet değişkeninin aracılık etkisinin olmadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE BULGULAR

Bu kısımda verilerin analizinden elde edilen bulgularla literatürde var araştırmaların bulguları karşılaştırılarak tartışılmış ve bulgulara dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

5.1.Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Okul yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular, öğrencilerin algıladığı okul yaşam kalitesinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Durmaz (2008) ve Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından yapılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerin rolüne ve öğrenciler arası ilişkilere daha olumlu bir şekilde yaklaşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin önemli olduğunu göstermektedir. Nitelikli ve motivasyonlu öğretmenler, öğrencilere destek sağlayabilir, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirebilir. Bununla birlikte, okul yönetimi ve statü gibi alt boyutlarda daha düşük ortalama değerler elde edilmiştir. Bu sonuçlar, okul yönetimi ve statü gibi faktörlerin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısını etkileyebileceğini göstermektedir. Etkili okul yönetimi, adil politikaların benimsenmesini ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirir. Ayrıca, statü farklılıklarının azaltılması ve eşitlikçi bir ortamın sağlanması, öğrencilerin okul yaşam kalitesini artırabilir.

Sosyal adalet ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular, öğrencilerin okullarda sosyal adaletin orta düzeyde olduğunu algıladığını göstermektedir. Sosyal adalet, okullarda adil

davranışların, eşitlik ve fırsat eşitliği algısının önemli bir bileşenidir. Öğrencilerin okullarda sosyal adaleti algılamaları, okul ortamının adil ve destekleyici olup olmadığı konusunda önemli bir göstergedir. İlgili literatürde yapılan farklı bir araştırmada ise kız öğrencilerin sosyal adalet bilinci erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur (Tarhan, 2022).

Öğrencilerin okullarda sosyal adaleti orta düzeyde algılamaları, adil davranışların var olduğunu göstermektedir. Bu, öğrencilerin eşitlik, adalet ve fırsat eşitliği konularında okulun iyi bir performans sergilediğine dair bir işarettir. Okulda yapılan politikalar, uygulamalar ve disiplin yöntemleri, öğrencilerin sosyal adaleti algılamalarını etkileyen önemli faktörlerdir. Ancak, öğrencilerin okullarda sosyal adaleti orta düzeyde algılamaları aynı zamanda iyileştirme alanları olduğunu da göstermektedir. Okullar, sosyal adaleti güçlendirmek için çeşitli önlemler alabilir. Öğrencilerin eşitlikçi kaynaklara erişimi, adil değerlendirme yöntemleri, çeşitliliğe saygı gösterme ve zorbalıkla mücadele gibi konulara odaklanarak sosyal adaleti artırabilirler.

Öğrenciler, tanıyıcı ve dağıtıcı gibi alt boyutlarda daha yüksek ortalama değerlere sahipken, katılımcı alt boyutunda daha düşük ortalama değerler elde edilmiştir. Bu sonuçlar, okullardaki sosyal adaletin farklı yönlerinin öğrencilerin algılarına farklı şekillerde yansıdığını göstermektedir. Daha eşitlikçi ve adil bir eğitim ortamı oluşturulması ve öğrencilerin eğitimde söz hakkı olmaları sosyal adalet algılarını artırabilir. Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri olarak yaptığı araştırma sonucunda Akkuş (2019), öğrencilerin bilinçlenmesini sağlamak için onlara rehberlik ve danışma yapılması gerektiğini ve müfredata sosyal adaleti öğretici bir dersin yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okula yabancılaşma ölçeği alt boyutuna ilişkin bulgular, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okula yabancılaşma, öğrencilerin okul ortamına, öğretmenlere, akranlara ve akademik süreçlere olan bağlılıklarını etkileyen önemli bir kavramdır. Okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi, eğitimdeki zayıf noktaları ve iyileştirme alanlarını belirlemek açısından büyük önem taşır. İlgili literatürde yapılan bir araştırma, okula yabancılaşma ölçeği alt boyutuna ilişkin bulgularla, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Gedik ve Cömert, 2018). Bu bulgu, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma

sonuçları, öğrencilerin okula yabancılaşma deneyimlerinin belirli bir düzeyde olduğunu ve bu durumun dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olması, öğrencilerin okula karşı duygusal ve psikolojik bir uzaklaşma yaşadıklarını işaret edebilir. Bu durum, öğrencilerin okula olan bağlılığını azaltabilir ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Okula yabancılaşma, sosyal ilişkilerin zayıflamasına, öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin azalmasına ve okulda aktif katılımın azalmasına yol açabilir. Bu bulgu, okulların öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak için önlemler almasının önemini vurgulamaktadır. Okullar, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirecek ve okula olan bağlılıklarını artıracak ortamlar sağlamak için çeşitli stratejiler uygulayabilirler. Örneğin, okulda öğrenciler arasında dayanışma ve iş birliği kültürünün geliştirilmesi, öğrencilerin katılımını teşvik eden etkinliklerin düzenlenmesi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlendirilmesi gibi adımlar atılabilir.

Pala'nın (2016) yaptığı araştırmada da öğrencilerin orta düzeyde bir okula yabancılaşma algılarının olduğunu tespit edilmiştir. Bu araştırmada Sosyal Uzaklık alt boyutu en yüksek ortalama değere sahipken, Kuralsızlık alt boyutu en düşük ortalama değere sahiptir. Öğrencinin, eğitimin amacını ve önemini kavrayarak bir hedefe odaklanmasını sağlamak, okul kurallarının amacı ve önemini içselleştirmesine imkân sunmak yabancılaşmalarını azaltmada etkili olabilir. Ayrıca, öğrencinin arkadaşlarıyla beraber etkinlikler tasarlanması, motivasyonunu artıracak dönütlerde bulunulması da okula yabancılaşmasını azaltabilir. Öğrencinin kendine, çevresine ve okula uzaklaşması, onu eğitsel ve sosyal açıdan olumsuz durumlara düşürebilir. Atmaca (2019) tarafından yapılan araştırmada okula yabancılaşmanın suça eğilimi doğrudan yordadığı tespit edilmiştir. Atmaca'nın (2019) bulgularına göre, okula yabancılaşma düzeyi artan öğrencilerde suça eğilim de artmaktadır. Öğrencilerin okul ortamına olan bağlılığının azalması, suça yönelmelerini etkileyebilir ve riskli davranışlar sergileme olasılıklarını artırabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Okul yaşam kalitesinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin kişisel bilgiler anketinden yararlanılarak testler uygulanmıştır. Cinsiyete göre okul yaşam kalitesine bakıldığında genel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Erkek öğrencilerin algı düzeyleri ortalaması kız öğrencilere göre daha yüksektir. Dönmez

(2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma da benzer şekilde okul yaşam kalitesi üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Sınıf düzeyi bazında okul yaşam kalitesi algılarına bakıldığında “Öğretmenler” ve “Okul Yönetimi” alt boyutlarında 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Durmaz’ın (2008) yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde 9. sınıf öğrencilerinin Öğretmenler alt boyutundaki algıları lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. “Öğrenciler” alt boyutunda anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkarken “Okula Yönelik Duygular” alt boyutunda 12. sınıfa giden öğrenciler ile 10. ve 11. sınıfa giden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır ve 12. sınıflar lehinedir. Statü alt boyutunda ise 11. sınıfların ile 9. sınıflar ile ve 12. sınıfların 9. sınıflar ile arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Okul yaşam kalitesinin geneline bakıldığında 9. sınıflar ile 10. ve 11. sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu ve 9. sınıflar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda okula yeni başlayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının başta daha yüksek olduğu fakat zamanla azaldığı söylenebilir. Yeni bir okula başlayan öğrencilerin zamanla okul yaşamından bekledikleri ve buldukları arasındaki farkın bu sonuca neden olduğu söylenebilir. Karabey (2017) yürüttüğü araştırma sonucunda küçük sınıflar lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Okul türüne göre farlılıklara bakıldığında Öğretmenler, Öğrenciler ve Okula Yönelik Duygular alt boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrencilerinin Meslek Lisesine giden öğrencilere, Anadolu Lisesine giden öğrencilerine ve İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerine göre anlamlı şekilde fark tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin öğretmenleri, arkadaşları ve okula karşı daha olumlu duygular beslemesi daha az mevcutlu sınıflara sahip olmalarından kaynaklanabilir.

“Okul Yönetimi” alt boyutuna bakıldığında anlamlı fark tespit edilmiştir. Meslek Lisesine giden öğrenciler ile Anadolu Lisesine giden öğrenciler arasında anlamlı fark vardır ve Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark vardır ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir, Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ile İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler arasında anlamlı fark vardır ve Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir ve Güzel

Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark vardır ve Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görenler lehinedir. Her okul türünün diğerine göre farklılık göstermesi, belirli bir okul türünün anlamlı şekilde farklılaşmaması okul yöneticilerinin kimliğine bağlanabilir.

“Statü” alt boyutunda ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anadolu Lisesine giden öğrenciler ile Meslek Lisesi Lisesine giden öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve Anadolu Lisesi Lisesine giden öğrenciler lehinedir, İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ile Meslek Lisesine giden öğrenciler arasında İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve Anadolu Lisesine giden öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler arasında Anadolu Lisesine giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu alt boyut da belirli bir okul türünün Statü alt boyutunu anlamlandırmada baskın olmadığı sonucunu gösterebilir.

Okul yaşam kalitesinin geneline bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler ile Meslek Lisesine giden öğrenciler, İmam Hatip Lisesine giden öğrenciler ve Anadolu Lisesine giden öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin daha az mevcuda sahip olmalarının bu duruma sebep olduğu söylenebilir.

Annelerinin eğitim düzeyine göre bakıldığında anlamlı fark elde edilememiştir. Durmaz (2008), Karabey (2017) ve Çevik (2020) de benzer şekilde okul yaşam kalitesi üzerinde anne eğitim düzeyinin anlamlı farka sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Baba eğitim düzeyine göre de okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Karalar (2007), Durmaz (2008) ve Çevik (2020) de öğrencinin babasının eğitim düzeyinin okul yaşam kalitesi üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okullarda sosyal adalet ölçeğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre okullarda sosyal adalet algısının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Gören (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda cinsiyete bakımından anlamlı fark tespit etmiştir. Sınıflar düzeyinde bakıldığında ise “Katılımcı” alt boyutunda 9. sınıfa giden öğrenciler ile 10. ve 11. sınıfa giden öğrenciler arasında 9. sınıfa giden öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde fark tespit edilmiştir. “Tanıyıcı” alt boyutunda anlamlı fark vardır ve 12. sınıfa giden öğrenciler ile 9. sınıfa giden öğrenciler ve 10. sınıfa öğrenciler arasında 12. sınıfa giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. “Dağıtıcı” alt boyutunda da anlamlı fark tespit

edilmiştir ve 9. sınıfa giden öğrencilerin 10. sınıfa giden öğrencilere göre 9. sınıfa gidenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Okullarda sosyal adaletin geneline bakıldığında anlamlı bir fark vardır ve 12. sınıfa giden öğrenciler ile 10. sınıfa giden öğrenciler arasında 12. sınıflara gidenler lehine, 9. sınıfa giden öğrenciler ile 10. sınıfa giden öğrenciler arasında 9. sınıflar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. 10. sınıftaki öğrencilerin algı düzeyinin düşüşünün sebebi 9. sınıftaki beklentilerinin karşılaşmamasından kaynaklı yaşadıkları duygu değişimi olduğu söylenebilir.

Okul türüne göre okullarda sosyal adaletin “Katılımcı” ve “Dağıtıcı” alt boyutunda anlamlı farklar tespit edilmemiştir. “Tanıyıcı” alt boyutunda Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine ve Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Okullarda sosyal adaletin geneline bakıldığında anlamlı bir fark vardır ve Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer lise türündeki öğrencilerine kıyasla okullarda sosyal adalet algısının daha düşük olmasının sebebi düşük puanlar alarak girdikleri okullarda kendilerini değersiz hissetmeleri olabilir. Öğrencinin annesinin eğitim düzeyi ve babasının eğitim düzeyine göre incelendiğinde anlamlı fark tespit edilememiştir.

Okula yabancılaşma çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde “Anlamsızlık” ve “Kuralsızlık” alt boyutunda anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Güçsüzlük” alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla “güçsüzlük” algıladığı tespit edilmiştir. “Sosyal Uzaklık” alt boyutunda ise kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla “sosyal uzaklık” yaşadığı sonucunu ortaya çıkaran anlamlı bir farklılık vardır. Okula yabancılaşmanın genelinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Gedik (2014) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğrencilerin daha fazla güçsüzlük hissettikleri bulunmuştur.

Sınıf düzeyine göre bakıldığında ise Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Güçsüzlük alt boyutlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir ve hepsi 9. sınıflar aleyhinedir. Sosyal Uzaklık alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur. Okula yabancılaşmanın geneline bakıldığında anlamlı bir fark vardır ve hepsi 9. sınıflar aleyhinedir. Bunun sebebi okula yeni başlayan öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşaması olabilir.

Lise türüne göre incelendiğinde bütün alt boyutlarda anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Okula yabancılaşmanın genelinde anlamlı bir fark vardır. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine ve Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin daha az okula yabancılaşmasının sebebi başarı odaklı değil meslek eğitime önem vermeleri ve staja gitmeleri olabilir.

Okula yabancılaşma ile anne eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde “Kuralsızlık” ve “Sosyal Uzaklık” alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. “Anlamsızlık” alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Annesi lisans mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark vardır. “Güçsüzlük” alt boyutunda da anlamlı bir fark vardır. Annesi lisans mezunu öğrenciler ile ortaokul mezunu olanlar arasında ve annesi ilkokul mezunu öğrenciler ile ortaokul mezunu olanlar arasında anlamlı farklar vardır. Okula yabancılaşmanın geneline bakıldığında anlamlı fark vardır ve annesi lisans mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bunun sebebi anne eğitim düzeyinin artmasıyla öğrencide oluşan baskı olabilir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Yiğit’in (2010) ve Pala’nın (2016) yaptıkları araştırmalar soncunda anne eğitim düzeyinde anlamlı fark olmadığını, baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklar olduğunu tespit etmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Değişkenlerin korelasyon analizine bakıldığında okul yaşam kalitesi ile okullarda sosyal adalet arasında pozitif yönlü, orta düzeyli, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin okul yaşam kalitesi arttıkça sosyal adaletle ilişkin algıları da artmaktadır. Bu

bulgu, okul yaşam kalitesi ile okullarda sosyal adalet algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi arttıkça, okullarda sosyal adalet algıları da iyileşmektedir. Araştırma sonuçları, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğunu ve orta düzeyde bir etkileşim olduğunu desteklemektedir. Okul yaşam kalitesi, çeşitli parametreler ve faktörler tarafından şekillenirken, okullarda sosyal adalet algısı da öğrencilerin deneyimledikleri adalet, eşitlik ve fırsat eşitliği gibi unsurlarla ilişkilidir. Okulun yönetim politikaları, disiplin uygulamaları, kaynakların adil dağılımı, eşitlikçi eğitim fırsatları gibi faktörler, okullarda sosyal adalet algısını etkileyen önemli etmenlerdir.

Okullarda sosyal adalet algısı, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini, okula olan güvenlerini ve adalet duygularını etkiler. Öğrenciler, adil bir okul ortamında daha olumlu bir sosyal bağlılık hissederler ve bu da öğrenci-öğrenci etkileşimlerini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkiler. Aynı şekilde, okullarda sosyal adalet algısı, öğrencilerin katılım ve liderlik fırsatlarına erişimini de etkileyebilir. Bu bulguların hem öğrencilere hem de okullara önemli etkileri vardır. Öğrenciler, adil bir okul ortamında kendilerini güvende hissederler, kendilerini ifade etme ve katkıda bulunma fırsatı bulurlar. Bu da özgüvenlerini ve özsaygılarını artırırken, öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını da etkileyebilir.

Okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Gedik (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma arasındaki bu ilişki, önemli sonuçlar doğurmaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşması, öğrenme motivasyonlarını ve katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Aynı zamanda, akademik başarıları, psikolojik refahları ve genel yaşam kaliteleri üzerinde de olumsuz bir etkisi olabilir. Bu nedenle, okul yönetimlerinin ve eğitimcilerin okul yaşam kalitesini artırmak ve okula yabancılaşmayı azaltmak için önemli adımlar atması gerekmektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi arttıkça okula yabancılaşmasının azalacağı söylenebilir.

Okullarda sosyal adalet ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal adalet algılarının yükselmesi onların okula yabancılaşmasını azaltmakta etkili olabilir.

Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul ortamında deneyimlediği çeşitli parametreler ve faktörler tarafından etkilenmektedir. Örneğin, akademik kaynaklara erişim, fiziksel ve duygusal güvenlik, sosyal ilişkiler ve destek ağlarının varlığı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf atmosferi ve okulun genel atmosferi gibi faktörler, okul yaşam kalitesini belirleyen önemli etmenlerdir. Bu faktörlerin varlığı veya eksikliği, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyebilir. Örneğin, yetersiz akademik kaynaklara sahip olan bir okul, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarılarını olumsuz etkileyebilir. Aynı şekilde, zayıf sosyal ilişkiler ve destek ağlarına sahip olan bir okul, öğrencilerin sosyal bağlarını geliştirmelerini ve okula olan bağlılıklarını azaltabilir. Bu bulguların öğrencilere ve okullara önemli etkileri vardır. Öğrenciler, olumlu bir okul yaşamı deneyimlediklerinde, öğrenme motivasyonları artar, akademik başarıları yükselir ve psikolojik refahları iyileşir. Aynı şekilde, okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okula olan bağlılığını artırarak devamsızlık oranlarını azaltabilir.

Değişkenlerin regresyon analizine bakıldığında okul yaşam kalitesi ve okullarda sosyal adalet değişkenlerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeyi %14,4 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlerden sadece okul yaşam kalitesi bağımlı değişkeni anlamlı yordama gücüne sahiptir. Okul yaşam kalitesini artan öğrencilerin okula karşı olumlu duygular besleyeceğinden okula yabancılaşmalarının azalacağı söylenebilir. Bu bulgu, okul yaşam kalitesi ve sosyal adaletin, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul ortamının genel kalitesi, fiziksel düzenlemeler, öğretim yöntemleri, kaynakların kullanımı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi faktörleri içermektedir. Okullarda sosyal adalet ise eşitlik, adalet ve fırsat eşitliği algısını ifade etmektedir. Öte yandan, bu bulguya göre sadece okul yaşam kalitesi değişkeni, okula yabancılaşmayı anlamlı şekilde yordamaktadır. Diğer bir deyişle, sosyal adalet değişkeni okula yabancılaşmayı yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu sonuçlar, okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini daha güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Sosyal adaletin okula yabancılaşmayı yordamadaki anlamsız etkisi ise dikkate değerdir. Bu sonuçlar, sosyal adaletin okula yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmayabileceğini göstermektedir. Ancak, sosyal adaletin diğer faktörlerle ilişkili olabileceği ve dolaylı yoldan okula yabancılaşmayı etkileyebileceği düşünülebilir. Örneğin, sosyal adaletin düşük olduğu bir okul ortamı, öğrenciler arasında ayrımcılık,

dışlanma veya adaletsizlik hissi yaratabilir, bu da öğrencilerin okula yabancılaşmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, sosyal adaletin okula yabancılaşma üzerindeki etkisini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

5.2.Sonuç

Bu çalışma, okul yaşam kalitesi, sosyal adalet ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Buna dayanarak, aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:

- Okul yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular, öğrencilerin genel olarak orta düzeyde bir okul yaşam kalitesi algısı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin rolüne ve öğrenciler arası ilişkilere daha olumlu bir şekilde yaklaşılması, okul yaşam kalitesini artırıcı bir etkiye sahiptir. Ancak, okul yönetimi ve statü gibi faktörlerde daha düşük ortalama değerler elde edilmiştir, bu da bu alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini göstermektedir. Etkili okul yönetimi, adil politikaların benimsenmesini ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirir. Ayrıca, statü farklılıklarının azaltılması ve eşitlikçi bir ortamın sağlanması da öğrencilerin okul yaşam kalitesini artırabilir.
- Sosyal adalet ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular, öğrencilerin okullarda sosyal adaleti orta düzeyde algıladığını göstermektedir. Okullarda adil davranışlar, eşitlik ve fırsat eşitliği algısı önemli bileşenlerdir. Öğrencilerin sosyal adaleti orta düzeyde algılamaları, okulun bu konularda iyi bir performans sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, iyileştirme alanları olduğu da görülmektedir. Okullar, öğrencilerin eşitlikçi kaynaklara erişimini sağlamak, adil değerlendirme yöntemlerini kullanmak, çeşitliliğe saygı göstermek ve zorbalıkla mücadele etmek gibi adımlarla sosyal adaleti artırabilirler.
- Okula yabancılaşma ölçeği alt boyutuna ilişkin bulgular, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin okul ortamına, öğretmenlere, akranlara ve akademik süreçlere karşı duygusal ve psikolojik bir uzaklaşma yaşadıklarını göstermektedir. Okula yabancılaşma düzeyinin orta düzeyde olması, öğrencilerin okula olan bağlılığını azaltabilir ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir.
- Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını etkileyen diğer bir değişken ise öğrencilerin eğitim düzeyidir. Araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin öğretmenlere yönelik algılarında ve okula yönelik duygularda diğer sınıf düzeylerine göre daha

yüksek değerler elde edildiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yeni bir okula başladıklarında daha olumlu bir algıya sahip olduklarını ve zamanla bu algının azaldığını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinin önemli olduğunu ve yeni başlayan öğrencilerin daha olumlu bir okul yaşamı deneyimi yaşayabileceğini göstermektedir.

- Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasında anlamlı ilişki vardır. Sosyal adalet ve okul yaşam kalitesi arasında pozitif yönlü, sosyal adalet ve okula yabancılaşma arasında negatif yönlü, okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma arasında negatif yönlü ilişki vardır.
- Bağımsız değişkenlerden sadece okul yaşam kalitesi okula yabancılaşmayı anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Okullarda sosyal adaletin okul yaşam kalitesinin okula yabancılaşmaya etkisinde bir aracılık rolü yoktur.

5.3.Öneriler

- Okulların sosyal adaleti ve eşitlikçi bir ortamı teşvik etmeleri, okula yabancılaşma düzeylerini azaltmada önemli bir rol oynar. Okullar, farklı öğrenci grupları arasında eşitlikçi fırsatlar sağlamak için politika ve uygulamalarını gözden geçirmeli ve iyileştirmelidir. Öğrencilerin farklı kültürlerden gelmelerine, farklı yeteneklere ve ihtiyaçlara sahip olmalarına rağmen, tüm öğrencilerin eşit bir şekilde desteklenmesi ve değer görmesi önemlidir.
- Okullar, öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyerek, öğrencilerin seslerini duydukları, katılım fırsatlarına sahip oldukları ve adil bir ortamda öğrenme imkânı buldukları bir okul deneyimi sağlayabilirler.
- Okulun tüm paydaşları, öğrencilerin adalet duygusunu güçlendirecek politikaları ve uygulamaları birlikte geliştirebilirler. Öğrencilere demokratik değerlerin ve eşitlik ilkesinin önemi anlatılmalı, öğrenci katılımını teşvik eden mekanizmalar oluşturulmalı ve adaletin okul kültürünün bir parçası haline gelmesi sağlanmalıdır.
- Araştırmanın bulgularına dayanarak, okul yönetimlerinin okul yaşam kalitesini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirmesi önemlidir. Örneğin, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek, öğrencilerin katılımını teşvik etmek, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için çeşitli destek programları oluşturmak gibi

adımlar atılabilir. Ayrıca, okul fiziksel ortamının iyileştirilmesi, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gibi faktörler de okul yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyebilir.

- *Adil politikaların benimsenmesi:* Okul yönetimi, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunan ve adaletli bir ortam yaratan politikalar oluşturmalıdır. Bu politikalar, öğrenciler arasında ayrımcılığı azaltabilir ve herkesin başarıya eşit erişimini sağlayabilir.
- *Eşitlikçi bir ortamın sağlanması:* Okullar, her öğrencinin özgün ihtiyaçlarını karşılayabilecek destekleyici bir ortam oluşturmalıdır. Engelli öğrencilere erişilebilirlik sağlanması, çeşitli kültürel ve dil gruplarına saygı gösterilmesi gibi adımlar, eşitlikçi bir ortamın sağlanmasına katkıda bulunabilir.
- *Öğrencilere destek sağlanması:* Okullar, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için destekleyici kaynaklar sunmalıdır. Rehberlik hizmetleri, psikolojik danışmanlık, öğrenci kulüpleri ve etkinlikleri gibi kaynaklar, öğrencilerin başarılarını ve okul bağlılıklarını artırabilir.
- *Sosyal adaletin teşvik edilmesi:* Okullar, öğrenciler arasında sosyal adaleti teşvik etmek için çeşitli stratejiler kullanmalıdır. Bu stratejiler arasında hoşgörü, empati ve saygı kavramlarının vurgulanması, çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi ve eşitlikçi projelerin desteklenmesi yer alabilir.
- *Öğrenci katılımının teşvik edilmesi:* Okullar, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ortamlar oluşturmalıdır. Öğrencilere karar alma süreçlerine katılma fırsatları vermek, liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve öğrenci temsilcileriyle düzenli iletişim kurmak, okul yaşamına aktif bir şekilde dahil olmalarını teşvik edebilir.
- *Ebeveyn iş birliğinin güçlendirilmesi:* Okullar, ebeveynlerle güçlü bir iş birliği içinde olmalıdır.
- Farklı çalışmalarda öğrencilerin okula yabancılaşmasını artıran okul içi ve okul dışı faktörlere odaklanılabilir.
- Okullarda sosyal adaletin sağlanmasında okul kültürünün rolünü inceleyen bir araştırma yapılabilir.
- Farklı çalışmalarda okul yaşam kalitesini düşüren-artıran etkenleri ortaya çıkartacak nitel çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, G. (1998). *İnsan hakları, fırsat eşitliği ve Türkiye*. Türkiye’de İnsan Hakları III Sempozyumu, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.
- Akkuş, Ş. (2019). *Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akyel, Y. 2017. *Yönetim bağlamında adalet ve güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyıldız, H. ve Dulupçu, M.A. (2013). Kavramsal ve diyalektik süreç olarak yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(3), 27-48.
- Arslantaş, D., Metintaş, S., Ünsal, A. ve Kalyoncu, C. (2006). Eskişehir Mahmudiye yaşlılarında yaşam kalitesi. *Osman Gazi Tıp Dergisi*, 28(2), 81-89.
- Aslan, N. ve Arslan, C.B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130.
- Arar, K.H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187.
- Arslan, A., (2019) *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10 (32), 64-86.
- Avcı, K., ve Pala, K. (2004). Uludağ Üniversitesi tıp fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 81-85.

- Aydın, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, C. (1996). Demokrasilerde eşitlik ilkesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 199-211.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182
- Barusch, A.S. 2009. *Foundation of social policy: social justice in human perspective* Massachusetts: Cengage Learning.
- Başaran İ.E. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bayat, B. (1996). *Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaştırmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Bayhan V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaştırma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Filiz Matbaası.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Beattie, C. (1982). Rawls and the distribution of education. *Canadian Journal of Education/ Revuecanadienne de l'éducation*, 7(3), 39-50.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141–156.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1- 19.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükgöze H., Şayir G., Gülcemal E., ve Kubilay S. (2018). Sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932- 961.
- Candan H. ve Erol, A. M. (2017). Türkiye’de sosyal adaletin temininde sosyal devletin rolü. *Sayıştay Dergisi*, 106, 87-119.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Ortaöğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-218.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 50-69.
- Çakır, M. (2015). Geçmişten günümüze sosyal adalet. *International Journal of Social Science and Education Research*, 3(2),560-572.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karaman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Damgacı, A.E. (2016). *Marksist yabancılaşma kuramının güncelliği sorunsalı*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dean, D. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26, 753-758.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Demirer, T. ve Özbudun, S. (1999). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Durkheim, E. (1992). *İntihar* (Çev. Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi,
- Durcan, N.M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Duru E. (1995). *Üniversite öğrencilerin yabancılaşma ve yalnızlık düzey ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İLİ örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2003). *Antropoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Epstein, J.L. & McPartland, J.M. (1976), The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Erdem, A., ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği ilköğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 151-165.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 3, 3-4, 93-108.
- Ergil, D. (1980); *Yabancılaşma ve siyasal katılma*. Ankara: Olgaç Yayınevi.

- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertoý, M. (2007). *Yabancılaşma: kader mi, tercih mi?* İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: redistribution, recognition, and participation. *In Gut zu Wissen conference paper, Heinrich Böll Stiftung*, 5, 1-13.
- Fromm, E. 2004. *Marx'ın insan anlayışı* (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.83.
- Fromm, E. (2006). *Sağlıklı toplum* (Çev: Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Furman, G.C. & Starratt, R.J. (2002). Leadership for democratic community in schools. *Teachers College Record*, 104(9), 105-133.
- Furman, G.C. & Shields, C.M. (2005). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new Agenda for Research in Educational Leadership*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gedik, A. ve Cömert, M. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinde okula yabancılaşma düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 475-497.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gökçe, F. (2005). *Devlet ve eğitim*. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Gören, S.Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Griffiths, M. (1998). Towards a Theoretical Framework for Understanding Social Justice in Educational Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2),175-192.

- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürsel, M. (2005). *Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma*. Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B. (Ed.), Sınıf yönetimi içinde. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürkan, Ü. (2001). *Sosyal adalet. Adalet kavramı*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği Yayınları.
- Hasdedeoğlu, M. ve Danışman, Ş. (2019). Tahsin Yücel'in öykü kişileri üzerinden sosyal adalet kavramı ve toplumsal eleştiri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44): 84-102.
- Hayek, F.A., (1995). *Kanun yasama faaliyeti ve özgürlük Cilt 2*. (Çev. M. Erdoğan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Holloway, J.H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80- 81.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları, Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hoşgörür, V. (2002). *İletişim: Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Huling, L. (1980). How school size affects student participation, alienation. *NASSP Bulletin*, 64(438), 13-18.
- İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). OYK'ne ilişkin algı ve akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Menderes ilçesi örneği). *22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Eskişehir.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma olgusu ve Kürk Mantolu Madonna romanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(20), 41-59.
- İnal, U., ve Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 169-194.

- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin OYK algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Johnson, B. & Stevens, B.J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ), *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(2), 293-315.
- Kanungo, R.N. (1992). Alienation and Empowerment: some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11, 5-6.
- Karabey, M. (2017). *Sivas il merkezinde lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve ilişkili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Karacan, H.; Bağlıbel, M.; Bindak R. (2015). Okullarda yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Keys, W., and Fernandes, C. (1993). *What do students think about school? A report for the National Commission on Education*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılçelik, S. ve Y. Erjem (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Göksu Matbaası.
- Kızmaz, Z. (2006): Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşma sorunu ve Hegel*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kocaoğlu, M. (2013). *Ütopya ve gerçeklik arasında adalet problemi: John Rawls ve Robert Nozick'in adalet teorilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kocaoğlu, M. (2014). *John Rawls: adalet teorisi ve temel kavramları*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Kocayörük, E. (2007). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne-baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(17), 92-117.
- Kohn, M. L. (1976). Occupational structure and alienation. *American Journal of Sociology*, 82(1), 111-130.
- Kondakçı, Y. & Beycioğlu, K. (2020). Social justice in Turkish education system: Issues and interventions (Eds. Rosemary Papa). *Handbook on Promoting Social Justice in Education*. New York: Springer 309-329.
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişme*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Kurt, S. (2006). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(3): 199–213.
- Küçükali, R. (2002). Küreselleşme sürecinde yabancılaşmanın boyutları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(28-29), 327-339.
- Leonard, C.A.R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Doctorate Dissertation, University of Newcastle Faculty of Education and Arts, Newcastle.
- Linnakylä, P. (1996). Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40, 69–85.

- Linnakyl , P. & Brunell, V. (1996). *Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland*. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) Reading literacy in an international perspective, 203 - 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Mackey, J.A. (1974). *The Dimension of adolescent alienation*. Doctorte Dissertatiton, Indiana University, USA.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502 – 516.
- Malin, A. & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Marshal G. (1999), *Sosyoloji s zli  *. ( eviren: O. Akınhay ve D. K m rc ). Ankara: Bilim Sanat.
- Marx, K. and Friedrich E. (1992). *Alman İdeolojisi* (3. baskı). ( eviren: S. Belli). Ankara: Sol Yayınları.
- Mau, R. (1992). The Validity and Devolution of a Concept: Student Alienation. *Adolescence*, 27(107), 731–741.
- McDaniel, J.E., Rios, F.A., Necochea, J., Stowell, L.P., and Kritzer, C.F. (2001). Envisioning the arc of social justice in middle schools. *Middle School Journal*, 33(1), 28-34.
- Mercan, M. (2006). *  retmenlerde örgütsel ba lılık örgütsel yabancıla ma ve örgütsel ba lılık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Miller, D. (2001). *Principles of social justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Miller, (2005). *What is social justice*. In: *Social Justice: Building Fairer Britain*. (Ed. N. Pearse & W.Paxton,). UK: Politico’s.
- Miniba , J. (1993). *Yabancıla ma kavramının incelenmesi ve banka sekt r ne yönelik bir ara tırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mok, M. and Flynn, M. (1997). Quality of school life and Students' Achievement in the HSC: A Multilevel Analysis. *Australian Journal of Education*, 41(2), 169-188.

- Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Musto, M. (2010). Revisiting Marx's concept of alienation. *Socialism and democracy*, 24(3), 79-101.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Nozick, R. (2000). *Anarşi, devlet ve ütopya*. (Çev. A. Oktay). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş*. 10(1), 113-144.
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma (Marx'ın kapitalist toplumdaki insan anlayışı)*. (Çeviren: A. Kars). İstanbul: Yordam Kitap.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Overend, T. (1975). Alienation: A conceptual analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 35(3), 301-322.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143-1154.
- Özbudun, S.; Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, S.; Sezgin, F.; Şirin, H.; Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli Fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Pala, M.F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul ili silivri ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Parsıl, A.M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.
- Rebore, R.W. (2001). *The ethics of educational leadership*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Rintoul, M.A.R. (2009). *Alienation in physical education from perspectives of children, master of arts, faculty of physical education and recreation*. University of Alberta. Edmonton: Alberta, Canada.
- Rovai, A.P. ve Wighting, M.J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, R. (2007). Liberal adaletin iki farklı görünümü: John Rawls ve Robert Nozick. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 11(1-2): 181-217.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program, düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim nitel bir çalışma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sarı, M. (2006). Okul Yaşam Kalitesi tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (32), 139-151.

- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Sözlü Bildiri, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımını sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesine” sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M.; Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi, Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(50), 297 – 320.
- Sarı, M. (2012). Okul Yaşamının Değerlendirilmesi: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sartori, M.A.H. (2001). *The Relationships among student membership in group quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Doctorate Dissertation, Sam Houston University the Faculty of The Department of Educational Leadership and Counseling, Huntsville.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790.
- Sezgin, Ö. (1989). *Marx, kapital ve diyalektik materyalizm*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Sidorkin, A.M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Slaterry, M. (2007). *Sosyolojide temel fikirler*, (Çeviren: Ü. Tatlıcan ve G. Demiriz). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Smith, D. (1994). *Geography and Social justice*. Oxford: Blackwellpress.
- Staples, J.S. (2000). Violence in Schools Rage Against a Broken World. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 30-41.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşili değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 81-99.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.

- Şirin, E.F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti. *4-5 Kasım Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildirileri*, 291-305.
- Tarhan, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet bilinci. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 374-391.
- Teber, S. (1990). *Politik psikoloji notları*. Ankara: Ara Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Kendi yayını.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giriş*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Tomul, E., Çelik, K. & Taş, A. (2012). Justice in the classroom: evaluation of teacher behaviors according to students' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72.
- Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tümkaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 251-268.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Weinberg, C., McHugh, P. & Lamb, H. (1968). Context of teacher alienation, Final Report, *US Office of Education, Bureau of Research*. ED 020 574.
- Williams, T. & Roey, S. (1996). *Consistencies in the quality of school life*. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ed.) Reading Literacy in an International Perspective, 193-202, *U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES*, 97-875.
- Vangölü, M. S. (2018). Ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yalçın, İ. ve Koyuncu, S.C. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (26), 86-94.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Yayla, A. (2000). *Liberal bakışlar*. Ankara: Liberte.
- Yıldırım, F. (2011). *Üniversite gençliği “sosyal adalet”ten ne anlıyor? sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. (2005), İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 1(17), 1–13.
- Yılmaz, S., ve Sarpkaya P. (2009); Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.

- Yiğit, S. (2010). İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yolcuoğlu, İ.G. (2012). Türkiye’de sosyal politika ve sosyal hizmetlerin geliştirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 145-158.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Zenciroğlu, S. (2017). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zhao, R. and Cao, L. (2010). Social change and anomie: A Cross-national study. *Social Forces*, 88(3), 1209-1229.
- TDK (2023) Büyük Türkçe Sözlük 20.01.2023’te indirildi. sozluk.gov.tr

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-65775250
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Merve İLMAZ)

13/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.11.2022 tarihli ve E-63781167-100-234248 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Merve İLMAZ, "Okul Yaşam Kalitesinin Okula Yabancılaşmaya Etkisinde Sosyal Adaletin Aracılık Rolü: Ortaöğretim Kurumlarında Bir Araştırma" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı okullarda bilgi toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Komisyon Kararı(1 Adet)
2-Onaylı Form(23 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Veri Toplama Araçları

Değerli Katılımcı,

Bu ölçek, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yazılan bir yüksek lisans tezine veri sağlanabilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizden ricamız, aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplandırarak çalışmamıza destek olmanızdır. Elde edilen veriler gizlilik ve güven ilkelerine bağlı kalınarak sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek ve saklı tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştıran: Merve İlmaç
Düzce Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

A. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz	K ()				E ()	
2. Sınıfınız	9 ()	10 ()			11 ()	12 ()
3. Okul Türü	Meslek L. ()	Anadolu L. ()	İHL ()	Fen L. ()	Güzel S.L. ()	Spor L. ()
4. Annenizin Eğitim Düzeyi	İlkokul ()	Ortaokul ()		Lise ()	Lisans ()	Lisansüstü ()
5. Babanızın Eğitim Düzeyi	İlkokul ()	Ortaokul ()		Lise ()	Lisans ()	Lisansüstü ()
Aşağıdaki durumları şimdiye kadar ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz						
Bilerek okuldan kaçmak	Hiç ()	1-2 defa ()		3-5 defa ()		6 + defa ()
Dersleri sabote etmek-bölmek	Hiç ()	1-2 defa ()		3-5 defa ()		6 + defa ()
Okul kurallarına karşı gelmek	Hiç ()	1-2 defa ()		3-5 defa ()		6 + defa ()
Ödev ya da sorumlulukları yapmamak	Hiç ()	1-2 defa ()		3-5 defa ()		6 + defa ()
Okulda başkalarına bilerek zarar vermek	Hiç ()	1-2 defa ()		3-5 defa ()		6 + defa ()

B. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

MADDELER	HK	KM	NK	KT	TK
1. Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.	①	②	③	④	⑤
2. Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.	①	②	③	④	⑤
4. Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır	①	②	③	④	⑤
5. Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır	①	②	③	④	⑤
6. Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar	①	②	③	④	⑤
7. Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, en ufak bir şeyde bile kızıp bağırmaya başlıyor.	①	②	③	④	⑤
8. Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır	①	②	③	④	⑤
9. Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum	①	②	③	④	⑤
10. Okulumda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.	①	②	③	④	⑤
11. Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
12. Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
13. Öğretmenlerimin birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum	①	②	③	④	⑤
14. Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır	①	②	③	④	⑤
15. Okuldaki arkadaşlarımdan, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum	①	②	③	④	⑤
16. Olanağım olsa başka bir okula nakil yaptırırdım	①	②	③	④	⑤
17. Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim	①	②	③	④	⑤
18. Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır	①	②	③	④	⑤
19. Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.	①	②	③	④	⑤
20. Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.	①	②	③	④	⑤
21. Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
22. Öğrenciler teneffüslerde oynarken, sık sık kavga etmektedirler	①	②	③	④	⑤
23. Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.	①	②	③	④	⑤
24. Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir	①	②	③	④	⑤
25. Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.	①	②	③	④	⑤
26. Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.	①	②	③	④	⑤
27. Başka bir okulda okuyor olsaydım, daha başarılı olurum.	①	②	③	④	⑤
28. Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
29. Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.	①	②	③	④	⑤
30. İnsanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder.	①	②	③	④	⑤
31. Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.	①	②	③	④	⑤
32. Okulumdaki insanların çoğu başkalarını küçümsemektedir.	①	②	③	④	⑤
33. Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.	①	②	③	④	⑤
34. Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.	①	②	③	④	⑤
35. Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, vb.) alay etmektedir.	①	②	③	④	⑤

C. Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği

MADDELER	HK	KM	NK	KT	TK
1. Öğretmenler sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	①	②	③	④	⑤
2. Öğrencilerin yasal haklarını kullanmaları konusunda teşvik ederler.	①	②	③	④	⑤
3. Öğrencilerin birbirlerine yönelik hak ihlalleri durumunda demokratik yolla çözüm geliştirmelerine katkıda bulunurlar.	①	②	③	④	⑤
4. Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda taraf tutmazlar.	①	②	③	④	⑤
5. Öğrencilerin okul idaresiyle ilgili haklarını takip eder, haksızlık durumunda yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
6. Öğrencilere bağımsız karar verebilme becerisi kazandırmak için çaba harcarlar.	①	②	③	④	⑤
7. Öğrencilerin inanç ve görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapmazlar.	①	②	③	④	⑤
8. Öğrencilerin etnik geçmişinden dolayı ayrımcılık yapmazlar.	①	②	③	④	⑤
9. Öğrencilerin siyasi görüşlerinden dolayı ayrımcılık yapmazlar.	①	②	③	④	⑤
10. Öğrencilerin farklı kültürel değerlerinden dolayı ayrımcılık yapmaz.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından dolayı ayrımcılık yapmazlar.	①	②	③	④	⑤
12. Sınıf kurallarını uygularken bütün öğrencilere aynı mesafede olur ve adil davranırlar.	①	②	③	④	⑤
13. Öğrencilere ödül verirken hakkaniyet ilkesine çok dikkat ederler.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrencilere adil davranır.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrenci disiplin yönetmeliğini adil bir şekilde uygularlar.	①	②	③	④	⑤
16. Eğitim hizmeti verirken bütün öğrencilere eşit zaman harcarlar.	①	②	③	④	⑤
17. Öğrencilerin sınav, proje ve diğer çalışmalarını değerlendirirken adil davranırlar.	①	②	③	④	⑤
18. Her öğrenciye özgü eğitim hizmeti vermeye çalışırlar.	①	②	③	④	⑤

D. Okula Yabancılaşma Ölçeği

HK: Hiç Katılmıyorum / KM: Katılmıyorum / NK: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum / KT: Katılıyorum / TK: Tamamen Katılıyorum					
MADDELER	HK	KM	NK	KT	TK
1. Her gün okula gelmek bana ağır geliyor.	①	②	③	④	⑤
2. Sürekli okula gidip gelmekten sıkıldım.	①	②	③	④	⑤
3. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
4. Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
5. Okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
6. Öğrenciliği sıkıcı buluyorum.	①	②	③	④	⑤
7. Okuldaki derslere geç kalmak benim için önemli değildir.	①	②	③	④	⑤
8. Okul eşyalarına (sıra, masa vb.) yazı yazmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
9. Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Ders anlatılırken başka şeylerle uğraşırım.	①	②	③	④	⑤
11. Okulun kurallarına uymadığımda suçluluk duygusu yaşarım.	①	②	③	④	⑤
12. Disiplin cezası almanın benim için bir önemi yoktur.	①	②	③	④	⑤
13. Okulda öğretilen bilgilerin ileride ne işe yarayacağını bilmiyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum	①	②	③	④	⑤
15. Okulda öğretilen bilgilerin, gerçek hayatla örtüşmediğini düşünüyorum	①	②	③	④	⑤
16. Okulda, arkadaşlarımla kendimi güvende hissederim.	①	②	③	④	⑤
17. Okul dışında bu okulla ilgili konuşmayı severim.	①	②	③	④	⑤
18. Okul, hayatımda önemli bir yere sahiptir.	①	②	③	④	⑤
19. Okul dışında da sınıf arkadaşlarımla görüşürüm.	①	②	③	④	⑤