



Investigating the prediction levels of school alienation of the classroom teaching students' achievement orientation, self handicapping behaviours and demographic features¹

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi

**Ferdi Kaya²
Songül Tümkaya³**

Abstract

The aim of this study was to reveal whether the success orientation, self-handicapping behaviours and demographic features of the classroom teachers predict their school alienation in a meaningful way or not. This research is a descriptive study that has the relational screening model which aims at determining the success orientation, self-handicapping behaviours and demographic features of the classroom teachers, which affect their school alienation levels, and identifying their mutual interaction.

The population of the study consisted of 370 students of Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, in the educational year 2014-2015. The data were collected by means of Students Alienation Scale developed by Çağlar (2012), 2X2 Success Orientation Scale of which validity and reliability tests were performed by Akın (2006a), Translation into Turkish by Özgünger (2008), Preemptive Behavior scale of which validity and reliability tests were performed and Personal Information Form prepared by the researcher. The data obtained were analysed

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya çıkartmaktır. Araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin saptanması ve bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 370 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Akın (2006a) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Özgünger (2008) tarafından Türkçeye çevrili, geçerliği ve güvenirlik çalışması yapılan Engelleyici Davranış ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programında çözümlenmiştir.

¹ Bu makale Ferdi KAYA tarafından Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Songül Tümkaya danışmanlığında yapılan ve Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür. Ayrıca, makale 31 Mayıs-03 Haziran 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde III. Avrasya Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² M.A., ferdikaya0181@gmail.com

³ Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Education, Primary Education, stumkaya@cu.edu.tr

using the SPSS 21.0 programme. Correlation analysis was made in order to reveal relations among the variables. Multiple regression analysis was used in order to identify the variables that predict the school alienation levels of the students of primary school teaching.

As a result of the multiple regression analysis that were made, it has been understood that powerlessness sub-dimension of school alienation by students of primary school teaching predicts respectively learning-approach, poor relations with the teaching stuff, learning-avoidance, self-handicapping and very low academic success level; the normlessness sub-dimension predicts learning-approach, academic success grade, performance-approach, learning-avoidance, poor relations with the teaching stuff; the isolation sub-dimension predicts very good relations with classmates, performance-approach, learning-avoidance, medium level relations with classmates and choosing department; the meaninglessness sub-dimension predicts performance-avoidance, learning-avoidance, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching stuff and the gender; total point of school alienation learning- approach, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching stuff, academic success grade, performance-avoidance, learning- avoidance, variables.

Keywords: Students of primary school teaching; school alienation; success orientation; self-handicapping.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

1. Giriş

Eğitim ortamlarında ğrencilerin, okula karşı olumsuz duygular geliştirmeleri, ğrenme etkinliklerine karşı ilgisiz olmaları sonucunda okula yabancılaşmaları gün geçtikçe daha çok karşılaştığımız bir sorun olmaktadır. Öğrencilerin sosyalleşmelerine, kendilerini geliştirmelerine ve eğitimle ilgili bilgi ve becerileri kazanmalarına engel olan okula yabancılaşma öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencileri geleceğe hazırlayan okullarda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen okula yabancılaşmaya birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Okula yabancılaşan öğrencilerin aynı zamanda okula uyum sağlayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olan durumların tespit edilmesi önemli bir problem haline gelmiştir. Parsıl'a (2007) göre, okullarda yabancılaşmayı ve yabancılaşma düzeyini etkileyen iç ve dış faktörler vardır. Bürokratik yapı, aile, kitle iletişim araçları ve akran grupları yabancılaşmayı

Değişkenler arası ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini yordayıcı değişkenlerin ortaya çıkarılması için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan oklu regresyon analizleri sonucunda sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın Güçsüzlük alt boyutunu sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyi; Kuralsızlık alt boyutunu, öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, ğretim elemanlarıyla zayıf ilişki; Soyutlanma alt boyutunu, sınıf arkadaşlarıyla çok iyi düzeyde ilişki, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişki ve bölümü seçme ; Anlamsızlık alt boyutunu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, ğretim elemanlarıyla zayıf ilişki ve cinsiyet, Okula yabancılaşma toplam puanını, öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma değişkenlerinin yordadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf ğretmenliği ğrencileri; okula yabancılaşma; başarı yönelimi; kendini engelleme.

etkileyen dış faktörler olarak nitelendirilebilir. İ faktörler ise, sınıf yönetimi anlayışı, sınıfın fiziksel yeterliği, sınıfta çalışma koşulları (sınıfın büyüklüğü, estetik, gürültü, yerleşim düzeni, aydınlatma), iletişim, iş bölümü, ekonomik, teknolojik ve kültürel yapıdır.

Brown, Higgins ve Paulsen'e (2003, s. 4-5) göre, eğitim gördükleri kuruma yabancılaşan öğrenciler řu özellikleri gösterirler;

- Okulu sıkıcı bir hapishane gibi görürler.
- Okul sorumluluklarını kendileri için fazla bulurlar.
- Kendi görüş ve düşüncelerini değersiz bulurlar.
- Okulun ve ailenin beklentilerini gerçekleştirmek için kurallara uymazlar.
- Okulda aldıkları eğitimin gelecek yaşantısına katkı sağlayacağını düşünmezler.
- Okulda kendilerini yalnız, kurallardan ve standartlardan kopuk hissederler.

Okula yabancılaşma, Schulz ve Rubel (2011) tarafından öğrencinin okuldan akademik ve sosyal yönden uzaklaşmasının seviyesi olarak tanımlanmıştır. Sidorkin (2004) için okula yabancılaşma; bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, bireyler için eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanan bir durumdur.

Hascher ve Hagenauer (2010) ise okula yabancılaşmanın öğrencinin güdülenme eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin akademik yönden güdülenmesi azalır. Bu durum ise yabancılaşmaya yol açabilir. Öğrencilerin olumsuz deneyimleri, okulda başarısız olacağına yönelik inancı, öğrenme ortamında özerkliğe sahip olmaması, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle sosyal ilişkilerinin durumu, ailenin öğrenciyle ilişki bağı yabancılaşmaya neden olan diğer etkenler arasındadır.

Okula yabancılaşmanın öğrenciler açısından bir çok olumsuz sonucu vardır. Okula yabancılaşma duygusu yaşayan öğrenciler; eğitim-ğretim etkinliklerinden uzaklaşma, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramama, düşük akademik başarı, okula karşı ilgisizlik, öğrenim gördükleri bölüme karşı memnuniyetsizlik vb. olumsuz duygular yaşamaktadır.

Okuldaki rekabet ortamı yabancılaşmaya yol açmaktadır. Bir ğrencinin yüksek başarısı diğerleri için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Doğal olarak başarısız öğrenciler, başarılı olanları düşmanca algılamaktadır. Rekabeti, motive olmuş, hızlı düşünen ve çalışma disiplini olan öğrenciler kazanmaktadır. Bu anlamda tutunamayan, rekabetten yenik çıkan öğrenciler kendilerini değersiz hissetmekte ve kendilerini soyutlamaktadırlar. Öğretmenlerin yüksek not alanlar için gösterdiği takdir, başarısız öğrencilerin kendilerini iyiden iyiye bırakmalarına sebep olmaktadır (Sanberk, 2003, s.46).

Okula yabancılaşmanın; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve soyutlanma olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Seeman (1959, s. 785) güçsüzlüğü; bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğini, beklentilerini gerekleştirmeyeceğini ya da aradığı desteği bulamayacağına dair olumsuz fikirler ya da algılamalar fikrini edinmesi olarak açıklamıştır. Eğitim ortamında öğrenciler, ğretmen, yönetici, diğer okul personeli ve sistemin kendilerini değiştireceğine ve okulda kendi gelecekleri için kendilerinin yapacakları çok az şeyin olduğuna inanmaya başlayıp eğitim sürecinden koparak güçsüzlük duygusuna kapılabilmektedirler (Brown ve diğerleri, 2003, s. 4).

Anlamsızlık, bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir (Seeman,1959, s. 786). Eğitim sürecinde, öğrencilerin eğitimsel aktivitelerindeki kazanımlarının, yaşam içinde somutlaşmayarak düşünce boyutunda kalması, devamında kaçınılmaz olarak, zamanla unutulması, edinilen bilgilerin ğrenci gözünde değersizleşerek onların anlamsızlık yaşamasına neden olmaktadır (Sidorkin, 2004).

Kuralsızlık, kişinin davranışlarını yönlendirecek değer, ilke ve ölçütlerin bulunmaması ya da bunları tasdik etmemesi sonucunda onaylanmamış yollara başvurusu anlamındadır (Eryılmaz & Burgaz,2011, s. 274). Okul açısından kuralsızlık, öğrencilerin, okul yönetici ve ğretmenlerinin kendilerine ilişkin koymuş oldukları karar ve kuralları reddetmeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin birçoğu, okulun kendisinden beklediği rol ile akranlarına ilişkin rolleri arasında bir çatışma ile yüz yüze kalırlar (Mau, 1992).

Seeman (1959, s. 788) soyutlanmışlığı , bir arkadaşlık bağının eksikliğini ya da örgütsel ortama en alt düzeyde katılımı olarak ifade etmektedir. Eğitimde soyutlanmışlık, okuldan, arkadaşlarından, öğretmenlerinden uzaklaşma, okulla bütünleşememe okula ait olamama gibi duyguları tanımlamaktadır (Erjem, 2005).

Okulda yaşanan yabancılaşma, okulun yer aldığı fiziksel çevrenin, okuldaki fiziksel olanakların ya da ğretmen tutumlarının öğrenciyi etkilemesi sonucu, onun toplumsal çevresinden koparak içine kapanması, kendisini çaresiz hissetmesi, yalnızlaşması veya uyumsuz davranışlar içine girmesi durumudur (Avcı, 2014). Okulda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okula aidiyet duyguları da zayıflamaktadır. Hagborg'un (1994) yaptığı araştırmada okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları ve okullarına daha sıcak baktıkları belirlenmiştir (Akt. Sarı, 2013, s. 148).

Günümüzde insan ilişkileri ve okul başarısı üzerinde son derece önemli etkileri olan yabancılaşma olgusu ile ilgili eğitim alanında bir çok araştırma yapılmıştır. Yalnızlık, (Atlı, Keldal & Sonar, 2015), akademik öz-yeterlik (Polat, Dilekmen & Yasul, 2015), okul yaşam kalitesi (Ayık & Ataş-Akdemir, 2015; Gedik, 2014), sosyal beceri düzeyi (zsarı, 2015), ğretmenlik mesleğine ilişkin tutum (Erimez, 2012; Çağlar, 2013), okulu bırakma eğilimi (Katıtaş, 2012), güçlü olma (Bekhet, Elguenidi & Zauszniewski, 2011), cinsiyet, etnik köken ve okul türü (Brown ve diğerleri, 2003), benlik algısı (Coşkun & Altay, 2009; Tarquin & Cook-Cottone, 2008), z-yeterlik ve kariyer seçimi (Lewis, 2009), sosyo-demografik değişkenler (Uzun-Yüksek, 2006), cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öfke ifadeleri (Çeçen, 2006) gibi değişkenlerin yabancılaşma ile olan ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca yabancılaşmayla ilgili araştırmaların; ilköğretim (Hascher & Hagenauer, 2010; Katıtaş, 2012; Uzun-Yüksek, 2006, zsarı 2015), ortaöğretim (Çeçen, 2006; Çelik, 2005; Sungur, 2013; Gedik, 2014; Türk, 2010) ve yükseköğretim (Bayhan, 1995; Bekhet, Elguenidi & Zauszniewski, 2011; Erimez, 2012; James, 1998; Lewis, 2009) gibi çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı göze çarpmaktadır.

Başarı önceden standartları belirlenmiş hedeflere ulaşmayı anlatan bir kavramdır. Dolayısıyla ulaşılacak hedefin ne ölçüde gerçekleştirileceğini belirleyen bir standart vardır. Eğer birey bu standartlara ulaşırsa başarılı, ulaşamazsa başarısız kabul edilir. Buna bağlı olarak başarı yönelimi ise bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için zamanını ve enerjisini kullanma eğiliminde ve kararlılığında olmasını ifade eder (Küçükoğlu, Kaya & Turan, 2010, s. 122).

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

Başarı yönelimi: Öğrencilerin ğrenme süreçlerinde bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarına odaklanmış açıklamaları içerir. Başarı yönelimleri öğrencinin kişisel yapabilirliğini nasıl yorumladığını, eğitsel sorumluluklara nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan açıklama biçimlerini içerir (Palancı, zbay, Kandemir & Çakır, 2010, s. 32).

Literatürde genellikle iki tür başarı yönelimi ileri sürülmektedir: a) yeteneği geliştirmeye yönelik olan öğrenme yönelimi ve b) yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan performans yönelimidir (Dweck & Leggett, 1988, s. 256). ğrenme yönelimli öğrencilerin; öğrenme sürecinde materyali tam olarak öğrenmek istedikleri ve konuya hakim olmayı arzuladıkları (Pajares & Cheong, 2003); performans yönelimli olanların ise; sosyal karşılaştırmaya önem veren, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak başarılı olup olmadığını düşünen ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışan ve yeteneksiz görünmekten kaçınma gibi özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Jagacinski & Strickland, 2000; Pintrich, 2000; Urdan, 1997; Akın, 2006a).

Başarı yönelimleri modeli yakın dönemde öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarını kapsayan 2X2 bir çerçeve olarak ele alınmıştır (Elliot & McGregor, 2001).

ğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı eğitim içeriklerini tam anlamıyla içselleştirmesi ve konu alanlarına hakim olmasını içermektedir. Performans yönelimi ise, öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Akın, 2006a, s. 21-22). ğrenme yaklaşma başarı yöneliminde kişiler mümkün olan en yüksek düzeyde bilgi ve beceri edinmeyi amaçlarken öğrenme kaçınma başarı yöneliminde ise amaç, elde olan bilgileri kaybetmemek veya öğrenilen konuyu yanlış ğrenmemektir (Elliot & McGregor, 2001). Performans yönelimlerinden olan kaçınma yönelimi bireyin diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınma arzusunu yansıtmaktadır (Elliot & Church, 1997). Diğer taraftan performans yaklaşma yönelimi ise bireyin kendini diğerlerinden daha başarılı gösterme arzusunu ifade etmektedir (Elliot & McGregor, 2001).

Literatürde kendini sabotaj kavramı olarak da adlandırılan kendini engellemeyi Berglas & Jones (1978), herhangi bir görevi yerine getirmek için gerekli yeterliliğe sahip olduğuna ilişkin belirsizlik yaşayan bireyin, başarısızlığı dışsallaştırma veya haklı gösterme çabasında bulunabileceği şekilde ifade etmektedir (Akt. Akın, Abacı & Akın, 2011, s. 1157). Kendini engelleme, öğrencilerin potansiyel bir başarısızlık durumunda algılanan kaybın, öz saygının ve ona bağlı duygusal üzüntünün en aza indirilmesini sağlayan nedensel atıfları kontrol altında tutması olarak tanımlanmaktadır (Ryska, Yin & Cooley, 1998, s. 48).

Kendini engelleme kavramının temel olarak öne sürdüğü düşünce, bireyin performans çevresini kendi yetenek düzeyine yükleme yapılmaması için düzenlemesi ve bu sayede kendi yeterliğine ilişkin çizdiği imajın korunmasıdır (Flamm, 2006).

Rhodewalt'e (1994) göre kendini engelleme; bireylerin kendi performanslarını sergilerken olası bir başarısızlık durumunda, engelleri suçlayacak şekilde bir durumu stratejik olarak manipüle etmesidir (Akt. zbe, 2013, s. 2). Aslında, kendini engellemenin altında yatan en önemli gerçek, başarıya ilişkin durumlara yönelik olumsuz beklentilerdir. Birey başarısızlık durumunun yaratacağı olumsuz koşullar ve benlik yıkıcı oluşumlarla başa çıkabilmek adına farklı stratejilere başvurmaktadır (zbe, 2013).

Eğitim ortamları göz önüne alındığında, kendini engellemenin birçok olumsuzluğa neden olabildiği söylenebilir. Eğitim sürecinde, kendini engellemenin güdülenme ve başarı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Martin, Marsh, & Debus, 2003; Zuckerman, Kieffer & Knee, 1998).

Kendini engelleme davranışlarının akademik başarıyı olumsuz olarak etkilemesi beklenir. Birçok çalışmada, yüksek kendini engelleme davranışı olan öğrencilerin okul başarısının düşük olduğu saptanmıştır (Rhodewalt, 1994; McCrea & Hirrt, 2001; Urdan, 2004; Zuckerman ve diğerleri, 1998; Zuckerman & Tsai, 2005).

Tucker'e (1989) göre okula yabancılaşan ğrenci, potansiyelini gerçekleştirmek için istekli olmamakta ve başarılı olmak için herhangi bir çaba göstermemektedir (Akt. Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015, s. 311). Çalışmadığı için, ya da son ana bırakarak yeterli çabayı göstermediği için başarısız olma algısı, yeteneksiz algılanmaktan daha kabul edilebilir bir yol olarak görülmektedir. Bu noktada akademik erteleme eğitim ortamlarında bir kendini engelleme yöntemi olarak kullanılabilir (Sarıçalı, 2014, s. 28).

Öğrencilerin okulda hangi başarı yönelimine eğilimi olduğunun bilinmesi ve buna yönelik çalışmalar yapılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkisi olabilir. Bu durumda akademik başarı artan öğrencinin kendini engelleme davranışlarını benimsememesi de öğrencilerin okul etkinliklerine katılımlarını, sorumluluk almalarını ve okula aidiyet duygularının gelişmesine katkı sağlayarak okula yabancılaşma duygularının azalmasına etki edebilir. Bu bağlamda başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve okula yabancılaşma arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir.

Literatürde okula yabancılaşma, başarı yönelimleri ve kendini engelleme davranışlarının ayrı ayrı incelendiği birçok araştırma yapılmıştır. Ancak okula yabancılaşma, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının bir arada incelendiği araştırmanın bulunmaması bu araştırmaya daha çok değer katmaktadır. Bu çalışma; okula yabancılaşmayı başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerin hangilerinin yordadığını tespit edilmesi ve konu ile ilgili alınacak önlemlerle ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılması bakımından önem arz etmektedir.

2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, ğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
2. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, ğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
3. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, ğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

4. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, ğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?
5. Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, ğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarla ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin yabancılaşma toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009, s. 77- 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-ğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği Anabilim Dalında ğrenim görmekte olan 370 ğrenci (270 kız, 100 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	270	73.0
	Erkek	100	27.0
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	92	24.9
	2. sınıf	98	26.5
	3. sınıf	98	26.5
	4. sınıf	82	22.2
Bölüm seçme kararı	Kendi isteğimle	278	75.1
	Başkalarının etkisiyle	92	24.9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 270’inin kız (% 73), 100’ünün erkek (% 23) olduğu anlaşılmaktadır. Birinci sınıfta 92 (% 24.9), ikinci sınıfta 98 (% 26.5), üçüncü sınıfta 98(% 26.5), dördüncü sınıfta 82(% 22.2) ğrenci bulunmaktadır. ğrencilerinin bölüm seçme kararına ilişkin dağılımları incelendiğinde 278’inin (%75.1) bölümünü kendi isteğiyle, 92’sinin (%24.9) başkalarının etkisiyle seçtikleri görülmektedir.

3.3. Veri toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak sınıf ğretmenliği bölümü ğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmış Kişisel Bilgiler Formu, Okula Yabancılaşma Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Engelleyci Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı notu, akademik başarı düzeyi, bölüm seçme kararı, ğretim elemanlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki durumları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; Çağlar (2012) tarafından geliştirilen ölçek; güçsüzlük 6 madde, kuralsızlık 4 madde, soyutlanmışlık 5 madde ve anlamsızlık boyutunda 5 madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86’dır. Ölçeğe ilişkin doğrulamalı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerler ise şöyledir; $X^2 =$

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

326.96, sd = 164, X2 / sd= 1.99, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .05, GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .95.

2X2 Başarı Yönelimleri lçeği; Akın (2006a) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan ölçek, 26 maddeden oluşan 4 faktörlü bir lme aracıdır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir.

Engelleyici Davranış leği; ğrencilerin kendini engelleme davranışlarını ölçmek amacıyla Midgley, Arunkuman & Urdan (1996) tarafından geliştirilen engelleyici davranış leğinin Türkçeye evrisi, geçerliği ve güvenirliği zgngr (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ait Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönlerini ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini yordayıcı değişkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak için çok Değişkenli Regresyon analizinden yararlanılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okula Yabancılaşmanın Güçsüzlük Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
ğrenme-yaklaşma	.360	.129	4.422	.129	54.695	-.360	.000
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.392	.154	4.367	.024	10.478	.158	.001
ğrenme-kaçınma	.412	.170	4.331	.016	7.076	-.134	.008
Kendini Engelleme	.433	.187	4.291	.017	7.831	.136	.005
Çok düşük akademik başarı düzeyi	.446	.199	4.266	.011	5.221	.107	.023

Tablo 2 incelendiğinde sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; öğrenme-yaklaşma (p<.001), ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler (p<.01), öğrenme-kaçınma (p<.01), kendini engelleme (p<.01) ve çok düşük akademik başarı düzeyi (p<.05) olduğu görülmektedir.

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

4.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Okula Yabancılaşmanın Kuralsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
ğrenme-Yaklaşma	.181	.033	4.356	.033	12.395	-.181	.000
Akademik başarı notu	.231	.053	4.315	.021	8.104	-.147	.005
Performans-Yaklaşma	.270	.073	4.276	.019	7.649	.139	.006
ğrenme-Kaçınma	.297	.088	4.246	.015	6.173	-.141	.013
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.321	.103	4.218	.015	5.942	.123	.015

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde sınıf ğretmenliği ğrencilerinin yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu en iyi yordayan değişkenlerin sırasıyla; öğrenme-yaklaşma ($p<.001$), akademik başarı notu ($p<.01$), performans-yaklaşma ($p<.01$), öğrenme-kaçınma ($p<.05$), ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ($p<.05$) olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.çnc Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu yordayıcı değişkenlere ilişkin regresyon analizi sonuçlarına baktığımızda sırasıyla; sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler ($p<.001$), performans-yaklaşma ($p<.01$), sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler ($p<.01$) ve bölüm seçme ($p<.05$) değişkenlerinin soyutlanma alt boyutunu en iyi yordayan değişkenler olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okula Yabancılaşmanın Soyutlanma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
Sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler	.266	.071	4.167	.071	28.054	-.266	.000
Performans-Yaklaşma	.315	.099	4.109	.028	11.445	.168	.001
Sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler	.343	.117	4.072	.018	7.660	-.238	.006
Bölüm Seçme	.360	.129	4.050	.012	5.030	-.111	.026

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin Okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okula Yabancılaşmanın Anlamsızlık Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
Performans-Kaçınma	.234	.055	3.634	.055	21.263	.234	.000
ğrenme-Kaçınma	.330	.109	3.532	.055	22.486	-.250	.000
Kendini Engelleme	.359	.129	3.498	.020	8.201	.142	.004
Bölüm Seçme	.297	.148	3.464	.019	8.290	-.140	.004
Öğretim elemanlar ile zayıf ilişkiler	.400	.160	3.445	.012	5.001	.109	.026
Cinsiyet	.411	.169	3.431	.009	4.015	-.098	.046

Tablo 5'te anlamsızlık alt boyutunu yordayan değişkenlerle ilgili bulguları incelediğimizde sırasıyla; performans-kaçınma ($p < .001$), öğrenme-kaçınma ($p < .001$), kendini engelleme ($p < .01$), bölüm seçme ($p < .01$), ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve cinsiyetin ($p < .05$) yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu en iyi yordayan değişkenler olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin yabancılaşma toplam puanını yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Okula Yabancılaşma Toplam Puanı Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Tahmini Standart Hata	Düzeltilmiş R ²	F	β	P
ğrenme-Yaklaşma	.305	.093	11.643	.093	37.779	-.305	.000
Kendini Engelleme	.357	.127	11.439	.034	14.299	.189	.000
Bölüm Seçme	.401	.161	11.231	.034	14.723	-.184	.000
Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler	.433	.187	11.068	.026	11.857	.165	.001
Akademik başarı notu	.453	.205	10.959	.018	8.277	-.137	.004
Performans-Kaçınma	.466	.217	10.892	.012	5.469	.112	.020
ğrenme-kaçınma	.492	.242	10.730	.025	12.032	-.190	.001

Tablo 6'yı incelediğimizde sınıf ğretmenliği ğrencilerinin yabancılaşma toplam puanını en iyi yordayan değişkenlerin sırasıyla; öğrenme-yaklaşma ($p<.001$), kendini engelleme ($p<.001$), bölüm seçme ($p<.001$), ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ($p<.01$), akademik başarı notu ($p<.01$), performans-kaçınma ($p<.05$), öğrenme-kaçınma ($p<.01$) olduğu görülmektedir.

5. TARTIşMA

Birinci alt amaca ilişkin olarak okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu yordayıcı değişkenler sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyidir.

ğrenme-yaklaşma değişkeni ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi düzeyleri yükseldikçe güçsüzlük düzeylerinin azalması beklenmektedir.öğrenme-kaçınma ile güçsüzlük alt boyutu arasında da negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Aynı şekilde öğrenme kaçınma yönelimi düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeylerinin azalması düşünülebilir. ğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen bireyler geğmiş performanslarına ya da yapmakta oldukları görevin niteliklerine göre kendi başarı ölçütlerini oluştururlar (Elliot & McGregor, 2001). ğrenme yönelimli öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgili ve meraklı olmaları ve içsel motivasyonlarının yüksek olması nedeniyle öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmaları ve okulda başarılı olmaları söz konusu olmuş olabilir. Öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılmaları sınıf ortamında güçsüzlük yaşamalarını azaltmış olabilir.

Araştırma bulguları ğretim elemanları ile zayıf ilişkilerin öğrencilerin güçsüzlük yaşamaları üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizine göre aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrenciler kendileri ile ilgili kararlarda söz hakkına sahip olmadıklarını, ilgi alanlarının görmezden gelindiğini düşünerek eğitim süreçlerinden ve ğretim elemanlarından uzaklaşmış olabilirler. Böylece ğretim elemanlarıyla ilişkilerin zayıflaması sonucu güçsüzlük ortaya çıkmış olabilir. Benzer konuda çalışma yapan Ataş (2012), yabancılaşma ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında ğretim elemanları ile zayıf ilişkisi olan ğretmen adaylarının daha fazla güçsüzlük yaşadıklarını tespit etmiştir.

Korelasyon analizi kendini engelleme ile güçsüzlük arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Urdan ve Midgley, (2001) engelleyici davranışları, akademik görev ve davranışları erteleme, arkadaşlarla vakit geçirerek çalışmaya zaman bırakmama, bahaneler bulma, yeteri kadar çalışmama gibi davranış örüntüleri ile başarıyı nleme olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin okuldan beklentilerinin karşılanmaması ve eğitim etkinliklerine uzaklaşmaları gibi nedenlerden dolayı kendini engelleme düzeylerinde artış olması aynı zamanda öğrencilerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşmalarının da yüksek düzeyde olmasına etki etmiş olabilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bir diğer bulgu akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okulda daha çok güçsüzlük yaşamalarıdır.Yapılan korelasyon analizinde de güçsüzlük ile çok düşük akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre akademik başarıları düşük olan öğrencilerin aynı zamanda güçsüzlük yaşadığı da söylenbilir. Eğitim etkinliklerine yabancılaşan öğrencide güçsüzlük duygusu ortaya çıkar (Oerlemans & Jenkins, 1998). Bu durum eğitim etkinliklerine güçsüzlük nedeniyle yabancılaşan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarı düzeylerinin düşük olması ile açıklanabilir.

İkinci alt amaca ilişkin olarak okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu yordayan değişkenlerle ilgili yapılan regresyon analizi sonucunda kuralsızlık boyutunu yordayan değişkenler öğrenme-

yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, ğretim elemanları ile zayıf ilişkilerdir.

ğrenme-yaklaşma değişkenin kuralsızlık boyutunu yordamasına etkisiyle ilgili korelasyon analizi sonucuna baktığımızda aralarında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre öğrenme-yaklaşma yönelimi yüksek olan öğrencilerin okulda eğitim etkinliklerine katılımları, derslerde aktif olmaları, okuldaki görev ve sorumluluklarının farkında olmaları onların okulda daha az kuralsızlık yaşamalarını sağlayabilir. ğrenme-yaklaşma başarı yönelimi, başarı yönelimleri içinde en uyumlu özelliklere sahip başarı yönelimidir (Elliot & McGregor, 2001). ğrenme yaklaşma yönelimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri sonucunda okula karşı kuralsızlık yaşamalarının engelleneceği düşünülebilir.

Akademik başarı notu ile kuralsızlık boyutu arasındaki korelasyon ilişkisi negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı notları yükseldikçe kuralsızlık düzeyinde yabancılaşmalarının azalacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Mau'ya (1992) göre öğrencilerin kuralsızlıklarına sebep olan öğelerden biri, öğrencilerin ders başarılarına göre sınıflandırılmalarını eleştirmeleridir. Bu şekilde bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu geliştirememekte ve bunun sonucunda okul kurallarına uyum sağlamama gibi olumsuzluklar yaşanabilir.

Kuralsızlık boyutunu yordayan değişkenlerden bir diğeri de performans-yaklaşma yönelimidir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda performans-yaklaşma ile kuralsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıfta öğrenme etkinliklerine diğer öğrencilerden performanslarının daha yüksek olduğunu göstermek ve yeteneksiz görünmek için katılmaları aynı zamanda kuralsızlık duygularını da etkileyebilir.

ğrenme-kaçınma yönelimi değişkeni ile kuralsızlık arasındaki ilişkiyi incelediğimizde aralarında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf ğretmenliği ğrencilerinin öğrenme-kaçınma yönelimi düzeyleri arttıkça kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. ğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler kendilerini değerlendirmede görevin gerekliliklerini ya da gemiş yaşantılarını ölçüt alsalar da öğrenmeye korku ile yaklaştıkları için uyumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedirler (Kayış, 2013). Öğrencilerin hata yapma korkusu, yanlış öğrenme ve kayęı gibi uyumsuz davranışlar göstermelerinden dolayı okul ortamında kuralsızlık yaşamaları beklenebilir.

Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ile kuralsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, okula uzaklaşan, okul kurallarını benimsemeyen öğrencilerin aynı zamanda ğretim elemanlarıyla zayıf ilişkiler kurdukları düşünülebilir.

nc alt amaca ilişkin olarak okula yabancılaşmanın soyutlanma alt boyutunu yordayan değişkenlerle ilgili yapılan regresyon analizi sonucunda soyutlanma boyutunu yordayan değişkenler sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler ve bölüm seçmedir.

Sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler değişkeni ile soyutlanma boyutu arasındaki korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri ve etkileşimleri arttıkça okula yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler değişkeni ile soyutlanma boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç orta düzeyde arkadaşlarıyla iletişim kuran öğrencilerde bile soyutlanmanın ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu nedenle okul ve sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri ve eğitim etkinliklerine katılım, birlikte dev, proje çalışmaları vb.

faaliyetlerle arkadaşlık ilişkilerinin artırılması ve böylelikle öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve okul ortamından soyutlanmalarını engellemiş olabilir.

Literatürde araştırma bulgusu ile benzer ve farklı olan sonuçlar bulunmaktadır. Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015), okula yabancılaşma ve sosyal uzaklık boyutunda, sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi çok iyi olanların yabancılaşma düzeylerini, ilişki düzeyi orta düzeyde ve zayıf olanlara kıyasla daha yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçtan farklı olarak Ataş (2012), sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi zayıf olan öğrencilerin sosyal uzaklık puanlarını sınıf arkadaşlarıyla ilişkisi çok iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Performans-yaklaşma ile soyutlanma boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilerden daha üstün performans göstermeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte performans-yaklaşma başarı yönelimi akademik başarı düzeyiyle pozitif yönde ilişkilidir (Tenowich, 2009). Öğrencilerin sınıfta diğer öğrencilerden daha çok performans göstermek istemeleri ve başarılı olmaya çalışmaları ve okulda arkadaşlarıyla etkileşim halinde olmaları onların soyutlanma boyutunda yabancılaşmalarını önleyebilir.

Bölüm seçme ile soyutlanma boyutu arasındaki korelasyon analizi sonucuna göre aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin, bölümünü kendi isteği ile seçen öğrencilere göre daha fazla okul ortamından soyutlanma yaşadıkları söylenebilir. Kendi istekleri ile bölümünü seçen öğrencilerin okullarını daha çok sevmeleri , istedikleri bölümde okudukları için daha mutlu olmaları öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Sonuçta sevdikleri, ilgi duydukları bölümü seçen öğrencilerin derslere daha ilgili olmaları, öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmaları, arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirmelerinin soyutlanma boyutunda yabancılaşma duygularının azalmalarında etkili olabilir. Literatürde bölüm seçme kararı ile ilgili yapılan araştırmalarda (Şimşek & Ataş-Akdemir, 2015; Ataş & Ayık, 2013) başkalarının etkisiyle bölümlerini seçen öğrencilerin sosyal uzaklık düzeylerini, kendi isteğiyle bölümlerini seçen öğrencilere göre daha yüksek bulmuşlardır.

Dördüncü alt amaca ilişkin olarak okula yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu yordayan değişkenler performans kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve cinsiyet değişkenidir.

Performans-kaçınma başarı yönelimi ile anlamsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Performans-kaçınma başarı yönelimi başarısızlık ve hata korkusu ile ilişkilidir (Elliot & Church, 1997). Başarısız olma korkusu ya da hata yaptığında diğer insanlar arasında küçük dşeeği korkusu nedeniyle performans-kaçınma başarı yönelimli öğrenciler akademik görevlerden kaçınmaktadırlar. Diğer taraftan öğrenme yönelimli bireyler hataları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve hata yapsalar dahi zorlu görevleri üstlenmektedirler (Akın, 2006b). Okul ortamında öğrencilerin performans- kaçınma yönelimi düzeylerinin düşük olması ,öğrencilerin başarı motivasyonlarını olumlu katkı sağlayabilir ve bunun da öğrencilerin anlamsızlık yaşamalarının önüne geçebileceği düşünülebilir.

Literatürde performans-kaçınma başarı yönelimi akademik öz-yeterlikle negatif yönde ilişkiliyken yardım arama davranışlarından kaçınma ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Middleton & Midgley, 1997). Bu nedenle performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamakta ve başkalarına yetenezsiz görünecekleri korkusu ile de yardım istemekten uzak durmaktadırlar. Böylece performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler kendilerini akademik anlamda sınırlı bir alana hapsederler (Midgley & Urdan, 2001).

Yapılan korelasyon analizine göre öğrenme-kaçınma ile anlamsızlık boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. ğrenme-kaçınma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden üstün olma çabasından dolayı değil kendi yüksek standartlarından dolayı hata yapmaktan kaçınmaktadırlar (Pintrich, Conley & Kempler, 2003). Öğrencilerin ğrenme-kaçınma yönelimi düzeylerinin yüksek olması onların anlamsızlık duygusuna bağlı yabancılaşmalarının düşük düzeyde olmasına etki edebilir.

Kendini engelleme ile anlamsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler okulda yaptıkları çalışmalar ile gelecek için hedefledikleri çalışmalarının arasında bir ilişki kuramadığında, başka bir ifadeyle, ders ve müfredat içeriklerinin bireyi gelecekte yapılmak istenen işe hazırlamaması durumunda anlamsızlık duygusu yaşarlar (Mau 1992; Oerlemans & Jenkins, 1998). Okul ile gelecekleri arasında bir bağ kuramayan öğrenciler anlamsızlık duygusu yaşamalarının etkisiyle kendini engelleme davranışları göstermesi beklenebilir. Buna karışılık okul başarısını koruma ve geliştirme anlamında kendini engellemeyen öğrencilerin akademik başarıları olumlu yönde etkilenebileceğinden okulda anlamsızlık duygusunu daha az yaşamaları beklenebilir.

Bölüm seçme değişkeni ile anlamsızlık boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin okula isteksiz devam etmeleri ve bu yüzden mutsuz olmaları, beklentilerinin karışılanmaması gibi nedenlerden ötürü ğrenci okul ile arasında olumlu bir bağ kuramayabilir. Başka bir deyişle bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrenciler okuduğu bölüme karış anlamsızlık yaşayabilir. Ataş ve Ayık (2013) yaptıkları çalışmada başkalarının etkisiyle bölümlerini seçen ğretmen adaylarının anlamsızlık düzeylerini kendi isteğiyle bölümlerini seçenlere göre daha yüksek bulmuşlardır. Aynı şekilde şimşek ve Ataş-Akdemir (2015) niversite ğrencilerinde yabancılaşmayı inceledikleri araştırmada bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin anlamsızlık düzeylerinin kendi isteğiyle seçenlere göre daha yüksek çıkması araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler değişkeni ile anlamsızlık boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin okulla ve kendi gelecekleri ile ilgili yaşadıkları anlamsızlık duygusu ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kurmalarında etkili olabilir. Literatürde benzer araştırmalarda da aynı sonuç bulunmuştur. Ataş ve Ayık, (2013) ile şimşek ve Ataş-Akdemir, (2015) yaptıkları araştırmalarda ğretim elemanları ile zayıf ilişkisi olan öğrencilerin anlamsızlık boyutunda okula yabancılaşma düzeylerini, ğretim elemanları ile çok iyi ve orta düzeyde olanlardan daha yüksek bulmuşlardır.

Cinsiyet ile anlamsızlık boyutu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kız ğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okula daha çok bağlı olmaları (Arastaman, 2006) daha az anlamsızlık yaşamalarına, etki edebilir. Kız ve erkek öğrencilerin okula karış farklı tutumlar sergilemeleri cinsiyet bağlamında öğrencilerin anlamsızlık duygusu yaşamaları ile açıklanabilir.

Beşinci alt amaca ilişkin olarak regresyon analizi sonucunda okula yabancılaşma toplam puanını yordayan değişkenler öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme,ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans kaçınma, öğrenme kaçınma değişkenleridir.

ğrenme-yaklaşma ile yabancılaşma toplam puanı arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırmalar ğrenme yönelimli öğrencilerin, motivasyon bağlamında olumlu özellikler sergilediklerini ve ilişkili öğrenme değişkenleri ile pozitif yönde ilişkiler sergilediklerini göstermektedir (Pajares & Cheong, 2003). Buna göre öğrencilerin öğrenmeye karış istekli olmaları, öğrenme etkinliklerine katılım düzeyleri, içsel motivasyonlarının yüksek olması akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum öğrencilerin öğrenme-yaklaşma

yönelimi düzeylerinin yüksek olmasına bağlı olarak daha az yabancılaşma yaşayabilecekleri ile açıklanabilir. Literatürde ğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ile yabancılaşma arasında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Kendini engelleme davranışlarının yabancılaşma toplam puanı ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Buna göre sınıf ğretmenliği ğrencilerinin kendini engelleme düzeyinin düşük düzeyde olması onların okulda daha çok çaba sarfetmeleri ve başarı göstermeleri okula yabancılaşmalarının da azalmasına katkı sağlamış olabilir. Urdan ve Midgley (2001), kendini engelleyen öğrencilerin daha az çaba harcadığı ve daha az başarılı olduğu için sınıf içi ortama karşı soğukluk hissedebileceğini belirtmiştir. Literatürde okula yabancılaşma ile kendini engelleme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmamıştır.

Bölüm seçme değişkeni ile yabancılaşma toplam puanı arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre bölümünü başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin, bölümlerine ve eğitim aldıkları okula karşı daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Buna karşın bölümlerini kendi isteği ile seçen öğrenciler; bölümlerini daha çok severek mutlu olabilirler. Bölümlerini ailelerinin ve çevrenin etkisiyle seçen öğrenciler ise okulda mutsuz olmakta, okula aidiyet duyguları zayıflamakta ve okuldan uzaklaşmaktadırlar. Bütün bu nedenlerden dolayı öğrencilerin bölümlerinden memnun olmamalarının sonucunda okula karşı daha fazla yabancılaşma (Ataş & Ayık, 2013; Şimşek & Ataş-Akdemir, 2015) yaşadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Lewis (2009), kariyerlerine kendi isteğiyle karar veren öğrencilerin diğerlerine göre daha az yabancılaştıkları sonucunu bulmuştur.

Öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve yabancılaşma toplam puanını arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okulda ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kuran öğrenciler aynı zamanda daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öğrencilerin okula, öğrenme etkinliklerine ve derslere karşı ilgisizlik göstermeleri, okuldan uzaklaşmalarına bağlı olarak ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kurdukları düşünülebilir. Dolayısıyla ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kuran öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşamaları beklenebilir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyici sonuçlar bulunmaktadır. Şimşek ve Ataş-Akdemir (2015), ğretim elemanlarıyla ilişkisi zayıf olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yiğit (2010), ğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin ğretmenlerinin davranışlarından etkilenme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ifade etmiştir.

Akademik başarı notu ile yabancılaşma toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Bu durumda öğrencilerin akademik başarı notları yükseldikçe okula yabancılaşma duyguları azalabilir. Akademik başarı notu öğrencilerin derslerindeki başarılarının göstergesidir. Okula karşı uzaklaşan, öğrenme etkinliklerini anlamsız bulan, sınıf içi ders etkinliklerine katılmayan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarı notlarının da düşük olması beklenir. Bütün bu olumsuz durumlar onların yabancılaşma yaşamalarını etkilemektedir. Johnson (2005), çalışmasında akademik başarı ile yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Bu bağlamda, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olması beklenmektedir. Ancak Ataş (2012), yapmış olduğu çalışmada akademik başarı değişkeni ile yabancılaşma toplam puanı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir.

Performans-kaçınma yönelimi değişkeni ile yabancılaşma toplam puanı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler kendi başarı ölçütlerini diğer bireylerin başarı ölçütlerine göre oluştururlar (Elliot & Harackiewicz, 1996). Buna göre performans-kaçınma yönelimli öğrenciler arkadaşlarına karşı yeteneksiz görünmemek isterler, bir görev esnasında başarısızlıkla karşılaştıklarında yaptıkları işten kaçma gibi olumsuz durumlar

yaşayabilirler. Bu yüzden öğrencilerin performans-kaçınma düzeylerinin düşük olması aynı zamanda okula yabancılaşma düzeylerinin de azalmasına etki edebilir. Literatürde yabancılaşma ile performans-kaçınma başarı yönelimli arasında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

ğrenme-kaçınma ile yabancılaşma toplam puanı arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. ğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı eğitim içeriklerini tam anlamıyla içselleştirmesi ve konu alanlarına hakim olmasını içermektedir (Akın, 2006b). ğrenme yönelimine istenmeyen sonuçlardan kaçınma çabası sarfeden öğrencilerin hatadan kaçınma, yanlış öğrenme korkusundan kaynaklı başarılı olmak istemeleri yabancılaşma düzeylerinin azalmasını etkileyebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi düzeyleri arttıkça yabancılaşma düzeylerinin azalması düşünülebilir. Literatürde ğrenme-kaçınma başarı yönelimi ile yabancılaşma arasında yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

6. Sonuç ve neriler

6.1. Sonuç

Yapılan regresyon analizleri sonucunda okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu en iyi şekilde yordayan değişkenlerin öğrenme-yaklaşma, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyi değişkenleri olduğu tespit edilmiştir. Kuralsızlık alt boyutunu öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler değişkenleri yordamaktadır. Soyutlanma alt boyutunu en iyi şekilde yordayan değişkenler sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişkiler ve bölüm seçme değişkenleridir. Anlamsızlık alt boyutunu performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler ve cinsiyet değişkenlerinin yordadığı bulunmuştur. Okula yabancılaşma toplam puanını öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma değişkenlerinin yordadığı belirlenmiştir.

6.2. neriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda řu önerilere yer verilmiştir:

1- Yabancılaşmanın ğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde okullarda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin tespit edilerek psikolojik danışmanlar tarafından okula yabancılaşmayı önleyici ve azaltıcı çalışmaların yapılması, öğrencilerin okula bağlanmaları ve okula ait olma duygularını geliştirilebilir. Öğrencilere sorumluluk alma, etkili ders çalışma stratejileri, akademik başarıyı arttırmaya yönelik seminerler verilerek okula yabancılaşma duyguları azaltılabilir.

2- Bölüm seçme kararı öğrencilerin okula yabancılaşmalarını yordayan değişkenlerden biridir. Öğrencilerin okudukları bölümden memnun olmamalarının birçok nedeni olabilir. Öğrenciler ailelerinin ve başkalarının etkisiyle ilgi duymadıkları istemedikleri bölümleri seçmeye zorlanmış olabilirler. Öğrencilerin meslekleri yeterince tanımaları için okul öncesinden başlayarak mesleki rehberliğe ağırlık verilmesi, ilgi duydukları, istedikleri, sevdikleri bölümlerde eğitim almaları sağlanabilir. Daha sonra üniversitelerde de kariyer merkezleri kurularak ilk yıllardan öğrencilerin kendileri için uygun meslek alanlarına yönelmeleri veya seçtikleri mesleği benimsemelerine yönelik profesyonel yardımlar sunulabilir. Ayrıca akademik danışmanlarının ğrencilerinin bölüme uyumları ve devamları konusunda daha aktif rol almaları için planlamalar ve destekler sunulması önerilebilir.

3- Araştırma sonuçlarına göre ğretim elemanları ile zayıf ilişkiler kurulması öğrencilerin okula yabancılaşmalarını yordayan önemli bir değişkendir. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilmek için daha fazla bir araya gelebildikleri ve sorunlarını, karşılıklı beklentilerini

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

paylaşabildikleri etkinlikler düzenlenebilir. Böylelikle ğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirilerek öğrencilerin okula yabancılaşmaları azaltılabilir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin okuldan beklentilerini, sorunlarını öğrenmesi ve bu sorunlara çözüm üretmesi öğrencilerin okula uyumlarına katkı sağlayabilir.

4- Okulda ğretmenler tarafından öğrencilerin hangi başarı yönelimine sahip olduğunun belirlenmesi ve bu başarı yönelimleri dikkate alınarak öğrencilerin başarılarını arttırmaya ve uyumlu başarı yönelimini benimsetmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Okulda ğrenme etkinlikleri sınıf içi rekabet yerine öğrencilerin iş birliğine dayalı ve birlikte çalışmalarını gerektirecek şekilde düzenlenerek öğrencilerin okulda daha aktif olmalarına yardımcı olunabilir. Böylece gerek öğrencilerin akademik başarılarının artması gerek de okula daha az yabancılaşmaları sağlanabilir.

5- Kendini engelleme, okula yabancılaşmayı yordayan değişkenlerden birisidir. Okulda kendini engelleme davranışları gösteren öğrencilere yönelik olumlu başa çıkma stratejileri ile ilgili beceriler kazandırma ve verimli ders çalışma yöntemleri ile ilgili eğitimler yoluyla öğrencilerin kendini engelleme davranışlarını azaltıcı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2006a). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2006b). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R. & Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A Conceptual Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf ğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin ğrenci, ğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ataş, Ö. (2012). *ğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8),103-122.
- Atli, A., Keldal, G. & Sonar, O. (2015). Üniversite ğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Avcı, M. (2014). *Eğitim ve yabancılaşma ilişkisi*. Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi. İstanbul Barosu Yayınları, 33-50.
- Ayık, A. & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Bayhan, V. (1995). *niversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma (İnönü Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bekhet, A. K., Elguenidi, M. & Zauszniewski J. A. (2011). The effects of positive cognitions on the relationship between alienation and resourcefulness in nursing students in egypt. *Journal of Issues in Mental Health Nursing*, 32, 35-41.
- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Coşkun, Y. & Altay, C. A. (2009). Lise ğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29,41-56.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi ğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.

- Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)
- Çeçen, A. R. (2006). School alienation: Gender, socio-economic status and anger in high school adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 721-726.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Erimez, C. (2012). *Eğitim fakültesi ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında faklterine yabancılaşmalarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve ğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Eryılmaz, A. & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise ğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. *Eğitim ve Bilim*. 36(161), 271-286.
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in self handicapping behavior*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Konstanz, Germany.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim ğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.
- Jagacinski, C. M. & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 12, 189-208.
- James, R. (1998). The perceived effects of social alienation on Black college students enrolled at a Caucasian southern university. *College Student Journal*, 32(2), 228-239.
- Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and Web CT Use. *Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katıtaş, S. (2012). *İlkğretim ikinci kademe ğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili rneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kayış, A. R. (2013). *niversite ğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçükoğlu, A. , Kaya, H. İ. & Turan, A. (2010). Sınıf ğretmenliği ABD ğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk niversitesi ve Ondokuz Mayıs niversitesi rneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Lewis, J. (2009). *Social alienation, self-efficacy, and career goals as related to the academic performance of college sophomores*. Unpublished doctoral dissertation, University of Marywood, USA.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- McCrea, S. M. & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378-1389.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710.

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 61-75.
- Oerlemans, K. & Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Curtin University of Technology, Perth Issues in Educational Research Issues in Educational Research*, 8(2), 117-129.
- zgngr, S. (2008). Üniversite ğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve ğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 68-79.
- Özsarı, M. P. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf ğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Pajares, F. & Cheong, Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Palancı, M., zbay, Y., Kandemir, M. & akır, O. (2010). Üniversite ğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 32-46.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf rgtnde yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Polat, M., Dilekmen, M. & Yasul, A. F. (2015). ğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma Ve Akademik z-Yeterlik: Bir Chaid Analizi İncelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 214-232.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85.
- Ryska, T. A., Yin, Z. & Cooley, D. (1998). Effects of trait and situational self-handicapping on competitive anxiety among athletes. *Current Psychology*, 17(1), 48-56.
- Sanberk, İ. (2003). *ğrenci yabancılaşma lçeği (Bir geçerlik ve güvenirlilik alışması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise ğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-160.
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algularının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schulz, L. L. & Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, 14(5), 286-298.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-791.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sungur, A. (2013). Ortağretim kurumlarında okuyan ğrencilerin okul yurtlarındaki yaşamı ve yabancılaşma. *Sosyoloji Alanı Ortağretim ğrencileri Arası Proje Yarışması*, TBİTAK.
- şimşek, H. & Ataş-Akdemir, . (2015). niversite ğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., şimşek, S. & Demir, A. (2015). Okula Yabancılaşma lçeği. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.
- Tarquin, K. & Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 16-25.
- Tenowich, P. A. (2009). *Examination of achievement goals social goals of college students at different level of expertise*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, USA.

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771. doi:[10.14687/jhs.v14i1.4328](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328)

- Türk, F. (2010). *Lise ğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilęesi iki genel lise rneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Urdan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Urdan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn? *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Uzun Yüksek, . (2006). *İlkğretim 5. sınıf ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- zbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8.sınıf ğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin eşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.
- Zuckerman, M. & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

Extended English Abstract

In educational environments, as a result of the students' negative feelings towards the school and their disinterest in learning activities, the alienation of the students from the school is a problem we encounter more and more day by day. Alienation from the school, which prevents students from socializing, developing themselves and acquiring knowledge and skills related to education, causes students to move away from school. There are many factors that influence the alienation of the school which prepares students for the future, the study which affects the successes of alienated students negatively. Students who are alienated from the school can not seem to adapt to the school at the same time. It has become an important problem to identify the situations that lead to alienation of the students.

According to Parsil (2007), there are internal and external factors that influence the level of alienation and alienation in schools. Bureaucratic structure, family, mass media and peer groups can be characterized as external factors that affect alienation. Internal factors are classroom management concept, classroom physical competence, working conditions in class (class size, aesthetics, noise, layout, lighting), communication, business department, economic, technological and cultural structure.

According to Sidorkin (2004), alienation from the school; The process of gradually becoming meaningless to the individual, decreasing the interest in learning and teaching, is becoming a situation where the education for the individual becomes increasingly boring, monotonous and unappealing activity from individuals, informants, learning processes related to learning.

The alienation from the school has four dimensions, including powerlessness, meaninglessness, normlessness and isolation. According to Seeman (1959, p. 785) powerlessness; Explaining the individual's behavior as the acquisition of the notion of negative ideas or perceptions that he can not obtain the results he desires, can not fulfill his expectations, or find the support he seeks. Meaninglessness is the inability of the individual to know what and what common truths he will

believe and to connect. Especially, in the individual decision-making process, the fact that the individual does not overlap with the general social truths reveals that this attitude is at the highest level (Seeman, 1959, p. 786). Normlessness means that there are no values, principles and criteria to guide one's behavior, or to resort to unauthorized means as a result of not acknowledging them (Eryılmaz & Burgaz, 2011, p. 274). Seeman (1959, p. 788) defines the isolation as the lack of a friendship bond or the lowest level of participation in organizational atmosphere.

Success oriented: includes explanations focused on individual aspects of the learning process affecting cognitive, emotional and behavioral responses in the learning process. Success oriented include forms of explanation that result in different cognitive, emotional, and behavioral patterns that explain how the student interprets his personal feasibility and how he or she responds to educational responsibilities (Palancı, zbay, Kandemir & akır, 2010, p. 32) In the literature, it is usually suggested two types of success oriented models: a) a learning oriented directed at developing competence; b) a performance oriented directed at proving competence or avoiding inability to look incompetent (Dweck & Leggett, 1988, p. 256). Learning-oriented students; (Pajares & Cheong, 2003) that want to fully learn the material and to master the subject in the learning process; The performance oriented ones; who are more interested in social comparison, considering whether they are successful comparing themselves with others, trying to do better with them, trying to look smarter and more talented, (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Jagacinski & Strickland, 2000, Pintrich, 2000, Urdan, 1997, Akın, 2006a).

The success oriented model has been recently considered as a 2X2 framework that encompasses dimensions of learning-approach, learning-avoidance, performance-approach and performance-avoidance (Elliot & McGregor, 2001). Learning approach is aimed at achieving the highest level of knowledge and skill in the success oriented, while learning is aiming at avoidance. In the case of success oriented, the goal is not to lose knowledge or to learn the learned topic wrongly (Elliot & McGregor, 2001). The avoidance oriented, which is one of the performance oriented, reflects an individual's desire to avoid being seen as inept than others (Elliot & Church, 1997). On the other hand, the performance approach oriented expresses the desire of the individual to show himself / herself more successfully than others (Elliot & McGregor, 2001).

In the literature , self handicapping which is called self-sabotage concept Berglas & Jones (1978) states that an individual who is uncertain that he or she has the requisite ability to perform any task may be in an attempt to externalize or justify failure (ctd. Akın, Abacı & Akın , 2011, p. 1157).

The idea that the self-handicapping concept basically proposes, the individual environmental performance of the arrangements to be made to install their own skill level and thus to its competence protection of the image is drawn on (Flamm, 2006).

Self-handicapping behaviors are expected to negatively affect academic achievement. Many studies have found that students with high self-handicapping behaviors have a low school achievement (Rhodewalt, 1994, McCrea & Hirrt, 2001, Urdan, 2004, Zuckerman and others, 1998, Zuckerman & Tsai, 2005).

Knowing what the students tend to do in the school and working towards it can be a positive influence on the academic achievement of the students. In this case, the inability to adopt self-handicapping behaviors of an increasingly academic learner can also influence students' participation in school activities, taking responsibility, and reducing reading feelings of alienation by contributing to the development of the sense of belonging to the school. In this context, it can be concluded that there is a strong relationship between success oriented, self-handicapping behaviors and alienation from the school.

Aim

The overall aim of the research is to show if the classroom teaching students' success orientation, self-handicapping behaviors and demographic characteristics can predict to their

alienation to the school in a meaningful way or not. In the direction of this general purpose, the following questions were sought:

1. Which of the variables of gender, academic success, department selection decision, and relationship with instructors, relationship with friends, success orientation and self-handicapping meaningfully predicts the powerlessness sub-dimension of the classroom teaching students' alienation to the school?
2. Which of the variables of gender, academic success, department selection decision, and relationship with instructors, relationship with friends, success orientation and self-handicapping meaningfully predicts the normlessness sub-dimension of the classroom teaching students' alienation to the school?
3. Which of the variables of gender, academic success, department selection decision, and relationship with instructors, relationship with friends, success orientation and self-handicapping meaningfully predicts the isolation sub-dimension of the classroom teaching students' alienation to the school?
4. Which of the variables of gender, academic success, department selection decision, and relationship with instructors, relationship with friends, success orientation and self-handicapping meaningfully predicts the meaningless sub-dimension of the classroom teaching students' alienation to the school?
5. Which of the variables of gender, academic success, department selection decision, and relationship with instructors, relationship with friends, success orientation and self-handicapping meaningfully predicts the total score of the classroom teaching students' alienation to the school?

Method

The study population of this research was composed of 370 students (270 girls, 100 boys) who were studying at ukurova University Faculty of Education Classroom Teaching Department in 2014-2015 academic year. Sampling was not selected in the survey and the entire universe was tried to be reached. As the data collection tool, The Personal Information Form which was prepared to determine the demographic characteristics of the students in the classroom teaching department, the Scale of the Alienation to the School developed by Çağlar (2012), the Scale of the Success Orientations developed by Akın (2006a), Preemptive Behavior scale developed by Midgley, Arunkuman & Urdan (1996) translation to the Turkish and validity and reliability conducted by zgngr (2008) was used.

Findings

As a result of the regression analysis, it has been understood that, the variables which predict the powerlessness sub-dimension of school alienation are orderly; learning-approach, poor relations with the teaching stuff, learning avoidance, self-handicapping and very low academic success level. It has been understood that the variables which predict normlessness sub-dimension of school alienation, learning-approach, academic success grade, performance-approach, poor relations with the teaching stuff. The variables that very good relations with classmates, performance-approach, medium level relations with classmates and choosing department predict the isolation sub-dimension. The variables that predict the meaninglessness sub-dimension, performanc-avoidance, learnin-avoidance, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching stuff and the gender. It is determined that learning-approach, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching stuff, academic success grade, performance-avoidance and learning-avoidance variables predict the total point of school alienation.

Discussion

In relations to first sub-goal, Learning-approach and learning-avoidance variables are variables that predict the sub-dimension of powerlessness of estrangement. It may have been the case that learning-oriented learners are successful at school and more involved in learning activities because of their higher internal motivations and being more interested and curious about learning. The active participation of students in the educational process may have reduced to experience powerlessness in the classroom environment. It has been shown that weak relationship with teaching staff is an effective variable on students' experiencing powerlessness. Students may have moved away from the training process and teaching staff, thinking that their interests are ignored, that they do not have a say in decisions about themselves. Thus, powerlessness of relationship with the teaching staff may have resulted in powerlessness. In a similar study, Ataş (2012) found that teacher candidates with weaker relationships with teaching staff experienced more powerlessness in their research on estrangement. The increase in the levels of self-handicapping for reasons such as not to have been met expectations of the students from the school and the estrangement from the educational activities might also have influenced the level of alienation to be high in the dimension of powerlessness. The very low academic success variable may also predict the powerlessness. According to this result, it can be said that the students with low academic success experienced the powerlessness at the same time. A sense of powerlessness occurs on the student who becomes estranged from the educational activities (Oerlemans & Jenkins, 1998). This can be explained by the level of academic achievement of the students who become estranged due to the powerlessness in the training activities, at the same time, are low.

In relation to the second sub-goal, learning-approach variant is one of the variants that predict the dimension of the normlessness. If the students, who have a high level of learning approach orientation, develops a positive attitudes towards school, their living normlessness at the school may be prevented. Related with the academic success score that predicts the dimension of the normlessness as the academic achievement grades of the students increase, the alienation at the level of normlessness may decreases. One of the variables that predict the normlessness dimension is the performance-approach orientation. Students' participations to show that they perform better than other students' classroom in learning activities and that they do not look incompetent, can also affect feelings of normlessness at the same time. It is a variable that predicts the dimension of normlessness in the direction of learning-avoidance. Students may be expected to experience normlessness in the school environment because they show incompatible behaviors such as fear of making mistakes, wrong learning and anxiety. It may be thought that the students who recede from the school and not adopt the school rules have weak relationships with the teaching staff at the same time about the prediction of normlessness dimension of relationship with teaching staff.

In relation to the third sub goal, variable that is very good relations with classmate, predicts the isolation dimension. According to this result, as the students' relations and their interaction with their classmate increases, the level of estrangement decreases. In the same way, the variant, the medium level relations with classmates, predicts the dimension of isolation. This result shows that isolation can emerge even in students who communicate with their friends at a medium level. In relation to the performance-approach variant that predicts the dimension of isolation, students' willing to perform more in class than the others, trying to be successful and being in interaction with friends at school prevent their alienation in the dimension of isolation. In relation to the prediction of partition selection to isolation dimension, it can be said that the students who choose the department with the influence of others have more isolation from the school environment than the students who choose the department with their own choice. The researchers found that the social distance levels of the students who chose departments under the influences of others were higher than the students who chose the sections on their own wish in the literature (Şimşek & Ataş-Akdemir, 2015; Ataş & Ayık, 2013).

In relation to the fourth sub-goal, the performance-avoidance achievement orientation predicts the dimension of meaningfulness. The low level of performance-avoidance orientation in the school environment can contribute positively to the motivation of the students' success, which may prevent the students from living meaningfulness. The high level of learning-avoidance orientation of students can affect their low level of estrangement due to sense of meaningfulness. Students who have no connection between school and their future may be expected to exhibit self-handicapping behaviors due to their sense of meaningfulness. On the other hand, academic success the students who do not hinder themselves in terms of preserving and improving school success, can be affected positively, it can be expected to experience the sense of meaningfulness in the school. Students who chose their department by the influence of others may experience meaningfulness against the department they attend. The sense of meaningfulness that students have with the school and their future can be effective in establishing weak relationships with the teaching staff. The same result was found in similar studies in the literature. Ataş and Ayık (2013) and şimşek and Ataş-Akdemir (2015) found that the level of estrangement of the students with poor relations with the teaching staff was higher than the ones that have very good and moderate level of relations with the teaching staff. In relation to that sex variable predicts the dimension of meaningfulness, that the female students may be more dependent on the school in comparison with male students can be influence to experience females' less meaningfulness (Arastaman, 2006). The different attitudes of girls and boys towards the school can be explained by their sense of meaningfulness of students in terms of gender.

In relation to the fifth sub-goal, learning-approach-oriented learners should be willing to learn, their level of involvement in learning activities and their high internal motivation will positively affect their academic achievement. This can be explained by the fact that students may experience less estrangement due to the higher levels of learning-approach orientation. In relation to the self handicapping, the low level of self-avoidance of students and their efforts to be successful at the school may have contributed to decrease the estrangements. It can be said that the students who choose the department with the influence of others have a higher degree of estrangement to their departments and the school they are attending. On the other hand, the students who choose their departments voluntarily; they may be happier to enjoy their departments. Students who choose their departments by their families and by the influence of the environment are unhappy at school, weaken their sense of belonging to the school, and become estrange to school. Due to all these reasons, as a result of not being satisfied with the department, it can be said that students have experienced more estrangement towards the school (Ataş & Ayık, 2013; şimşek & Ataş-Akdemir, 2015). At the same time, students who have weak relationships with the teaching staff in the school become more estranged. It can be considered that students have weak relationships with the instructors depending on that they are indifferent to school, learning activities and lessons and that they recede from school. In relation to that the academic achievement grades predict the total score of estrangement, as the students academic achievement score increases, estrangement feelings of the students may decrease. Performance-avoidance-oriented students may want not to be incompetent to their colleagues and they can experience negative situations such as escaping from their work when they encounter a failure during a task. Therefore, the low level of performance-avoidance of the students can also affect the decrease in the estrangement levels of the students. In relation to that it predicts the learning-avoidance and estrangement total scores, the desire of the students to be successful due to the avoidance of the mistakes and the fear of wrong learning can at the same time affect the decrease of the alienation levels of the students.

Conclusion

As a result of the regression analyzes, it has been determined that the variables that predict the powerlessness sub-dimension of school alienation in the best way are learning-approach, poor relations with the teaching stuff, learning avoidance, self-handicapping and very low academic

success level. The variables; learning-approach, academic success grade, performance-approach, learning-avoidance, poor relations with the teaching stuff and the gender predict normlessness sub-dimension. The variables that predict the isolation sub-dimension in the best way are the variables, very good relations with classmates, performance-approach, medium level relations with classmates and choosing department. It has been founded that the variables that predict the meaninglessness sub-dimension, performance-avoidance, learning-avoidance, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching stuff and the gender. It is determined that learning-approach, self-handicapping, choosing department, poor relations with the teaching stuff, academic success grade, performance-avoidance and learning-avoidance variables predict the total point of school alienation.

Recommendations

According to the acquired findings from the survey, it's been placed following suggestions:

- 1- When it is thought the alienation's negative effects on the students, students who are alienated from schools can be identified and alienation inhibiting and reducing to the school studies can be done by the psychological consultants and students' feelings of belonging to the school and obedience to the school can be improved. Alienation sentiments can be reduced by given seminars to the students about taking responsibility, effective study strategies, enhancing the academic success.
- 2- The decision to choose a department is one of the variables that determine the alienation of the students to the school. There may be many reasons why students are not satisfied with their department. Students might be forced to choose the departments that they do not want and interested in actually by their parents and others' effects. For students to be able to adequately identify the professions, it can be provided to concentrate on vocational guidance from the beginning of the pre-school term, to be educated in the departments that they want, love and interested in, Afterwards, career centers can be set up at universities to provide professional assistance from the first years of students to go to the appropriate profession or to adopt their chosen profession. It may also be advisable for academic advisers to provide planning and support for their students to take more active role in their adaptation and attendance to the department.
- 3- According to the results of the research, the weak relationship with the instructors is an important variable to predict the alienation of the students to the school. In order to improve the interaction between the instructors and the students, activities where they can come together more and share their problems and mutual expectations can be organized. In this way, the alienation of the students to the school can be reduced by strengthening communication between the instructors and the students. Instructors' learning the students' expectations from the school, their problems and solving these problems can contribute to the adaptation of the students to the school.
- 4- In the school, studies such as identifying which success orientation students have and in consideration to these success orientations increasing the students' success and adopting coherent success orientation can be organized by teachers. Students can be assisted to be more active at school by arranging the learning activities in the school as based on cooperation and required to work together instead of class competition. Thus, both the academic success of the students can be increased and less alienations can be achieved.
- 5- Self-handicapping is one of the variables that predict the alienation to the school. Self-handicapping reducing studies can be made to the students who show self-handicapping behaviors at school through to gain skills about coping strategies and trainings about the efficient study methods.