

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin Analizi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fulya ATİLA¹, Burhanettin DÖNMEZ²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Mahmut Kömürkara Ortaokulu Mdr. Yrd., Malatya, Türkiye, fulyaozer88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8537-8808.

2 Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, burhanettin.donmez@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1175-8744.

Gönderilme Tarihi: 16.12.2022 Kabul Tarihi: 27.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1037409

Öz

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Nicel yöntem ile yapılan bu çalışma tarama modeliyle desenlenmiştir. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 1.278 üniversite öğrencisinden “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Sınıf Bağlılık Ölçeği” ve “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında; sınıf bağlılıkları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca sınıf bağlılığının, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak psikolojik sermayenin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığı ile dolaylı olarak okula yabancılaşma algılarını etkilediği tespit edilmiştir. Psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14’ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermayelerini ve sınıf bağlılıklarını artırmanın onların okula yabancılaşmalarının azalmasına katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: üniversite öğrencileri, psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı, okula yabancılaşma

* Bu makale yazarın İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan, 2019 tarihinde kabul edilen aynı isimli doktora tezinden üretilmiştir. 11-13 Mayıs 2017 tarihlerinde Kızılcahamam/Ankara’da gerçekleştirilen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde lisansüstü öğrenci çalıştayında bir kısmı sunulmuştur.

An Analysis of the Relationship Among Psychological Capital, Classroom Connectedness and School Alienation of University Students

Abstract

The aim of the study is to examine the relationships between university students' perceptions of psychological capital, classroom connectedness and alienation from school. This study, which was carried out with the quantitative method, was patterned with the scanning model. Using the stratified random sampling method, data were collected from 1,278 university students studying at İnönü University with the "Student Alienation Scale", "Class Affiliation Scale" and "Psychological Capital Perceptions Scale". There is a negative correlation between students' perceptions of psychological capital and their perceptions of alienation from school; negative direction between students' classroom connectedness and their perceptions of alienation from school; On the other hand, positive relationships were determined between students' perceptions of psychological capital and their classroom connectedness. In addition, it has been determined that classroom connectedness has a partial mediating role in the relationship between psychological capital and alienation from school. As a result, it has been determined that psychological capital affects perceptions of alienation from school both directly and indirectly through classroom connectedness. It was determined that the variables of psychological capital and classroom connectedness together explained approximately 14% of the variance in the variance of alienation from school. It has been concluded that increasing students' psychological capital and classroom connectedness will contribute to the reduction of their alienation from school.

Keywords: *university students, psychological capital, classroom connectedness, school alienation*

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi de literatürde yabancılaşma kavramı ile ifade edilmiş olan okuldan soğuma ve kaçma; öğrenci ve öğretmenlere karşı kural dışı ve istenmeyen davranışların (Avcı, 2012) baş göstermesiyle öğrencilerin okula olan olumlu tutum, davranış ve düşüncelerinin azalmasıdır (Atıla, 2019). Bu durumun sebebi farklı etkenler olabilir ancak bu çalışmada okula yabancılaşmaya neden olabilecek olan etkenlerden psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı üzerinde durulmaktadır. Yabancılaşma kavramına güncel bir yaklaşım olan pozitif örgütsel davranış

penceresinden bakarak alanda ayrı ayrı araştırma konuları olmuş psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma konularını bir arada araştırmak, aralarındaki ilişkileri açıklamak ve değerlendirmek bakımından araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda yurt dışında yapılan çalışmalar gibi genellikle istenmeyen davranışların nedenleri üzerine odaklanıldığı, istenmeyen davranışları azaltmaya ya da engel olmaya yönelik çalışmalara yeterince önem verilmediği düşünülmektedir (Can, 2008). Bu bağlamda, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı kavramlarının incelenmesinin hem öğrencilerin çeşitli gelişimsel ve uyum sorunlarının çözümüne hem de okuldan uzaklaşmalarını, okula yabancılaşmalarını, okulu terk etmelerini önleyicilik rolüne önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Okula yabancılaşma kavramının eğitim sistemindeki durumunun ve etkilerinin bilinmesi öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemlerin daha iyi anlaşılması noktasında önemlidir (Çağlar, 2012).

Diğer taraftan tarihçesi Türkiye’de yeni sayılabilecek uluslararası literatürde de son zamanlarda daha fazla araştırmaya konu olan psikolojik sermayeyi araştırmaya değer kılan noktalar ölçülebilir, geliştirilebilir, değiştirilebilir ve yönetilebilir (Luthans, 2002) olmasıdır. Eğitim alanındaki psikolojik sermaye araştırmaları ilgi çeken bir konu niteliğindedir ve birçok araştırmacı psikolojik sermayenin eğitim örgütlerindeki etkisi ile ilgilenmeye başlamıştır. Bu açıdan eğitimde bilhassa üniversitelerde psikolojik sermaye çalışmaları yapılmasının önemi büyüktür. Psikolojik sermaye; yapılması güç görevleri başarabilmek için gerekli çabayı gösterme noktasındaki güven duygusunu (özyeterlilik), belirli hedefler için gösterilen irade gücü ve gerektiğinde hedeflerin gözden geçirilip başka yollara başvurulmasını (umut), şimdiki ve ileriki zamanlarda başarılı olunacağına ilişkin pozitif beklentiyi (iyimserlik), sorunlara dayanma gücü ve oluşan aksiliklerden güçlü bir şekilde çıkmayı (psikolojik dayanıklılık) bütün olarak içermektedir (Luthans vd., 2007). Psikolojik sermaye, kişilerin belli bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek amacıyla ihtiyaçları olan bilgi ve beceriye sahip olmak için gerekli olan özgüveni körükler. Umut ve iyimserlik ise bireyleri pozitif, ılımlı ve yapıcı düşüncelerle hedeflerine ulaşmak için motive etmeye devam eder. Psikolojik dayanıklılık zorlu durumlarda vazgeçmemeyi ve pes etmemeyi sağlayacak olan bir kuvvet sağlar. Hedefe ulaşılamasa da dayanıklılık sahibi olmanın getirdiği güçle o hedefi başarmak için bir azim ve kararlılık sağlar (Kalyar, 2017). İyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık bileşenlerinin her birinin ölçülebilmesi ve çeşitli eğitimlerle kişilere kazandırılabilir olması pozitif psikolojik sermayenin önemli niteliklerindedir. Bu doğrultuda örgütlerin iklimini değiştirip pozitif hale getirmek ve çalışanların verimini yükseltmek isteyen yöneticiler; çalışanlarının zayıf ve güçlü

yönlerini, olumlu ve olumsuz davranış değişkenlerini anlayıp örgüte etkisini belirleyip daha yüksek verim amacıyla ne yapılması gerektiğini değerlendirerek psikolojik sermayelerine katkı sağlamak durumundadırlar (Keleş, 2011). Örgütsel davranış alanında yapılan bazı çalışmalar, psikolojik sermayenin pozitif duygular, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş tatmini, iş performansı, çalışan performansı ve otantik liderlik ile pozitif yönde; çalışan devamsızlığı, işten ayrılma niyeti, çalışanların sapkın davranışları, stres ve kaba davranışlarla da negatif yönde bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Erkmen ve Esen, 2012). Ayrıca psikolojik sermaye ile tükenmişlik (Tösten vd., 2017), iş tatmini (Akçay, 2012), örgütsel bağlılık (Çınar, 2011), örgütsel vatandaşlık (Berberoğlu, 2013), değişim yönetimi (Saruhan, 2013), başarı, problem çözme becerileri, motivasyon gibi konular arasında ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Tösten, 2015). Eğitim örgütlerine bakılacak olursa, öğrencilerin psikolojik sermaye düzeylerinin yükselmesi, öğrencilerin öğrenme yeterliklerini ve kişilerarası ilişkilere katılımlarını olumlu olarak etkilemektedir (You, 2016, akt. İştari Işıklı, 2018). Diğer taraftan psikolojik sermayenin akademik başarıyı da etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Jafri'nin (2013) 240 öğrenci ile yaptığı çalışmada, yüksek notlara sahip akademik başarısı yüksek öğrencilerin, notları düşük akademik başarısı zayıf olan öğrencilere nazaran psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Luthans vd. (2012) çalışmasında da psikolojik sermayenin öğrencilerin gelişiminde ve korunmasında önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir. Pozitif örgütsel davranış hareketindeki kıstasları tam anlamıyla sağlayan iyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılıktan meydana gelen dört bileşen bir bütün haline getirildiğinde “psikolojik sermaye” şeklinde adlandırılmaktadır (Karacaoğlu ve İnce, 2013). Bu nedenle özyeterlilik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi parçaların bir araya gelmesiyle oluşan psikolojik sermaye toplamda daha değerlidir (Stajkovic, 2006).

Stajkovic ve Luthans (1998), özyeterliliği; örgütsel anlamda üyelerin, belli görevleri gerçekleştirmek için oluşturulmuş amaçlara ulaşmada gerek duyulan motivasyonu, bilişsel veya davranışsal olarak nasıl harekete geçeceklerini tespit etme konusundaki kendi yapabileceklerine yönelik sahip oldukları inanç ile güven olarak tanımlamışlardır. Bu duyguların fazla olduğu kişiler, görevler zor olsa bile onları seçme noktasında istek gösterirler, amaçlarına ulaşmada bütün güçlerini ortaya koyarlar ve sabırla beklemeyi bilirler (Larson ve Luthans, 2006). Diğer taraftan umut, kişinin arzulanan amaçlara giden yolları ortaya çıkarıp bu yolları kullanmayı düşünerek motive olmak için kullandığı kapasitesidir (Snyder, 2002). Umudun, istek gücünün diğer bir ifadeyle amaca yönelik enerjinin ve çözüm yollarının başarı bilinci ile birlikte bir araya getirilmesine dayanan pozitif motivasyonel bir durumdur. Umudu fazla olan kişilerin problem çözme becerilerinin, öz saygısının ve iyimserliğinin artacağı; problem çözme becerilerinin gelişeceği; depresyonu daha az hissedecekleri; daha güç görev-

leri üstlenecekleri ve başardıklarını hissedecekleri tespit edilmiştir (Çimen, 2015). Öğrenciler açısından bakılacak olursa yüksek umuda sahip öğrenciler de kendilerine gerçekçi amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşırken karşı karşıya kalınabilecek aksiliklerle baş etmesini bilecekler ve alternatif yollar bulma noktasında daha başarılı olacaklardır. Psikolojik sermaye kavramının diğer bir bileşeni olan iyimserlik, “bireyin hedefine ulaşmak için çaba sarf etmek uğruna ısrarcı davranmasını sağlayacak şekilde hayatta başına hep iyi şeylerin geleceğine dair genellenmiş bir beklenti” olarak tanımlanmıştır (Keleş, 2011). Seligman (1998) iyimserlerin olumlu olayları içsel, kalıcı ve başka kişileri de etkileyebilen olaylar olarak değerlendirdiklerini; olumsuz olayları ise dışsal, geçici ve duruma özgü olaylar olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. İyimserlik kavramı, umut, güven gibi olgularla benzer anlam taşıyor gibi görünse de aslında yapılan araştırmalarda, ampirik ve teorik yönlerden farklı bir kavram olduğu saptanmıştır (Çetin ve Basım, 2012). Bu farklılıklardan biri, umut kavramındaki “bireyin kendisini amaca ulaştıracak alternatif yolları belirlemesi” boyutunun, iyimserlikte olmamasından kaynaklanır. Bir diğer fark ise; umutta, hedeflenen sonuca ulaşma isteğinin bireyin kendisinde olmasıyken iyimserlikte beklenen sonuçların kaynağının dışsal unsurlar olabilmesidir (Jensen ve Luthans, 2002, akt. Akçay, 2011). Diğer yandan dayanıklılık, istenmeyen olumsuz olayların yanında, olağan dışı olumlu bir olayla karşılaşıldığı zamanlarda bile stres ve baskı oluşma olasılıklarını da göğüsleyerek belirlenen amaçlar doğrultusunda kararlı olarak yürüyebilmektir (Norman, 2006). Bu nedenle biraz daha esneklik ile ilgili olarak hem negatif durumlar hem de pozitif durumlar karşısında gerekli güçlülere dayanmayı ve mücadele etmeyi kasteder (Luthans vd., 2008).

Örgütsel araştırmalar kapsamında psikolojik sermayeye verilen önemin artması ile araştırmacılar psikolojik sermayenin, kişilerin sonuç davranışları anlamında oynadığı rolü keşfetmek için de dikkatle çalışmaya başlamışlardır; söz konusu davranışlara örneklerden biri de bağlılıktır (Lifeng, 2007). Öğrencilerin, topluma sağlıklı bir şekilde katılımını sağlama, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasıyla başlamaktadır (Sinclair vd., 2003). Okul bağlılığı düzeylerinin de kolay işlenebilir olması dolayısıyla, okula bağlılık düzeyleriyle ilgili olan etmenleri incelemek önem taşımaktadır (Fredricks vd., 2004). Bu noktada öğrenciler arasındaki güçlü iletişim yoluyla oluşturulan sınıf ikliminden türeyen okul bağlılığı konusundan farklı olan sınıf bağlılığı (classroom connectedness) kavramı üzerinde durmak önemli görülmüştür (Atila, 2019). Bu çalışmada sınıf ikliminin biçimselleştirilmesi ve ölçülmesi çalışmalarında öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutunun yanında sınıf içinde öğrenci-öğrenci bağlılığı (student to student connectedness) ve iletişimi açısından ele alan Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) adlı Dwyer vd.’nin (2004) üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılığını ölçmek için tasarladığı envanter geliştirme çalışmasından yola çıkarak

Türkçeye uyarlanan sınıf bağlılığı kavramı ele alınmıştır. Bu ölçeğin Sağkal (2015) tarafından Türkçeye Sınıf İklimi Envanteri adıyla da uyarlanması yapılmıştır. Ancak Özer ve Demirtaş'ın (2017) uyarlamasıyla "Sınıf Bağlılık Ölçeği" şeklinde adlandırıldığından sınıf bağlılığı kavramının kullanımı daha uygun bulunmuştur.

Bilindiği üzere öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıftaki davranışları eğitim-öğretim süreçlerini etkilemektedir. Öğrenmenin ve eğitimin temelini sınıfta öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler teşkil eder. Bu ilişkiler olumlu olduğunda sınıfın atmosferi olumlu olmakta; ilişkiler olumsuz olduğundaysa sınıf atmosferi gittikçe bozulmakta dolayısıyla eğitim hedefine ulaşamamaktadır (Atıla ve Dönmez, 2017). Sınıf içindeki eğitim ortamının bir kısmı sınıftaki bu iklime bağlı olabilir. Bununla birlikte sınıf ortamını etkilemekte olan diğer bir önemli durumsa alanyazında sınıf ikliminin bir boyutu şeklinde ele alınan ve öğrenci-öğrenci etkileşimini temel almasıyla sınıf ikliminden farklılaşan sınıf bağlılığı kavramıdır (Atıla, 2019). Sınıfa bağlılık, "öğrencilerin birbirlerine desteği ve iş birliğine dayalı öğrenci-öğrenci iletişimi algısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Dwyer vd., 2004). Sınıf içindeki bireylerin birbirlerine bağlılığına, olumlu bir iletişime ve etkileşime odaklanmaktadır. Dwyer vd. (2004), öğrencilerin birbirine bağlı olduğu sınıf ortamını; öğrencilerin ortaklıklar aracılığıyla sosyal olarak bağlı hissettikleri, bir topluluk içinde olma duygusu yaşadıkları, birbirleriyle karşılıklı olarak ilgilendikleri ve sınıfta dostça, saygılı ve yargısız davranışlarda buldukları destekleyici ve işbirlikçi bir iletişim ortamı olarak ifade etmişlerdir. Sınıfa bağlılık, sınıf içindeki iletişimi, sosyal desteği, aidiyeti, adanmışlığı kapsayan derin bir kavramdır. Dwyer vd. (2004), sınıf bağlılığı tanımının, destekleyici iklim, bağlılık, aidiyet gibi kişilerarası destekle ilgili birçok yapıyı bütünleştirdiğini açıklamıştır (Prisbell vd., 2009). Sidelinger'e (2008) göre sınıfa bağlılığın odak noktası öğrenciler arasındaki bağlılıktır. Öğrenciler sınıf arkadaşlarına bağlı hissettikleri zaman, diğer insanlarla ilişkileri ve bağ kurmaları da gelişmektedir. Dolayısıyla, bireylerin düşüncelerini rahatça ifade etmelerini ve tartışmalara katkıda bulunmalarını sağlamak için sınıf iklimi çekici ve güvenli olmalıdır (Frisby ve Martin, 2010). Gerdes ve Mallinckrodt (1994) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik nedenlerden daha fazla sosyal ve duygusal nedenlerle okuldan ayrıldıklarını tespit etmişlerdir. Bu sebeple, üniversite öğrencilerinin sınıf arkadaşlarına bağlı hissettiklerinde okuldan uzaklaşmak istememeleri ve yabancılaşma yaşamamaları daha muhtemeldir. Yapılan araştırmalarda hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler şöyle ifade etmişlerdir ki: öğrenciler arkadaşlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde okula daha uyumlu olmaktadırlar (Sidelinger vd., 2012). Diğer bir deyişle, rahat hisseden ve sınıfta akranlarına yakınlık duyan öğrencilerin öğretmenlerini daha dikkatli dinleme ve sınıf tartışmalarına katılma gibi öğretmenlerin taleplerine uyma ihtimalleri daha yüksektir (akt. Sovine, 2015). Glaser ve Bingham (2009), bireylerin birbirleriyle oluşturdukları

bağın okul deneyimine önemli bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrenci-öğrenci bağlılığı ile öğrencilerin duyuşsal öğrenme (Johnson, 2009), bilişsel öğrenme (Prisbell vd., 2009) ve kendi kendini düzenleyen öğrenim (Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010) arasında pozitif ilişkiler kurmuşlardır. Buradan hareketle sınıf bağlılığının eğitim süreçleri ve sonuçları için istenen yönde etkileri olduğu söylenebilir (Sidelinger vd., 2012). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarından ziyade öğrencilerin sınıfta birbirlerini daha fazla etkileyebileceğini göstermiştir (Sidelinger vd., 2012). Birliktelik duygusu hisseden öğrencilerin; okula yakın olma duygusuna, okuldan hoşlanma duygusuna, başkalarına yardım etme konusunda empati kurmaya, daha iyi çatışma çözme becerilerine, sınıfta daha fazla keyif almaya, özyeterliğe, daha fazla akademik motivasyona ve ilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Battistich vd., 1995; Fisher ve Eckstrom, 2005). Öte yandan, öğrenciler için sosyal desteğin olmaması, okula ayak uydurma zorluğuna, okuldan ayrılma eğilimine ve olumsuz akademik performansa sebep olmaktadır (Cutrona vd., 1994).

Araştırmada ele alınan bir diğer kavram olan öğrenci yabancılaşması ile ilgili ilk araştırmalar kişinin algısına ve düşüncesine yöneliktir (Tarquin ve Cook-Cotton, 2008). Yabancılaşma konusu, kendine, topluma, işe ve okula yabancılaşma kavramları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Okulda yaşanan yabancılaşma; okuldaki fiziksel olanakların, okulun içinde bulunduğu fiziksel çevrenin veya öğretmen davranışlarının öğrenciyi etkilemesi neticesinde, öğrencinin sosyal çevreden ayrılarak içe kapanması, kendini çaresiz hissetmesi, uyumsuz davranışlar içine girmesi veya yalnızlaşması halidir (Avcı, 2012). Sidorkin (2004) okula yabancılaşmanın; kişilerin öğrenmeden, bildiden, öğrenmeyle alakalı süreçlerden, uzaklaşması, soğuması, bu süreçlerin gitgide kişilere manasız gelmesi, öğretmeye ve öğrenmeye ilginin azalması, kişiler için eğitimin gittikçe zevksiz ve monoton bir faaliyete dönüşmesiyle sonuçlanan bir durum olduğunu ifade etmiştir. Okul kişinin kendi yaşamını sürdürebilecek bilgi dünyasına, doğanın içinde doğanın bir parçası olarak onu anlamasına ve çevresini doğru algılamasına yardımcı olması gerekirken öğrenciyi bunlardan uzaklaştırıp yabancılaşmasına yol açmaktadır (Yapıcı, 2004). Okula yabancılaşmanın genelde dersten sıkılma, ödevlerini yapmama, okul kurallarına uymama, ders notlarının düşmesi ve okula karşı ilgisizlik gibi gözlenebilir sonuçları bulunmaktadır (Şimşek ve Katıtaş, 2014). İleri boyutlarda olumsuz davranışlar sergileme, okul terki, şiddet, madde bağımlılığı ve çetelere katılma gibi faktörlerle ilişkilendirilebilecek bilimsel sonuçlara ulaşılmıştır (Rintoul, 2009, akt. Sular, 2017) Okula ve eğitimcilere karşı direnç oluşmasına sebep olan okula yabancılaşma, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemektedir (Sular, 2017). Öğrenci yabancılaşmasının pek çok etkenle ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Okulda izlenen program, okulda yer alan değerler ve öğretmen beklentileri, öğrenci ve okul kültürü, öğrenciler arasındaki ilişkilerin

niteliği, okulu gibi okula ilişkin etkenler ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yanında, öfke duygusu, sosyal yabancılaşma, doyum ve akademik başarı, sosyal kabul gibi psikolojik etkenlerle yabancılaşma arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Çağlar, 2012). Bununla birlikte öğrenci yabancılaşması; akran grupları, bürokratik yapı, sınıfın fiziksel durumu, sınıfta çalışma koşulları, sınıf yönetimi anlayışı, işbölümü, iletişim, teknolojik, kültürel ve ekonomik yapı, anne-baba, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkiler (Ataş ve Ayık, 2013), sosyoekonomik düzey, sınıf mevcudu, aile eğitim düzeyi, benlik algıları (Coşkun ve Altay, 2009), düşmanlık ve yıkıcı ifade, öfke yaşantısı (Çivitci, 2011), akademik başarı (Johnson, 2005) gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Ayık vd., 2015). Seeman (1959) tarafından tanımlanan yabancılaşmanın beş boyutunu, Mau (1992) okul bağlamına uyarlamıştır. Mau'nun öğrencilerle yürüttüğü araştırmada yabancılaşma anlamsızlık, güçsüzlük, kuralızsızlık ve sosyal uzaklıktan oluşan, kendi içerisinde farklı durumlar içeren dört boyutta incelenmiştir (Sanberk, 2012). Yabancılaşma; anlamsızlık, kuralızsızlık, güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve toplumdan uzaklaşma boyutlarıyla başlı başına bir sonuçtur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). İlk boyut olan güçsüzlük, öğrencinin belli hedefleri fazla önemsemesi, ancak bu hedefleri gerçekleştirebilme noktasında beklentisinin düşük olması halini ifade eder. Örneğin yüksek not almayı fazla önemseydiği halde notları zayıf olan öğrenciler güçsüzlük hissederler. Öğrenci, eğitim etkinliklerine gerçek anlamda katılmadığı duygusunu taşımaktadır. Öğrencinin kendi hayatını kontrol edebilme ve bazı hedefleri gerçekleştirebilme noktasında beklentisi düşüktür (Mau, 1992). Öğrenci, ilgilerinin göz ardı edildiğini ve okulun yapısı, ders seçimi, ders programları ve sınıf içindeki etkinlikler konularında söz sahibi olmadığını düşünür. Böylelikle eğitim faaliyetlerine yabancılaşan öğrencilerde güçsüzlük hissi meydana gelmektedir (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Diğer yandan Oerlemans ve Jenkins (1998), öğrencinin ideallerinin ve okuldaki yaşanmışlıklarının birbirini desteklememesi durumunda; öğrenim gördükleri konuların gelecekteki işleriyle bağlantılarını sorgulama durumunda yaşanan duyguları anlamsızlık olarak tanımlarlar. Bir başka deyişle okuldaki etkinliklerini, ilerideki etkinliklerle bağdaştıramayan öğrenciler anlamsızlık hissi yaşar (Mau, 1992). Normsuzluk ise, amaçlara ulaşmak için toplumun onaylamadığı aykırı davranışları ifade eder (Seeman, 1959). Okul bağlamında normsuzluk, öğrencilerin okul idaresinin ya da sınıf yöneticisinin kendileri yerine karar vermelerine karşı çıkma şeklinde gerçekleşir. Mau'ya (1992) göre öğrencilerin kuralızsızlıklarına sebep olan öğelerden biri, öğrencilerin başarılarına göre sınıflandırılmalarıdır. Bu şekilde bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu geliştiremezler. Bir diğer boyut olan sosyal uzaklık, arkadaşlık bağıyla birleşmeden yoksun olma veya bir etkinliğe katılım göstermemeyi ifade eder (Seeman, 1959). Bu duyguyu yaşayan öğrenciler, kendilerini

toplumdan yalıtılmış hissederler, yalnız kalmak isterler, okulu arkadaş edinme yeri olarak görmezler ve okul aktivitelerine katılmazlar (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Okula gitmeyi istemedikleri için, devamsızlık yapmaktadırlar. Hatta okulu terk etmektedirler. Öğrenciler öğrenimlerini tamamlama ile veya okul başarısı ile ilgilenmezler. Okulla ilgili tüm değerleri reddederler (Brown vd., 2003).

Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim alanındaki problemlerden biri olan yabancılaşma sorununa bireylerin psikolojik sermaye kapasitelerini ve sınıf bağlılıklarını artırarak katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Nitekim Tokmak (2014) ve Aslan (2018) da yapmış oldukları çalışmalarda psikolojik sermayeyle yabancılaşma arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Diğer taraftan okul ortamından memnun olmayan öğrenci sağlıklı bir akran ilişkisi de kuramamışsa okula aidiyet, bağlılık duyguları besleyemez. Bu bakımdan bağlılığın yitirilmesi yabancılaşmayı artırabilmektedir (Yanık, 2018). Okula bağlılık, pozitif öğrenci çıktılarını, akademik başarıyı artırmaya ve okul terkinin tahmin etmeye, önlemeye katkı sağlamaktadır (Hirschfield ve Gasper, 2011; Akt: Erol, 2016). Nitekim okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riski yüksektir (Tschannen-Moran vd., 2013; Akt: Erol, 2016). Arastaman'a (2009) göre öğrencilerin okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin yalıtılmasına, okula yabancılaşmasına ve okul terkine neden olmaktadır. Öğrencilerin bağlılık düzeylerinin yüksek olması, okul verimini artırır, aksi durumda öğrencilerin kendini okula ait hissetmemesi halinde, akademik hayatları olumsuz etkilenmektedir (Mengi, 2011). Öğrenciler arasında meydana gelen bağlılık, öğrencinin başarısını ve güdülenmesini olumlu olarak etkiler ve onların okula karşı pozitif düşünceler oluşturmalarını sağlar (Sarı, 2012). Diğer yandan Luthans ve Youssef (2004) ile Çınar (2011) psikolojik sermayeyle bağlılık arasında bir ilişki olduğunu belirtirlerken, Larson ve Luthans (2006) yapmış oldukları çalışmada psikolojik sermayeyle örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır (Ocak vd., 2016). Mengi (2011) yaptığı çalışmada psikolojik sermaye boyutlarından özyeterlilik inancı ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ocak ve diğerleri (2016) de örgütsel bağlılık düzeyinin kısmi olarak psikolojik sermayelerinden kaynaklı olduğu ve örgütsel bağlılık düzeyinin artırılması amacıyla psikolojik sermayeden yararlanılmasının faydalı olacağı görüşündedirler. Bu açıklamalardan hareketle, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları arttıkça sınıf bağlılıklarının artabileceği ve bu yolla da okula yabancılaşma davranışlarının azalabileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi amaçlanmaktadır. “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi, “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindedir. Bu çalışmada okula yabancılaşmaya neden olabilecek etkenlerden psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı üzerinde durulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarında psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı rollerinin ortaya konmasının faydalı olacağı öngörülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmanın ve araştırma kapsamında ulaşılabilecek sonuçların, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayeleri, sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşmaları ilişkisi temelinde, eğitim örgütlerinde pozitif psikolojinin ve pozitif örgütsel davranışların öneminin vurgulanmasına ve farkındalıkların artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yabancılaşmalarını etkileyen değişkenlerin ortaya konulması, öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması için de önemli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma; psikolojik sermayenin ve sınıf bağlılığının öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ne kadar etki ettiğini belirlemeyi; elde edilen bulgulara göre nasıl önlemler alınacağı konusunda bilgiler vermeyi, elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesi, sınıf bağlılıklarının artırılması ve okula yabancılaşmalarının azaltılması için uygulayıcılar ve politika yapıcılara yönelik öneriler getirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan bu araştırma ile Türkçe literatürdeki bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada belirli yapılar arasındaki ilişkilerin nicel yöntemler aracılığıyla ortaya çıkartılmasının mümkün olması (Büyüköztürk vd., 2015) nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı (Karasar, 2015) ve çalışılan evrenin özelliklerini belirlemeyi (Fraenkel ve Wallen, 2009) hedefleyen bir uygulamadır. Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, çalışılan durumları daha iyi açıklamak adına durumlar arasındaki mümkün olan ilişki ve bağları tespit etmeyi amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında, çözümleme yöntemlerinden biri olan Yapısal Eşitlik Modellemesinden (YEM; Structural Equation Model, SEM) (Fraenkel ve Wallen, 2009) yararlanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), birtakım faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğuna dair geliştirilen hipotezlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu bir modelin doğruluğunun test edilmesi amacıyla kullanılan istatistikî bir yöntemdir (Kline, 2010).

Etik Kurul İzni

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan, 2019 tarihinde kabul edilen aynı isimli doktora tezinden üretilmiştir. Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden (23.05.2018- E.41324) izin alınmıştır.

Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 17.250 öğrenci oluşturmaktadır. Fakültelerde yer alan tüm bölümlerin ikinci öğretim programı olmadığı için ikinci öğretime kayıtlı öğrenciler araştırma evreni dışında bırakılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesi aşamasında Jackson (2003) ve Kline (2010) kullanılan gözlenen değişkenlerin “20” katı kadar büyüklükte bir örneklemle çalışılmasının güvenilir sonuçlar verdiğini ayrıca örneklem büyüklüğünün artırılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Kullanılan gözlenen değişken sayısı elli bir (51) [Psikolojik sermaye=17, sınıf bağlılığı=14 okula yabancılaşma=20] olduğundan; araştırmanın “1.020” öğrenciyle yapılması Jackson (2003)’a göre yeterlidir.

Araştırmanın örnekleme evreninde yer alan okullardan tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemiyle tespit edilmiştir. Örnekleme fakülte ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Öğrencilere 1.500 adet veri toplama formu uygulanmıştır. Toplanan formlardan hatalı/eksik olan ve uç değer olan formlar elendikten sonra kalan 1.278 veri toplama formu üzerinden analizler yapılmıştır. Örnekleme 1.278 öğrenciye ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi

Tabaka Fakülte	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Tıp Fakültesi	1.427	8.2	83	6.5
Diş Hekimliği Fakültesi	433	2.5	25	2.0
Eczacılık Fakültesi	358	2.2	26	2.0
Hukuk Fakültesi	713	4.1	44	3.4
Eğitim Fakültesi	3.736	21.6	299	23.4
Fen Edebiyat Fakültesi	2.423	14.1	175	13.7
Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	564	3.2	30	2.3
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2.525	14.6	166	13.0
İlahiyat Fakültesi	1.005	5.8	89	7.0
İletişim Fakültesi	292	1.7	34	2.7
Mühendislik Fakültesi	2.253	13.2	188	14.7
Sağlık Bilimleri Fakültesi	438	2.5	45	3.5
Ziraat Fakültesi	309	1.8	19	1.5
Spor Bilimleri Fakültesi	774	4.5	55	4.3
TOPLAM	17.250	100	1.278	100
Cinsiyet				
Kadın	9.325	54.1	698	54.6
Erkek	7.925	45.9	580	45.4
TOPLAM	17.250	100	1.278	100

Tablo 1'deki örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 698'i (%54,6) kız, 580'i (%45,4) erkektir. Tablo 1'deki örnekleme yer alan öğrencilerin fakülteleri açısından dağılımları incelendiğinde; 83'ü (%6,5) Tıp Fakültesinden, 25'i (%2) Diş Hekimliği Fakültesinden, 26'sı (%2) Eczacılık Fakültesinden, 44'ü (%3,4) Hukuk Fakültesinden, 299'u (%23,4) Eğitim Fakültesinden, 175'i (%13,7) Fen Edebiyat Fakültesinden, 30'u (%2,3) Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinden, 166'sı (%13) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden, 89'u (%7) İlahiyat Fakültesinden, 34'ü (%2,7) İletişim Fakültesinden, 188'i (%14,7) Mühendislik Fakültesinden, 45'i (%3,5) Sağlık Bilimleri Fakültesinden, 19'u (%1,5) Ziraat Fakültesinden 55'i (%4,3) Spor Bilimleri Fakültesinden olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için dört bölümden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Bu formun birinci bölümü demografik bilgilerden (cinsiyet, fa-
külte, bölüm, sınıf düzeyi, aile aylık gelir durumu, aileyle birlikte yaşama durumu),
ikinci bölümü Atila (2019) tarafından geliştirilen “*Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği*
(PSAÖ)”nden, üçüncü bölümü Özer ve Demirtaş (2017) tarafından Türkçeye uyarla-
nan “*Sınıf Bağlılık Ölçeği*”nden, dördüncü bölümü Çağlar (2012) tarafından geliştiri-
len “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*”nden oluşmaktadır.

Sınıf Bağlılık Ölçeği

Öğrencilerin sınıf bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla orijinali Dwyer vd.,
(2004) tarafından geliştirilmiş olan; Özer ve Demirtaş (2017) tarafından “Sınıf Bağlı-
lık Ölçeği” adıyla Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. 14 maddelik tek faktörlü
yapı kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen
(3), çoğunlukla (4) ve her zaman (5) şeklinde belirtilen beşli likert tipi dereceleme
ölçeği ile ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden doğrulayıcı
faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri
şöyledir: $\chi^2= 401,284$ $sd=72$, $\chi^2/sd=5,573$, GFI=0.92, AGFI=0.89, NFI=0.95, CFI=
0.96, RMSEA=0.076, RMR=0.047. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerin-
den elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak saptanmıştır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yabancılaşma duygusunu ölçmek amacıyla
Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.
Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, güçsüzlük boyutunda 6, kuralsızlık boyutunda 5, so-
yutlanmışlık boyutunda 5 ve anlamsızlık boyutunda 4 madde olmak üzere dört alt
boyuttan ve toplam 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekteki 20 maddenin 13
maddesi yabancılaşmanın yaşandığını gösteren, 7 maddesi ise yaşanmadığını gös-
teren ifadeler içermektedir. Maddelerin yanıtlama biçimi “(1) Kesinlikle katılmıyo-
rum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum”
şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ancak araştırmacı “(3) Kararsızım”
dereceli yapısını “(3) Orta Derecede Katılıyorum” şeklinde düzenlemiştir. Ölçek-
ten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir. Puanın yüksekliği
yabancılaşmanın yoğun biçimde yaşandığını, puanın düşüklüğü, yabancılaşmanın
daha az yaşandığını ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden
ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı
faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 867.89$, $sd=163$, $\chi^2/sd=5.32$,
GFI=0.93, AGFI=0.91, NFI=0.88, CFI= 0.90, RMSEA=0.058, RMR=0.085. Bu ça-

İşmada yapılan analiz sonucunda bulunan iç tutarlılık katsayıları; ölçek toplamı .82, güçsüzlük alt ölçeği .82, kuralsızlık alt ölçeği .73, soyutlanmışlık alt ölçeği .62 ve anlamsızlık alt ölçeği için .72'dir.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği

Atila (2019) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği” üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek özyeterlilik boyutunda 4, umut boyutunda 4, psikolojik dayanıklılık boyutunda 5, iyimserlik boyutunda 4 madde olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Beni Hiç Tanımlamıyor”, “2 = Beni Az Tanımlıyor”, “3 = Beni Orta Derecede Tanımlıyor”, “4 = Beni İyi Tanımlıyor”, “5 = Beni Çok İyi Tanımlıyor” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Soruların tamamı olumlu ifadelerden oluştuğundan, alınan puanların artması üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu, azalması ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, $RMR=0.037$. İç tutarlılık katsayıları ise, özyeterlilik boyutu için “.77”, dayanıklılık boyutu için “.82”, iyimserlik boyutu için “.70” ve umut boyutu için “.71” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için “.88” olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ele alınan bütün değişkenleri bir arada değerlendirmeye imkân tanıyan, Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan bütün istatistikî analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle toplanan verilerin parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri analize tabi tutulmuştur.

Psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşmaya ilişkin çok değişkenli bir model önerilmiş ve modelin testi için path analizi yapılmıştır.

YEM, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya çıkarmaya yarayan, teorik olarak elde edilen modellerin test edilmesi sürecini kapsayan bir analiz yöntemidir (Çokluk vd., 2010). Bu modelleme teori ortaya çıkarmaktan daha çok, teorik olarak kurgulanan bir modelin geçerli olup olmadığını sorgulamaktadır (Kline, 2010).

Modelin uyumu, Tablo 2’de yer alan değerler kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 2*Yapısal Eşitlik Modellemesinde Uyum İndekslerinin Kriterleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .08$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$

[Bayram, 2010; Brown, 2006, Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007].

YEM analizinde IBM SPSS AMOS 21 programı kullanılmıştır. Yapılan aracılık testinin anlamlılığının değerlendirildiği SOBEL testi ise, IBM SPSS Statistics 21 programı ve <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> internet sitesi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma probleminin yanıtlanması için tüm değişkenlerin birbiri ile doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin ortaya konulması gerektiğinden, değişkenler arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) oluşturulmuştur. YEM beş temel adımdan oluşmaktadır: Model belirleme, model tanımlama, model tahmini, model testi ve uyum ölçütleri ve model modifikasyonu (Bayram, 2010).

Model Belirleme

Araştırma kapsamında ele alınacak modelin belirlenmesi aşamasında, örtük yapılar olan psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşmayı betimleyen faktör ve değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında 3 örtük (psikolojik ser-

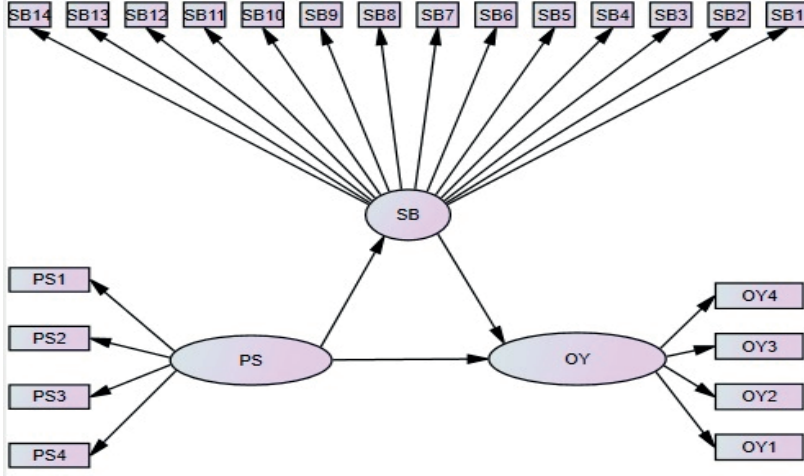
maye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma) ve 22 gözlenen (özyeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık, SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14) değişken bulunmaktadır. Araştırmada ele alınan modelde bulunan bütün örtük ve gözlenen değişkenlerin sayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Modelde Yer Alan Örtük Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlerin Sayı ve İsimleri

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişken Sayısı	Gözlenen Değişkenler
Psikolojik Sermaye (PS)	4	Özyeterlilik (PS1) Umut (PS2) Psikolojik Dayanıklılık (PS3) İyimserlik (PS4)
Sınıf Bağlılığı (SB)	14	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14
Okula Yabancılaşma (OY)	4	Güçsüzlük (OY1) Kuralsızlık (OY2) Soyutlanmışlık (OY3) Anlamsızlık (OY4)

Tablo 3'te de görüldüğü gibi üç değişkenli bir model oluşturulmuştur. Modelde psikolojik sermaye araştırmanın bağımsız değişkenini, sınıf bağlılığı aracı değişkenini ve okula yabancılaşma da bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Test edilecek model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1*Araştırmanın Yapısal Modeli*

Araştırma modeli incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının okula yabancılaşma algılarını doğrudan; sınıf bağlılığının okula yabancılaşma algısını doğrudan, psikolojik sermaye algısının sınıf bağlılığını doğrudan ve sınıf bağlılığı aracılığı ile psikolojik sermaye algılarının okula yabancılaşma algılarını etkilemesi beklenmiştir.

Model Tanımlama

Modelin tanımlanması aşamasında, modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Örtük Değişkenlerin İkili Korelasyonları*

	Sınıf Bağlılığı	Okula Yabancılaşma
Psikolojik Sermaye	.301**	-.284**
Sınıf Bağlılığı		-.414**

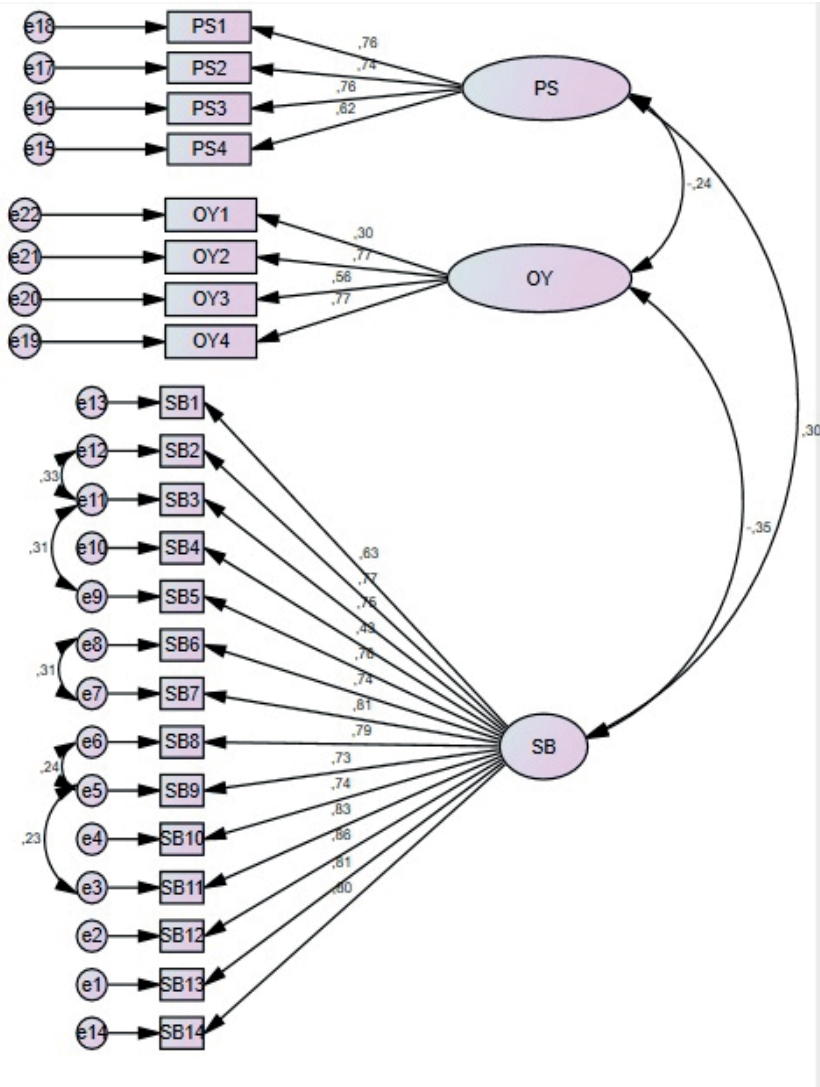
** p<.01

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü; psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü; sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma algıları arasında da orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Bu aşamadan sonra, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki tüm ilişkiler serbest bırakılarak ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin path diyagramı ve standardize edilmiş değerler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar



Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5*Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları*

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	C.R. (t- değeri)	PP
PS1 <--- PS	.76	23.71	****
PS2 <--- PS	.74	23.82	****
PS3 <--- PS	.76	23.82	****
PS4 <--- PS	.62	19.93	****
OY1 <--- OY	.30	9.02	****
OY2 <--- OY	.76	9.51	****
OY3 <--- OY	.55	9.02	****
OY4 <--- OY	.77	9.51	****
SB1 <--- SB	.63	24.14	****
SB2 <--- SB	.76	30.57	****
SB3 <--- SB	.74	29.48	****
SB4 <--- SB	.43	15.73	****
SB5 <--- SB	.76	30.35	****
SB6 <--- SB	.74	29.24	****
SB7 <--- SB	.81	33.09	****
SB8 <--- SB	.79	32.04	****
SB9 <--- SB	.73	28.82	****
SB10 <--- SB	.74	29.42	****
SB11 <--- SB	.82	33.76	****
SB12 <--- SB	.85	35.69	****
SB13 <--- SB	.80	32.76	****
SB14 <--- SB	.79	32.76	****

***p<.01

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde ölçme modeline ait t-değerlerinin 9.02 ile 35.69 arasında değiştiği ve elde edilen bütün t-değerlerinin 2.58'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle bütün t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm modeline ait bütün faktör yükleri .30'un üzerindedir.

Yol analizi sonucunda daha sonra model uyum indekslerine bakılmış modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	5.832	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.062	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.90	İyi Uyum

Tablo 6'daki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin iyi ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir. Sadece χ^2/sd uyum iyiliği değeri istenilen aralığın biraz dışındadır. Bunun sebebi de χ^2 değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda χ^2 değerinin çok yüksek çıkmasıdır (Şimşek, 2007). Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Model Tahmini

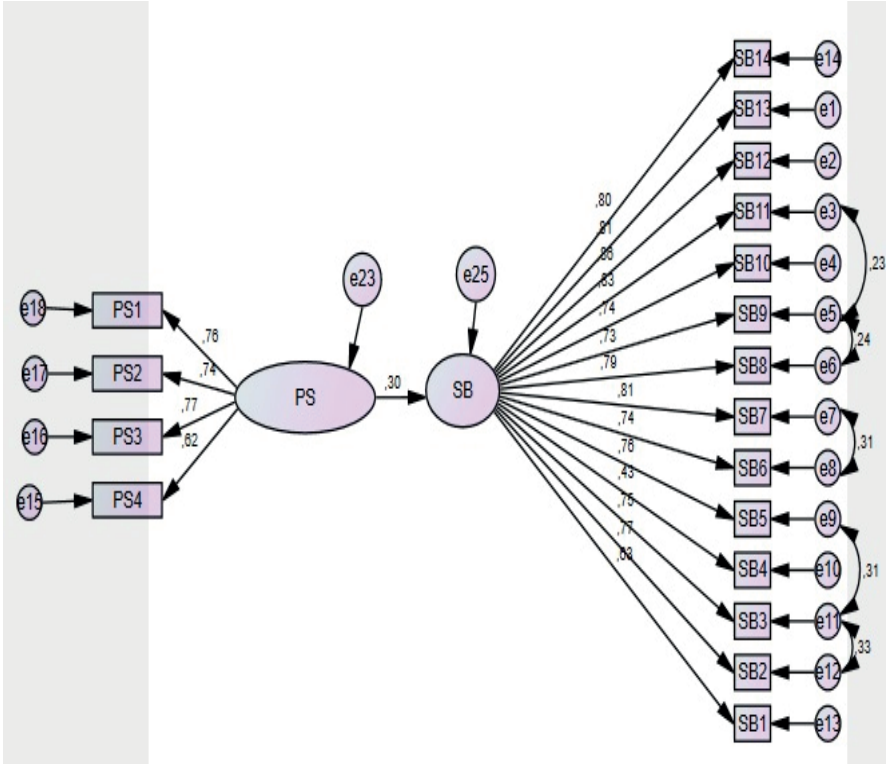
Bu aşamada toplanan verilerle model parametreleri arasındaki uyumu kestirebilmek için model uyum programlarından AMOS kullanılmıştır. Bu program vasıtasıyla üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma

algıları arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Ele alınan modelde psikolojik sermaye bağımsız değişken, okula yabancılaşma bağımlı değişken ve sınıf bağlılığı da aracı değişken olarak model kapsamında değerlendirilmiştir.

Ele alınan modelde ilk olarak modelin bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

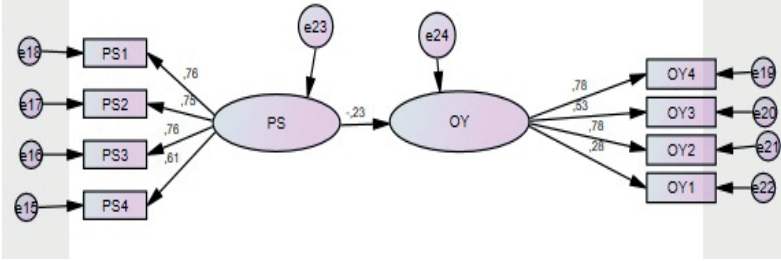
Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi



Şekil 3'e göre psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesinin ikinci aşamasında, modelin bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

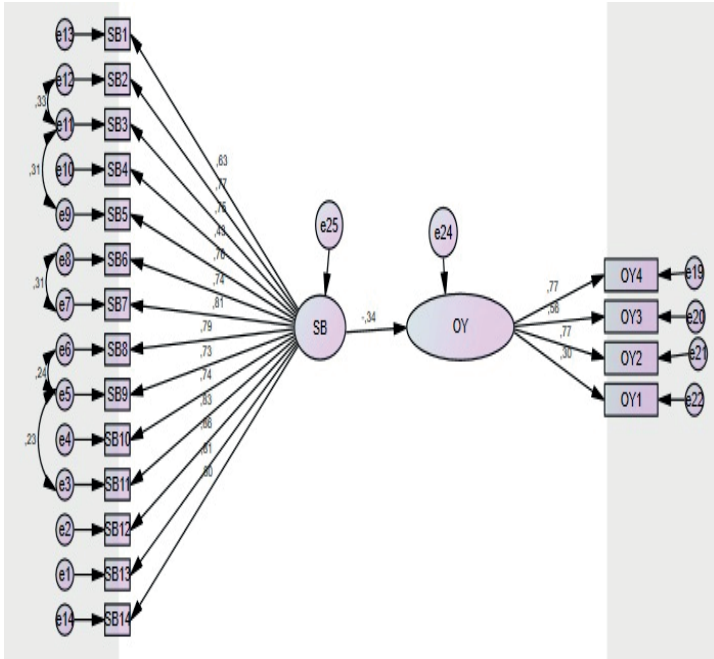
Psikolojik Sermaye ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi



Şekil 4'e göre psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Son olarak, modelin aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi



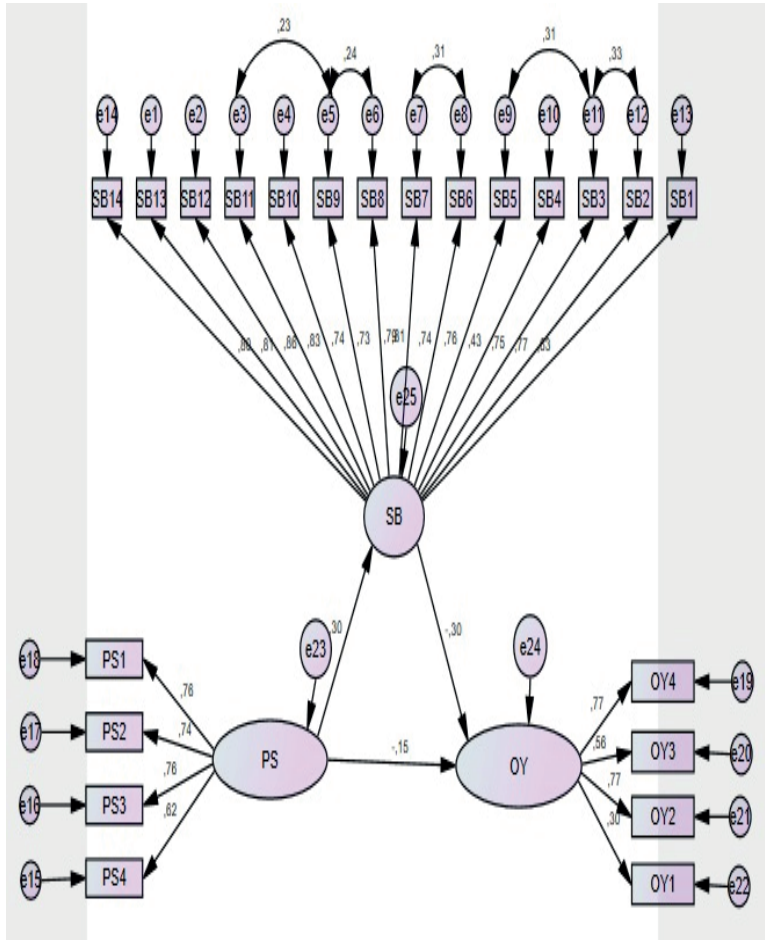
Şekil 5'e göre sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 3 değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş ve bu kapsamda ele alınan 3 gizil ve 22 gözlenen değişken yapısal eşitlik modellemesine dâhil edilmiştir.

Model Testi ve Uyum Ölçütleri

Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan path diyagramı ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar



Şekil 6'ya göre gözlenen değişkenlerin .30 ile .85 arasındaki yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan yapısal eşitlik modellemesinde bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında -.15; sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında -.30 ve psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında .30 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla t-değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin t- değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	C.R. (t- değeri)	p
SB <--- PS	.304	9.148	***
OY <--- SB	-.300	-8.721	***
OY <--- PS	-.150	-4.178	***

***p<.01

Tablo 7'ye göre modeldeki t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Modeldeki tüm yollar anlamlı çıktığı için model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır.

Tablo 7'deki tahmin değerleri ve Tablo 6'daki uyum iyiliği değerlerine göre öğrencilerin psikolojik sermaye algıları okula yabancılaşma algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır (β =-.15; p<.01). Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları sınıf bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β = .30; p<.01). Öğrencilerin sınıf bağlılıkları okula yabancılaşma algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β = -.30; p<.01).

Aracılık Etkisinin İncelenmesi

Buraya kadar değişkenlerin doğrudan etkileri incelenmiştir. Ancak bazen bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisine başka bir değişken aracılık edebilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Aracılık etkisi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni en az bir aracı değişkenle dolaylı yoldan etkilemesi sonucu meydana gelmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Aracılık etkisinin söz konusu olabilmesi için birtakım şartların sağlanması gerekmektedir. Baron ve Kenny'nin adımları olarak adlandırılan bu şartlar şu şekilde sıralanmaktadır (Baron ve Kenny, 1986):

- Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisi olması gereklidir.
- Bağımsız değişken, aracı değişken üstünde etkili olmalıdır.
- Aracı değişken, ikinci adımdaki analize eklendiği zaman; bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan bir ilişki meydana gelirse tam aracılık etkisinden; bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyinde azalma gerçekleşirse kısmi aracılık etkisinden bahsedilebilir.

Bununla birlikte aracılık etkisinden bahsedebilmek için gerçekleştirilmesi gerekli olan koşulların yanında, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üstündeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek gerekli olur. Bu anlamlılığı saptayabilmek için değişik testler geliştirilmiştir. Bu testlerden biri de Sobel testtir (Sobel, 1982). Bu test, ilgili değişkenlere ait düzeltilmemiş regresyon katsayıları (B) ve bunlara ait standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır.

Psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki etkisine sınıf bağlılığının aracılık etkisini belirlemek amacıyla öncelikle psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki toplam etkisi analiz edilmiştir. Şekil 4'te psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerine etkisini gösteren yapısal model görülmektedir. Psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki etkisini gösteren modele ait standardize edilmiş tahmin değerleri Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8

Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	8.087	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.074	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.95	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.97	Mükemmel Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.94	İyi Uyum

Tablo 8'e göre psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki toplam etkisini gösteren yol diyagramına ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. χ^2 /sd uyum değerinin büyük olması daha önce de belirtildiği gibi örnekleme dâhil edilen kişi sayısının fazla olması ile ilişkilidir. Bundan dolayı χ^2 /sd uyum değerinin büyük olması sorun teşkil etmemektedir. Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9

Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Yapısal Modele İlişkin Tahmin Değerleri

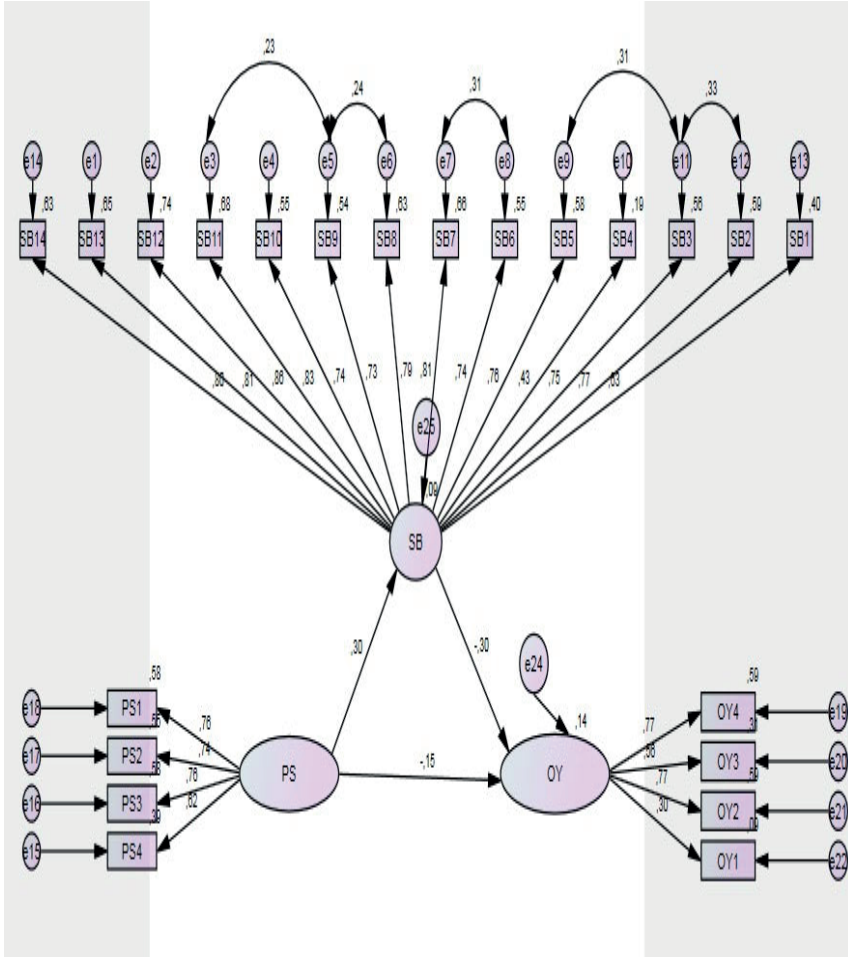
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OY <--- PS	-.234	.061	-6.494	***

*** $p < .01$

Tablo 9'da psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.234$; $p < .01$). Aracılık etkisini belirleyebilmek için bu modele sınıf bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan path diyagramı ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 6'da verilmişti. Bununla birlikte okula yabancılaşma değişkenine, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin etki düzeyinin de bulunduğu sonuçlar Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı, Etki Düzeyinin de Belirtildiği Standardize Edilmiş Sonuçlar



Şekil 7'ye göre nihai modelde psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenleri birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır.

Ayrıca Şekil 4'e göre psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide standardize edilmiş tahmin katsayısı ($\beta = -.023$; $p < .01$) iken, Şekil 7'ye göre mo-

dele sınıf bağlılığı aracı değişkeni eklendiğinde bu katsayı ($\beta=-.015$; $p<.01$) olmuştur. Yani psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında ilişkinin anlamlılık düzeyinde azalma meydana gelmiştir. Bu bulgu doğrultusunda Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık etkisi için ön koşul olarak sunduğu şartların sağlandığı ifade edilebilir.

Baron ve Kenny (1986), bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinde, aracı değişkenin modele eklenmesiyle, bir azalmanın meydana gelmesi halinde bu durumun kısmi aracılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Aracı değişkenin modele eklenmesiyle psikolojik sermaye okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması sınıf bağlılığı değişkeninin psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Yani psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte sınıf bağlılığı değişkeni aracılığıyla da okula yabancılaşmayı etkilemektedir. Araştırma modeli için oluşturulan YEM sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Araştırma Modeli İçin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Faktörler	Standardize Edilmiş Değerler
SB <--- PS	.304
OY <--- SB	-.300
OY <--- PS	-.150

Yapısal Eşitlikler	R ²
SB=0.304*PS	.093
OY= -0.30*SB	.090
OY= -0.15*PS	.023

Tablo 10'a göre psikolojik sermaye bağımsız değişkeni ile sınıf bağlılığı aracı değişkeni arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (.30; $p<.01$). Bu bulgudan hareketle, psikolojik sermaye algısındaki 100 puanlık artışın sınıf bağlılığında 30 puanlık artışa veya bunun tersi olarak da psikolojik sermaye algısındaki 100 puanlık azalışın sınıf bağlılığında 30 puanlık azalışa sebep olacağı ileri sürülebilir. Çalışmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye algısının, aracı değişken olan sınıf bağlılığını %9 düzeyinde açıkladığı ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan araştırmanın aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında -.30 düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı

ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf bağlılığındaki 100 puanlık artış, öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinde 30 puanlık bir azalmaya veya tam tersi duruma işaret etmektedir. Sınıf bağlılığının, okula yabancılaşma algılarını %9 düzeyinde açıkladığı ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Son olarak araştırmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında sınıf bağlılığı kısmi aracılığı ile -.15 düzeyinde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Sınıf bağlılığı aracı değişkeninin dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla Sobel testi kullanılmıştır. Bu kapsamda psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı ve sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişkilerin standart hata puanlarının ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarının hesaplanması gerekmektedir. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı ve Sınıf Bağlılığı İle Okula Yabancılaşma Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	Sh	t	p
SB <--- PS (a)	.395	.301	.035	8.339	.000*
OY <--- SB (b)	-.404	-.414	.025	-16.265	.000*

* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata
 $R^2_{(a)} = .093$; $R^2_{(b)} = .090$; $F_{(a)} = 126.686$; $F_{(b)} = 264.550$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 11’e göre psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki sınıf bağlılığı aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel_(z) = -9.252; Sh = .01; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve sınıf bağlılığının aracılık rolüne bakılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü; öğrencilerin sınıf bağlılıkları ile okula yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf bağlılığının, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, psikolojik sermayenin hem doğrudan hem

de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını artırmak ve okula yabancılaşma algılarını azaltmak için sınıf bağlılıklarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşikâr olduğunu gördüğümüz bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka aracı değişken tarafından da sağlandığı keşfedilmiş böylelikle görünürdeki ilişki dinamiklerinin ötesinde bir durum keşfedilmiş olmaktadır.

Çalışkan ve Pekkan (2017) psikolojik sermayenin alt boyutlarının yabancılaşmayı negatif olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Mengi (2011) tarafından yapılan araştırmada psikolojik sermaye boyutlarından olan özyeterlilik inançlarının artmasıyla beraber okul bağlılığı düzeyinin de arttığı ifade edilmektedir. Turgut (2015), çalışmasında psikolojik sermaye boyutlarından psikolojik sağlamlık ile okul bağlılığının ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ocak ve diğerleri (2016) de örgütsel bağlılık düzeyinin kısmi olarak psikolojik sermayeden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yazar ve Özutku (2009) da psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkları pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Okul bağlılığının okuldan ayrılma sıklığını düşürdüğünü belirten farklı araştırmalar da mevcuttur (Janosz vd., 2008, akt. Sağlam, 2016). Mouton (1995) ise okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin dışlanmışlık, yalnızlık ve okula yabancılaşma duyguları yaşadıklarını saptamıştır. Huang (2012) öğrencilerin sınıf arkadaşlarından destek almalarının, sınıfta başkalarıyla iletişim kurarken yaşadıkları korku veya endişe hissine daha az kapılmalarını sağladığını ve sınıfta fikirlerini daha rahat ifade etmelerine neden olduğunu tespit etmiştir. Gedik (2014) yaptığı araştırmada öğrenci-öğrenci iletişimi ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Öğrencilerin okulda arkadaşları ile kurduğu olumlu ilişkilerin, okula yabancılaşmanın etkisini azaltabileceği söylenebilir (Gedik, 2014). Ayık vd., (2015) de araştırmalarında öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri iyileştikçe okula yabancılaşma algılarının da azalmakta olduğunu tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve diğerleri 2013 (Akt: Erol, 2016) ve Arastaman da (2009) okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riskinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Şimşek ve Ataş Akdemir'in (2015) de çalışmalarında öğrencilerin okula yabancılaşmalarının, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişki durumlarına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri zayıf olan öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.

Dolayısıyla çalışmamızın bulgularına dayanarak alanyazının da desteğiyle üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yükselmesiyle sınıf bağlılıklarının da yükselmesi; ayrıca hem sınıf bağlılığı üzerinden hem de doğrudan etkiyle okula yabancılaşmalarının azalması beklenmektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin psikolojik sermayelerinin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını artırmak, sınıf bağlılıklarını artırmak ve okula yabancılaşmalarını azaltabilmek amacıyla, geliştirilen öneriler sıralanmaktadır.

- Üniversite yönetimi tarafından etkileşimi artıracak sosyal ortamlar ve öğrencilerin yoğunlukla kullanabileceği sosyalleşme alanları düzenlenebilir. Üniversitenin donanımı ve fiziksel ortamları daha işlevsel hale getirilebilir. Fakülte bazında sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Fakültelerin kampüsteki mevcut konumu dik-kate alınarak sosyal alanlara uzaklığı planlanabilir. Ortak mekânların uzun süre kullanımı özendirilebilir. Ortak mekânların, tenis kortları gibi, hafta sonları veya mesai saatleri dışında öğrencilere ücretsiz olması sağlanabilir.
- Üniversite yönetimi, öğretim elemanı ve öğrenci ilişkilerini artıracak etkinlikler, toplantılar düzenleyebilir. Öğrencilerin karar vermeye etkin katılımlarını sağlamak adına karar sürecinde düzenlemeler yapılabilir. Sosyal medyanın olumlu tarafları kullanılarak etkileşim ortamı yaratılabilir. İçerisinde öğretim elemanlarının da bulunduğu sosyal ortam grupları Facebook grupları, Whatsapp grupları vb. kurulum etkinlikleri takip edilebilir.
- Üniversite yönetimi tarafından üniversitelerde öğrencilere sosyal ve psikolojik destek sağlayacak uzmanların bulunduğu PDR merkezleri kurulum etkin olarak çalıştırılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde ifade edebilmeleri için sözel iletişimlerini geliştirebilecekleri; iletişim teknikleri, diksiyon, yazma becerileri, edebi ifade gibi eğitimler almaları sağlanabilir. Şiir, edebiyat grupları oluşturulabilir. Kulüp etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrencilerin kendi ürünlerini sunabilecekleri sergiler, kendi yazdıkları şiirleri okuyabilecekleri şiir dinleti geceleri düzenlenebilir.
- Bireyin kendini kurum kültürüyle özdeşleştirme amacıyla çeşitli anma ve kutlama programları öğrenciler tarafından hazırlanıp öğrencilerin katılımı sağlanarak gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akçay, V. H. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 123-140.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Aslan, H. (2018). *Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin etkisi: otel işletmelerinde bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 103-122.
- Atila F. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Atila, F. ve Dönmez, B. (2017). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40.
- Ayık, A., Uzun, T., Ataş, Ö. & Yücel, E. (2015). Öğrencilerin genel sinizm tutumları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 39, 491-508.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes,

- motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- 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.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi.
- Coşkun, Y. & Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assousine, S. G. & Russell, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 195-218.
- Çalışkan, A. & Pekkan, N. Ü. (2017). Psikolojik Sermayenin İşe Yabancılaşmaya Et-kisinde Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 4 (1) , 17-33 . DOI: 10.18394/iid.303183
- Çetin, F. & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermaye'nin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Çivıtcı, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkесinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M. & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21 (3), 264-272.
- Erkmen, T. & Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14 (2).
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Fisher, J. R. & Eckstrom, D. (2005). *Communication and connectedness in the high school classroom*. Proposed presentation for the Canadian Association for Study of Educational Administration (CASEA) Conference May 28-31, University of Western Ontario.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Frisby, B. N. & Martin, M. M. (2010). Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom. *Journal of communication education*, 59 (2).
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.

- Glaser, H. F. & Bingham, S. (2009). Students' perceptions of their connectedness in the community college basic public speaking course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (2), 65.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, I-T. J. (2012). *Are international students quiet in class? The influence of teacher confirmation and classroom connectedness on classroom apprehension and Willingness to talk among international students*, Unpublished master's thesis, University of Wyoming.
- İştar Işıklı, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sermaye: Düzce ilinde bir alan araştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (73).
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*, 10 (1), 128-141.
- Jafri, H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*. 1 (2), 9-16.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: a validity study, *Communication Research Reports*, 26 (2), 146-157.doi: 10.1080=08824090902861622.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 179-189.
- Kalyar, M. N. (2017). *Psikolojik sermaye, lider-üye etkileşimi ve motivasyon ara değişkenleri bağlamında etik liderliğin yaratıcılık ve performans üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Karacaoğlu, K. & İnce, F. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama, *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18 (1), 181-201.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimi-ne etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 3 (2), Issn: 1309 -8039 (Online).

- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Larson, M. & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (1), 45-67.
- Lifeng, Z. (2007). Effects of psychological capital on employees' job performance, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *Acta Psychologica Sinica*, 39 (2), 328-334.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Jensen, S. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87 (5), 253-259.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behaviour: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57-72.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60 (3), 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship, *Journal of Organizational Behavior*, 29 (2), 219-238.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: Student alienation. *Adolescence*, 27 (107), 731-741.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Meydan, C. H. & Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Seçkin Yayınevi.

- Mouton, S. G. (1995). *Assessing school attachment: A qualitative investigation of low-attached high school students*. Unpublished phd thesis, Philosophy Dissertation. University of Houston.
- Norman, S. M. (2006). The role of trust: implications for psychological capital and authentic leadership. UMI. 1-216.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (1), 113-130.
- Oerlemans, K. & Jenkins, H. (1998). Their voice: Student perceptions of the sources of alienation in secondary school. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1998*. Web: <http://www.waier.org.au/forums/1998/oerlemans.html> Erişim tarihi: 17.02.2021.
- Özer, N. & Demirtaş, Ç. (2017). Sınıf bağlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models, *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Prisbell, M., Dwyer, K. K., Carlson, R. E., Bingham, S. G. & Cruz, A. M. (2009). Connected classroom climate and communication in the basic course: Associations with learning. *Basic Communication Course Annual*, 21 (11), 145-165.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sanberk, İ. (2012, Mayıs 17-18). *Okula yabancılaşma ve okul güvenliği* [Sözlü bildiri]. II. Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu. Çukurova Üniversitesi.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (1), 95-119.

- Saruhan, N. (2013). *The role of trust in organization in the relationship between resistance to change and communication. The moderating effects of organizational justice and psychological capital on this relationship*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. Second edition. Pocket Books.
- Sidelinger, R. J. & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: an Examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59 (2), 165-184. doi:10.1080/03634520903390867, 170.
- Sidelinger, R. J. (2008). *Does student passivity exist? The impact of the student and instructor on involvement in and outside of the college classroom*. Unpublished phd thesis, Submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby B. N. & McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: an examination of student to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61 (3), 290-308.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Reschly Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies, *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275.
- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models*. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology*, 13, 290-312.

- Sovine, M. B. (2015). *Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of instructors' misbehaviors with student-to-student connectedness and family support*. Unpublished phd thesis, the University of Houston-Clear Lake.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self effecacy and work-related performans: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence–higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208-1224.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Şimşek, H. & Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Curr Res Educ*, 1 (1), 1-12.
- Şimşek, H. & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 81-99.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Tarquin, K. & Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 16-25.
- Tokmak, İ. (2014). Duyusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (3),134-156.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Tösten, R. , Arslantaş, H. İ. & Şahin, G. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) , 726-744.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre*, 16 (1), 73-78.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1303-5134 www.InsanBilimleri.com Erişim tarihi: 04.04.2021.
- Yazar, F. & Özutku, H. (2019). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (2) , 70-81. DOI: 10.33707/akuiibfd.551173
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314–333.