



**T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA'BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK  
MESLEĞİNE YABANCILAŞMA VE ZAMAN  
YÖNELİM DUYGULARI: OTOBİYOGRAFİK  
BELLEĞİN ROLÜ VE ÖNEMİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Esra ÇİFÇİ**

**Doç. Dr. Selami YANGIN  
Danışman**

**Rize  
2019**

## KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Esra ÇİFÇİ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yabancılaşma ve Zaman Yönelim Duyguları: Otobiyografik Belleğin Rolü ve Önemi” başlıklı bu çalışma, 10/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Selami YANGIN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aşkın BAYDAR



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Seher YARAR KAPTAN



18/07/2019

Doç. Dr. Ahmet YANIK



Enstitü Müdürü

## ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 10/07/2019



**Esra ÇİFÇİ**

## ÖN SÖZ

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşma ve zaman yönelimi duygularını belirleyerek otobiyografik belleğin sınıf öğretmenlerinin geçmiş eğitsel hayatlarında öğretmenleriyle yaşadıkları anıları canlandırmalarını sağlamak ve bu canlandırdıkları anıları kendi mesleki uygulamalarına ne düzeyde yansıttıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretme anlayışları kendi deneyimlerine dayanmakta ve bu deneyimler kendi öğretileri için sahip oldukları hedefleri şekillendirmektedir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca yaşadığı olumlu ve olumsuz olaylar çerçevesinde mesleğe yabancılaşma noktasına yönelik olarak öğretmenlerin duyguları da ortaya koyulmuştur. Bu süreç içinde, desteğini esirgemeyen tüm bilimsel etkinliklerimde kendisini idolüm olarak gördüğüm, geniş vizyonu ile beni yönlendiren, engin fikirleriyle önümü açan kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Selami YANGIN'a çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerime, lisans eğitimim sırasında bana yol gösteren Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki değerli hocalarıma ve yüksek lisans eğitimim sırasında hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen ve bana daima rehberlik eden Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki çok değerli hocalarıma ve bu çalışmanın gerçek kahramanları olan sınıf öğretmeni arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam esnasında desteklerini asla esirgemeyen kendisini örnek aldığım sevgili annem Mehtap ÇİFÇİ'ye, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili babam Yaşar ÇİFÇİ'ye saygı, sevgi ve minnet duyuyor, benim bu günlerimin asıl mimarı olan ve bu noktaya gelmem için beni daima yüreklendiren biricik dedem Muhsin KAYA'yı rahmetle ve özlemlerle anıyorum.

Esra ÇİFÇİ

Rize 2019

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ .....	4
İÇİNDEKİLER .....	5
ÖZET .....	10
ABSTRACT.....	11
KISALTMALAR.....	12
TABLolar LİSTESİ.....	13
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	20
GİRİŞ.....	21

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	32
1.1. Otobiyografik Bellek ve Bellek Sistemi İçinde Otobiyografik Belleğin Yeri .....	32
1.1.1. Epizodik Bellek / Otobiyografik Bellek Ayrımı .....	33
1.2. Otobiyografik Belleğin Özellikleri .....	33
1.3. Otobiyografik Belleği Açıklayan Kuramlar .....	35
1.3.1. İnsan Belleği Analizi (Otobiyografik Belleğin Yapısal Açıklaması) .....	35
1.3.2. Kendilik-Bellek Sistemi İçinde Otobiyografik Bellek Yapısı.....	35
1.3.3. Otobiyografik Belleğin Bio-Psiko-Sosyal Modeli .....	36
1.4. Otobiyografik Belleği Etkileyen Değişkenler .....	36
1.4.1. Otobiyografik Bellek ve Yaş .....	37
1.4.2. Otobiyografik Bellek ve Duygusal Yük .....	37
1.4.3. Otobiyografik Bellek ve Test Edilme Zamanı .....	38
1.5. Otobiyografik Bellekte Anı Çeşitliliği ve İşlevi .....	39
1.6. Otobiyografik Belleğin Ölçümü (Geliştirilen Ölçekler) .....	39
1.7. Otobiyografik Bellek ve Sınıf Öğretmenliği .....	43

1.8. Zaman Yönelimi .....	44
1.8.1. Geçmiş/Olumlu Zaman Yönelimi .....	47
1.8.2. Geçmiş/Olumsuz Zaman Yönelimi .....	47
1.8.3. Şimdi/Hazcı Zaman Yönelimi .....	48
1.8.4. Şimdi/Kadercı Zaman Yönelimi .....	49
1.8.5. Gelecek Zaman Yönelimi .....	50
1.9. Mesleğe Yabancılaşma .....	52
1.9.1. Mesleğe Yabancılaşmanın Nedenleri .....	54
1.9.2. Mesleğe Yabancılaşmanın Sonuçları .....	55
1.9.3. Mesleğine Yabancılaşan Bireylerin Özellikleri .....	57
1.9.4. Mesleğe Yabancılaşma Boyutları .....	58
1.9.4.1. Güçsüzlük Boyutu .....	59
1.9.4.2. Anlamsızlık Boyutu .....	60
1.9.4.3. Normsuzluk Boyutu .....	61
1.9.4.4. Yalıtılmışlık Boyutu .....	63
1.9.4.5. Kendine Yabancılaşma Boyutu .....	64
1.10. Eğitim Kurumlarında Mesleğe Yabancılaşma .....	65
1.10.1. Eğitim Kurumlarında Mesleğe Yabancılaşmanın Nedenleri .....	69
1.10.2. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmasını Etkileyen Faktörler .....	71
1.10.3. Mesleğe Yabancılaşan Öğretmenlerin Özellikleri .....	71
1.11. İlgili Araştırmalar .....	73
1.11.1. Otobiyografik Bellek İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	73
1.11.1.1. Otobiyografik Bellek İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	73
1.11.1.2. Otobiyografik Bellek İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	77
1.11.3. Zaman Yönelimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	81
1.11.3.1. Zaman Yönelimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	81
1.11.3.1. Zaman Yönelimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	82
1.11.4. Mesleğe Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	82

1.11.4.1. Mesleğe Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	82
1.11.4.2. Mesleğe Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	90
1.12. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi .....	95

## İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM .....	97
2.1. Araştırmanın Modeli .....	97
2.2. Çalışma Grubu .....	98
2.3. Veri Toplama Araçları .....	100
2.3.1. Zaman Yönelimi Ölçeği .....	100
2.3.2. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği .....	101
2.3.3. Otobiyografik Belleğe Dair Mülakat Formu .....	102
2.4. Veri Toplama Süreci .....	103
2.5. Verilerin Analizi .....	104
2.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği .....	106

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	107
3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	107
3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	109
3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	111
3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	113
3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	115

3.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	117
3.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	119
3.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	121
3.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	123
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	125
3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	126
3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	126
3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	127
3.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	128
3.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	129
3.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	129



3.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	130
3.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	131
3.3. Otobiyografik Bellek Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenleriyle Olan Deneyimlerinin Kendi Öğretileri İçin Sahip Oldukları Hedefleri Şekillendirmelerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ...	132
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	174
KAYNAKLAR .....	240
EKLER.....	279
ÖZ GEÇMİŞ.....	325

**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim

**Tez Türü:** Yüksek Lisans Tezi

**Danışman:** Doç. Dr. Selami YANGIN

**Hazırlayan:** Esra ÇİFÇİ

**Yıl:** 2019

**Sayfa Sayısı:** 325

## **ÖZET**

### **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YABANCILAŞMA VE ZAMAN YÖNELİM DUYGULARI: OTOBİYOGRAFİK BELLEĞİN ROLÜ VE ÖNEMİ**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşma ve zaman yönelimi duygularını belirleyerek otobiyografik belleğin sınıf öğretmenlerinin geçmiş eğitsel hayatlarında öğretmenleriyle yaşadıkları anıları canlandırmalarını sağlamak ve bu canlandırdıkları anıları kendi mesleki uygulamalarını icra ederken ne düzeyde yansıttıklarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılları arasında Rize ilindeki çeşitli ilkokullarda görev yapmakta olan 428 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS paket programında veri girişi yapılarak analiz edildikten sonra nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışma sonucunda otobiyografik belleğin mesleki yabancılaşma ve zaman yönelimi noktasında öğretmenleri ve onların öğrencilik anılarının ise şu anda öğretmenlik mesleğine yabancılaşmayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda hizmetiçi eğitim süreçlerinde öğretmenlere mesleki yabancılaşmayı azaltarak otobiyografik belleği canlandırmayı hedefleyen projelerin yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Mesleki Yabancılaşma, Zaman Yönelimi, Otobiyografik Bellek

**Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences**

**Department:** Elementary Education

**Thesis Type:** Master Thesis

**Supervisor:** Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN

**Author:** Esra ÇİFÇİ

**Year:** 2019

**Pages:** 325

### **ABSTRACT**

#### **ALARMING AND TIME ORIENTING EMOTIONS OF PRIMARY TEACHERS TO TEACHING PROFESSION: THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE AUTOBIOGRAPHIC MEMORY**

The aim of this study is to determine the sense of alienation and time orientation of the classroom teachers to the teaching profession and to determine the level of autobiographical memory that the classroom teachers play in their past educational lives, and to what extent they reflect these memories when performing their professional practices. The study group of the research consists of 428 primary school teachers working in various primary schools in Rize between 2018-2019. After the quantitative data obtained from the research were analyzed by entering data in SPSS package program, qualitative data were subjected to content analysis. As a result of this study, it was concluded that autobiographical memory of teachers and their students' memories in terms of professional alienation and time orientation now affect alienation to the teaching profession. In this context, it may be suggested that in in-service training processes, projects aiming to revive autobiographical memory by reducing professional alienation can be suggested to teachers.

**Keywords:** Classroom Teacher, Professional Alienation, Time Orientation, Autobiographical Memory

## KISALTMALAR

Anova	:	Varyans Analizi
Ed.	:	Editör
f	:	Frekans
K.O.	:	Kareler Ortalaması
K.T.	:	Kareler Toplamı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
N	:	Veri Sayısı
Ö	:	Öğretmen
Ör.	:	Örneğin
p	:	Anlamlılık Değeri
r	:	Pearson korelasyon katsayısı
sd	:	Serbestlik derecesi
SPSS	:	Statistical Packages For The Social Sciences
Ss	:	Standart sapma
V.K.	:	Varyasyon Kaynağı
Vb	:	Ve Benzeri
X	:	Aritmetik Ortalama
X <sup>2</sup>	:	Ki Kare Testi
%	:	Yüzde

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.	Otobiyografik Belleğin Ölçümü (Geliştirilen Ölçekler).....	40
Tablo 2.	Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerden Toplanan Ölçek Sayıları .....	99
Tablo 3.	Görüşmelere Dâhil Edilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ...	100
Tablo 4.	Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Olumsuz ve Olumlu Sorularda Ağırlık Puanı.....	102
Tablo 5.	Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Yabancılaşma Düzey Puan Sınırı .....	102
Tablo 6.	Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	107
Tablo 7.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları ...	109
Tablo 8.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	110
Tablo 9.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	111
Tablo 10.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	112
Tablo 11.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	113
Tablo 12.	Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Faktörüne Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	114
Tablo 13.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular.....	115

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	116
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	117
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Mesleğe yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	118
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	119
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Mesleğe yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	120
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Anı Hatırlama Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	121
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Anı Hatırlama Düzeylerine Göre Mesleğe yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	122
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe yabancılaşma Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	123
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Gelir Durumlarına Göre Mesleğe yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	124
Tablo 23. Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	125
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular .....	126
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	127
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Yaşlarına Göre	

Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	128
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	129
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	131
Tablo 32. Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Kendinizi Nasıl Tanımlarsınız (Kişilik ve Karakter Bakımından)? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	132
Tablo 33. Geçmişteki Öğretmenlerinizden Aldığınız Olumlu ve Olumsuz Yönleriniz Var mıdır, Varsa - Olumlu Yönler Nelerdir? - Olumsuz Yönleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	133
Tablo 34. Geçmişte Onun Gibi Olmak İstedığınız Bir Öğretmeniniz Oldu mu? Neden (Hangi Yönden/Yönlerden)? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	135
Tablo 35. Geçmişte Onun Gibi Olmak İstemediğiniz Bir Öğretmeniniz Oldu mu? Neden (Hangi Yönden/Yönlerden)? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	137
Tablo 36. Sınıf Öğretmeni Olarak Hangi Ders/Konu/Öğrenme Alanlarında Kendinizi Daha Yeterli Hissediyorsunuz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	138

Tablo 37. Bu Alanlardaki Yeterlilik İçin Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	138
Tablo 38. Sınıf Öğretmeni Olarak Hangi Ders/Konu/Öğrenme Alanlarını Öğretmede Daha Fazla Sorun Yaşamaktasınız? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	139
Tablo 39. Derslerinizdeki Sorunları Çözümlerken Hangi Yollara Başvuruyorsunuz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	140
Tablo 40. Derslerinizdeki Sorunları Çözümlerken Geçmişteki Öğretmenlerinizden Edindiklerinizin Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	141
Tablo 41. Etkili Bir Sınıf Öğretmeninin Özelliklerini Belirtir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	142
Tablo 42. Bu Özelliklerle İlgili Olarak Kendinizi Değerlendirir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	143
Tablo 43. Bu Özelliklerle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	144
Tablo 44. Etkili Bir Öğrenme Ortamının Özelliklerini Belirtiniz. Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	145
Tablo 45. Verdiğiniz Özelliklere Sahip Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Kendinizi Değerlendirir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	146
Tablo 46. Verdiğiniz Özelliklere Sahip Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Var mıdır, Varsa Hangi Yönlerdendir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	147
Tablo 47. Etkili Sınıf İçi ve Dışı Aktiviteler Konusunda Kendinizi Değerlendirir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	148
Tablo 48. Etkili Sınıf İçi ve Dışı Aktiviteler” Konusunda Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler..	149
Tablo 49. Geçmişteki Öğretmeninizin Yapmış Olduğu Bir Aktiviteyi Hiç Bugüne Değin Sınıfınızda Uyguladığınız Oldu mu? .....	150
Tablo 50. Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda	



Kendinizi Değerlendirir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	150
Tablo 51. Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	152
Tablo 52. Derslerinizde Kavram Öğretiminde Çoğunlukla Hangi Yöntem ve Yaklaşımları Kullanmaktasınız? Örneklendirir misiniz? .....	152
Tablo 53. Geçmişteki Öğretmeninizin Uyguladığı Bir Yöntem Ya Da Yaklaşımı Hiç Bugüne Değin Sınıfınızda Uyguladığınız Oldu mu? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	154
Tablo 54. Meslektaşlarınızla Olan Akademik Konulardaki İletişiminizi Değerlendirir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	154
Tablo 55. Daha Çok Hangi Öğretimsel Uygulamalar İçin Meslektaşlarınızla Bir Araya Geliyorsunuz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	155
Tablo 56. Meslektaşlarınızla İletişiminizde Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar mısınız? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	156
Tablo 57. Öğrencilerinizin Aileleri İle İletişiminizi Değerlendirir misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	157
Tablo 58. Daha Çok Hangi Öğretimsel Uygulamalar İçin Ailelerle Bir Araya Geliyorsunuz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	157
Tablo 59. Öğrencilerinizin Aileleri İle İletişiminizde Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar mısınız? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	158
Tablo 60. Öğretmenlik Mesleğine Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler Sizce Nelerdir, Açıklar mısınız? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	159
Tablo 61. Mesleğinize Yabancılaştığınızı Düşünüyor musunuz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	160
Tablo 62. Geçmişteki Öğretmenlerin Bu Duygunuza ve Düşüncenize Etkisi ve Rolü Var mıdır, Açıklayınız? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler... ..	161
Tablo 63. Bir Sınıf Öğretmeni Olarak “Güçlü” ve “Zayıf” Yönleriniz Nelerdir?	

Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	161
Tablo 64. Güçlü ve Zayıf Yönlerinize Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar mısınız? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	162
Tablo 65. Hayalinizdeki Meslek Dalı Ne İdi? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	163
Tablo 66. Sınıf Öğretmeni Olmaya Nasıl Karar Verdiniz, Kimler (Aile/Sosyal Çevre) Etkili Oldu? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	164
Tablo 67. Geçmişteki Öğretmenlerinizin Sınıf Öğretmeni Olmanızdaki Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	165
Tablo 68. Fen Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Fen Dersinize Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	165
Tablo 69. Matematik Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Matematik Dersinize Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	167
Tablo 70. Türkçe / Okuma-Yazma Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Türkçe / Okuma-Yazma Dersinize Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	168
Tablo 71. Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır Mısınız? Bu Anınızın Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler Dersinize Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	169
Tablo 72. Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Kritik/Dönüm Noktası Sayılabilecek Bir Anınız Oldu mu? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler .....	170
Tablo 73. Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Anıları Hatırladığınızda Olayı; Öğretmenin Sınıfa Girişini, Öğretmeni Betimleyen Spesifik Bir Şeyi, Kullandığı Pekiştireçleri, Kullandığı Beden Dilini, Motive Edici Sözel Sembollerini ve Teneffüsleri Yeniden Yaşıyormuş Gibi Hissettiğiniz Oluyor mu? Açıklar mısınız? Sorusuna İlişkin Elde	

Edilen Bilgiler.....	172
Tablo 74. Bu Anılarla İlgili Hisleriniz Çoğunlukla Hangi Yönde (Olumlu/Olumsuz) Toplanmaktadır? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	173
Tablo 75. Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Anıların Hatırladığınız Şekilde Gerçekleştiğine Emin misiniz? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler.....	173



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Araştırmanın yürütülmesinde izlenen süreç .....	98
Şekil 2.	Sonuçların örnek kodlama içeriği .....	105
Şekil 3.	Sınıf öğretmenlerinin toplam mesleğe yabancılaşma puanları üzerinde uygulanan normal dağılım grafiği .....	108
Şekil 4.	Sınıf öğretmenlerinin toplam zaman yönelimi puanları üzerinde uygulanan normal dağılım grafiği .....	125



## GİRİŞ

Bu bölümde tez çalışmasının temel noktası olan problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem cümlesi ile birlikte varsayım, sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak otobiyografik bellek tanımına yer verilmiş ve bu kavrama ilişkin açıklamalardan söz edilmiştir. Daha sonra zaman kavramı ve Zaman Yönelimi Kuramı ile ilgili açıklamalar ele alınmıştır. Son olarak mesleğe yabancılaşma kavramına değinilmiş, mesleğe yabancılaşan bireylerin özelliklerinden söz edilmiştir.

### **Problem Durumu**

Günümüz dünyasında insanlar gün içerisinde farklı sosyal ortamlara giriyor ve bu ortamlarda yeni uyaranlarla karşılaşılıyorlar. Farklı uyarıcılar ile karşı karşıya kalan bireyler bu durumla mücadele edebilmek için genellikle tecrübelerinden yararlanmaktadır. Psikologlar ve bu konu ile ilgili çalışan diğer bilim insanları belleğin kişisel deneyimlerin depolandığını bölümü 1980'li yıllardan itibaren otobiyografik bellek adıyla anmaktadır. Genel olarak otobiyografik bellek, belirli bir zaman dilimi ve bir mekânda meydana gelen bireyin özel yaşantısını içine alan bir bellek etkinliği olarak ifade edilmektedir (Nelson ve Fivush, 2004). Otobiyografik belleğin kendilik kavramıyla sıkı bir ilişki içerisinde olduğu daha önce yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Brewer, 1986: 25; Fivush ve Haden, 2003: 9; Robinson, 1989: 19). Aynı isimlere göre otobiyografik bellek; hisler, hedefler ve bireysel manaların bulunduğu bir bölgededir.

Otobiyografik belleği bir başka deyişle kişinin benlik, hisler ve sosyo-kültürel tecrübelerini içselleştirmesi temeline dayanan kişilik özelliklerinin aktarma süreci olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Kişisel semantik bilgiler (kişinin doğduğu yer, benliği hakkında bildikleri) ile kişisel anısal bilgilerden (okulun ilk gününde yaşadığı belli başlı

anırları tekrar hatırlama) meydana gelen otobiyografik belleğe bireyin yaşamındaki anıların belleği de denebilir (Sarp ve Tosun, 2011).

Otobiyografik bellek kişisel semantik, kişisel episodik bilgiler ile daha özel özel anıları kapsamına almaktadır. Otobiyografik anılar için belirleyici olan asıl nokta; burada yer alan anıların kişisel açıdan oldukça önem ifade eden olaylar olmalarıdır (Ashcraft, 2002; Holland ve Kersinger, 2010). Bireysel deneyim ve yaşantılardan yola çıkılarak organize edilen otobiyografik bellek, geçmişte yaşanmış olan kişisel olayların hatırlanmasını ve belirlenmiş bir zaman dâhilinde aynı olayın tekrar yaşanılır olmasını mümkün kılmaktadır (Uçar ve Er, 2004). Dolayısıyla otobiyografik bellek için zaman kavramı da önemli rol oynamaktadır.

Zaman kavramı uzun yıllar boyunca sosyal bilimler ve fen bilimleri başta olmak üzere diğer disiplinlerin en çok dikkat çeken temalarından birisi olmuştur. Zaman kavramı sosyal bilimler açısından incelendiğinde, insan ile zaman arasındaki bağlantıya ilişkin en köklü anlatımların antik çağ filozofları tarafından ele alındığı görülmektedir. Yıllar boyunca yapılan bilimsel çalışmalar ışığında zamanın dünya üzerindeki önemi fark edilmiş ve zaman kavramı evrene dair varlıkların anlaşılmasında yeni bir boyut olarak yerini almıştır (Bal, 2005). Zaman kavramı sosyal bilimler temelinde çoğunlukla “insan ve zaman” arasındaki bağlantıyı ele almıştır (Yaşın, 2013).

Son zamanlarda ele alınan çalışmaların etkisiyle, zaman kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmakta ve bilim insanları tarafından zamana ilişkin olarak özgün yaklaşımlar öne sürülmektedir. Bireylerin zamana yönelik algılarını araştıran çalışmalar daha çok zaman yönelimi kavramı üzerinde durmuştur. Bu konu ile yakından ilgilenen Zimbardo ve Boyd (1999), “Zaman Yönelimi Kuramı”nı geliştirmişlerdir. Zaman Yönelimi Kuramında temel nokta geçmiş, şimdi ve gelecek zamanın insanların duygu düşünce ve davranışları üzerindeki etkisidir. Çünkü zaman yönelimi insanların davranışlarını dolayısıyla yaşamlarını büyük oranda etkilemektedir. Lewin’e (1997) göre zaman yönelimi, kişilerin psikolojik gelecek ve geçmişleri ile ilgili belli bir zamandaki bütüncül değerlendirmelerini ifade etmektedir. Bu görüş, Nuttin’in (1964: 60) geçmişteki anı ve yaşantıların şu andaki davranışları etkilediği düşüncesi ile benzerlik

göstermekte ve zaman yöneliminin şekillenmesinde bilişsel süreçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“Zaman Yönelimi Kuramı”na göre zaman yönelimi, bireyin kişisel ve sosyal deneyimleri aralıksız olarak devam ederken gelişen bilinç dışı bir süreçtir. Bu bilinç dışı süreç zamanla bağlantılı olarak bahsedilen deneyimleri kategorize etmeye, anlamlandırmaya yardımcı olmakta; dinamik yapısıyla şu andaki konumlarını yargılamalarına, karar süreçlerine ve davranışlara etki etmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Dolayısıyla bireylerin zamanı anlaması, kullanması ve zamana yönelik tutumları bireyin hem kendisi hem de mesleki hayatın için önem taşımaktadır. Zaman yöneliminin etkili olması mesleki kurumların başarılı olması için önemli bir faktör olmaktadır. Örneğin geçmişe dair, olumsuz anılar barındıran bireylerin, geleceğe yönelik umut beslemeleri zor olacaktır. Bu ise, hem bireylerin hem de mesleki kurumların olumsuz etkilenmelerine yol açacaktır. Buna karşın bireyin, zamana ve anılara dair olumlu hisler taşıması, bireyin gelecek ve bugün adına ümitli olmasını ve çoğunlukla olumlu tutum sergilemesini mümkün kılacaktır (Sanduk, 2015). Bu sebeple bireylerin zaman yönelimine dair tutumları, geçmiş, şimdi ve gelecek için neler hissettikleri ve düşündükleri mesleki kurumlar açısından araştırılması gereken konuların başında gelmektedir. Zimbardo ve Boyd’un (1999) araştırmaları zaman yöneliminin akademik ve meslek hayatındaki tutumları ile başarılarını yordayıcı bir etkisinin olduğundan söz etmektedir.

Günümüz dünyasında meslek ve yapılmakta olan iş, günlük yaşamın önemli bir boyutunu içermektedir. Hayatının büyük bir bölümünü çalışarak geçiren bireyin huzur ve mutluluğu, aynı zamanda kurumsal üretimi yükselten bir değişkendir (Şimşek ve Balay, 2012). Ancak alan yazındaki çalışmada, çalışan bireylerin kuruma ya da mesleklerine olan bağlılığı azaldıkça, işine daha çok yabancılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Köse, 2018).

Bireyin yaşam evresinde önemli bir rol oynayan meslek hayatındaki hareketlilik ve mesleki görevlerin değişime uğraması mesleğe yabancılaşma olarak ifade edilmektedir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Seeman’e (1959) göre yabancılaşma; toplumsal, örgütsel ya da insanlar arasında yaşanan sorunların kişi üzerinde oluşturduğu etkiye dayanarak ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık,

normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duygularının sebep olduğu bir durum olarak ifade edilir. Bu durum ise bireyin çalıştığı örgütlerin özelliklerini, anlayışlarını ve idari yapısını sorgulamayı doğurmuştur (Elma, 2003: 1). Dolayısıyla bu sorgulama ise kişinin çalıştığı örgütlere yabancılaşma ve bu örgütlerden uzaklaşması sonucunu beraberinde getirmiştir.

Yabancılaşma duygusu birçok sektörde mevcut olduğu gibi eğitim ortamında da kendisini göstermektedir. Yabancılaşmanın özellikle okullar üzerinde etkilerinin oldukça fazla olduğu yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Calabrese, 2001; Clifton and Others, 1994). Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, türü, organize şekli, mesleği tercih etme sebepleri, mesleklerine biçtikleri değer, mesleği seçme biçimleri, öğretmenin okula yabancılaşmasını etkileyen faktörler arasında yer alır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Öğretmenlik gibi özelde bireyin, genel anlamda ise toplumun bilgi ve beceri kazanımı temeline dayanan bir meslekte, mesleki bağlılık ayrı bir önem taşımaktadır. Eğitimin farklı kademelerinde görev yapan öğretmenler süreç içerisinde, içinde buldukları okul ve idare başta olmak üzere diğer faktörlerden etkilenip mesleğe yabancılaşmaktadır (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerine yönelik olarak büyük ölçüde araştırma yapıldığını görmek mümkündür. Bu araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini etkileyen faktörleri (cinsiyet, yaş, medeni durum gibi) kişisel-demografik faktörler, (aylık gelir miktarı, mal varlığı gibi değişkenleri içeren) sosyal ve ekonomik faktörler ve (çalışılan okulun türü, mesleki branş, kıdem, haftalık ders saati süresi gibi değişkenlerden oluşan) çalışma koşulları faktörleri bağlamında ele almışlardır (Çalışır, 2006: 48; Duru, 1998: 15; Elma, 2003: 69; Erjem, 2005; Halaçoğlu, 2008: 78; Hoşgörür, 1997; Kılıç, 2009: 5; Pars, 1982: 88; Suarez, Zoghbi ve Lara, 2007; Vavrus, 1989; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Mesleğe yabancılaşmanın en az seviyeye indirilebilmesi, eğitim örgütlerinin görev ve yetkinliklerini daha organize bir sistemle yapabilmeleri açısından dikkate değer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksi takdirde mesleğine karşı yabancılaşan öğretmenler birtakım sorunları beraberinde getirecektir. Öyle ki mesleğine yabancılaşan öğretmenler okulun başarısından



ziyade iş sürecinin olumsuz yanlarını düşünmekte ve bu durumda öğretmenlerin okul içerisindeki faaliyetlere uyum sürecini zayıflatmaktadır. Aynı zamanda toplumsal ilişkilerden kaçınma, toplumun değer yargılarına karşı duyarsız olma, ilişkilerde zıtlık yaşama, bencillik veya bunların aksine teslimiyetçilik, topluma dair olgu ve olayları sorgulamadan kabullenme gibi faktörler de öğretmenlerin mesleklerine uyum sürecini zayıflatan diğer etkenler olarak sıralanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Minibaş (1993: 42) bir çalışmada mesleğe yabancılaşan öğretmenlerde kurumsal performansın düşmesi, kuruma yönelik olumsuz tutum sergileme, yaptığı işe karşı bir onur duygusu beslememe ya da mesleğini anlamsız bulma; işini sadece ücret alabilme gerekçesiyle yapma gibi davranışların oluştuğunu gözlemlerken; Maslach (1970: 4) ise mesleğine yabancılaşan öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçındığını, performansta azalma yaşadığını ve zamanla kendisini içinde bulunduğu sosyal ortamlardan uzaklaştırdığını öne sürmüştür. Bu faktörler ışığında mesleğine yabancılaşan öğretmenlerin, öğretim-öğrenme süreci ve bireyde benlik oluşumu bakımından özellikle kritik dönemde bulunan öğrencilere fayda sağlamaları ne yazık ki mümkün değildir. Diğer bakımdan, eğitimde bütün kademeler önem teşkil etmekte ancak öğretim kademeleri arasında, ilköğretimin ilk dört yılını kapsayan sınıf öğretmenleri hayati derecede önem taşımaktadır. Öyleki sınıf öğretmenleri bireyin kişiliğinin oluşmasında önemli bir role sahiptir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). O halde, dört yıl süresince çocuğun geleceğini şekillendirme noktasında büyük önemi olan sınıf öğretmenlerinin, meslekleri ve öğrencileri ile sıkı bir bağ içerisinde olmaları beklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılık düzeylerinin ortaya çıkarılması öğretmenleri bu yabancılaşmaya sürükleyen faktörlerin araştırılması büyük bir önem ve gereklilik teşkil etmektedir (Şimşek ve Balay, 2012). Sınıf öğretmenlerini yabancılaşmaya götüren önemli etkenler arasında geçmiş yaşantılarında kendi öğretmenleriyle yaşamış oldukları anılar da bulunmakta ve bu noktada geçmişteki deneyimler ön plana çıkmaktadır. Farklı uyarıcılarla karşı karşıya kalan insanlar bu noktaya mücadele edebilmek için çoğunlukla tecrübelerini kullanmaktadırlar. Eğitim bağlamında ise öğretmen adaylarının

öğretme anlayışlarının öğretmenlerin kendileriyle getirdikleri deneyimlere dayandığını ve bu deneyimlerin kendi öğretileri için sahip oldukları hedefleri şekillendirdiğini söylemek mümkün olacaktır. Önceki bölümlerde aktarılanlar ışığında bu bağlamda elde edilen kişisel deneyimlerin depolandığı bölümün otobiyografik bellek kavramını karşıladığı bilinmektedir. Sayar'a (2011: 27) göre otobiyografik bellek hisler ve benlik gibi konuları kapsamına alması sebebiyle psikoloji ağırlıklı olarak diğer çalışma disiplinleri için de önemli bir çalışma alanıdır. Daha önce bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda otobiyografik belleğin psikoloji başta olmak üzere birçok bağlamda bireylerin mevcut konumlarına gelebilme durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumlardan hareketle otobiyografik belleğin eğitim hayatına sağlayacağı olumlu özelliklerin mevcut olduğunu söylemek mümkündür. Unutulmaz öğretmen öyküleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yardımcı olması ve pedagojik inançlarını keşfetme noktasında yönlendirici olması dikkate alınması gereken hususlar arasında yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerine yönelik olarak büyük ölçüde araştırma yapıldığını görmek mümkündür. Bu araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini etkileyen faktörleri (cinsiyet, yaş, medeni durum gibi) kişisel-demografik faktörler, (aylık gelir miktarı, mal varlığı gibi değişkenleri içeren) sosyal ve ekonomik faktörler ve (çalışılan okulun türü, mesleki branş, kıdem, haftalık ders saati süresi gibi değişkenlerden oluşan) çalışma koşulları faktörleri bağlamında ele almışlardır (Çalışır, 2006: 48; Duru, 1998: 15; Elma, 2003: 69; Erjem, 2005; Halaçoğlu, 2008: 78; Hoşgörür, 1997; Kılıç, 2009: 5; Pars, 1982: 88; Suarez, Zoghbi ve Lara, 2007; Vavrus, 1989; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Alan yazındaki zaman yönelimi ve mesleğe yabancılaşma ile ilgili çalışmaların sayısı hızla artarken, bu konu otobiyografik bellek kavramıyla henüz ele alınmamıştır. Ayrıca yurtdışında yapılan çalışmalarda dâhil olmak üzere, otobiyografik belleğe dair araştırmaların büyük bir kısmı, bireylerin psikolojik durumlarına odaklanmıştır. Bu araştırma otobiyografik bellek, zaman yönelimi ve mesleğe yabancılaşma arasındaki bağlantıyı eğitim bağlamında ele alarak hazırlanan Türkiye'de yapılacak ilk çalışmalardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

## **Araştırmanın Önemi**

Yapılan araştırmalardan hareketle (Butt, 1988; Pinar ve Grumet, 1976) otobiyografik bellek kavramı sadece eğitim sürecindeki öğrenmelerle ilgili değil, aynı zamanda öğrenilenlerin içselleştirilmesi ve kalıcılığın sağlanabilmesi için öğretmen adaylarının kendilerini bilişsel açıdan olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmeleri ihtimalini desteklemektedir. Bu sebeple sınıf öğretmeni yetiştirmeye dair öğretmen hikâyelerinin üretimi ve analizi, dikkatle düşünülmesi gereken, önemli ancak ne yazık ki göz ardı edilen bir pedagojik araçtır (Arbreton, 1994: 10).

Bu konuya yönelik olarak yapılan araştırmalarda olumlu ve olumsuz rol modellerin öğretmen adaylarının hayatlarında güçlü etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Az sayıda ki unutulmaz öğretmen öykülerinin dile getirilmesi öğretmen adaylarının ifade ve pedagojik inançlarının oluşumunu şekillendirmekte ve öğretmen adaylarının önyargı ve inançlarına dair önemli bilgiler kazandırmaktadır. Diğer yandan öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini sürdürmek için sorumluluklarını üstlenmeleri ve kendilerine ilham verme noktasında da öğretmen hikâyelerinin önemi büyüktür (Martin, 1995). Buna bağlı olarak pek çok öğretmen, geçmiş yıllardaki öğretmenlerini, onlarla birlikte nasıl geliştiklerini hatırlama noktasında zaman yönelimlerini referans almaktadır. Belleklerinde geçmişe dair olumlu bir zaman yönelimi yaşayan öğretmenler geleceğe dair umutla bakarken aynı durum olumsuz zaman yönelimi yaşayan öğretmenler için geçerli değildir. Söz konusu anılar ve buna bağlı gelişen zaman yönelimi doğrultusunda otobiyografik belleğin bireylerin içinde bulunduğu mesleki yaşamlarına olan etkisinin varlığından söz etmek mümkün olacaktır.

Bu araştırma tamamlandığında anı ve hatıraların öğretmen eğitimi üzerine etkileri noktasında yönlendirici olmakla birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim kurumlarına ve mesleklerine olan yabancılaşmalarının sebeplerini açıklama bağlamında köprü kurma görevini üstlenmiş olacaktır. Ayrıca bu çalışmanın zaman yöneliminin etkisiyle geçmişe dair anıların şu anda bulunulan konumu etkilemesi sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet vermekte olan öğretmenlere, üniversitelerde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına, bu kurumların başında yer alan idari personel ve diğer eğitim

uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda önceki çalışmalara dayalı olarak ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleğe ilişkin yabancılaşma düzeylerinin otobiyografik bellek ve zaman yönelimi ile ilgili yapılacak çalışmalara yararlı olacak bulgular sağlaması, tüm eğitim kademeleri içerisinde sınıf ortamında kullanılan yöntem-teknik ve materyal kullanımını organize etmesi ve öğretmen eğitimi üzerine düzenlenen ders kitaplarının içeriğine kaynaklık etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Yerel alanyazında öğretmen adaylarının gelişimini destekleyebilecek bir yapılanma olmadığı gibi otobiyografik bellek ve zaman yönelimiyle bağlantılı olarak mesleğe yabancılaşmayı ele alan bir çalışmaya rastlanılmamasının büyük bir eksiklik olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Oysa bireyler günlük yaşamlarının çoğunda otobiyografik belleklerinde yer alan anı ve deneyimleri dikkate alarak bir zaman yönelimi içerisine girer ve bu doğrultuda mesleki hayatlarında bir inanca sahip olarak bir tutum geliştirirler. Dolayısıyla eğitim ortamında sergilenen bu tutum öncelikle öğretmeni daha sonra gelecek nesilleri etkileyecek ve öğrenciler ile öğretmen adaylarının da meslek seçimine yön verecektir. Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde, bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir yeri olan otobiyografik bellek ve buna bağlı olarak gelişen zaman yöneliminin mesleğe yabancılaşma açısından ele alınmasının yerli literatüre önemli bir katkı sağlayacağı ve alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretme anlayışlarının öğretmenlerin kendileriyle getirdikleri deneyimlere dayandığı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada otobiyografik bellek ve zaman yönelimi arasındaki ilişkiden yola çıkılarak araştırmaya katılan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin kendi ilkokul öğretmenleriyle ilgili anılarının mesleğe yabancılaşma üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşma ve zaman yönelimi duygularının belirlenmesinde

otobiyografik belleğin rolü ve önemi nedir?” şeklindedir. Bu temel probleme cevap alabilmek amacıyla aşağıda sunulan alt problemler oluşturulmuştur.

### **Alt Problemler**

Bu çalışmada aşağıda yer alan araştırma problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Mesleğe yabancılaşma ve zaman yönelimi açısından;

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve zaman yönelimi durumları hangi düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve zaman yönelimi düzeyleri;

- a) cinsiyetlerine,
- b) öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine,
- c) yaşlarına,
- d) eğitim durumlarına,
- e) mesleki kıdemlerine,
- f) sınıf mevcutlarına,
- g) anıları hatırlama düzeyine
- h) gelir durumuna göre değişmekte midir?

3. Otobiyografik bellek açısından sınıf öğretmenlerinin ilkokuldaki öğretmenleriyle olan deneyimleri kendi öğretim süreçleri için sahip oldukları hedefleri nasıl şekillendirmektedir?

### **Sayıtlar**

• Öğretmenlerin ölçme araçlarına içtenlikle ve hiçbir etki altında kalmadan samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

• Veri toplamak için kullanılan ölçek maddelerinin, sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmasını ve zaman yönelimlerini açıklayacak düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

• Araştırma, Rize il merkezinde bulunan 21 devlet okulu ve bu okullarda görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

- Araştırma, Rize ilindeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, genel amaç ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt problemler ile sınırlıdır.
- Araştırma, demografik özellikler açısından “yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi, mesleki kıdem, öğrenci mevcudu, ilkokuldaki sınıf öğretmeni ile yaşanan anıları hatırlama düzeyi, medeni hal, anne ve babanın son tamamlamış olduğu eğitim düzeyi ve gelir grubu” ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplamak için kullanılan “Zaman Yönelimi Ölçeği”, “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” ve “Otobiyografik Belleğe Dair Mülakat Formu” ile sınırlıdır.
- Araştırma, nicel verilerin analizi sırasında kullanılan t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları ve korelasyon hesabı ile nitel verilerin analizi sırasında kullanılan içerik analizleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırma, ölçeğin ve özel durum yöntemin doğasından kaynaklanan sınırlılıkları taşımaktadır.

### **Tanımlar**

Bu araştırmada geçen birtakım kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Otobiyografik bellek:** Otobiyografik bellek, belirli bir zaman dilimi ve mekânda meydana gelen kişisel yaşantıları içerisine alan bir bellek işlevi şeklinde ifade edilmektedir. Otobiyografik belleği kişinin benliği, hisleri ve sosyo-kültürel tecrübelerini içselleştirmesi temeline dayanan kişilik özelliklerinin yansıması süreci olarak tanımlamak da mümkündür (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Kişisel semantik bilgiler (kişinin doğduğu yer, benliği hakkındaki bilgileri) ile kişisel anısal bilgilerden (okulun ilk gününde yaşadığı önemli anıları hatırlama)

meydana gelen otobiyografik belleğe bireyin yaşamındaki olayların belleği de demek mümkündür (Sarp ve Tosun, 2011).

**Zaman yönelimi:** Zaman yönelimi, kişilerin psikolojik gelecek ve geçmiş hakkında belli bir zamandaki bütüncül değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Lewin, 1997). Başka bir deyişle zaman yönelimi; geçmişteki yaşantıların şu andaki davranışı etkileme sürecidir (Nuttin, 1964). Zaman yöneliminde, insanların gelecek adına düşündüklerinin, aslında geçmişleriyle ve bugüne dönük yaşadıklarıyla ilişkisinin olması, umutların ve bunun yanında korkuların da, olumlu ya da olumsuz şekillenmesini sağlamaktadır (Sanduk, 2015).

**Mesleğe yabancılaşma:** Kişinin yetki ve otoritesi, mesleki gelişim ve değişim imkânları, üstünde yer alan insanlar tarafından tanınma ve kariyer hedefleri ile çelişmeyen bir meslek yapma noktasında yaşadığı doyumsuzluk olarak ifade edilir (Hoy, Blazovsky ve Newland, 1983).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Tez çalışmasının bu bölümünde otobiyografik belleği yapısı, zaman yöneliminin boyutları ve mesleğe yabancılaşma konularına yönelik kuramsal bir çerçeve ile yurt içi ve yurt dışında bu konular ile ilgili yapılan diğer çalışmalar başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### 1.1. Otobiyografik Bellek ve Bellek Sistemi İçinde Otobiyografik Belleğin Yeri

Brewer'a (1986: 25) göre otobiyografik belleğe yönelik olarak çalışan çoğu araştırmacı temelinde Tulving'in ifade ettiği episodik bellek kavramını göz önüne almaktadır. Tulving'e (1972: 389) göre kişinin episodik anıları kişisel geçmişine oturmuştur ve onun benliğine mesajlar iletmektedir. Bu anlamda otobiyografik bellek farklı bir bellek türü olarak düşünülmemektedir. Benali, Desgranges, Eustache ve Piolino (2002) episodik bellek ile otobiyografik belleğin birbirine eş tutulduğundan bahsetmektedir.

Otobiyografik belleğin tanıtımını yapabilmek için öncelikle genel olarak bellek sistemini ve bu sistemde otobiyografik belleğin yerini göstermek gerekmektedir. Bellek için temel ayırım kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ayırımıdır (Haberlandt, 1994). Uzun süreli bellek; söze dökülebilen ve söze dökülemeyen bellek olarak iki alt sistemden oluşmaktadır. Tulving (1984; 2002) ise sözel belleğin semantik ve epizodik olmak üzere iki sistemden; sözel olmayan belleğin ise işlemsel, hazır hale getirme ve algısal olmak üzere üç sistemden oluştuğunu ifade etmektedir. Epizodik bellek kişisel olarak yaşanmış olayların, yer ve zaman bilgisiyle bağ kurduğu sistemdir. Buna karşılık semantik bellek ise dünya hakkında ki genel olgulara ait bilgilerin dil ve semboller sistemiyle depolandığı yerdir (Markowitsch ve Tulving 1998).



### 1.1.1. Epizodik Bellek / Otobiyografik Bellek Ayrımı

Literatürde epizodik bellek ve otobiyografik bellek terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu konu üzerinde çalışan kuramcılar ikisinin farklı yapılar olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Brewer, 1986: 25; Conway, 1991; Conway ve Pleydell-Pearce; 2000; Tulving, 2001). Bu araştırmacılar epizodik belleği araştıran çalışmalardaki bellek görevlerinin kişinin öznel yaşantısıyla bağlantılı olmadığını iddia etmektedirler. Onlara göre, epizodik bellek içeriğinde bazı epizodik bilgilerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu bilinmektedir.

- Kişi için anlamlı olayları içermesi,
- Bu olayların anılarının kişinin benliğini temsil etmesi,
- Benliği bir arada tutucu rollerinin varlığı.

Yazarlar bu özellikte ki epizodik kayıtların kişinin otobiyografik belleğini oluşturduğunu ve diğer epizodik kayıtlardan farklı olduklarını vurgulamakta ve epizodik belleğin otobiyografik belleği de içine alan daha genel bir bellek sistemi olduğunu önermektedirler. Conway, Singer ve Tagini'ye (2004) göre otobiyografik bellekteki anılar epizodik bellek bilgisini, daha sonra benlik bilgisini ve son olarak da amaç yönelimli bir süreci oluştururlar. Otobiyografik bellek, “**Epizodik Bellek Sistemi**”nin “**Çalışan Benlik**” ve “**Uzun Süreli Benlik**” ile etkileşiminin bir ürünüdür.

*Örneğin; geçen gün işe gelirken yaptığınız rutin eylemlerin (hangi yoldan geçtiniz, hangi trafik ışıklarında durdunuz, bindiğiniz serviste kimler vardı, onlarla neler konuştunuz vs.) bellek kayıtları “Epizodik” bir bilgidir fakat otobiyografik bellek bilgisi değildir. Geçen salı yakın bir arkadaşınızla yaptığınız bir tartışmaya ait bellek kayıtlarınız ise yine epizodik bir bilgidir, ancak bu kayıtlar diğerinden farklı olarak otobiyografik bellek bilgisidir (Tosun, 2005).*

### 1.2. Otobiyografik Belleğin Özellikleri

Otobiyografik bellek, kişinin kendi hayatıyla ilgili anılarının saklandığı bir bellektir (Conway ve Rubin, 1994: 103; Robinson, 1989: 19). Bluck ve Haberman'a (2000) göre benlikle bağlantı içerisinde olan ve bireyin yaşamında

duygusal ve içsel bir mana taşıyan belleğe ait olan bilgi otobiyografik belleğin içerisinde yer almaktadır. Benlik yapısı ve duyuşsal-bilişsel-sosyal süreç ile sıkı bir ilişkisi olan (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000) otobiyografik belleğin en önemli özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Olayı tekrar yaşar gibi hatırlama (Greenberg, Rubin ve Schrauf, 2003),
- Hatırlanan olayın gerçekliğini kabul etme (Brewer, 1989: 19),
- Anının bireysel açıdan önem teşkil etmesi ve benlik sürecinin tamamlanmasında etkili olma (Cohen, 1996: 70),
- Otobiyografik bellek bilgisinin duygularla olan güçlü bağlantısından dolayı benlik duygusu için köprü görevi üstlenme (Lanfermann, Markowitsch, Russ ve Wandekerckhove, 2003; Markowitsch ve Welzer, 2005),
- Benlik ve duygularla olan güçlü ilişkileri sebebiyle kişinin psikolojik yaşantısında denge sağlayıcı işleve sahip olma (Markowitsch ve Welzer, 2005),
- Duygu durumu düzenleyici rolünü üstlenme (Marmurek ve Setliff 2002),
- Bilgi işleme sistemi içinde bilgilendirme, yol gösterme, güdüleme ve ilham kaynağı olma şeklinde birtakım temel işlevlere sahip olma (Pillemer, 2003),
- Sosyal ilişkilerde yönlendirici işlev üstlenme ve uyum noktasını organize etme (Bluck, 2003; Bluck, Alea, Habermans ve Rubin, 2005).

Bunların dışında otobiyografik belleğe yönelik formülasyonların genellikle benliğin oluşmasına, gelişmesine ve devamlılığına yardımcı olan **bellek işlevi**; sosyal bağların gelişmesini, sürmesini ve beslenmesini sağlayan **sosyal işlev** ile şu an ki ve gelecekte ki düşünce ve davranışlara rehberlik eden **yönlendirici** olmak üzere üç işlevi kapsadığı görülmektedir (McAdams, 2001; Pillemer, 2001; Walker, Skorwronski, Gibbons, Vog ve Ritchie, 2009). Brewer (1986), otobiyografik belleğin “benlik ile ilgili bilgilerin belleği” olarak tanımlamak gerektiğini söylerken, otobiyografik belleğin benlikle olan güçlü ve önemli ilişkisini, onu diğer tüm uzun süreli bellek tiplerinden keskin bir şekilde ayırmakta olduğunu da ifade etmektedir.

### 1.3. Otobiyografik Belleği Açıklayan Kuramlar

#### 1.3.1. İnsan Belleği Analizi (Otobiyografik Belleğin Yapısal Açıklaması)

Brewer ve Pani (1983: 29), bu kuramda hedef davranışlar ve bu davranışların temsili ile davranışın sonuçlarını içeren bir insan belleği modelini ortaya koymayı amaç edinmişlerdir. Bu model otobiyografik bir anıya ait beş farklı bellek çeşidinin var olduğundan söz etmektedir. Bunları kişisel bellek, otobiyografik gerçek, genelleyici kişisel bellek, anlamsal bellek ve genelleyici algısal bellek olarak sıralamak mümkündür. *Kişisel bellek*; örneğin bireyin İstanbul'da gittiği bir misafirliğe yönelik detayları içeren zihinsel süreçleri iken *Otobiyografik gerçek*; bireyin herhangi bir hatırlatıcısı olmaması halinde önceki senelerde İstanbul'a kendi aracı ile gittiğini bilmesidir. *Genelleyici kişisel bellek*; bireyin arabayla giderken oturduğu koltuktan İstanbul'un nasıl görüneceğine dair bilişsel bir imgelemdir. İstanbul'un Türkiye'nin en kalabalık şehri olduğunu bilmesi *Anlamsal Bellek* ile ilişkiliyken; *Genelleyici algısal bellek* ise, bireyin İstanbul'un sınırlarıyla ilgili görsel bir imgeleme sahip olmasıdır.

#### 1.3.2. Kendilik-Bellek Sistemi İçinde Otobiyografik Bellek Yapısı

Otobiyografik belleği açıklayan ve sosyal alanlarda geçerli olan son model ise otobiyografik bellek yapısı modelidir. Conway'e (2005) göre kendilik bellek sistemi, otobiyografik anıların düzenlenmesinde görev alan iki ana faktörden söz etmektedir. Bunlar *otobiyografik bellek bilgi temeli ve çalışan kendilik sistemidir*. Buna göre, kendilik bellek sistemi, otobiyografik bilgi temeli ile hareket eden çalışan kendilik yapısının iletişimine bir mesaj göndermektedir. Bu noktada onlardan daha üst düzey bir yapı oluşturmaktadır. Amaçlar, çalışan kendiliğin temsil şekilleri içerisinde otobiyografik bilgi temeliyle iletişime geçerek kendilik bellek sistemi içerisinde yer edinmektedir. Bu durumda, kişi otobiyografik bilgiyle ters düşen hedefleri yerine getiremez. Buradaki çelişkiler ise farklı bozukluklara yol açacaktır.

Uzun süreli bellekte mevcut olan otobiyografik bellek bilgi temeli ise otobiyografik bilgi ve epizodik bellek süreçlerini içermektedir. Conway ve

Pleydell-Pearce'in (2000) bu modeline göre otobiyografik bilgi; *yaşam dönemleri*, *genel olaylar* ve *olaya özgü bilgi* olarak adlandırılan bilgi sistemlerini kapsamaktadır. Bu yapıda belirlilik derecesine göre en düşük seviyede olaya özgü bilgi varken, genel olaylar onu izlemekte ve en üst seviyede ise yaşam devreleri yer almaktadır. Bu bilgilerin birbirleriyle olan ilişkisine göre otobiyografik bellek yapısı şekillenmekte ve otobiyografik bellek kendi yapısını meydana getirmektedir.

Olaya özgü bilgi, olayların ince ayrıntılarını ele almakta ve belleğin canlılığını sağlamaktadır. Duyusal-algisal anılar olarak da adlandırılan bu bilgiler yaşama ilişkin acı verici ve ya derinden iz bırakan olayların yeniden hatırlanmasını ve flaş belleğin organize edilmesini mümkün kılmaktadır. Conway ve Pleydell-Pearce'e (2000) göre genel olaylar belirli bir olaya özgü olan mekânları, diğer bireyleri, faaliyetleri, hisleri ve hedefleri kapsamakta, yaşam evrelerine göre oldukça ayırt ediciliğe sahiptir. Yaşam dönemleri de bir döneme özgü kişiler, ortak mekânlar, fiiller, faaliyetler, planlar ve hedefler ile ilgili genel bilgileri temsil etmekte ve yaşam hikâyesini şekillendirmede rol oynamaktadır.

### **1.3.3. Otobiyografik Belleğin Bio-Psiko-Sosyal Modeli**

Markowitsch ve Welzer (2005), otobiyografik bellekle ilgili bütünsel bir model oluşturarak genetik yatkınlıklar ile çevre koşullarının etkileşiminin otobiyografik bellek oluşumundaki etkisini ele almış ve zaman ilerledikçe bu etkileşimin daha da etkili olacağından bahsetmiştir. Bu anlamda oluşturulan model, otobiyografik belleğin şekillenmesinde nörolojik ve sosyal gelişimi birlikte ele alarak gelişim psikolojisi, sosyal ve nöropsikoloji alanında da yerini almaktadır.

### **1.4. Otobiyografik Belleği Etkileyen Değişkenler**

Otobiyografik belleği etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler; otobiyografik bellek ve yaş, otobiyografik bellek ve duygusal yük ile otobiyografik bellek ve test edilme zamanı olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

#### **1.4.1. Otobiyografik Bellek ve Yaş**

Yaş faktörü otobiyografik bellek ile ilgili yapılan çalışmalarda önemli bir role sahiptir. Daha önce yapılan otobiyografik bellek araştırmalarında katılımcıların 10 ile 30 yaş aralığındaki anılarını daha çok hatırladıklarına ilişkin bir fikirbirliği bulunmaktadır. Bu duruma bellek tümseği adı verilmektedir (Conway ve Holmes, 2005; Conway ve Pleydell- Pearce, 2000; Mackavey, Malley ve Stewart, 1991; Rubin ve Schulkind, 1997). Bellek tümseği; katılımcılara ipucu kelime verdikten sonra anılarını hatırlaması istenmesi durumu ile 10-15 dakika kadar bir süre verilip katılımcılardan hayatının önemli olaylarını düşünüp anlatması istendiği durumda ve bir kitaba konulacak olsa hangi anılarını anlatırsın şeklindeki durumlarda görülmektedir (Sayar, 2011).

Aynı yazarlara göre diğer yandan beş yaşından önceki ilk çocukluk yıllarına dair anılar çocukluk amnezisi şeklinde ifade edilen durumdan dolayı daha az hatırlanmaktadır. Conway ve Pleydell-Pearce (2000), çocukların bu zaman diliminde basit istek ve ihtiyaçlara dayalı amaçları olduğundan ve soyut otobiyografik bilginin olmaması durumunda kendilik sisteminin hala oluşmaya devam etmesinden söz etmektedir.

Rubin ve Schulkind (1997), 20, 35, 70 ve 73 yaşlarında ki bireylerle yaptığı bir çalışmada yaşlı bireyler için bellek tümseği ve diğer tüm bireyler için de çocukluk amnezisinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların ilk çocukluk yıllarına ait anıları oldukça az düzeyde hatırlayabildikleri görülmüştür. Bellek tümseği ile ilgili olarak, bu dönemde bulunan anıların daha hatırlanabilir olmasının sebebi; bireylerin çalışma hedeflerine göre hareket etmeleri, bu dönemdeki anılara karşı daha hassas olmaları ve dolayısıyla buradaki anıları hatırlamak için ayırdıkları vaktin fazla olması ile birlikte bu dönemde yaşanan olayların gerçek olması gibi farklı sebeplerden ileri gelebileceği öne sürülmüştür.

#### **1.4.2. Otobiyografik Bellek ve Duygusal Yük**

Duyguların bellek üzerinde etkili olması konusunda uzlaşma olduğu halde olumlu ve olumsuz duygusal yükün belleği nasıl etkilediğiyle ilgili tutarsız sonuçlar da yer almaktadır. Bazı çalışmalar olumsuz duygusal yükün bellek gücünü yükselttiğini ifade ederken (Kensinger, 2007; Ochsner, 2000: 163) bazı

çalışmalar ise aksini öne sürmektedir (Isen, 1985). Ochsner (2000: 163) olumsuz değişkenlerin olumlu değişkenlere oranla daha fazla hatırlandığını iddia etmiş ve bu sonuç ile evrimsel bakış açısı arasında bir bağlantı kurmuştur. Örneğin; çilekli bir puding gelecek zamanda yaşanacak olan mutluluğu öngöremezken arı sokması gibi bir olay mutsuz olma ihtimalini öngörebilmektedir.

Berntsen ve Rubin (2002) yaptıkları çalışmada yaşları 20 ile 93 arasında değişen bireylere bir anket üzerinden en mutlu, en üzücü, en travmatik, ve en irade dışı anılarına yönelik olarak farklı sorular sormuştur. En önemli ve mutlu anılar için 20'li yaşlarda tüm bireyler üzerinde bellek tümseği görülürken, en üzücü ve en travmatik anılar için ise sonralık etkisi ortaya çıkmıştır. Broadbent ve Williams (1986) ise hap kullanımı ile intihara yönelmiş depresif tanısı olan hastalarla, depresif tanısı olmayan sağlıklı olan bireyleri kıyasladıkları araştırmada katılımcılardan olumlu ve olumsuz ipuçları içeren anılarını paylaşmaları istenmiş ve anının hatırlanması için geçen zaman raporlaştırılmıştır. Katılımcılar herhangi bir anıyı hatırlayamadıklarında onlardan hayatlarındaki belirli bir zaman dilimine odaklanmaları istenmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda depresif grup sağlıklı gruba kıyasla, olumsuz ipuçlarına olumlu ipuçlarından daha hızlı yanıt vererek duygu- durum düzeylerinde tutarlı bellek yanlılığı göstermiştir.

### **1.4.3. Otobiyografik Bellek ve Test Edilme Zamanı**

Otobiyografik bellekte sonralık etkisi de gözlenmektedir. Bu anlayışa göre bireyler son yaşadıkları anıları diğer anılara oranla daha fazla hatırlamaktadırlar (Conway ve Holmes, 2005; Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Rubin ve Schulkind (1997) genç ve yaşlı katılımcılardan oluşan grubun özellikle son 10 yılda yaşadıkları anıları daha fazla hatırladıklarını belirlemişlerdir.

Conway ve Pleydell-Pearce (2000) son zamanlarda yaşanan anıların diğer anılara göre daha fazla hatırlanabilir olmasının otobiyografik bellek yapısı modeli ile bir bağlantısı olduğunu ve bu bağlantının hedef sistemiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Son zamanlarda yaşanan anıların bellekte depolanmasına yönelik yapılan çalışmalar az da olsa yaşanan anıların hatırlanmasında süreç içerisinde bir gerileme ve değişimin olduğu konusunda ortak bir fikir elde

edilmiştir (Friedman ve Winstanley, 1998). Örneğin; Conway (1990) belirli bir süre içerisinde meydana gelmiş anılara neredeyse birebir anıların eklendiği zaman bu anıların dinamizmini yitirdiğini ifade etmiştir.

Thompson (1982) bir araştırmasında lise öğrencilerinden kendilerinin ve oda arkadaşlarının başından geçen anıları 14 haftalık bir zaman dilimiyle raporlaştırmalarını istemiştir. Bu süreç sonucunda öğrencilere bu anıları ne düzeyde iyi hatırladıkları sorulmuş ve sonuçlara 7'li likert tarzı ölçek ile ulaşılmıştır. Sonuç olarak, hatırlamada ki en hızlı gerileme ilk iki ile dört hafta içerisinde meydana gelirken daha sonra da kademeli olarak gerileme kaydedilmiştir.

### **1.5. Otobiyografik Bellekte Anı Çeşitliliği ve İşlevi**

Otobiyografik bellek sistemi içerisinde sıralı olmak üzere saklanmış olan anılar, ilk bakışta aynı düzen ve özellikte olan anılar gibi düşünülebilir. Bununla birlikte Williams ve Broadbent (1986) dört farklı otobiyografik anının varlığından söz etmişlerdir. Bunlardan ilki genellikle biyografik bilgileri içeren *Biyografik veya Kişisel Anı*dır. Bu anı; Ankara'da doğduğuna dair olan bilgiyi orada yaşam sürmeyen bireylerin hatırlayabilme durumu olarak ifade edilmektedir. *Kopya veya Yeniden Yapılandırılmış Anı* ise birtakım bireysel anıların, neredeyse o olayın yaşandığı zamana yakın bir kopya niteliği taşıması ve bazı kişisel anıların ise olayın gerçeğinden oldukça farklı olduğunu ele almaktadır. Olayın gerçeğinden farklı olan anılar sonradan düşünme yoluyla şekillenen yeniden yapılandırılmış anılardır söz etmektedir. Özgül veya jenerik anı, anıların az ve ya çok detay içerme durumuna bağlıken, alan veya gözlemci perspektifinde anı ise anıların hatırlanması sırasında objektif ve subjektif hatırlama üzerinde durmaktadır.

### **1.6. Otobiyografik Belleğin Ölçümü Üzerine Geliştirilen Ölçme Araçları**

Otobiyografik bellek ile ilgili yürütülen çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Bu ölçme araçları Tablo 1'deki gibi sıralanabilir:

Tablo 1

## Otobiyografik Belleğin Ölçümü (Geliştirilen Ölçekler)

Çalışmanın yazarı (yayın yılı)	Çalışmanın başlığı	Çalışmada kullanılan ölçme aracı	Ölçme aracının yapısı
Martin (1995)	Öğretmenlerin Öğretim Deneyimleriyle İlgili Bir Çalışma	15 emekli öğretmenle hazırlanan açık uçlu bir form kapsamında mülakat yapılmıştır.	Mülakat formunda otobiyografik ve epizodik belleğin günlük yaşama olan psikolojik etkileri, öğretmenlerin deneyimlerinin kendi öğretilerini şekillendirmeleri ve öğretmenleriyle ilgili paylaştıkları anıların bireysel farklılıklara yol açma durumlarına yönelik sorular yer almaktadır.
Er ve Uçar (2004)	Yoğun Duygu Yüklü Yaşam Olaylarında, Kişisel Anı Aktarımları ve Referans Noktaları Aracılığıyla Otobiyografik Bellek Örutülerinin İncelenmesi	Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmeye yönelik olarak otobiyografik belleğin, alanyazında sıklıkla altı çizilen özellikleri dikkate alınarak seçilen temel değişkenleri içeren detaylı bir mülakat formu hazırlanmıştır.	Mülakat formunda otobiyografik anıların niteliklerini ortaya koymak amacıyla açık uçlu ve yarı yapılandırılmış 72 soru ile katılımcıların fikirlerini alabilmeye yönelik yedi boyutlu (bir-yedi arasında puanlanan) Likert tipi ölçeklerden yararlanılmıştır.
Tosun (2005: 58)	Depresif Belirti Düzeyi Yüksek ve Düşük Kişilerde Depresif Bilişlerle Bağlantılı Otobiyografik Anıların Karakteristik Özellikleri: Benlik Sistemi ve Otobiyografik Bellek	Otobiyografik bellek karakteristik değerlendirme formu kullanmıştır.	Otobiyografik belleğin temel özelliklerini dokuz kategoride toplam 27 boyut özellikleri üzerinden değerlendirmiştir. Dokuz kategori; anının yapısı, mekânsal bellek, duyuşsal ayrıntıların zenginliği, anının duygu bileşeni, anının bilişsel/sözel bileşeni, yeniden yaşama, anının zihinsel tekrarı, hayal/gerçek ayrımı, olayın önemi şeklinde sıralanabilir.
Kazaz (2006: 46)	Otobiyografik Gelişmeler ve Gelişim Sürecinde Bellek	Araştırmacı çocuklara geçmiş doktor ziyaretlerinden biri ve doğum günleriyle ilgili iki soru sormuştur.	Çocukların oynadığı oyunları hatırlaması istenmektedir.
Şengül (2006: 42)	Bağlanma Kaygısı, Kaçınma, Geçmiş Kabul Etme ve Otobiyografik Bellek Arasındaki İlişkiler	Labar, Rubin ve Talarico, (2004) tarafından geliştirilen duygusal anıların fenomenolojik özelliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı Otobiyografik Bellek Anketi'ni (AMQ) kullanmıştır.	Anket on üç fenomenolojik alan ile 23 maddeden oluşmaktadır.
Tartar (2007: 18)	Otobiyografik Anıların Dağılımı: Kültürel Yaşam Akışı Yaklaşımı Değerlendirmesi	Yedi dereceli bir likert ölçeği tarzında oluşturulmuş çeşitli senaryoları kullanmıştır.	Katılımcı, farazi bir şahsın en mutlu, en üzücü, en korkutucu, en büyük aşkıyla ilgili, en önemli ve en travmatik deneyimlerini kaç yaşında yaşamış olabileceğine dair tahminlerde bulunur. Katılımcı, yeni doğmuş bir bebeğin ömrü boyunca yaşaması en muhtemel yedi önemli olayı listeleyip bu olayları değerlendirir. Katılımcı, farklı kelimelerin kendilerine anımsattığı otobiyografik anılarıyla en mutlu, en üzücü, en korkutucu, en büyük aşklarıyla ilgili, en önemli ve en travmatik anılarını ve yaşadıkları süre içerisinde gerçekleşen üç toplumsal olayı bildirir.
İnan (2009: 45)	Otobiyografik Hafızada Algısal Akıcılık Etkisi	Veri toplama aracı olarak anagramlar kullanmıştır.	Anagram: Bir kelimenin veya kelime grubunun harflerinin farklı bir şekilde başka bir kelimeyi meydana getirmesi olarak tanımlanmaktadır.



Tablo 1 (Devam) Otobiyoğrafik Belleğin Ölçümü (Geliştirilen Ölçekler)

Akan (2011: 21)	Zaman İçindeki Fenomenolojik Değişimi İle Otobiyoğrafik Anı Aktarımı	Tüm katılımcılar bireysel olarak genellikle evlerinde veya iş yerinde görüşmeler, kelime testleri ve likert ölçekler ile deneye tabii tutulmuşlardır.	Katılımcılara yaşamları boyunca meydana gelen olayları hatırlamaları söylenir. Kelime işaretleme tekniği; katılımcılara basılmış 11 işaret kelimesi ile sunulur. Her bir kelime onlara hatırlattıklarını ve onlardan bu anıların bir özetini bir iki sayfaya yazmaları istenir.
Kara (2011: 13)	Zaman İçindeki Fenomenolojik Değişimi İle Otobiyoğrafik Anı Aktarımı	Otobiyoğrafik Bellek Anketi kullanılmıştır.	Bu anket Otobiyoğrafik Bellek Anketinin Türkçe uyarlanmış hali (AMQ) olarak kullanılmıştır. Bu anketin amacı hatırlama eylemine eşlik eden fenomenolojik deneyimleri ve metabilşsel yargıları ölçmektir (ör. hatırlama ve inanç)
Sayar (2011: 48)	Açık, Örtük ve Otobiyoğrafik Bellek: Ergen, Erken Yetişkin ve Yaşlı Gruplar Açısından Karşılaştırılması	Otobiyoğrafik bellek Testi ve likert ölçeğini kullanmıştır. Sıfatların yer aldığı listede dört olumlu ve dört olumsuz olmak üzere toplam sekiz adet sıfat vardır.	Sözcükler, katılımcılara okunur ve katılımcılardan bu sözcüklerle bağlantılı olarak “son bir yılda” ve “son bir yıldan önceki bir zaman diliminde” yaşadıkları bir anıyı paylaşmaları istenir. Kaydedilen her anı için 5’li Likert tipi bir ölçek kullanılarak anının algılanan değeri, anının imgeleme (zihinde canlandırılma) düzeyi ve anının paylaşılma derecesi ile ilgili değerlendirme yapılır. Son olarak katılımcılara bu sekiz sıfatın olumluluk durumu sorulur.
Boyacıoğlu (2012)	Otobiyoğrafik ve Öztanımlayıcı Anıların Fenomenolojik Özellikleri Üzerinde Bağlanma Boyutlarının Etkileri	Araştırmada katılımcılardan bir görüşmede demografik bilgileri elde etmek amacıyla bilgi formu ve bağlanma ölçeğini yanıtlamaları, kendilerine verilen otobiyoğrafik bellek kavramına ait bilgiyi okuduktan sonra akıllarına gelen bir olumsuz, bir olumlu otobiyoğrafik anıyı ve bir olumsuz, bir olumlu öztanımlayıcı anıyı kaydetmeleri ve hatırladıkları her bir anıyı temel alarak verilen ölçeği yanıtlamaları istenmiştir.	Çok Faktörlü Otobiyoğrafik Bellek Ölçeği. Beşli likert olan ÇOBÖ Bilişsel ve Duyuşsal Otobiyoğrafik Bellek Özellikleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. 18 maddeden oluşan Bilişsel Otobiyoğrafik Bellek Özellikleri yeniden yaşar gibi hatırlama, paylaşımında tutarlılık, fiziksel ayrıntılar, zamanla ilgili detaylar, algısal ayrıntılar ve alan/gözlemci bakış açısı olmak üzere otobiyoğrafik anıların altı farklı niteliğini, 20 maddeden oluşan Duyuşsal Otobiyoğrafik Bellek Özellikleri ise anıların duygusal niteliği, anılara verilen fizyolojik reaksiyonlar, anının kişide bıraktığı, duyuşsal sistemde yüksek ve düşük aktivasyon olmak üzere otobiyoğrafik anıların beş farklı niteliğini incelemektedir.
Sayar (2013: 27)	Gençlerin ve Yaşlıların Otobiyoğrafik Bellek Özellikleri Açısından Karşılaştırılması: Betimsel Bir Çalışma	Otobiyoğrafik Bellek Testi (OBT) kullanılmıştır. Otobiyoğrafik Bellek Testi İpuçlu Hatırlama Tekniği’ni temel almaktadır. Bu teknikte, kişiden kendisine yöneltilen ipucu sözcüklerle ilişkili akıllarına ilk gelen anıyı paylaşması istenilir ve anı raporlaştırılır.	Otobiyoğrafik Bellek Testi dört olumlu ve dört olumsuz olmak üzere sekiz adet sıfattan meydana gelmektedir. Sözcükler, belirli bir duygunun ve o duyguyla bağlantılı bir olayın geri getirilmesi hedeflenerek düzenlenmiştir. Örneğin, “cesur” kelimesi verilerek cesaret duygusu ve hemen sonrasında cesaret duygusuyla ilişkili bir anının hatırlanması hedeflenmiştir. Sözcükler katılımcılara okunmuş ve katılımcılardan bu kelimelerle ilgili son bir yıl içerisinde yaşadıkları bir anıyı anlatmaları istenmiştir. Anılar, olduğu tarihte birlikte araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sonucunda araştırmada kullanılan sekiz kelimeyle ilgili olarak katılımcılara bu sözcüklerin olumlu mu olumsuz mu olduğuna dair sorular yöneltilmiş ve kelimelerle ilgili semantik değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1 (Devam) Otobiyografik Belleğin Ölçümü (Geliştirilen Ölçekler)

Çavuşoğlu (2014: 56)	Otobiyografik Bellek ve Kültürleşme Arasındaki İlişki: Çocukluk Döneminde Göç Eden Yetişkinlerin Benlik Yapıları ve Çocukluk Anıları	Anı değerlendirme formu ve likert ölçeği kullanılmıştır.	Anı değerlendirme formunda ilk otobiyografik anıyla ilgili olayın farklı özelliklerinin katılımcı tarafından bir değerlendirme formu üzerinde paylaşılması rica edilmiştir. Bu form alan yazında sık şekilde kullanılan formlar referans alınarak hazırlanmıştır. Bu formda paylaşılan anıya dair 33 değerlendirme sorusu yer almaktadır. Anının yaşandığı yaş, o esnada hissedilen duygu, hissedilen duygunun yoğunluğu, anıyı hatırlayıp araştırmacı ile paylaştığında hissedilen duygu, daha sonra bu anıya benzer bir olay yaşanıp yaşanmadığını, olay hakkında düşünme ve konuşma sıklığı, olayın katılımcı için önem derecesi, hatırlama sırasında olayı yeniden yaşama derecesi, tutarlılık ile ilgili katılımcıların kişisel olarak 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinden soruları cevaplanmaktadır.
Gülaçtı, Pekaslan ve Acar (2016)	Üniversite Öğrencilerinin Sünnet Olma Deneyimlerine Dair Otobiyografik Anılarının İçerik Analizi	Otobiyografik Anı Anketi kullanılmıştır. Bu anket, sünnet olma deneyimleri ile ilgili olarak katılımcılara yöneltilen açık uçlu bir soru ve bu soruyu takip eden 7'li likert ölçeği temel alınarak oluşturulan tek ögeli sorulardan meydana gelmektedir.	Katılımcılara bu zamana ait sizde yer eden bir anınızı mümkün olduğunca detaylı bir şekilde bizimle paylaşınız. denir. (Bu anıyla ilgili olumsuz duygularınız yoğunlukta mı? 1-hiç olumsuz değil, 7-çok olumsuz ve bu anı duygusal olarak ne kadar olumlu? 1-hiç olumlu değil, 7-çok olumlu), anıyı ne kadar doğru hatırladıkları (Bu anı ne kadar net? 1-hiç net değil, 7-çok net) ve nasıl tarif edilebildikleri (Bu anıyı nasıl tarif edersiniz? 1-hiç kolay değil, 7-çok kolay) ile ilgili tek ögeli sorulara da rastlanılmaktadır.
Er ve Yaşın (2016)	Otobiyografik Bellek İşlevleri Ölçeği'nin (OBİÖ) Geliştirilmesi	Otobiyografik bellek işlevleri ölçeğinin oluşturulma sürecinde üç farklı yol birlikte izlenmiştir. Öncelikle, bireylerin geçmiş düşünme nedenlerini inceleyen ölçme araçları gözden geçirilmiş ve ilgili alan yazın çalışmaları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, araştırmacılar tarafından alan yazın temelinde yeni ölçek maddeleri oluşturulmuştur.	56 maddeden oluşan beşli Likert tipinde bir form. Bu formda yer alan maddeler otobiyografik bellek işlevleri yazınındaki en az üç işlevi de (yönlendirme, benlik, sosyal) temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin yanıtlanmasında katılımcılardan "geçmiş yaşantılarıma dönüp, anılarımı düşünürüm" cümlesini tamamlayacak şekilde kurulan ifadelerin kendilerine ne kadar uygun olduğunu "benim için hiç uygun değil" (1) ile "benim için tamamen uygun" (5) arasında değişen boyut üzerinden puanlamaları istenmiştir. Bu ölçekle, kişilerin hangi amaçlarla otobiyografik anılarına geri döndüklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde yurt içi ve yurt dışında otobiyografik bellek ile ilgili yapılan çalışmalarda otobiyografik bellek bilgileri genellikle; otobiyografik bellek testleri, likert ölçekleri, kelime testleri ve mülakatlar yoluyla elde edildiği görülmektedir.

### 1.7. Otobiyografik Bellek ve Sınıf Öğretmenliği

Geleceği şekillendirecek olan yegâne öğretmen adayları şüphesiz ki bir o kadar değerli olan öğretmen eğitimcileri tarafından yetiştirilmektedir. Dolayısıyla adaylara bu süreçte rehberlik eden öğretmenlerin rol model alındığı noktalar da olacaktır. Bu bakımdan öğretmen adayları ve görev yapmakta olan öğretmenlerin de geçmişlerine dair unutulmaz öğretmen hikâyelerinin mevcut olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple sınıf öğretmeni yetiştirmeye dair öğretmen hikâyelerinin üretimi ve analizi, dikkatle düşünülmesi gereken, önemli ancak ne yazık ki göz ardı edilen bir pedagojik araçtır (Arbreton, 1994: 10).

Bu konuya yönelik olarak yapılan araştırmalarda olumlu ve olumsuz rol modellerin öğretmen adaylarının hayatlarında güçlü etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Arbreton (1994: 10) tarafından yapılan çalışmada az sayıda ki unutulmaz öğretmen öykülerinin dile getirilmesinin öğretmen adaylarının ifade ve pedagojik inançlarının oluşumunu şekillendirdiği ve öğretmen adaylarının önyargı ve inançlarına dair önemli bilgiler kazandırdığı ifade edilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini sürdürmek için sorumluluklarını üstlenmeleri ve kendilerine ilham verme noktasında da öğretmen hikâyelerinin önemi büyüktür.

Birçok öğretmenin arka planlarına ilişkin hesaplarındaki ortak bir özellik, kişiyi genç bir okul öğrencisi olarak önemli ölçüde etkilemiş olan rol model bir öğretmenin ortaya çıkmasıdır. Bir öğretmen adayının öğretmenlik eğitimi ders çalışmalarına öğrenim çıraklıklarından getirdiği en güçlü ön yargılarından biri rol modellerinde bulunabilir (Arbreton, 1994: 10). Raymond ve Townsend'in (1990) çalışmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki davranış ve tutumlarının, kişisel özellikleri ve pedagojik stillerinin en az ve en çok sevdikleri öğretmenlerle olan ilişkileri ile bağlantılı olduğu öne sürülmektedir. Diğer araştırmacılar (Clarke, 1988; Holt-Reynolds, 1992; Wood, 1991) bu iddiayı desteklemekte ve geçmişteki öğretmenlerin, en az ve en çok sevilen dersler ile başarı düzeylerinin okul genelinde ve yükseköğretimdeki birçok öğretmenin eğitim seçeneklerini de etkilediğini ileri sürmektedir. Calderhead (1987) ile Brousseau ve Freeman (1984) öğretmen adaylarının mesleğe geçmeden önce kendi öğretmenlerinin bir görüntüsünü rehber ve arkadaş olarak tuttıklarını saptamışlardır. Bu nedenle,

yetişkin bireylerin şu anki davranışlarında geçmiş deneyimlerinin ve gelecek planlarının etkisini görmezden gelmek mümkün değildir. Yaşın"a (2013) göre zamanın fiziksel değişmezliği bireylerin sadece şimdiki zamanda var oldukları anlamına gelmemektedir, çünkü bireyler bellek süreçlerinin etkisiyle geçmişte var olduklarının farkındadırlar ve yansımalar ya da hayaller yoluyla da olsa gelecekte yaşayacakları deneyimleri zihinlerinde canlandırabilmektedirler.

Yazarlara göre, bu bireysel ve sosyal deneyimler anlamlı ve tutarlı bir şekilde zamansal kategorilere bölünerek bilinç dışı süreçlerde rol oynarlar. Geçmişte meydana gelen olayları ve tahmin edilebilir geleceğe dair hedefleri kapsayan bu sınıflandırmalar da bireylerin şu an içerisinde buldukları zamanda verdikleri kararları ve şu anki davranışlarını etkiler. Örneğin; bazı bireylerin geçmiş yaşam olaylarının etkisinden çıkamadığı gözlenebilir. Bireylerin şu anki davranışlarını etkileyen bu olaylar güzel yaşantılar olabileceği gibi travmatik ve acı verici olaylar da olabilir. Sonuç olarak, bireylerin var olan duruma tepkisi, deneyimlerinin bedel ve ödülleri değerlendirmeleriyle ortaya çıkar (Yaşın, 2013). Ancak, bazı bireylerin karar alma süreçlerini geçmişten daha çok gelecek etkiler. Gelecek yönelimi baskın olan bireyler, olası tepkilerinin ilerleyen zamandaki geri dönüşlerini dikkate alarak, var olan duruma tepki verirler. Görüldüğü gibi, bireylerin geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin tanımlarında, kendi psikolojik süreçleri önem kazanmaktadır, bu nedenle de zaman yönelimi öznel bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Bu durum da zaman yönelimi açısından bireyler arası farklılıklara yol açabilmektedir (Hornik ve Zakay, 1996).

### **1.8. Zaman Yönelimi**

İnsan zihnini en çok meşgul eden konulardan biri olan zaman yönelimi, hem sosyal bilimler hem de fen bilimleri alanında yüzyıllar boyunca açıklanmaya çalışılmış ve çeşitli bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, 1970'li yıllardan itibaren "zaman yönelimi" ile ilgili çalışmalarda artış gözlenmesine rağmen, özellikle son yıllarda Lewin'in (1951) vurguladığı haliyle zaman yöneliminin insan davranışı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların oldukça popüler olduğu görülmektedir. Lewin, geçmiş ve geleceğin insan davranışları üzerindeki etkisini ilk defa vurgulayan araştırmacılardan biridir.

Lewin'e (1997) göre zaman yönelimi, kişilerin psikolojik gelecek ve geçmiş hakkında belli bir zamandaki bütüncül değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Bu görüş, Nuttin'in (1964) geçmişteki yaşantıların şu andaki davranışı etkilediği düşüncesi ile benzerlik göstermekte ve zaman yöneliminin şekillenmesinde bilişsel süreçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Zaman yönelimi, temelinde bireylerin düşünce ve davranışlarını etkileyen geçmiş ya da gelecek zamanın boyutlarını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Yaşın, 2013). İnsan ve zaman yönelimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda zaman yönelimi kavramı genel olarak; zaman algısı (Kim ve Zauberman, 2013), zaman yönelimi (Husman ve Lens, 1999; Zimbardo ve Boyd, 1999), gelecek zaman yönelimi ve zaman yönetimi (Boniwell, 2005) gibi kavramlarla karıştırılmaktadır. Zaman yönelimine ilişkin bu tür sorunların giderilmesi, çalışmalar arası bütünlüğün sağlanması ve zamanın tüm boyutlarının kapsamlı bir şekilde ele alınması amacıyla Zimbardo ve Boyd (1999) "Zaman Yönelimi Kuramı"nı geliştirmişlerdir. Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından önerilen Zaman Yönelimi Kuramı, Lewin'in insan ve zaman arasındaki ilişkiye bakış açısı temelinde ortaya çıkmıştır. İnsan ve zaman yönelimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda zaman yönelimi kavramı genel olarak; zaman algısı (Kim ve Zauberman, 2013), zaman yönelimi (Husman ve Lens, 1999; Zimbardo ve Boyd, 1999), gelecek zaman yönelimi ve zaman yönetimi (Boniwell, 2005) gibi kavramlarla karıştırılmaktadır.

Lewin'in (1951) Zaman Yönelimi Kuramında temel olarak geçmiş ve gelecek zamanın bireylerin davranışları üzerindeki etkisi vurgulanmakta iken Zimbardo ve Boyd'un (1999) geliştirdikleri Zaman Yönelimi Kuramında Lewin'in yaklaşımına ek olarak, insan davranışında şimdiki zamanın etkisine de yer vermişlerdir. Çünkü onlara göre, geçmiş ve gelecek zaman bireylerin içinde buldukları zaman dilimindeki duygu, düşünce ve davranışlarını etkiler. Ayrıca onlar kuramlarında geçmiş zamanın fiziksel olarak geri getirilemeyeceğine ya da gelecek yaşam olaylarının öne alınamayacağına vurgu yapmışlardır. Onlara göre, bireylerin doğrudan kontrol edebilecekleri ya da değiştirebilecekleri tek zaman boyutu, "şimdiki zamandır" (Yaşın, 2013).

Nitekim bireylerin zamana ilişkin değerlendirmeleri kişisel yaşantılarından etkilenmekte ve geçmiş, gelecek ile şimdiki zaman yönelimi ve bu yönüyle öznel bir boyut olma niteliği taşımaktadır. Öyle ki geçmiş yönelimi baskın olan kişiler, verdikleri kararlarda ve tepkilerde gerçekten yaşadıkları iyi ya da acı verici deneyimleri veya bu deneyimlere dair yanlı bakış açılarını referans olarak alırken; gelecek yönelimi baskın olan kişiler ise tepkilerinin ileride sağlayacağı olası karzarar beklentisine göre karar verme eğilimindedirler (Zimbardo ve Boyd, 2008). Kültür, eğitim, din, sosyal statü gibi çevresel faktörlerin etkisiyle baskın hale gelen zaman yöneliminin çok boyutlu ve yarı esnek bir yapı olduğu belirtilmektedir (Holman ve Zimbardo, 2009). Uygun bir işlevsellik ve sağlıklı olma hali için dengeli zaman yöneliminin önemi vurgulanmaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999). İçinde yaşanan zaman için geçmiş, şu an ve gelecek olmak üzere üç psikolojik sınır vardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda bu üç sınırdan sadece bir türü ile çok fazla meşgul olmak ya da ona gereken önemi verememenin işlevselliği azalttığı ve uyum sağlama noktasında elverişli olmadığı ortaya koyulmuştur (Van Beek, Berghuis, Kerkhof ve Beekman, 2011). Karar verirken, bu bilişsel çerçevelerden birini daha fazla kullanma eğilimi oluştuğunda geçmiş, gelecek ya da şu an yönelimli olmaya sebebiyet veren geçici bir bilişsel yanlılık görülmekte; bu yanlılık kronik olarak ortaya çıktığında ise kişilerin günlük yaşamdaki tepkilerinin yordayıcısı ve onların kişilik özelliği haline gelmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Örneğin, gelecek zaman yöneliminde “yanlı” hale gelen bir birey kendine amaçlar belirlemek ve bu amaçlara ulaşma noktasında yeni stratejiler geliştirmede başarılı olmakta, diğer taraftan hırsı yüzünden kişisel ve sosyal ilişkilerini ihmal edebilmektedir (Keough, Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zimbardo ve Boyd’a (1999) göre, durumsal gereksinimler ve sosyal süreçler doğrultusunda, geçmiş zaman, şu andaki zaman ve gelecek zamanı tutarlı biçimde kullanmak en ideal zaman yönelimidir. Dengeli zaman yönelimi olarak adlandırılan bu boyutta, geçmiş deneyimler, anlık arzular ve gelecek amaçların her biri ortalama bir değer olarak değerlendirilir, bu da bireyin karar verme süreçlerindeki bilişsel yanlılıkları azaltmaktadır (Boniwell ve Zimbardo, 2004; Zimbardo ve Boyd, 1999). Zimbardo ve Boyd (1999) dengeli zaman yöneliminin

en ideal yönelim olduğundan söz etmesine rağmen, Zaman Yönelimi Kuramını kişisel deneyimler ile çevrenin etkisi sebebiyle kendi içinde ayırtmış ve zaman yönelimini, geçmiş/olumlu, geçmiş/olumsuz, şimdi/hazcı, şimdi/kaderci ve gelecek zaman yönelimi olmak üzere beş alt boyutta ele almıştır.

### **1.8.1. Geçmiş/Olumlu Zaman Yönelimi**

Bu boyutta yer alan bireyler geçmişte yaşanan olumlu olaylardan etkilenirler ve daha duygusal olma eğilimindedirler. Nostaljik değerlere önem veren ve geçmişe özlem duyan bireyler çoğunlukla bu zaman yöneliminde yer alırlar (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zaman Yönelimi Ölçeğindeki “geçmişim hakkında düşünmek beni mutlu eder”, “çocukluğuma özlem duyarım” ya da “geçirdiğim iyi zamanlara ait mutlu anılar hemen aklıma gelir” vb. maddeler bu boyutu temsil etmektedir. Bu zaman yöneliminde ki bireyler yaşama olumlu bir bakış açısıyla yaklaşma, davranışlarında samimi ve içten olma, yüksek öz saygı, geçmişe dair duygusal bir bakış açısına sahip olma (Boniwell ve Zimbardo, 2004; Petloska ve Earl, 2009), yüksek eğitim seviyesi ve gelir düzeyi (Shores ve Scott, 2007), mutlu, uyumlu, enerjik olma, yüksek farkındalık düzeyi (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy ve Henry, 2008) gibi özellikler bu bireylerin ortak özellikleridir. Ayrıca bu bireyler geçmişe dair geri çevrilme tecrübelerini ya da yaşadıkları olumsuz olayları çoğunlukla hatırlamama yönelimindedirler (Shores ve Scott, 2007). Geçmiş-olumlu zaman yönelimli kişilerin geçmişte yaşadığı şeye olan inancı, bugünkü düşünce, davranış ve duygularında gerçekte yaşadığından daha önemli hale gelmektedir. Örneğin rahatsızlık verici deneyimleri olan ancak bunları olumlu yönden hatırlayan kişiler daha dayanıklı ve iyimser olma özellikleri göstermektedirler (Zimbardo ve Boyd, 2008). Öte yandan bu kişiler daha uzun süreli ilişkiler kurmakta ve sosyal ağlarından daha fazla destek almaktadırlar (Holman ve Zimbardo, 2009).

### **1.8.2. Geçmiş/Olumsuz Zaman Yönelimi**

Bu boyutta yer alan bireylerin geçmişe yönelik olumsuz olayları daha çok hatırladıkları görülmektedir. Bireylerin geçmişe dair bu olumsuz tutumları da iyi hatırlanmayan tecrübelerden, acı verici olaylardan, bazı olayların olumsuz olarak

yeniden tekrarlanmasından ya da bu durumların hepsinin bir bütün olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, geçmişte deneyimlenen bu tür olumsuz olaylarda, kişinin şimdiki zamandaki duygu, düşünce ve davranışları da önemli rol oynamaktadır (Zimbardo ve Boyd, 2009). Geçmiş/olumsuz zaman yönelimi olan bireylerin muhafazakâr, tedbirli, değişimi kabullenmeyen, yeni deneyimlerden uzak duran, kendi faydasına olmasa da var olan durumu devam ettirmede inatçı ve rahatsız edici tecrübelerle odaklanma yöneliminde olduklarını ortaya koyan bazı çalışmalara (Boniwell ve Zimbardo, 2004; Petloska ve Earl, 2009; Shores ve Scott, 2007) da rastlanılmıştır. Shores ve Scott (2007) bu boyutta yer alan bireylerin rahatsız edici geçmiş deneyimlere sahip olduklarını, bu olayları kolay kolay unutmadıklarını ve yaşamlarının büyük bir bölümünde mutsuz olduklarını ifade etmiştir. Geçmiş-olumlu yönelimin tam tersine geçmiş-olumsuz yönelimde depresyon, anksiyete, mutsuzluk, öfke ve düşük benlik saygısı gibi noktalarda artış gözlemlenmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

### **1.8.3. Şimdi/Hazcı Zaman Yönelimi**

Şimdi/hazcı boyutunda yer alan bireyler yaşamlarını “haz alma” amacıyla devam ettirirler (Zimbardo ve Boyd, 1999). Dert ve üzüntü veren olaylardan uzak durup hoş olarak hatırlanan olaylara odaklanan bu bireyler için geleceğe çalışmak yerine “anın tadını çıkarmak” daha önemlidir. Bu sebeple, Zimbardo ve Boyd’a (2009) göre, bu kişiler hayatları boyunca kendilerine heyecan veren, zevkli ve haz dolu özellikler barındıran ilişkilerde ya da sosyal faaliyetlerde bulunmayı tercih ederler. Zaman Yönelimi Ölçeğinde ki “*Kararlarımı, o an kafama estiği gibi alırım*”, “*Yaşamıma heyecan katmak çok önemlidir*” gibi maddeler şimdi-hazcı zaman yönelimini karşılamaktadır. Şimdi-haz yöneliminin baskın oluşu, zayıf ego kontrolü, heyecan ve yenilik arayışı gibi değişkenlerle ilişkili görünmektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zimbardo, Keough ve Boyd (1997), şimdiki zaman yönelimindeki bireyleri kısaca “*hızlı yaşa, genç öl ve cesedin güzel görünsün*” şeklinde ifade etmektedirler. Zaman yönelimi hayatlarının yegâne amacı olduğu için, bu bireylerin davranışlarında geçmiş deneyimlerin ve gelecek amaçların kontrolü oldukça düşük düzeydedir. Bu sebeple, bu bireylerin riskli davranışlarda bulunma eğilimleri diğer bireylere oranla daha yüksektir (Zimbardo ve Boyd,



2009). Buna paralel olarak, risk alma davranışları ve zaman yönelimi ile ilgili yapılan diğer araştırmalar da (Apostolidis, Fieulaine, Simonin ve Rolland, 2009; Drake ve diğerleri, 2008; Milfon, Andrate, Belo ve Pessoa, 2008; Shores ve Scott, 2007; Zimbardo, Keough, Boyd, 1997) şimdiye daha çok odaklananların riskli davranışlarda bulunma eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Keough, Zimbardo ve Boyd, 1999; Zimbardo ve diğerleri, 1997; Wills, Sandy ve Yaeger, 2001). Bu bireyler, hem geleceğe yönelik yatırımlar yapmaktan hem de davranışlarının gelecek sonuçlarını dikkate almaktan uzak dururlar. Bu da bu bireylerin, iş ve akademik hayatlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Boniwell ve Zimbardo, 2004). Shores ve Scott (2007) tarafından zaman yönelimi ve boş zamanları değerlendirme tercihlerini inceleyen bir çalışmada da şimdi /hazcı olan bireylerde diğer gruplara oranla daha yüksek işsizlik oranı ortaya çıkmıştır.

#### **1.8.4. Şimdi/Kaderci Zaman Yönelimi**

Şimdi/kaderci boyutunda yer alan bireyler “*Hayatım benim kontrolümün olmadığı başka güçlerce kontrol edilmektedir*” bakış açısı ile hayatlarını şekillendirmektedirler. Bu nedenle, şimdi/kaderci bireyler, davranışlarını kendi istek ve beklentilerinden ziyade dışsal faktörlerle ilişkilendirirler. Bu boyut Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından bir çeşit öğrenilmiş çaresizlik durumu olarak ifade edilmektedir. Bu bireyler, gelecekleri ve yaşamları üzerindeki kontrolün kendi ellerinde olmadığını düşünürler (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zorluklar karşısında yardıma gereksinimi olan ve hayata karşı karamsar bir bakış açısına sahip olan bu bireylerin, şansa ve kadere inanma eğilimleri daha yüksektir (Zimbardo ve Boyd, 2009). “Kader, yaşamımda ki pek çok şeyi belirler”, “Her şey olacağına varacağı için benim gösterdiğim çabanın pek önemi yok” gibi maddeler şimdi-kaderci yaklaşımını karşılamaktadır.

Bu yönelimdeki kişiler, arzuladıkları sonucu üretecek eylemlerde bulunmak yerine şanslarının dönmesini ya da sıralarının gelmesini beklemektedirler (Zimbardo ve Boyd, 2008). Sonunda bu teslimiyetçi yapı iyimserliği ve umudu alt etmektedir. Ayrıca, bireyler geleceğe yatırım yapmaktan uzak durmakta, onun yerine şimdiki zamana daha çok odaklanmaktadır (Horstmanshof ve Zimitat, 2007). Buna karşın, içinde buldukları zaman

odaklanan bu bireylerin şimdiki zamana yönelik tutumları da olumsuzdur. Kontrolün kendilerinde olmadığına inanmaları ise bu olumsuz tutumun temel sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir (Petloska ve Earl, 2009). Wills ve arkadaşlarının (2001) araştırmalarında bu bireylerin diğer zaman yönelimi gösteren bireylere oranla stresli durumlarda öfke, çaresizlik, mutsuzluk gibi birçok olumsuz duyguyu daha yoğun deneyimledikleri saptanmıştır. Tüm bunlara ek olarak, şimdi/kaderci zaman yönelimi ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalara (Mello ve Worrel, 2006; Navarick ve Bellone, 2010) da rastlanmaktadır.

### **1.8.5. Gelecek Zaman Yönelimi**

Gelecek zaman yönelimi boyutunda yer alan bireyler; ümitler, inanç ve beklentiler ile arzulardan yola çıkarak gelecek zamanı organize etme, şu anki davranışlarını yönlendirme eğilimindedirler (Zimbardo ve Boyd, 2009). Bir bakıma gelecek zaman yönelimli bireyler için şu anda verilen karar, davranış ve tutumlar gelecek zamandaki kazanç ve kayıpları belirler. Ayrıca bu bireyler, şimdi/hazcı yönelimli bireylerin tam aksine içinde buldukları anı gelecek amaçlarına ulaşmak için kullanma yönelimindedirler. Bu boyutta yer alan bireyler için bir hafta sonraki sınava çalışmak, bu geceki partiye katılmaktan çok daha önemlidir. Daha öncede ifade edildiği gibi, bireyler bebeklik ve çocukluk yıllarında şimdiki zaman odaklıdır. Geçmiş ve gelecek zaman olaylarını göz önüne alarak şu anki tutum ve davranışların değerlendirilmesi ise bazı koşullar aracılığıyla ilerleyen yıllarda kazanılmaktadır. Şimdiki zamandan farklı olarak, gelecek zamanı doğrudan deneyim etmek mümkün değildir. Buna karşın, gelecek zamana yönelik değerlendirmeler zihinsel süreçler aracılığı ile gerçekleştirilebilir (Zimbardo ve Boyd, 2009).

Gelecek zaman yönelimini açıklayan yaklaşımlardan biri olan dinamik bakış açısına göre, gelecek yönelimli bireyler şimdiki zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek için çok motive olurlar, çünkü bu faaliyetler gelecek amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan adımlardır. Ayrıca bu bireyler, gelecek amaçlarının isteklerine uygun şekilde gerçekleşmesini isterler, bunun için de bugünün eksiksiz ve doğru bir biçimde ilerlemesi önemlidir. Bu sebeple, gelecek

zaman yönelimli bireylerin problem çözme becerileri de oldukça gelişmiştir (Boniwell ve Zimbardo, 2004). Buna bağlı olarak gelecek zaman yönelimli bireylerin büyük çoğunluğunun yüksek sosyo-ekonomik düzeyde oldukları da görülmektedir (Epel, Bandura, Zimbardo, 1999; Shores ve Scott, 2007). Diğer bir deyişle, bireylerin eğitim düzeyi arttıkça geleceğe yönelik planlar yapma eğilimleri şeklinde ifade edilebilir. Bu durum, eğitim düzeyindeki artış ile gelecek zaman yönelimi kazanımı arasındaki olumlu ilişkiden kaynaklanmaktadır.

Gelecek zaman yönelimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların akademik başarı ya da iş yaşamına ilişkin değişkenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Boniwell ve Zimbardo 2004; Epel, Zimbardo ve Boniwell, 1999; Horstmanshof ve Zimitat, 2007). Boniwell ve Zimbardo (2004) gelecek zaman yönelimli bireylerin işkolik olma eğilimlerinin yüksek olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde, bu boyutu temsil eden bireylerin akademik alanda başarılı olma eğilimlerinin de yüksek olduğu gözlenmektedir. Gelecek yönelimli bireylerin disiplinli çalışmaları ve başarıya dair yüksek güdüleri, hem akademik alanda hem de meslek hayatlarında başarılı olmalarına vesile olmaktadır (Epel, Zimbardo ve Boniwell, 1999; Horstmanshof ve Zimitat, 2007).

Tüm bunlardan hareketle bireylerin gelecek için yaptıkları planların aslında geçmişleriyle ve bugüne dair yaşadıklarıyla bağlantısının olduğu bir sürecin var olduğundan söz etmek mümkündür (Sircova, Van de Vijver, Osin, Milfont, Fieulaine, Erginbilgiç ve Zimbardo, 2014). Bu bağlamda bireylerin zamanla olan ilişkileri psikolojik bağlamda ve zamana ilişkin dünden bugüne yaşananların anlamlandırılmasıyla açıklanmaktadır. Bu da bireylerin, geçmiş ve bugünlerinin, geleceklerini önemli ölçüde etkilediği ve bundan hem bireyin hem de çalışılan kurumun etkileneceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Sanduk, 2015). Zaman yönelimi, birçok bireysel ve kurumsal değişkeni etkileyerek hem birey hem de kurumlar açısından olumlu ve olumsuz sonuçların yaşanmasına neden olacaktır. Özellikle, zamana karşı olumlu yönelimler taşıyan bireylerin kurumlarına sağlayacağı katkılarda önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Son on yıl içerisinde yapılan araştırmalar, bireylerin zaman yönelimlerinin başarı ve refah seviyesi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Stolarski, Matthews, Postek, Zimbardo ve Bitner, 2014).

Özellikle eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin zaman yönelimlerinin tespit edilmesi ve bu doğrultuda yönlendirilmesi, okul içerisinde öğretmen-öğrenci ve veli bağlantısına yönelik birçok olumlu tutumu da beraberinde getirecektir (Sanduk, 2015). Öğretmenlerin düşük gelecek zaman algılarının onların meslek hayatlarına dair birçok durumu etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin okulda düşük gelecek zaman yönelimine sahip olmaları; sorumlulukları gün-gün ele almalarına, ders ve yıllık planların aksamasına, okulun stratejik planlarını dikkate almamasına, emeklilik ile ilgili plan yapmamasına, gelecekteki yeni iş girişimlerine de yatırım yapmada isteksiz olmasına neden olmaktadır (Peg, 2004: 26). Buraya kadar anlatılanlar ışığında, hem Zaman Yönelimi Kuramının geliştirilme sürecinde hem de zaman yöneliminin boyutları temelinde gerçekleştirilen çalışmalar ele alındığında, zaman yönelimiyle yaşamın çok önemli bir yönünü oluşturan meslek yaşamını ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın bundan sonraki bölümünde, zaman yönelimi açısından mesleğe yabancılaşmaya dair bağlantılar ele alınmaya çalışılacaktır.

### **1.9. Mesleğe Yabancılaşma**

Günümüzde çalışma olgusu gün geçtikçe önem kazanmaya başlamakta, erkekler kadar kadınlar da iş hayatında yer almaktadır. Birey, zamanının büyük çoğunluğunda görev yaptığı kurumda olmakta ve işinde kendini mutlu hissedebildiği sürece yaratıcılığı da aynı oranda yükselmektedir. İnsanlar için meslek elde etmek sadece bir mecburiyet değil, aynı zamanda insanı toplumsal ve özgür kılan bir özellikte taşımaktadır (Özgener, 1997). İş yaşamının insanın hayatında bu derece önem teşkil etmesi, mesleki ortamın iyileştirilmesi, daha huzurlu çalışan bireylerin var olması bakımından oldukça önemlidir (Küçükusta, 2007). Bu bağlamda iş yaşamının daha elverişli bir konuma gelmesi için, teknolojik ve bilimsel gelişmeler giderek hızlanmakta ve toplumsal-kültürel alanlarda değer ve anlayışlar sürekli değişmektedir. Her ne kadar bu değişim ve gelişmeler, insanlık için ümit verici ve insan yaşamını kolaylaştırıcı sonuçlar da olsa yine de bazı sorunlar yaşanmaktadır (Aydın, 2015). Bu değişim süreci ise

toplumsal ve kültürel bağlamda birtakım aksaklık ve problemlere sebep olmuştur. Bunlardan birisi de yabancılaşmadır (Elma, 2003).

Yabancılaşma kavramı, Latince“de “alienatio” zamirinden ve “alienaner” eyleminden türemiştir. Birinci kullanımda kavram, bir şeye sahip olmayı ve bu şeyin sahipliğini bir başkasına devretmeyi ifade etmekte iken; ikinci kullanımda ise iki değişken (insan, nesne, kurum vb) arasında ki çözülme ya da ayrışma anlamını taşımaktadır (Kanungo, 1982). Alanyazın incelendiğinde yabancılaşma kavramına yönelik birden fazla tanımın yapıldığını görmek mümkündür (Tolan, 1981; Yapıcı, 2004). Yabancılaşma kavramının felsefi temellerini atan Marx“a (2000) göre yabancılaşma; “*insanı, kendi faaliyetinin çıktularına, kendisine, içinde bulunduğu tabiata ve diğer insanlara yabancılaştıran eylem*” olarak tanımlanmaktadır. Josephson ve Josephson (1973) ise yabancılaşmanın “*normsuzluk, benliğin yok oluşu, umutsuzluk yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, duyarsızlık, kaygı, dışlanmışlık, anlamsızlık, memnuniyetsizlik ve doyumsuzluk duygularının bütünü*” olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir. Kongar (1972) yabancılaşmayı “*Kişinin sosyal ve doğal çevresine olan adaptasyonunun azalması, özellikle de çevresi üzerindeki kontrolünün etkisizleşmesi, bu kontrol ve uyumun azalmasının giderek kişinin yalnızlığına ve çaresizliğine sebep olması*” olarak ifade etmiştir.

En genel anlamda yabancılaşma, kişinin kendi yaşamını yönlendiren bir oyuncu olmaktan ziyade etrafında gelişen olayların objesi konumuna gelmesi olarak ifade edilir (Fromm, 1996: 119). Yabancılaşan bireyler, topluma ve kendilerine karşı görevlerini yerine getirme noktasında güçlük çekmekte ve bu durum insan hayatının büyük bir bölümünü kaplayan meslek hayatını da etkilemektedir. Kendisine ve çevresine yabancılaşan birey zaman ilerledikçe bunu iş hayatına yansıtacak ve günden güne mesleğine yabancılaşır bir hale gelecektir (Boz ve Garipağaoğlu, 2016). Bu noktada karşımıza mesleğe yabancılaşma, kavramı çıkmaktadır. En basit tanımla mesleğe yabancılaşma bireylerin bağlı oldukları kurumlardan beklentiler, değer ve inanışlar, kurallar ile ilişkiler bakımından uzak kalması durumudur (Aydın, 2015). Mesleğe yabancılaşma kavramı ile ilgili çalışan Elma (2003: 16) mesleğe yabancılaşmayı, “*çalışanın mesleğini manasız olarak değerlendirmesi; kurumunda kurduğu ilişkilerden*

tatmin olamaması; kendisini yalnız, eksik, güçsüz hissetmesi; geleceğe yönelik inanç ve ümitlerini kaybetmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak düşünmesi” şeklinde açıklamışken Hoy, Blazovsky ve Newland (1983: 110) da mesleğe yabancılaşmayı, bireyin çalıştığı örgütteki konumu ile iş ortamında maruz kaldığı hayal kırıklığının sebep olduğu duyguların bir sonucu olarak ifade etmiştir.

### **1.9.1. Mesleğe Yabancılaşmanın Nedenleri**

Kişinin içerisinde bulunduğu sosyal çevreden arkadaş, aile çevresi ve bireysel özelliklerine kadar dayanan bir dizi etmen mesleğe yabancılaşma noktasında önemli rol oynamaktadır. Özellikle günlük yaşam koşulları, çalışılan kurumun niteliği ve kişisel özellikler mesleğe yabancılaşma noktasında önemli rol oynamaktadır. Ekmekçi (1999), Hoşgörür (1997), Duru (1995) ve Pars’a (1982) göre kişinin mesleğe yabancılaşma nedenleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- **Yaşanılan Çağın Özellikleri:** Sanayileşme sürecinin beraberinde getirdiği hızlı kentleşmenin birey üzerinde oluşturduğu etki, çevre kirliliğinin yol açtığı yıkım ve teknolojinin hızlı ilerlemesi gibi özellikler bireyler üzerinde mesleğe yabancılaşmanın oluşumuna sebep olmaktadır.

- **Günlük Yaşam Koşulları:** İnsanların ikamet ettikleri ve çalıştıkları kurumla ilgili karşılaştıkları olumsuzluklar, oturulan yerdeki kültürel yapı, aile yapısı ve sağlık ile ilgili problemler kişide yabancılaşmaya sebep olmaktadır.

- **Çalışılan Kurumun Niteliği:** Çalışılan örgütteki bürokratik yapı, işin tanımı veya işbölümü, idare ve diğer kurum çalışanları ile ilişkiler, iş yerinin fiziksel yapısı (gürültülü, ısınma sorunları, diğer konumlara olan uzaklığı vb.) kazanılan maaşın tutarı gibi faktörler bireylerde yabancılaşmaya sebep olmaktadır.

- **Yapılan İşin Niteliği:** Düzenli bir mesleğe sahip olma, çalışılan işin başlama saati ve süresi, işin ağırlığı, ilgi duyulmayan bir mesleği icra etme, karar süreçlerinde etkin rol oynayamama, idareye fikir sunamama, işin sonuçlarını öngörememe gibi faktörler yabancılaşmaya sebep olmaktadır.

- **Kişisel Özellikler** Kişinin meslek hayatı ve sosyal çevresine dair inançları, fiziksel ve ruhsal yapısı, hayata yönelik bakış açısı, iletişim ve grupla işbirliği kurma noktasında ki yeterlilikleri, mesleki doyum anlayışı, ihtiyaçlarını giderememesi gibi faktörler bireylerde yabancılaşmaya yol açmaktadır.

Şimşek, Çelik, Akgemici ve Fettahlıoğlu (2006), yabancılaşmaya neden olan faktörleri kurumsal ve kurumdan bağımsız olarak çevresel faktörler olarak ikiye gruba ayırmışlardır. Buna göre yabancılaşmaya neden olan kurumsal faktörler; idare şekli, geçmiş anı ve tecrübeler, kurumun köklülüğü (denetim alanı, uzman ekip organize yapısı vb.), bilgi akışının sağlandığı iletişim kanalları, grup nitelikleri (işbirliği, dinamizm vb.), modüler ilişkiler (samimiyetsiz, yapay ve derin olmayan ilişkiler), üretim biçimi (seri imalat, siparişe yönelik imalat vb.), iş bölümü ve iş birliği içerisinde olma durumu, çalışma koşulları (yüksek ses, ağır çalışma temposu, rutinlik vb.) ile beklenti ve tavırlar olarak sıralanırken; yabancılaşmaya yol açan çevresel faktörler ise: finansal yapı, teknolojik yapı, sosyal yapı, sanayileşme süreci, kentsel dönüşüm, politik ve adli yapı, sendikal birleşmeler ile iletişim araçlarıdır. Ayrıca kişinin demografik özellikleri sayılan yaş, cinsiyet, medeni durum gibi değişkenler ile tüketim ve boş zamanları kullanma alışkanlığının da yabancılaşma üzerinde etkili olduğu araştırmacılar tarafında ortaya konulmuştur (Bayındır; 2002: 8; Şimşek ve Balay, 2012). Bu sebepler ışığında mesleğine yabancılaşan bireylerde birtakım tutum ve davranışlar gözlenmekte ve bu durum bazı sonuçlara yol açmaktadır.

### **1.9.2. Mesleğe Yabancılaşmanın Sonuçları**

Mesleğe yabancılaşmanın nasıl sonuçları beraberinde getirdiği sorusu, aslında mesleğe yabancılaşmanın mevcut durumu içerisinde cevabını vermektedir. Yabancılaşma; güçsüzlük, kuralsızlık ya da normsuzluk, anlamsızlık, toplumdan uzaklaşma ve kendine yabancılaşma boyutlarıyla kendi içerisinde bir sonuç doğurmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Kişinin mesleğinden, kendisinden, içinde bulunduğu sosyal ve toplumsal çevresinden soğuması, kendisini yetersiz hissetmesi, yaptığı işlerde bir anlam görememesi, kendi üretkenliği ve kurumun hedefleri bakımından arzu edilir bir durum değildir. Seeman (1959) yabancılaşmış bireylerin dış etkiler tarafından kolayca yönetilebileceğini öne sürmüştür (Akt:

Silah, 2005). Bir kurumda, o kurumun kural veya dayatmalarını tekrar sorgulamak ya da değiştirme niyetinde olan çalışanlar, bunu yapabilmek için farklı bir etkilerinin olmadığını fark ettiklerinde yabancılaşmaya başlamaktadır. Bu doğrultuda bireylerin kurumlarına yabancılaşmalarının, mesleğe olan yansımaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Kılıç, 2010: 75).

- **İş tatmini:** alışanların yapmış oldukları meslekten bazı isteklerinin olması ve bu isteklerin bir sonuca ulaşamaması durumundaki memnuniyet durumunu ifade eder. Yabancılaşma iş tatminini doğrudan etkileyen bir değişkendir. Yabancılaşan bireyin yapmış olduğu meslekten tatmin olması, aldıkları maaş da yükselme olması durumunda dahi mümkün olmayacaktır.

- **İletişim sorunu:** Mesleğine yabancılaşan birey öncelikle kendisine daha sonra da çevresindekilere olan ilgisini kaybedeceğinden çevresindeki insanlarla iletişim kurmada mesafeli olacak ve bu durum kurum içerisinde iletişim kurulamamasından kaynaklanan birtakım problemlere sebep olacaktır.

- **Sorumluluk ve karar almadan kaçış:** Sahip olduğu mesleğe karşı yabancılaşan birey bu mesleğin haricinde ek bir görev ve karar alma sürecinde yer almak istemeyecektir. Ayrıca bu bireyler kendi sorumluluklarını dahi üstlenmeyecek ve kurumla olan bağlantısını mümkün olabildiği sürece azaltmaya çalışacaktır.

- **Bürokrasi sempatisi:** Mesleğine yabancılaşan birey kuruma ve işleyişe dair çizgilerin belirlendiği bürokrasiye sempati duyacak ve yakınlaşma yoluna gidecektir. Kurum içerisinde alınan kararları sorgulamadan kabul etme ve bu kurallara uyma yöneliminde olacak böylelikle kendi kimliğini kaybetme noktasına gelecektir.

- **Yenilik korkusu:** Mesleğine ve içerisinde bulunduğu toplumsal çevreye yabancılaşan birey, kurumun belirlenmiş olan vizyon ve misyonunda, kurallarında, değerlerinde olabilecek herhangi bir değişime karşı olma yönelimindedir ve her değişimi bir tehdit olarak düşünmeye başlar. Bu durum da kurumun gelişimi ve ileriye adım atma sürecinde bir engel teşkil edecektir.



- **Sürekli şikâyet durumu:** Yabancılaşma içerisine giren birey sürekli şikâyet etme ve yaşadığı problemleri abartma eğilimindedir. Şikâyetlere çözüm bulmaktan ziyade, şikâyet etme kendisi için neredeyse bir fiil olmaya başlar.

- **İnsanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama:** Mesleğine yabancılaşan bireyin insanlarla iletişim kurmaktan uzak durmasıyla birlikte bu iletişimi ayrı bir yük olarak değerlendirmesi ve iletişimden kaçınması olarak ifade edilebilir.

- **Tükenme:** Tükenme; çalışanların finansal, toplumsal veya kişisel nedenlerle işlerinden tatmin olmamalarına rağmen işlerine devam etmek mecburiyetinde olmaları halinde yaşadıkları durum olarak ifade edilir. Bu, temelinde mesleki tükenme kavramıyla açıklanır. İş doyumsuzluğunun yabancılaşmanın olası sonucu olduğu düşünülürse tükenme de iş tatminsizliğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysaler, 2010: 61).

Bunların dışında mesleğe yabancılaşmanın doğurduğu genel sonuçları; yaratıcılığın giderek azalması, zihinsel problemler, sosyal ilişkiler kurmaktan kaçınma, hayata yönelik ilgi ve yaşama sevincinin giderek azalması, tehlikeli madde tüketimi ve intihar girişiminde bulunma yönelimi, düzen içinde olmayan hayat, toplumun ahlaki kurallarına karşı zıt olma, saygı duymama, bencillik, teslimiyetçi bir ruha sahip olma, sorgulamaksızın kabul etme ve kadercilik olarak sıralamak mümkündür (Lukes, 1998: 112).

### **1.9.3. Mesleğine Yabancılaşan Bireylerin Özellikleri**

Başaran'a (1991: 208) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşan bireyin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Çalıştığı iş ortamına yabancılaşan birey kurumun kendisine verdiği toplumsal konumu ve saygınlığı reddeder.

- Mesleğini olabildiğince hayatının bir parçası olarak nitelendirmemeye; mesleğinden özel hayatında söz etmemeye çalışır.

- Kurumun yönetimine ve idari kararlarına, toplumsal-sosyal faaliyetlerine ve kendi sorumlulukları haricinde ki işlere sırtını döner.

- Kurumu ve yaptığı meslek ile gurur duymaz.
- Kurumun dışında kendisini tatmin edecek yeni kaynak arayışlarına girer.

#### 1.9.4. Mesleğe Yabancılaşma Boyutları

1960'lı yıllardan itibaren yabancılaşma kavramına yönelik birçok araştırma yapılmış ve ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacılar mesleğe yabancılaşma konusuna yönelik sadece kuramsal boyutta çalışmalar yapmamış ampirik çalışmalar ile mesleğe yabancılaşmanın somut bir biçimde ölçülmesini gündeme getirmişlerdir. Özellikle Amerikalı toplum bilimcilerin başında gelen Seeman (1959, 1967, 1983) ve diğer isimler bu konu ile ilgili yakından ilgilenmiştir. Seeman'ın yaptığı çalışmalar yabancılaşma kavramının tanımlanması, açıklanması ve ölçülmesi noktasında oldukça katkı sağlamıştır. Yabancılaşma kavramının çerçevesini çizmiş ve insan üzerindeki etkilerini bölüm bölüm incelemiş olan Seeman'ın amacı, toplum içinde var olan insanın bireysel açıdan yabancılaşmasını ele almaktır (Ekmekçi, 1999; Esin, 1982; Hoşgörür, 1997). Bu hedef doğrultusunda Seeman, yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan ele almış ve araştırmalarında toplumsal koşullardan etkilenmemiştir (Esin, 1982: 109). Seeman 1959'da yayınladığı "on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)" adlı makalesinde beş farklı yabancılaşma kategorisine dikkat çekmiştir. Bunlar; anlamsızlık duygusu, güçsüzlük duygusu, normsuzluk hali, izolasyon veya yalnızlık duygusu ile kendine yabancılaşma boyutlarıdır.

- **Anlamsızlık duygusu (meaninglessness):** Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini, daha önceden öngörmede kolaylık sağlayan şekil, form ve ipuçlarını çözebilme yetisinde olmadığı durumlarda baş göstermektedir. Bu durumda birey neye inanacağını seçemez.

- **Normsuzluk hali (normlessness):** Toplumca kabul gören amaçları elde edebilmek için gerekli yükselmeyi garanti edecek olan kaynakların eksikliği karşısında, kişiyi topluca yukarıya yükseltecek yoğun ve köklü baskıların egemen olduğu toplumlar da artış göstermektedir. Bu durumda da birey, kuralsız ve

gayrimeşru yollara başvurabilir. Bu bağlamda kanunlardaki eksiklikler normsuzluğa yol açan önemli durumlardır.

- **İzolasyon veya yalnızlık duygusu (isolation):** Toplumca oldukça fazla değer gören kişi, konum veya objelere diğer insanların, düşük düzeyde değer biçmelerinden yola çıkan bir durumdur. Bu durumda kişi, yalnızca kural dâhilinde olan araçları kabul etmekle kalmayıp, grubun ve kurumun amaçlarını da kabul etmiyorsa o zaman yalnızlık giderek artmaktadır.

- **Kendine yabancılaşma (self-estrangement):** Yeniçeri (2005), kişinin mevcut konumunun kötü olduğunu düşünmesinden dolayı oluşan bir durumdur. Bireyin artık işine yoğunlaşamaması, kendini işine verememesi ve özüne bazı düşüncelerden dolayı yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşma, anlamsızlık ve güçsüzlük ile oldukça ilişkilidir.

#### 1.9.4.1. Güçsüzlük Boyutu

Seeman (1959: 784) bu tanımı, kişinin kendi eylemleri ile bu faaliyetlerin ortaya çıkması sürecinde başvurduğu yolların sonuçları üzerinde kontrol ve değerlendirme noktasında söz sahibi olmaması şeklinde ifade etmiştir. Hoy (1983) güçsüzlük duygusunu; birey için şans, kader ve başkalarının kasıtlı davranışları gibi dışa dönük faktörlerin etkili olması, bireyin kendi davranışları üzerinde neredeyse yok denecek kadar az bir etkisinin olması ve bireysel etki gücünün kısıtlı olduğunun bilincine varılması olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle kişinin, kendisi haricinde meslek hayatını “mekanizma” ya da “üstlerin”in şekillendirdiği inancına sahip olması bu hissi oluşturmaktadır. Blauner’a (1964) göre “güçsüzlük” türündeki yabancılaşma; faaliyetin kendisinden uzak durma, idari kararların belirlenmesinde pasif olma, çalışma koşulları üzerindeki kontrol eksikliği, direkt olarak çalışma süreci ile ilgili denetim yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Bununla birlikte çalışan bireyin yetersizlik hissine kapılması, çalışma sürecinde her türlü idari ve kontrol odaklı çalışmalardan dışlanma, kurumdaki işleyiş ve yasalardaki sürekli değişimler, çalışanın problemleri çözmede yeterli olamayışı, beceri ve yeteneklerinin işin gerektirdiği performansı karşılayamaması, idare ile olan etkileşim yollarının kapalı oluşu gibi nedenler güçsüzlük

duygusunun yayılmasına sebep olmaktadır (Minibaş, 1993: 36). Güçsüzlüğün toplumun farklı kesimlerinde yayılma alanları olmakla birlikte eğitim örgütlerindeki yansımalarını, okul ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini temel alarak inceleyen çalışmalarda olmuştur (Çalışır, 2006; Elma, 2003). Zielinski ve Hoy (1983: 30), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında iki farklı güçsüzlük türünün varlığından söz etmektedir. Bunlardan ilki okulla ilgili idari problemler (kurumsal yetersizlik), ikincisi ise sınıf içi etkinliklerdir (öğretimsel eksiklik).

Kurumsal yetersizlik, okulun yönetim şekline dair kontrol ve yetki eksikliğinin oluşturduğu bir duygu iken öğretimsel yetersizlik ise sınıf içerisinde yapılan faaliyetler bağlamında öğretmenin öğrencilerinde oluşturmak istediği bilişsel başarı, davranış, duygu ve buna benzer durumlarda bir fark yaratamamasından kaynaklanan bir tutum olarak ifade edilmektedir. Zielinski ve Hoy (1983: 40), kurumsal güçsüzlük ile öğretmenin kendine yabancılaşması arasındaki bağlantıyı, bir öğretmenin karar alma mekanizmasına aktif katılım oranı ile neredeyse aynı tutmuştur. Öğretmen bu sürece daha tutarlı, yoğun ve anlamlı bir şekilde ilgi gösterdiği takdirde kurum da öğretmenlerin fikirlerine saygı gösterecek ve okul ile öğretmen arasında yapıcı ilişkiler kurulacaktır.

#### **1.9.4.2. Anlamsızlık Boyutu**

Anlamlılık ya da anlamsızlık kavramı bireyin gerçeklerle nasıl yüzleştiği ile ilgili olarak değişebilir. Seaman" a (1959) göre mesleğe yabancılaşmanın bu boyutu bireyin neye ve nasıl inanması gerektiği konusunda net bir düşünceye sahip olmaması, toplumsal problemlerin ve yaşanan olayların bilinmemesi durumu olarak açıklanır. Özellikle kişisel kararlar alma sürecinde, kişinin kendi doğrularından hiçbirinin toplum tarafından belirlenen genel doğrularla zıt düşmemesi bu duygunun en yüksek seviyede oluştuğuna işaret eder. Başka bir ifadeyle anlamsızlık, bir eylem veya fikir hakkında yargılama yapmak için olası ölçütler bulamamaktır. Buna göre, bireyin yargı süreci içerisindeyken karşı karşıya kaldığı belirsizlik anlamsızlığı beraberinde getirir. Yapılan mesleğin manası ise ürün, süreç, kurum ve iş gören arasında kurulan iletişimin üçayağına

bağlıdır: ürünün niteliği, ürünün iş gören üzerindeki etkisi, iş görenin gerçekleştirdiği amaç ve sorumluluklardır.

Anlamsızlık, meslek ve çalışan arasındaki ayrışmadan kaynaklı oluşmaktadır. Modern sistemde çalışan birey süreç sonucundaki ürüne dair bilgi sahibi değildir ve hangi işin parçası olduğuna dair bir bilgisi de yoktur. Bu noktada işin tamamını görebilme, süreçten ziyade çıktıyı görebilme, çalışan bireyin mesleğinin manasını anlamasını kolaylaştırır (Blauner, 1964; Minibaş, 1993). Minibaş'a (1993: 36) göre bireyin yaptığı mesleği anlamlı hissedebilmesi için, iş içerisindeki görev ve sorumluluklarının belirli olması, mesleğinde bir şeyler başarabildiğini görmesi ve var olan yeterliliklerini gösterebildiğini fark etmesi gerekmektedir. Eğer bir iş ortamı sosyal ortam sağlıyor, aidiyet hissi veriyor, yardımlaşma ve grup dinamiklerini sağlıyorsa anlam ifade etmektedir.

Çalışan birey de bu vaziyetten memnundur ve elinden geldiği kadarıyla işine odaklanmaya çalışır, işe ve kuruma bağlılığını devam ettirmek için çaba sarf eder. Bir örgütte yapılan mesleği, işi ve çalışma ortamını anlamlı hale getirmek için öncelikle iş görenlerin gayret ve yeteneklerinin bilincinde olunması, ödüllendirilmesi, ardından da iş görenin meslek hayatı haricindeki hayatına da saygı göstermek durumundadır. Çalışma sürecinin yıpranmışlığı ve değişmez yapısı, süreçten ziyade ürünü görememe, işin genelini kontrol altına alamama, üretkenlikten, ayrıcalık kullanmaktan uzak ve standart bir konuma gelen işler, siyasi ve idari engeller, bilgiye ve kaynaklara erişimdeki güçlükler gibi faktörler de çalışan bireyde anlamsızlık duygusu yaratmaktadır (Minibaş, 1993).

#### **1.9.4.3. Normsuzluk Boyutu**

Norm kavramı başboşluk manasını taşıyan anla "nomos" kelimesinde Latince'ye aktarılmıştır. Özellikle sosyal bilimler ve psikoloji alanında bireyin tutum, hal ve davranışları için kriter olma niteliği taşıdığı toplum tarafından belirlenen ahlaki kurallara kendisinin birey olarak biçtiği değer olarak ifade edilmiştir (Teber, 1990: 149). Bu bağlamda normsuzluk kuralsızlık ve ya kişinin ahlaki ölçütlerinin olmaması durumu ya da var olan değer yargılarını ortaya çıkarmamasıdır. Kişisel ve sosyal ayrışım ya da sosyal çevreden ayrılma genellikle sosyal yasaları kabul etmeme ve ya kavrayamama anlamını da

taşımaktadır. Normsuzluk kavramından ilk söz eden kişi Durkheimdir. O ve diğer toplum bilim için çalışan bilim adamları normsuzluğu, bir topluluğun ya da bir gruba ait bireylerin nerede ve nasıl davranacaklarını ifade eden yasalara aldırış etmemesi veya sosyal ilkelerin kabul görme düzeylerinin azalması olarak ifade etmektedirler (Merton, 1968). Ayrıca bu bilim insanları, normsuzluğu normlara karşı olan bağlılığın giderek düşmesi nihayetinde kişilerin birtakım dağınıklık, başıboşluk, karmaşa ve kaos durumu, net olmama ve karamsarlık içerisinde olmalarını anlatan bir kavram olarak değerlendirmektedirler (Bayhan, 1997: 7).

Merton'a (1968) göre normsuzluğun belirtileri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- Toplum liderlerinin bireylerin ihtiyaçlarına karşı ilgisiz olmaları,
- Temelinde düzenden uzak ve ilkesiz olarak betimlenen bir sosyal çevrede çok az şeyin başarıya ulaşabileceği düşüncesi,
- Yaşamın hedeflerinin, gerçekleşmediği gibi giderek geriye düştüğüne yönelik algısı,
- Bir boşluk ve hiçlik duygusu, aidiyet hissini olmaması,
- Kişinin sosyal ve psikolojik yardım için bireysel ve sosyal iletişimlerine itimat edemeyeceğine dair inancı.

Tolan, (1981) normsuzluğun belli başlı durumlarda oluşabileceğini ifade etmektedir. Bu durumlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Ekonomi alanında çöküşe yaklaşma durumunda,
- Finansal problemler ve karmaşa zamanlarında,
- Finansal çalışmalar içerisinde patron-çalışan iletişimi noktasında,
- Bilimlerin olabildiğince bölünmesi ve uzmanlaşma durumunun yaygınlaşması nihayetinde bilim alanında.

Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişki sonraki zamanlarda çoğunlukla Seeman'ın (1959) normsuzluğun yabancılaşmanın bir parçası, bir görüntüsü olduğu biçimindeki düşüncesi ile geniş kitleler tarafından kabul edilmiştir.

#### 1.9.4.4. Yalıtılmışlık Boyutu

Bireyin içerisinde olduğu fiziksel veya sosyal ortamdan uzak durmasını ya da bu iletişimi azaltması “yalıtılmışlık (soyutlanma)” olarak tanımlanır. Bu kaçınmanın ve ya soğumanın sebepleri kişinin ruhsal yapısından ve ya sosyal çevresinden kaynaklanabilir. Bireyin toplumsal bir yapı içinde yaşadığını ve o toplumun değer yargılarını istemli ya da istemsiz benimsediğini söyleyen Weisskopf'a (1996: 26) göre bazen toplumsal kuralların içselleşmesi kişinin doğasının tamamına hitap etmez, yasa ve ilkeler insanın yaratılışına ters düşebilir, tam olarak bu esnada çevreden uzaklaşma ve yalıtılma başlar. Minibaş (1993), iş ortamından soğuyan, kurumun hedefleri ile aynı noktada buluşamayan ve çalışma ortamına ait olduğunu hissedemeyen bireyin yalıtılmışlık duygusunun yüksek olacağına vurgu yapmaktadır. Bireyin toplumsal uyum hissiyatını kaybetmesi, sosyal ilişkilerinin zayıflaması, kuruma bağlılığın azalması ve bireyde içe kapanık kişilik özelliklerinin baş göstermesi gibi faktörler de kişinin yalıtılmışlık duygusuna sürüklenmesine yol açabilir. Zielinski ve Hoy'a (1983: 29) göre kurumsal seviyede bir yalıtılmışlıktan ve bunun oluşturduğu yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların şu kişilerden uzak durması gerekir:

- Formal yetkiyi elinde bulunduranlardan,
- Kurumda söz sahibi olan, itibarlı kişilerden,
- Kurumdaki diğer meslektaş ve çalışanlardan.

Burada, çalışan bireyin kendi iradesi ve arzusuyla kendisini içinde bulunduğu sosyal çevresinden uzaklaştırması söz konusudur. Ancak Bowker, Bukowski, Zargarpour ve Hoza'nın (1998) ifade ettiği gibi yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal olmak üzere iki boyutu mevcuttur. Bunlar geri çekilme- kendini çevresinden uzaklaştırma ve yalıtılmışlığa itilme şeklinde karşımıza çıkar. Yalıtılmışlığa dair tepkilerden ilki aktif yalıtılmışlıktır. Bu tepkiye göre birey kendini grup baskısından dolayı dışlanmış ve geri çevrilmiş hisseder. Bununla birlikte birey kendini gruba ait hissetmesinde ya da grubun bireyi kabul etmesinde ortaya çıkan problemlerde bu tepkiyi daha fark edilir hale getirmiştir. İkinci tepkide ise birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu tercih eder. Bu tepki konumunda bireyin kişisel özellikleri önem teşkil eder. Utangaç olma, stres,

fazla hassasiyet ve bireyin olumsuz benliğe sahip olması pasif yalıtılmışlıkta kendini göstermektedir (Bowker ve diğerleri, 1998).

#### **1.9.4.5. Kendine Yabancılaşma Boyutu**

İnsanın birtakım davranış ve tutumlarının geleceğe dair umutları ile çelişmesi kendi varlığına yabancılaşması ile sonuç bulur (Tolan, 1981: 128). Bu noktada kişinin beklenti ve ihtiyaçları ile dışsal faktörlerin beklentilerinin zıt düşmesi de söz konusudur. Nitekim bu içsel savaş sonucunda meydana gelen yenilgi hissiyatı bireyin kendisine yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum psikolojik açıdan değerlendirildiğinde ise, yabancılaşmış bir bireyin toplumun içinde kaybolacağı gerçeğini doğurmaktadır. Kendine yabancılaşmış olan bireyin yaşamı artık net değildir. Hayatını bazen bir maddeye bağımlı olarak devam ettirir bazen ise psikolojik bir hedefe kaptırır. Bu bir açıdan kendinden geçme durumu olarak ifade edilebilir. Bu bilinç kaybı ise onun bağılıklarını giderek arttırmaktadır (Seeman, 1959).

Yabancılaşmanın iki boyutundan söz eden Seeman (1959) bunları işte performansını gösterememe ve işin içsel bir manasının olmaması şeklinde ifade eder. Ona göre kendine yabancılaşan insan, işin titiz noktaları ile ilgilenmek yerine maddiyat, güvenlik vb. etmenlerle ilgilenir. Başaran'a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın gerçekleştirdiği eylemlerin, sahip olduğu ahlaki ilkeleri, norm, ihtiyaçlar ve arzularına hitap etmemesi, bu sebeple de eylemlerinin bunlara ters düşmesi durumudur. Ona göre bu tür yabancılaşmada birey, isteyerek yapmadığı eylemlerde, sırf davranmak amacıyla davranışlarda bulunur, başka bir anlamda sanki davranış başkasının davranışymış gibi davranır. Aydın'ın (2008) da ifade ettiği gibi kendinden uzaklaşmış ya da kendine yabancılaşmış kişiler, sahip olduğu mesleklerden ya da oynadıkları rollerden neredeyse kişisel bir tatmin elde edemez ve haz alamazlar. Onların eylemlerini şekillendiren dışsal ödüllerdir. Birbirinden farklı sebep ve buna bağlı ve sonuçları olan bu boyutlar arasında bir bağlantı olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu birbiri ile yakın iletişim halinde iken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da normsuzluk problemine yakınlaşmaktadır. Yalıtılmışlık duygusunu ise her iki problemin altında ele almak gerekir (Tolan, 1981: 128).



### **1.10. Eğitim Kurumlarında Mesleğe Yabancılaşma**

Çoğu birey öncelikle içinde bulunduğu topluma, daha sonra da mesleğine yabancılaşır hale gelmektedir. Özellikle teknoloji ve sosyal alandaki değişimlerin hızla ilerlediği çağımızda insanların toplum ve evrendeki değişimlere uyum sağlayabilecekleri bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Nitekim bireyleri bu değişimlere hazırlama noktasında eğitimin rolü ve önemi daha da artmaktadır. Bireylerin değişen çağın koşullarına ayak uydurması öncelikle iyi bir eğitim sistemi, ardından da nitelikli bir eğitim kadrosu ile mümkün olacaktır. Toplumsal yapının temelini oluşturan eğitim sistemi, toplumun gereksinim duyduğu nitelikteki bireyleri yetiştirme hedefindedir. Eğitim kurumlarında belirlenen hedeflere ulaşma noktasında, en önemli sorumluluk şüphesiz öğretmenlerin omuzlarındadır (Boz ve Garipağaoğlu, 2016).

Günümüzde öğretmenlerden bireyleri hem değişimlere ayak uydurabilecek hem de ihtiyaç duyulan yenilikleri oluşturabilecek yeterlilikte olmaları beklenmekte ve öğretmenler okuldaki sorumluluklarının haricinde kişisel ve toplumsal bazı rol ve beklentilerle de mücadele etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenler, mesleklerinin özelliği gereği, toplumda üzerlerine en çok sorumluluk düşen meslek gruplarının başında gelmektedir. Öğretmenlerin donanımlı olması ne kadar ihtiyaç ise de bazen bu yetersiz kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin görevlerine adil, etkili ve nitelikli şekilde yerleştirilebilmeleri ile birlikte onların iş ve yaşam koşullarının düzenlenmesinin de gerekliliğini öne çıkarmaktadır (Dilaver, 1996). Çalışmalara göre öğretmenler meslekleri gereği yoğun stresle mücadele etmektedirler (Çokluk, 2003). Öğretmenlerin okullarında yaşadıkları bu stresi ister istemez okul dışındaki hayatlarına da yansıtıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Kurumunda stres altında olan öğretmenlerde güdüleme yetersizliği, performansta azalma ve mesleğe karşı yabancılaşma görülebilmektedir (Elma, 2003). Öğretmenlerde gözlemlenen bu durumlar en başta eğitim kurumunu ve sonrasında da eğitim sistemini olumsuz etkilemektedir (Erdem, 2008).

Mesleğe yabancılaşma toplumun her bölümünde yaşanmasına karşın öğretmenlerde gözlemlenen yabancılaşmaya dair sonuçların diğer yabancılaşmalara oranla olumsuz etkisinin daha fazla olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu sebeple, öğretmenlerde yabancılaşma kavramının araştırılması

giderek önem kazanmaktadır (Boz ve Garipağaoğlu, 2016). Öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının artmasından dolayı eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması, gelişme göstermekte olan diğer devletler için önem teşkil eden bir eğitim problemi haline gelmeye başlamıştır. Yabancılaşmanın bir boyutu olan eğitimde yabancılaşma insanların bilgiden, algılamadan, öğrenmeyi içine alan zaman dilimlerinden uzaklaşması, bu süreçlerin insanlara zaman geçtikçe anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye dair ilgi istek ve şevkin azalması, eğitimin gitgide sıkıcı ve standart bir etkinlik haline gelmesi gibi farklı durumları barındırmaktadır (Sidorkin, 2004). Eğitimde yabancılaşma bir başka deyişle insanın kendisini okulun dışarısında olduğunu ve ayrımcılığa itildiğini hissetmesi ve okuldaki sosyal çevresinden uzaklaştığını düşünmesi manasını da taşımaktadır (Tsui, Velasco ve Wu, 2004: 18). Sidorkin'in (2004: 28) de ifade ettiği gibi eğitimde yabancılaşma ve onun değişkenleri güncel okul sistemi ile bağlantılıdır. Bu konuya dair daha önce yapılan çalışmalar (Edwards, 1995; Sidorkin, 2004; Tezcan, 1991; Vavrus, 1989) okulların idari yapısının, sınıf mevcudunun oldukça fazla olmasının, ağır müfredat programının, yoğun ders yükünün, öğretim süreçlerinin belirlenmesinde etkili olan durumların eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim problemleri arttıkça öğretmen ve idarecilerde yetersizlik duygusu oluşturmakta, bu durumlarda problemlerin giderek karışacağı hissini uyanmaktadır.

Her gün buna benzer birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıkları düşünüldüğünde sürekli bu problemlerle mücadele etmek durumunda kalan öğretmenlerin mesleki doyumları olumsuz yönde etkilenmekte, öğretmenler işini rutin bir faaliyet olarak nitelendirmekte ve bu tutum onların eğitim sürecinde sergilemesi gereken dersine yönelik tutumları ile öğrencilerine yönelik eylemlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu da öğretme-öğrenme sürecindeki verimliliği azaltmaktadır (Bayındır, 2002; Şimşek ve Balay, 2012). Seeman (1967), öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin çalışmalarında, yaptıkları işle ilgili karar alma ve değerlendirme süreçlerinde yer bulamayan öğretmenlerin kendilerini okulun sosyal ve kişisel ürünlerini değerlendirmek konusunda yetersiz hissedeceklerini ifade etmektedir. Erikson (1986) da öğretmenlerin kendi yetenek

ve potansiyellerini okula yansıtamamalarının onları yabancılaşmaya götürdüğünü öne sürmüştür.

Türkiye’de de öğretmenler meslekleri ile ilgili karar alma mekanizmalarına neredeyse yok denecek kadar az dâhil edilmektedir. Eğitim programlarının hazırlanmasından, hedeflerin belirlenmesine, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından eğitim-öğretim süresine kadar eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili birçok konu merkezden yürütülmektedir. Merkezin aktardığı sınırlı yetki taşrada bulunan idareciler tarafından kullanılmakta, buradan artan seçim şansı da genellikle okul idareleri tarafından denetlenmektedir (Elma, 2003). Bu durumda öğretmenler, mesleklerinin düzenleyicileri olmak yerine edilgen bir uygulayıcı pozisyonuna düşmektedir. Bu pozisyondaki bir öğretmen, öğrencinin her açıdan gelişimini sağlama noktasında kendini yetersiz ve içerisinde bulunduğu sisteme yabancılaşmış hissedebilecektir. Dolayısıyla bu öğretmenler, eğitim sürecinin şekillenmesine dair umut ve beklentilerini kaybetmektedirler (Ayberk, 2007: 9). Eğitim ve öğretime dair umut besleme ve inanç içerisinde olma ile yabancılaşma bu bağlamda birbiriyle bağlantılı kavramlar olmakla beraber eğitime inanmama durumu ise daha ziyade yabancılaşmanın bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Yıldırım ve Akın, 2017). Şimşek, Çelik, Akgemici ve Fettahlıoğlu (2006) ise devletimizdeki idari yapılanmanın adil olmayışı ve öğretmenin sınıfında dersini yaparken belirli ölçütlerde özgür olması, diğer yandan aşırı merkezileşmenin neden olduğu ortamın, onların tutarsızlık yaşamasına sebebiyet vereceğini öne sürmüşlerdir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) ise benzer araştırmalarında, eğitim öğretim programların hazırlanmasında, prosedürlerin uygulanmasında, okul idarecilerinin belirlenmesinde ve devletin eğitim felsefesinin iyileştirilmesinde söz sahibi olmadığını düşünen öğretmenlerin, kendilerini güçsüz hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalar Türkiye’de henüz Milli Eğitim Bakanlığında çalışmaya başlamayan öğretmen adaylarının genellikle Türk eğitim sistemine yönelik olumsuz düşüncelerinin varlığından söz etmektedir (Kasapoğlu, 2016; Kiraz ve Dursun, 2015). Aynı şekilde okul idarecileri ve yöneticiler de eğitim sisteminde yenileşme çabalarının iyi organize edilemediğini ifade etmekte ve bir

bağlamda yapılan mesleğin ve gösterilen gayretlerin amacına hizmet etmediğini düşünmektedirler (Akın, 2016).

Nitekim öğretmenler görev yaptıkları okul çevresi ile sosyal ve kültürel çevreden uzaklaştıkça yabancılaşmayı daha çok hissetmeye başlar ve geri adım atma yönelimine girerler. Böylece güçsüz, anlamsız, yalıtılmış ve kendine yabancılaşmış bir konuma düşerler (Seeman, 1959, 1967). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin yabancılaşmasına dair yapılan çalışmalara dayanarak öğretmenlerin genellikle en çok güçsüzlüğü, daha sonra yalıtılmışlığı ve en sonda okula yabancılaşmayı yaşadıklarını söylemek mümkündür. Okulun yönetim yapısı ile güçsüzlük arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca genel olarak 25 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde yabancılaşmanın daha düşük olduğuna ilişkin bulgular olduğunu söylemek mümkündür. Daha önce yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı anlamsızlık ve güçsüzlük düzeylerinin branş öğretmenlerine oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çalışır, 2006; De Rose, 1985; Elma, 2003; Erjem, 2005; Isherwood ve Hoy, 1973).

Argon ve Ertürk (2013), öğretmenlerin mesleğinin saygın ve icra etmeye değer, önem teşkil eden bir meslek olduğuna kanaat getirmeleri halinde bireysel motivasyonlarının artacağını ifade etmiştir. Van Veen ve Sleegers'e (2006) göre de öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakış açılarının genel olarak iyi olma durumları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Hargreaves'in (1998) de belirttiği gibi, iyi öğretmenlik olumlu duygular eşliğinde yapılabilmektedir. Öğretmenler yabancılaşmaktan uzaklaşıp yaptıkları işin değerli olduğuna inandıklarında öğrencilerin öğrenmesini de olumlu yönde değiştirebilmektedir (Weber ve Omotani, 1984). Öğretmen sınıftan içeri adım attığında öğretim yapacağı ders ve konunun, hazırladığı etkinliklerin bir amaca ulaşacağına ilk önce kendisi kanaat getirmelidir. Böylelikle kendi güdülenmesini sağlayan öğretmen, ancak bir sonraki aşamada öğrenciyi derse adapte edebilme noktasında motive edebilecektir. Çünkü yaptığı işe kendisi anlam veremeyen ve inanmayan bir öğretmenin, öğrencilerini aynı şekilde güdülemesi ve istekli hale getirmesi zor görünmektedir (Kılçık, 2011). Bu sebeple eğitim kurumlarındaki yabancılaşmadan kaynaklı ortaya çıkan buna benzer olumsuzlukların en aza

indirilmesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Tezcan (1983: 17) okullarda yabancılaşmanın en aza indirilmesinin üç sebepten ötürü ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Öğrencinin derslere aktif katılımı ve öğrenme süreçlerinin tamamlanması, toplumsal ve psikolojik açıdan insanların bir arada yaşamaları,
- Birbirleriyle iletişimde olmalarının bütünleşme açısından, geri çekilme davranışına oranla daha değerli olması,
- Eğitimsel ve ahlaksal ölçütlerin rehber olarak geliştirilebilirliği olarak sıralanabilir.

### **1.10.1. Eğitim Kurumlarında Mesleğe Yabancılaşmanın Nedenleri**

Eğitim örgütlerinin en önemli parçası olan öğretmenler hem okul içinde hem de okul dışındaki farklı sebeplerle önce topluma ardından mesleklerine yabancılaşırlar. Çalışır (2006), öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarını; öğretmenlerin çalıştıkları kurumun nitelikleri, mesleği tercih etme yolları, mesleğe biçtikleri değer, fiziksel sağlıklarına ilişkin konuları, özel hayatları, mesleki tatmin olma durumları, bununla birlikte eğitime dair tüzük ve yasaların, genelgelerin öğretmenin fikir ve fiil bağımsızlığını kısıtlaması, gayret ve başarılarının olması gerektirdiği kadar takdir edilememesi, sosyal ilişkilerde hissettiği yalıtılmışlık duygusu, eğitsel imkân ve kaynakların eksikliği ile öğretmenler arasında başarılı ve başarısız ayırımının bariz olarak yapılması gibi farklı sebeplere bağlamıştır. Şimşek ve Balay (2012) ise, işe yabancılaşmanın nedenlerini; merkezi bir eğitim sisteminin katı merkezîyetçi yapısının öğretmeni pasif bir uygulayıcı haline getirmesi ve yaratıcılığını kullanamaması ve farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaması olarak belirtmiştir.

Ayrıca toplumda öğretmenin saygınlığının giderek azalması, okul idaresiyle öğretmen arasındaki iletişimin problemlili olması, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, meslekte yükselme imkânlarının önüne sürekli engellerin çıkması ve benzeri durumların öğretmenlerde mesleğe yabancılaşmaya neden olduğu düşünülmektedir (Çokluk, 2003; Elma, 2003). Eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenlerin bu sebeplerle yaptıkları işe yabancılaştıkları ve bir uzaklaşma duygusu içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu sebepleri kurumsal,

ekonomik ve kişisel nedenler olarak sıralamak mümkündür. Kılıç'a (2009: 61) göre kurumsal nedenler şu şekilde sıralanmıştır:

- Eğitim örgütlerindeki mesleki gelişimin kısıtlı tutulması ve bu noktada gerekli motive ve bilgilendirmelerin eksik olması,
- İçerisinde olunan eğitim sisteminin sadece menfaatlere hizmet eden bir araç haline gelmesi ve eğitim örgütleri ile farklı örgütler arasındaki iletişimin kopuk olması,
- Oluşturulan eğitim planlarının amaç dışı kullanımlarından dolayı yapılan işin manasız bulunması,
- Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların fiziki yetersizlikleri,
- Öğretmenler arası ilişkilerin yeterince samimi olmaması,
- Öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesi,
- Yönetsel yapının demokratik olmayışı,
- Kurumların birbirlerine kayıtsızlığı,
- Öğrencilerin başarı durumu,
- Yoğun müfredat ve ders yükü,
- Kalabalık sınıflar,
- Okulun iklimi.

Kılıç'a (2009: 61) göre eğitim kurumlarında mesleğe yabancılaşmanın ekonomik nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmen maaşlarının yaşam standartlarını karşılamaması ve öğretmenlerin yalnız azami miktarda hayatlarını idare ettirmeleri,
- Genellikle öğretmenliğe biçilen değer maaşla bir tutulması,
- Gösterilen gayret ve çabanın karşılığını görememe,
- Öğretmeni ekstra bir işte çalışmaya mecbur bırakan finansal problemler.

Kılıç'a (2009: 61) göre eğitim kurumlarında mesleğe yabancılaşmanın kişisel nedenleri ise şöyle sıralanabilir:

- Diğer çalışanlarla ve öğrencilerle iletişim sorunları ve paylaşılan değerlerin sınırlı olması

- Sürekli tek bir ortamda rutin bir işi yapma nihayetinde yaşanan bıkkınlık hali,
- Mesleki yasa ve kurallara ayak uydurmamaktan kaynaklanan eksiklikler,
- Özel hayat ve aileden kaynaklanan bazı olumsuzluklar,
- Kariyer sürecinde yaşanan hayal kırıklıkları.

### **1.10.2. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmasını Etkileyen Faktörler**

Öğretmenler hayatları boyunca sosyal, ruhsal, finansal, fiziksel ve örgüte bağlı olan farklı kaynaklardan etkilenirler. Bu faktörler ise, öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinden eğitim sürecindeki tutum ve davranışları da dâhil olmak üzere onların tüm öğretmenlik edimlerini etkilemektedir (Bayındır, 2002: 2). Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasına etki eden faktörler ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Elma, 2003; Halaçoğlu, 2008). Bu çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin yabancılaşmasına yol açan etkenleri, cinsiyet, yaş, doğum yeri, ikamet ettiği konum, evli-bekâr olma durumu, sahip olduğu çocuk sayısı ve buna benzer kişisel-demografik etkenler, düzenli gelir tutarı, üzerine kayıtlı mal-eşya durumu buna benzer sosyo-ekonomik faktörler ve görev yaptıkları okulun türü, hangi dalda öğretmenlik yaptıkları, mesleki kıdemi, mesleği tercih etme sebepleri, haftada girdiği ders saati süresi, okulun eğitsel bakımdan elverişliliği ve buna benzer değişkenlerinden oluşan çalışma koşulları başlığı altında incelemiştirler (Çalışır, 2006; Duru, 1998; Elma, 2003; Erjem, 2005; Halaçoğlu, 2008; Hoşgörür, 1997; Kılıç, 2009; Pars, 1982; Suarez, Zoghbi ve Lara, 2007; Vavrus, 1989; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Tüm bu sorunlara ek olarak göç, plansız ve hızlı kentleşme gibi eğitimi olumsuz etkileyen diğer sorunlar da öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasına etki etmektedir (Erjem, 2005).

### **1.10.3. Mesleğe Yabancılaşan Öğretmenlerin Özellikleri**

Mesleğe yabancılaşma öğretmenlerin birtakım özelliklerini etkilemektedir (Erjem, 2005; Sidorkin, 2004). Hoşgörür (1997) ve Bayındır'a (2002) göre bunlar şu şekilde sıralanabilir.

- **Yaratıcılık:** Öğretmenler, öğretme ve öğrenme sürecinin daha sistematik ve faydalı olabilmesi amacıyla üretkenliklerini kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almaktadırlar. Nitekim bir konunun daha kalıcı öğretilmesine dair çeşitli etkinlik ve oyunlar tasarımları öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanmalarını gerektirir. Ancak mesleğe olan yabancılaşma öğretmenin üretkenliğini engeller, bu da öğretmenlerin öğrenme ortamını elverişli bir hale getirmelerini zorlaştırır.

- **Öğrencilerine ve topluma örnek bir model olma:** Öğretmenler, yaptıkları iş sonucunda topluma ve öğrencilere iyi bir örnek temsil etme durumunda olurlar. Mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin sosyal ilişkilerinde problemlili tutum ve davranışlar göstermesi, çevreleri ile olan ilişkilerinde yapıcı olmaktan ziyade yıkıcı davranışlara sebebiyet vermekte ve öğrencilerine model olmasını engellemektedir. Bu davranışları gösteren bir öğretmenin topluma ve öğrencilere iyi bir örnek olması ne yazık ki mümkün değildir.

- **Mesleki yönden kendini geliştirme:** Öğretmenler, toplumsal değişim ve gelişimlere ayak uydurmak için mesleki yönden kendilerini geliştirmek, yenilikleri takip etmek durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan bireyler kendilerini geliştirme yönünde istekli davranmaz ve bu yönde hiçbir çaba göstermezler. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, pedagojik bilgileri ve mesleki yeteneklerinin azalmasına yol açacak, bu durumda öğretmenlerin eğitsel performansını zedeleyecektir.

- **Toplumsal kalkınmaya katkı:** Mesleğine yabancılaşan öğretmen, çalıştığı örgütün hedeflerini kendisine ilke edinmez ve işi için ek bir gayret göstermez. Görevi dışındaki iş ve sorumluluklardan uzak durmaya çalışır. Öğretmenlerin bu tutumu sergilemeleri, toplumsal kalkınmaya yapacakları katkı ve desteği engeller.

- **Öğretme-öğrenme sürecindeki etkililik:** Öğretmenler; eğitim hedefleri, eğitim ortamı, öğrencilerin kişisel farklılıkları ve kavratılacak dersin nitelikleri arasında daima bir denge mekanizması olmak ve öğrenme sürecini zorlaştıran faktörleri azaltmak mecburiyetindedir. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini mecburiyet olarak değerlendirdiğinde heyecanını işinde



kullanmaktan uzak durur. Bu tutum onun eğitim ortamındaki performansını çoğunlukla olumsuz etkiler.

- **Öğretim hizmetindeki verimlilik:** Öğretmenler, diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle işbirliği ve dayanışma içinde çalışarak öğretme-öğrenme süreci için gerekli tedbirleri almak durumundadır. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, okul içinde hem bulunduğu konumu değiştirmek için emek vermez hem de okulun idarecileri öğretmenleri ve diğer çalışanları ile paylaşım içerisinde olmayı anlamlı bulmaz. Bu da etkili bir öğretme öğrenme süreci için okul idaresi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller.

## **1.11. İlgili Araştırmalar**

### **1.11.1. Otobiyografik Bellek İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

#### **1.11.1.1. Otobiyografik Bellek İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Er ve Uçar (2004) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılara yöneltilen olumsuz anılar arasındaki en temel farkın flash bellekle doğrudan bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olayı yaşayan cezaevi katılımcıları anıları daha net hatırlarken, karşılaştırmalı grup ise olayı hemen hatırlamamıştır. Buradan hareketle otobiyografik belleğin duygu durumlarının yoğunluğunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun (2005) tarafından yapılan çalışmada, depresif durumların sebeplerinin bilişsel yapılara bağlı olduğu, bilişsel yapı içerisindeki otobiyografik bellekte yaşanan anıların hatırlanma düzeyi ve ipuçlarına göre insanları doğrudan etkilediği ve otobiyografik hafıza teknikleri ile insanların var olan durumlarında ki olumlu değişiklikleri saptayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akçay (2006) tarafından yapılan çalışmada, anı tipinin ve bağlanma stilinin anılarda ki belirginlik ve anlam/ders çıkarma ile ilişkili olmadığı ve bağlanmayla ilişkili kaygısı yüksek kişilerin ilişkisel deneyimleri hakkında daha sık konuştukları, bunun yanı sıra kaçınma ediniminde olan bireylerin ilişkisel deneyimleri daha az paylaşmaya yönelik bir tutum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kazem (2006) tarafından yapılan çalışmada, çocukların anlatı yapılarının, gelişimlerini etkileyen etmenler arasında yer aldığı ve otobiyografik hafıza gelişiminin gelişimsel ilerlemeyi öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül (2006) tarafından yapılan çalışmada, bağlanma kaygısının duygusal anılar ile buluştuğunda kendini gösteren fizyolojik reaksiyonları belirlediği ve geçmişle yüzleşmenin otobiyografik belleğin bilişsel boyutundaki etkisi ele alındığında anının olumlu ve olumsuz manasını, kişinin anıyı tekrar gözünde canlandırırken benimsediği görüşü ve anıya dair gösterilen fizyolojik reaksiyonları yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartar (2007) tarafından yapılan çalışmada, Türk kültürü için çoğu geç ergenlik ve erken erişkinlik dönemine ait olumlu geçiş evresi olaylarından oluşan bir yaşam akışı kalıbının var olduğu, ancak bu yaşam akışı kalıbının en önemli, en büyük aşkla ilgili ve en mutlu anıların dağılımını açıklayabilirken, farklı kelimelerin anımsattığı otobiyografik anıların dağılımını açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnan (2009) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların, eşik-altı hazırlayıcıların cümlelerin eylemiyle aynı olduğunda, farklı olduğundaki durumuna oranla daha yüksek seviyelerde olayın başlarına gelmiş olduğu görüşünü ifade ettikleri ve hazırlayıcıları gördüklerini fark ettiklerinde ise, bu farkın yok olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akan (2011) tarafından yapılan çalışmada, toplumsal olayların nadiren otobiyografik anıları düzenleyen dönüm noktaları olarak rol oynadığını ve iki grup arasında toplumsal olayları referans noktaları olarak alma sıklığı açısından bir fark olmadığı, ancak katılımcıların yaşı ve toplumsal kimlikleriyle özdeşleşme düzeylerinin, toplumsal olayların otobiyografik belleğin rolü üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve toplumsal olayların daha çok kişisel referanslar kullanılarak tarihlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Boyacıoğlu ve Sümer (2011) tarafından yapılan çalışmada, bağlanma kaygısı, bağlanma kaçınması ve otobiyografik bellek arasındaki bağlantılar tekrar canlandırılmaya çalışılan otobiyografik anıların bilişsel nitelikleri açısından değerlendirildiğinde bağlanma kaygısının duygusal anılara karşı gösterilen

fizyolojik reaksiyonları, anının ne kadar tazelikte hatırlandığını, olumsuz anı ulaşılmıştır.

Kara (2011) tarafından yapılan çalışmada, anının doğru hatırlandığına dair zaman faktörünün hem kendi anıları hem de aktarılan-anılar için önemli olduğu, aktarılan anılar için bazı duygusal bileşenlerin de zaman içinde gücünü kaybettiği, ayrıca negatif duygulu aktarılan anının pozitif duygulu aktarılan anıdan daha yüksek yaşama hissi değerlendirilmişken; pozitif duygulu aktarılan anı; anının doğru hatırlandığına dair inanç açısından daha yüksek değerlendirilmiştir.

Sarp ve Tosun (2011) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik belleğin hislerle birlikte sıkı bir iletişim içinde olduğu ve bu iletişimin insanların hayatlarını yönlendirme noktasında önemli rol oynadığı ve belli başlı deneyimler esnasında açığa çıkan duyguların o deneyimlerin belleğe nasıl şifreleneceğini orada nasıl depolanacağını ve hangi şartlarda neyin, nasıl geri getirileceğini şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sayar (2011) tarafından yapılan çalışmada, hem olumlu hem de olumsuz duygusal yükün hatırlama performansını yükselttiği ve anıların test edilme zamanına dayanarak son yaşanan olayların daha fazla hatırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boyacıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, bağlanma kaygısının olumlu ve olumsuz otobiyografik anılar üzerinde anlatımın genelindeki çelişkiyi ve duygusal anlamdaki yüksek aktiviteyi belirlediği, olumsuz otobiyografik anılarda, bağlanma kaygısının tekrar yaşama gibi hatırlamayı ve algısal ayrıntıları yükselttiği, bağlanma kaçınmasının ise olumlu ve olumsuz otobiyografik anılarda gözlemci düşünceleri ve duyuşsal sistemde düşük aktiviteyi belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin (2013) tarafından yapılan çalışmada, farklı anıların senaryoda yer aldığı gibi detaylarla hatırlanmadığı, diğer anıların genellikle senaryoya yakın anıları kapsadığı, farklı olay ve ilk olayların diğer anılara oranla daha genel hatırlandığı ve tekrarlanan olayların daha az önemli, daha az taze ve daha az detay içerdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sayar (2013) tarafından yapılan çalışmada, yaşlıların olumlu sözcüklerle bağlantılı olarak diğer bireylere oranla çoğunlukla toplumsal övgüyle ilişkili anıları paylaştığı, olumsuz sözcüklerde ise ergen bireylerin en çok sosyal çevresiyle olan problemleri, yetişkinlerin aile içi ve kişisel ilişkilerle, yaşlıların ise hem aile içi kişisel ilişkileri hem de sağlık problemleriyle ilgili olumsuzlukları paylaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aytürk (2014) tarafından yapılan çalışmada, pişmanlık hissi ile ilgili anılar ile memnuniyet ve diğer pozitif duygulara dair anılar arasında anlamlı bir farkı bulunmadığı, bu bulgunun zihinsel süreç kaynaklı duygular ile pişmanlık mutluluk ve diğer duygular arasındaki çözülme desteklediği ve mutluluk anılarının pişmanlık anılarına oranla daha erişilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çavuşoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada, çocukluğunda göç eden yetişkin insanların ilk otobiyografik anılarını göç tecrübesi olmayan bireylere göre daha erken yaşlarda hatırladıkları ve sosyal tecrübelerin ilk anının başlangıç yaşı ve çocukluktaki hafıza kaybının sona ermesine etki edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ece (2014) tarafından yapılan çalışmada, tipik yaşam olayları çıkarılınca hem yaşam akışı hem de otobiyografik anıların dağılımlarında anı tümseğinin kayb olduğu, yarışma ve gösteri anılarının dansçılar için zaman içerisinde tekrar edildikçe sinemada film izlemek kadar sıradan hale geldiği, bunun sebebinin ise hatırlanma sırasında bu üç olay tipinin birbirinden hiçbir özellikte farklılık göstermemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acar, Gülaçtı ve Pekaslan (2016) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların sünnet olma hatıralarını çoğunlukla sosyo-kültürel yaşantılar başlığı etrafında anımsadıkları, bu anıları genellikle duygusal olarak olumsuz bir şekilde hatırladıkları ve sünnet tecrübesinin içeriğine ait bir yol haritası belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Er ve Yaşın (2016) tarafından yapılan çalışmada, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapıya uygun olduğu, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin beş faktörlü yapı içeriğini desteklediği ve

otobiyografik bellek ölçeğinin ülkemizdeki çalışmalarda kullanılabilen uygun psikometrik özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kamiloğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada, erkek katılımcıların empatik tepkisi suçluluk ve utanç içeren otobiyografik bellek anlatılarından daha çok etkilendikleri ve empatik düşünce alt boyutunun paylaşılan suçluluk anlatılarından sonra utanç anlatılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutafoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada onur grubundaki erkeklerin anılarında kontrol grubundaki erkeklere oranla, onurun yüceltildiği ve onura saldırıldığı temalardan daha fazla bahsettiği, bununla beraber, onurla ilgili kavramları daha fazla onaylayan onur grubundaki kadınların, onur grubundaki erkeklere göre aile ile ilgili anılara yer vermeye daha az yatkınken, anılarını gözlemci perspektifinden aktarmaya daha fazla yatkın oldukları, erkeklerin anılarına, kadınlara göre daha yüksek fenomenolojik değerler verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **1.11.1.2. Otobiyografik Bellek İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Carroll, Byrne, Kirsner (1985) tarafından yapılan çalışmada, tanıma belleği ile algısal bellek arasındaki ayrımı genişletmeye yönelik dört deneyin yapılışı mevcuttur. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yetişkinlerin çoğunda iki farklı bellek biçimi arasındaki ayrımın ortaya çıktığı, çocuklarda tanıma belleği ve algısal bellek arasında fark olduğu, dolayısıyla algısal hafızanın, yaşla birlikte gelişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arbreton (1994) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının hatırlama, hikâyeleri anlatma ve onların unutulmaz öğretmenlerini tartışma biçimleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının sıklıkla kendi hikâyeleri hakkında daha genel sorular sorup birkaç hafta sonra o hikâyede bahsedilen temaları yansıtan mevcut yerleşim ya da tecrübelerinden anekdotlar anlattıkları ve öğretmenlerin bu hikâyeleri paylaşmanın seminer toplantılarına katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Martin (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili değil öğretimin kendisi hakkında bilgi verdikleri, öğretmenlerin sistemi eleştirdikleri, deneyim ve bilgi arasında bir ilişkinin olduğu ve öğretim noktasında öğretmenlerin günlük deneyimlerinden yararlanılmasının eğitim öğretim sürecini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

August (1997) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk anıları ile otobiyografik soruşturma arasında anlamlı bir ilişki olduğu, "çocukluk anıları" ve "şu anki düşünme, hissetme ve öğretmen haline gelen kişiler olma" boyutlarının öğretmen yetiştirmede erken çocukluk dönemine kadar etkisinin olduğu ve öğretmen eğitiminde otobiyografinin bir araç olarak kullanılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Weiland (2001) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik belleğin insanların anılarından parçalar sunarak bireylerin öğrenmeye dair amaçlarını, etkinliklerini ve başarılarını etkilediği, otobiyografik yaşam döngüsü boyunca öğrenme üzerinde belleğin önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Smith (2003) tarafından yapılan çalışmada, Amerika ve Japon kültürünün çocukluk çağı otobiyografik anılarının içeriğinde kültürel etkilerin anlamlı bir fark yarattığı ve kültüre göre anıların şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Greenberg (2004) tarafından yapılan çalışmada, yeni bir amnezik sendromun keşfedildiği, MS hastalığının otobiyografik bellek bozukluğuna bağlı olarak görme belleğinde bozulmaya ve şiddetli bir duruma yol açtığı ve bu durumun otobiyografik hafıza bozukluklarıyla, işitme görüntülerinin bozulması ve mekânsal imgelem sorunuyla da ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Michiel, Vreeswijk, Wilde (2004) tarafından yapılan çalışmada depresyon hastalarının sadece klinikteki tedavilerine yönelik değil bu depresif ruh hallerinin otobiyografik hafızalarının bozulmasıyla da ilgili olduğu, psikiyatri hastalarının otobiyografik hafıza hatırlamasında daha az özgün anıları hatırladıkları, ruminasyon tekniğinin belirli otobiyografik anıların geri çağrılmasında önemli olduğu ve depresyon tanısının otobiyografik hafızada belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kent (2006) tarafından yapılan çalışmada öykü anlatımının, otobiyografik ifadeyi kolaylaştırmada geçerli bir öğretim aracı olduğu, eğitim sınıfını öğrenme topluluğuna dönüştürmek için uygulanan hikâye anlatımlarının yaşlılara yardımcı olduğu ve deneyimlerin uygulanmış hikâye anlatma tekniklerini temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rekart (2006) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik hafıza Testi ve olumlu ve olumsuz ipuçlarını ortaya çıkaran röportaj formatında benlik, depresyon ve kaygı belirtileri, yaşam stresleri ve tanı öykülerinin lise öğrencilerinde yaygın olduğu, depresif belirtilerle otobiyografik bellek arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, olumsuz ipuçlarına verilen yanıtların olumlu ipuçlarına verilen yanıtlara göre daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kao (2007) tarafından yapılan çalışmada, ruminasyon tekniğinin depresyonla ilgili klinik vakalarda ki etkilerinin otobiyografik bellekte yer alan yaşantılar yoluyla ortaya çıkarılabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Markus (2007) tarafından yapılan çalışmada sanat ve eğitim ile ilgili sorunların otobiyografik bellek üzerinde yer alan kişisel deneyimler aracılığıyla gözlemlenebildiği, bir öğretmenin otobiyografik bellek perspektifinden sanat ve eğitimle ilgili deneyimleri gözlemlemenin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Margiano (2007) tarafından yapılan çalışmada, kendilik modelleme etkinliği için önerilen mekanizmaların hafızanın geliştirilmesinde etkili olduğu, iyi organize edilmiş ve güçlü kanıtlarla desteklenmiş davranış değişikliklerinin otobiyografik bellek eşliğinde ortaya çıkartılabileceği ve otobiyografik bellek değişikliği için anlatıları hatırlama, hatırlama deneyimi ve benlik kavramlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Palombo (2007) tarafından yapılan çalışmada katılımcının tüm yaşamına dair otobiyografik belleğinde önemli bozulmalar olduğu, katılımcının otobiyografik bellek, episodik ve episodik olmayan belleklerine dair olayları hatırlamada güçlük çektiği ve otobiyografik belleğin işlevsel nöroanatomi ile çakıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Senske (2008) tarafından yapılan çalışmada, müzikal uyarıların otobiyografik hafızayı potansiyel olarak ortaya çıkarabildiği, otobiyografik hafızayı ortaya çıkarmak ve kolaylaştırmak için müzik ve edebiyatın; tutarlı, zamansal ve kapsamlı bir teori olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Debeer, Hermans ve Raes (2009) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik bellek ile ilgili bilgi verilen katılımcıların, bilgi verilmeyen katılımcılara oranla daha az spesifik ve daha sınırlı anıları hatırladığı, depresyon ve ruminasyon arasındaki ilişkinin ancak klinik örneklerde yer bulduğu ve otobiyografik belleğe dair küçük talimatların kullanılmasının bireylerde otobiyografik hafıza özgüllüğünü tespit etmek için duyarlılığını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Michelle, Richard, Mineka, Debeer, Raes, Dirk, James, Jennife (2009) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik bellek ölçeğinin her otobiyografik bellek özgüllüğü düzeyindeki bireyler için bilgi vermediği ve otobiyografik bellek ölçeğinin belirli ipuçlarını etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Quackenbush (2010) tarafından yapılan çalışmada, insanların otobiyografik belleklerinde yer alan kendileri ile birlikte getirdiği okul, eğitim ve benlik anlayışı ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik anıların mesleki hayatlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bays (2011) tarafından yapılan çalışmada, bellekteki hataların, bir olayın kodlanması sırasında veya olayın alınması sırasında ortaya çıkma durumunu ve otobiyografik belleğe dair anıların sahte-gerçek olma modelini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mccowin (2011) tarafından yapılan çalışmada, depresyona maruz kalan kişilerin depresyon belirtilerinin, otobiyografik hafıza Testinde ortaya çıkan durum ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lohnas (2012) tarafından yapılan çalışmada, epizodik bellek ve semantik belleğin birbirinden farklı olduğu, episodik belleğin zaman-zamansal bağlamıyla ilişkili olduğu, semantik belleğin ise insan-dışı otobiyografik unsuru ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.



Rhodes (2013) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik belleğin bozulmasının özellikle işlevsel unutmaya için çeşitli faktörleri tetiklediği ve otobiyografik belleğe dair olumsuz anılardan bireyin katkıları olmadan kurtulmanın mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rodríguez, Montemayor ve Moreno (2013) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların yaşadıkları anının önemine göre hatırlama miktarın belirli olaylarda önemli ölçüde daha yüksek olduğu, hatırlamaların genellikle olumsuz olduğu için gelecekteki hayallerde daha olumlu değerlere yer verildiği, olumsuz olayların hatırlanmasının, yaşam alanındaki pozitif değerli olaylardan ve genel olaylardan belirgin derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grégoire, Maxime, Peter (2014) tarafından yapılan çalışmada, bir insan robotu olan iCub'in insanlarla etkileşime girme deneyimini bir araya getirebileceği ve bu deneyimi şekillendiren bir otobiyografik bellek sisteminin uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ranson (2014) tarafından yapılan çalışmada çocuk bakıcılarının otobiyografik bellek işlevlerinin, konuşma, ilişki bakımı, davranışsal kontrol öğretme, problem çözme, duygu düzenleme, benlik, değişmezlik, cinsiyet ve ırk gibi kategorilere göre şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Segovia (2016) tarafından yapılan çalışmada, hevesli ve deneyimli okul müdürlerinin okullara önderlik etmesine, otobiyografik belleklerinden getirdikleri deneyimlerin etkili olduğu ve düşük performanslı okul liderlerinin sahip temelde düşük bir kültür deneyimlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verschuere ve Kleinberg, (2017) tarafından yapılan çalışmada, otobiyografik anıların doğruluğunu tespit edebilmek için katılımcılara uygulanan zıt ifade tekniğinin anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.11.3. Zaman Yönelimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

#### **1.11.3.1. Zaman Yönelimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Güler (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, cinsiyetin zaman yönelimi hedeflerinin yeniden birleşmesi ve refahı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, ancak kadınların erkeklerden biraz daha endişeli ve ölümcül gelecek zaman yönelimi tutumlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşın (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, zaman yöneliminin bazı boyutlarının iş doyumsuzluğuna verilen tepkiler için yordayıcı etkiye sahip olduğu, zaman yöneliminin ilişki doyumsuzluğuna verilen tepkiler üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve cinsiyet, eğitim gibi bazı demografik değişkenler ile zaman yönelimi, iş doyumu, iş ve ilişki doyumsuzluğuna verilen tepkiler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürcan (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, ilişki tatmininin öz benlik algısına, karşı tarafa ve ilişkiye dair belirsizliği; romantik olan beraberliklerde gelecek zaman yöneliminin ise öz benlik algısına dair belirsizliği anlamlı olarak öngördüğü ve çatışma çözme tepkilerinin benlik ve ilişkiyle ilgili belirsizliği anlamlı olarak yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sanduk (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, zaman yöneliminin boyutlarından şu ana dönük hazcı boyutun, ekonomik ve etik sorumluluklar üzerinde düzenleyici etkiye sahip olduğu ve kurumsal sosyal sorumluluk boyutlarından ekonomik ve etik sorumlulukların örgütsel özdeşleşme üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, travmatik yaşantılar ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide geçmiş olumlu, geçmiş olumsuz zaman yönelimleri ile kendilik ve rastlantısallık varsayımlarının aracı rolleri olduğuna ulaşılmıştır.

### **1.11.3.2. Zaman Yönelimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Yapılan araştırmalar sonucunda zaman yönelimi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara ulaşılamamıştır.

### **1.11.4. Mesleğe Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

#### **1.11.4.1. Mesleğe Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Bayhan (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bireysel yabancılaşma ve anomi davranış düzeyinin orta derecede olduğu ve öğrencilerin, sosyal anomi ve yabancılaşma davranış düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duru (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılaşma yaşayan öğrencilerin duygusal uzaklaşma ve toplumsal uzaklaşma olarak iki farklı yalnızlık duygusu durumu içinde olduklarını ve üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2002), tarafından yapılan bir çalışmada, ortaöğretim branş öğretmenlerinin, mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, ve öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretme- öğrenme sürecindeki gerekli öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elma (2003) tarafından yapılan çalışmada resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin yabancılaşmanın tüm boyutlarda düşük düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde işe yabancılaştığını ve medeni durum, meslekteki kıdem, öğretmenlerin branşı ve çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapıcı (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, okulun kişinin benliğine ve çevresine yabancılaşmasında önem teşkil eden ideolojik bir örgüt olması ile bireysel yabancılaşmadan daha etkili, sistemli ve bilinçli bir yapılanmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin, öfkelerini yansıtmaya üsluplarına göre, okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erjem (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kısmi derecede yabancılaşma yaşadıkları ve öğretmenlerin en yoğun “güçsüzlük” boyutunda yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışır (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin genel ortalamaya nazaran “nadiren” düzeyde işlerine karşı yabancılaşma yaşadıkları ve branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma seviyelerinin sınıf öğretmenleri ile kıyaslamada daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mercan (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma davranışlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksek (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin kızlardan yüksek düzeyde güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal soyutlanma yaşadıkları gözlenmiştir. 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilerin 45-54 kişilik sınıflara göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Parsıl (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf örgütünün yabancılaşma olgusu, örgütsel ve çevresel pek çok etkenden etkilendiği, bu faktörlerin idari düzen, aile, iletişim araçları ve arkadaş ortamı olarak açıklarken, örgütsel faktörleri; sınıf yönetimi anlayışı, çalışma şartları, bilgi aktarımı, iş paylaşımı, düşünce ve davranışlar, finansal, teknolojik ve sosyal yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının çoğunun işe yabancılaşma problemi yaşamadığı, ancak, öğretim elemanlarının işe yabancılaşma düzeylerinin en çok fakülteye yabancılaşma boyutunda ve en az anlamsızlık boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, kültür öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma seviyelerinin, cinsiyet değişkeni noktasında anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların erkeklere oranla daha yüksek seviyede mesleğe yabancılaştıkları ve 11-15 yıllık hizmet süresi olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha yüksek seviyede mesleğe yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Celep (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin okula yabancılaşma noktasında, yabancılaşma seviyeleri en yüksek düzeyde “bazen” olduğu ve bekârların ile düşük hizmet süresine sahip öğretmenlerin yaptıkları mesleği daha anlamsız buldukları, 51 yaş ve üstü öğretmenlerin yabancılaşmayı daha düşük seviyede yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, kamu liselerinde çalışan öğretmenler sosyal yaşam ortamı, güvenli ve huzurlu çalışma imkânları, çalışan

birey kapsamının artırılması, okulların sosyal sorumluluğu, toplumsal bütünlük, adil ortam noktasında meslek hayatı kalitelerini özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha düşük buldukları, kamu lise öğretmenlerinin, özel lise öğretmenlerine göre, daha fazla uyum bağlılığı gösterirken, daha az özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı gösterdiği ve içselleştirme boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Halaçoğlu (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının; medeni durum değişkenine göre, normsuzluk alt boyutu puanlarının; yaş ve unvan değişkenlerine göre, yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının; yaş, görev yapılan fakülte, unvan ve haftalık ders saati değişkenine göre, kendine yabancılaşma alt boyutu puanlarının; görev yapılan fakülte değişkenine göre, güçsüzlük alt boyutu puanlarının; haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, cinsiyet, medeni durum, branş, yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla daha fazla mesleğe yabancılaştıkları, medeni durumu evli olan öğretmenlerin bekarlara göre daha fazla, meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine oranla daha fazla yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte zaman geçtikçe ve yaş aldıkça yabancılaşmanın yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeyde olduğu, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlanma” boyut hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarında orta düzeyde olduğu, maaşının hayatını sürdürmede yeterli olduğunu ifade eden öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre fazla güçsüzlük yaşadıkları, yaş, mesleki kıdem, mesleği bilinçli tercih etme, boş vakitlerini özgürce değerlendirebilme ve idarede aktif rol alma değişkenlerinin eğitime yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önder ve Sarı (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, tükenmişlik ölçeğinin iş ile ilgili stresle başa çıkma ve okul yaşam kalitesinin statü ve program alt boyutlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı birer belirleyicisi oldukları, okul yaşam kalitesinin alt boyutları olan statü, okul yönetimi ve iş ile ilgili stresle başa çıkmanın öğretmenlerin iş yaşam memnuniyet düzeylerinin anlamlı birer belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009) tarafından yapılan betimsel bir çalışmada, önce yabancılaşma kavramı, felsefi ve sosyolojik kuramlarla açıklanmış ardından eğitim örgütlerindeki yabancılaşma üzerine yürütülen çalışmalardan yola çıkılarak eğitim kurumları için genel çıkarımlarda bulunulmuştur.

Güneri (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, işe yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük ve anlamsızlık ile yaş ve unvan değişkenleri arasında; birime yabancılaşma alt boyutu ile alan ve medeni durum değişkenleri arasında ve güçsüzlük alt boyutu ile görev yapılan birim değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kınık (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yabancılaşma algıları “bazen” düzeyinde bulunmuş, en yüksek düzeyde “kuralsızlık” ikinci olarak da “güçsüzlük” en düşük düzeyde ise “yalıtılmışlık” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu, işe yabancılaşma düzeyinin medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermediği ve beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin görev yaptıkları kurumlara göre “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutlarında farklılaşırken “okula yabancılaşma” boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türk (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin okula yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmış, anlamsızlık boyutunda yabancılaşan öğrencilerin okula, derslere ve okul içerisinde olan diğer faaliyetlere karşı olumsuz düşünceler içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin, okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete, okudukları okula, sınıf düzeyine, bir işte çalışıyor olmasına, sağlık durumlarına ve anne baba eğitim ve meslek hayatına

göre anlamlı farklılık gösterdiği, mevcudu az olan okullardaki öğrencilerin, fazla olan okullara oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok yabancılaştıkları, aileleri yüksek ve düşük maaşlı öğrencilerin ise orta düzeydekilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, lise öğretmenlerinin “nadiren” yabancılaşma yaşadıkları, kamu ve özel liselerde görevlendirilen öğretmenlerin yabancılaşma seviyeleri arasında “güçsüzlük”, “kuralsızlık” ve “kendine yabancılaşma” boyutlarında anlamlı farkların olduğu, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutlarında ise fark olmadığı, öğretmenlerin yabancılaşma seviyelerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ve resmi lise öğretmenlerinin özel lise öğretmenlerine oranla daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gülören (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerde yabancılaşma düzeyinin neredeyse yok denecek kadar az olduğu ve yabancılaşmanın eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleği bilinçli tercih etme, maaşını yeterli bulma, bilimsel ve sosyal faaliyetlere katılma durumları ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılçık (2011) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin “hiçbir zaman” olarak belirlendiği, branş öğretmenlerinin, daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ve aynı zamanda lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin daha yüksek seviyede işe yabancılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının; meslektaşlarıyla olan iletişim, yönetici desteği, iş tatmini, motive etme düzeyi ve becerilerin kullanımı ve iş ile ilgili stres yaşamama boyutlarında “katılıyorum”, iş yerinde sorumluluk üstlenme boyutu ile maaş ve ekstra gelirleri boyutunda ise “katılmıyorum” şeklinde olduğu ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının ise “kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataş (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasında ki anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlar (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Geliştirilmesi” çalışmasında, öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma duygusunu ölçmeye dönük bir aracın geliştirilmesini amaçlamıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ile ölçek dört faktöre indirgenmiş, doğrulayıcı faktör analizi ile de dört faktörlü yapı sınanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizi, Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emir (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin genel işe yabancılaşmalarının “nadiren” düzeyinde olduğu, öğretmenlerin demografik özellikleri açısından işe yabancılaşma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, “güçsüzlük” boyutunda erkeklerin kadınlara oranla daha çok işe yabancılaşma yaşadıkları, “yalıtılmışlık” boyutunda ise çocuksuz öğretmenlerin iki ve daha fazla çocuğa sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erimez (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katıtaş (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşması sonucunda okulu bırakma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin, işe yabancılaşma düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu, sosyal uzaklık boyutunda yabancılaştıkları, sınıf öğretmenlerinin yabancılaşmasını, demografik özellikler ve görev yapılan okul ortamının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıhrı (2013) tarafından yapılan bir mesleğe yabancılaşma ölçeği geliştirme çalışmasında, beş faktörlü (anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine



yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk) 69 maddeden oluşan ölçek elde edilmiş, güvenilirlik için varimax rotasyon sonucu saptanan beş alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach  $\alpha$  (0.966) katsayıları hesaplanmış ve Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ( $p < .001$ ); t Testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu ve işe yabancılaşma ile sinizm arasında yüksek seviyede olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akpolat (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, çalıştığı kurumdan uzaklaşma ile işe yerleştirme tipi ve kıdem arasında anlamlı bir ilişki olduğu, performansı olumsuz etkileyen faktörler ile işe yerleştirme tipi, yaş ve hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okula karşı olumsuz tutum ile kıdem ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kesik ve Cömert (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin “hiçbir zaman” olduğu ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi az olan, lisansüstü eğitime sahip ve branş öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kasapoğlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapmakla hükümlü olan öğretmenlerin işe yabancılaşmayı en yüksek “bazen” düzeyinde, “okula yabancılaşma” boyutunda, en düşük ise “hiçbir zaman” düzeyinde, “anlamsızlık” boyutunda yaşadıkları, “güçsüzlük” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve “anlamsızlık” boyutunda ise görev ve kıdem değişkenlerinin anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu, “okula yabancılaşma” boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farkın olmamasına karşın “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin düşük düzeyde işe yabancılaşma yaşadıklarını ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha çok işe yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin düşük düzeyde işe yabancılaştığı, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşma düzeylerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve Çevik (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutunda ki işe yabancılaşmalarının “nadiren”, “okula yabancılaşma” boyutundaki işe yabancılaşma algılarının ise “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abaslı (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin örgütsel dışlanmanın her iki boyutuna ilişkin görüşlerinin “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde olduğu, örgütsel dışlanma boyutlarına ilişkin görüşlerde medeni duruma göre farklılaşma olduğu, işe yabancılaşmanın “güçsüzlük” boyutuna ilişkin görüşlerin “nadiren”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutunda “hiçbir zaman” ve “okula yabancılaşma” boyutunda ise “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine değil fakat belli ölçüde çalıştıkları okul ortamına yabancılaştıklarına ve köy ortamlarının kentlere göre yabancılaşmayı tetikleme ihtimalinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **1.11.4.2. Mesleğe Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Barakat (1966) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yabancılaşma durumlarının, okul yapısı, meslektaşlar, idareciler, toplumsal çevre ilişki kurma yolları, okulun kapasitesi, personel ile olan ilişkiler, öğretmen uygulamaları ve öğretimsel hedefler gibi bağımsız değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson (1973) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilere yönelik okullar arasındaki yabancılaşma düzeyi farklılıklarında, önemli oranda bürokratik faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Isherwood ve Hoy (1973) tarafından yapılan bir çalışmada, toplumsal değerleri temel alan öğretmenlerin güçsüzlük duygusu, baskıcı yapıya sahip okullarda daha düşük iken iş birlikçi yapıya sahip olan okullarda ise daha yüksek olduğu ve okulun bürokratik yapısıyla öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morgart, Mihalik Gregory ve Don (1974) tarafından yapılan bir çalışmada Amerikan toplumundaki idari yapının baskın olması, eğitim bağlamında öğretmenleri bir obje konumuna itmesi ve bu durumun, öğretmenleri okulun hedeflerini yerine getirmekten ve uzman bir eğitimci olmaktan uzaklaştırması sonucuna ulaşılmıştır.

Selby (1975) tarafından yapılan bir çalışmada, genç öğretmenlerin, yaşlı öğretmenlere oranla ve sürekli okul değiştiren bayan öğretmenlerin, aynı okulda epey süre görev yapan öğretmenlere oranla daha çok yabancılaştığı, şehirde ve kapsamlı okullarda çalışan öğretmenlerin küçük köy okullarında çalışan öğretmenlere oranla işine daha çok yabancılaştığı ve yaptıkları iş üzerine etkiye sahip olduklarını düşünen öğretmenlerin, yaptıkları iş üzerine hiçbir etkisi olmayan öğretmenlere göre daha az yabancılaşmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Forsyth ve Hoy (1978) tarafından yapılan bir çalışmada, beklentilerin tersine, biçimsel denetim ile algılanan gerçek denetim ve yalıtılmışlık ile işe yabancılaşma arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jefferson (1979) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen yabancılaşması ile öğretmenlerin, müdürlerin ve okulla ilişki içerisinde olan diğer üyelerin, okul sorunlarına etkisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cox ve Wood (1980) tarafından yapılan bir çalışmada, devlet okullarındaki öğretmenlerin yabancılaşma, “insanın kendine özgü koşullar sonucunda değer verdiği role ulaşmada kendini güçsüz hissettiği durumu” olarak tanımlanmış ve yabancılaşmanın “güçsüzlük/ yetersizlik” boyutu üzerinde durulmuştur.

Zielinski ve Hoy (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşmayı incelediği bir araştırmanın nihayetinde öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile eğitimsel ve kurumsal güçsüzlük arasında sıkı bir bağ olduğu, öğretmenin yaptığı işte kendisini onurlu hissetmesi ile öğretmenin okul ve sınıf içi faaliyetler aracılığıyla bir fark oluşturabileceğine dair umudu arasında bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Warley (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılaşma boyutlarının birbirleriyle bağlantılı olduğu ve bu boyutlar ile başarı gereksinimi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Steitz ve Kulpa (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, yaş değişkeninin kadınlar için negatif, erkekler için ise pozitif bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DeRose (1985) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılaşma ve kullanılan güç örüntüleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve toplumsal yalıtılmışlık ve güçsüzlüğün, öğretmenler arasında en fazla rastlanılan yabancılaşma şekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mau (1986) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılaşma duygusunu hiç yaşamayan ya da göstermeyen öğrenciler azınlıkta olup farklı kültürlerden gelen öğrenciler, yabancılaşmayı daha çok hissettikleri, akademik başarıları düşük öğrenciler, yüksek olan öğrencilere oranla daha çok yabancılaşma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gavin (1987) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılaşma boyutlarının birbiriyle bağlantılı olduğu, ayrıca bu boyutlar ile başarı ihtiyacı değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu ve çalışma kavramı değişkenlerinin aynı zamanda yabancılaşmanın da yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Firestone ve Rosenblum (1988) tarafından yapılan bir çalışmada, yabancılaşma ve adanmışlığın çok boyutlu olduğu, öğretmen ve öğrencilerin adanmışlıklarının birbirini etkilediği ve öğretmen ve öğrenci adanmışlığını ilgi, saygı, destek, beklenti ve etkinin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wu (1988) tarafından yapılan bir çalışmada, Tayvan'daki öğretmenlerin yabancılaşma duyguları ve işe ilişkin tutumları incelemiş ve Seeman'ın (1959) yabancılaşma kavramı test edilmiştir.

Goldberg (1990) tarafından yapılan bir çalışmada, güç tipleri ile okul müdürlerinin okullarının az veya çok stresli olmasına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve bazı güç tipleri ile yabancılaşma boyutları arasında büyük bir kısmı negatif olmak üzere anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve Ellet (1992) tarafından yapılan bir çalışmada, okulların merkezileşme derecesiyle öğretmenlerin işe yabancılaşmaları arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, kurumsal işleyişin yabancılaşmayı en aza indirebileceği ve öğretmenlerin öğretim, okul, kontrol ve sosyal ilişkiler noktasındaki genel görüşlerinin, kurumsal işleyiş ile birlikte yabancılaşmanın içeriği ve düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Thomson (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, zorlu bir karaktere sahip olma ile okul ortamı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, yüksek derecede zorlu bir karakter yapısına sahip olan öğretmen adaylarının, yabancılaşma düzeylerinin daha az olduğu, destek veren okul ortamının, yüksek derecede zorlu karakter yapısı üzerinde olumlu etki oluşturduğu ve yabancılaşma düzeyinin en aza indirilmesine fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buff (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, latince öğretmenleriyle diğer öğretmenler arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından genellikle benzerlik olduğu, ancak latince öğretmenlerinin eğitsel bakımdan kendilerini daha yabancılaşmış değerlendirdikleri ve genelde sosyal çevrenin onları anlamadığı düşüncesini taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Miceli (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, güçsüzlük, profesyonellik ve rol çatışmasının, okul bölgesinin bürokratik yapısıyla ilişkili olmadığı ve öğretmenlerin bölgenin küresel yapısından çok, yerel durumlara karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Shoho ve Katims (1998) tarafından yapılan bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin normal öğretmenlerden daha yüksek yabancılaşma düzeyine sahip olduğu ve kaynaştırma sınıflarına atanmış özel eğitim öğretmenleri ile bağımsız sınıflardaki özel eğitim öğretmenleri arasında yabancılaşmada anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sandidge (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarıyla onların özel eğitimde çalışmayı devam ettirme düşünceleri arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu, ileri düzeyde yabancılaşma yaşayan özel eğitim öğretmenleriyle düşük düzeyde yabancılaşma yaşayan özel eğitim öğretmenleri kıyaslandığı zaman, ileri düzeyde yabancılaşma yaşayan özel eğitim öğretmenlerinin çalışmaya başladıktan sonra beş yıl içerisinde işi bırakmaya daha çok eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Pugh ve Zhao (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin hepsinin yabancılaşma deneyimi yaşadıklarını ortaya koydukları ve öğretmenlerin potansiyel güçlerinin, öğretmenliğin doğası veya idari kurallar tarafından engellendiğinde, işe yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hoy ve Tarter (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, kurumsal eşitlik ve güven kavramlarının birbirlerine oldukça yakın kavramlar olduğu, güvenin eşitliği eşitliğin de güveni doğurduğu, güven ile kurumsal eşitlik arasındaki bağlantı öğretmen – yönetici ilişkilerinde öğretmen – öğretmen ilişkilerine oranla daha güçlü olduğu ve kurumsal eşitliğin okulda öğretmenler arasında bir güven ve huzur ortamı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sidorkin (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, yazar eğitimde fırsat eşitliği ve yeterlilik konularına değinmeden modern okul kurumunun yabancılaşma şekillerini önemsememe yöneliminde olan ve aşırı koruyucu eğitimin kısıtlı yanlarını incelemiş ve okullarımızdaki olgu yetersizliği sorununu, okul hayatının akademik yanının haricindeki boyutunu daha çok dikkate alarak çözülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Rowai ve Wighting (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, literatürün yabancılaşma ve düşük seviyede sosyal ait olma hislerinin, uzaktan eğitim programlarına, düşük seviyede öğrencinin aktif olmalarını ifade etmeye yardımcı olacak etkenler olarak betimlemesine rağmen, bu iki yapı arasındaki bağlantıyı ele alan hiçbir çalışmanın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schlichte ve Nina (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, mesleğe yeni adım atan özel eğitim öğretmenlerinin idareci, yürütücü ve diğer öğretmen arkadaşlarından gerekli yardımı görmediği zamanlarda, işi bırakmaya tercih

ettikleri ve bu öğretmenlerin hikâyelerinde geçen ortak fikir yapısının, işi bırakma sebeplerini belirleyen güçlü bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brooks, Hughes ve Brooks (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yabancılaşmalarını azaltacak biçimde okul yönetim politikalarının geliştirilmesine ilişkin önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslam ve Sadakat (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, Penjap Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri üzerine yaptıkları örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi araştırmasında örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shehada ve Khafaje (2015) tarafından yapılmış bir çalışmada iş görenlerin yabancılaşma ve çalışma koşulları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ve yabancılaşma fenomenini ortadan kaldırmak için ödül ve teşvik sistemi oluşturmak, değer yaratmak ve kendini geliştirmek gibi belirli adımların örgüt tarafından düzenlenmesi ve dikkate alınmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tsang (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çoğunun öğretmenlik yapmaktan zevk almadığı, öğretim koşulları hakkında şikâyetle buldukları, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim koşullarını “korkunç”, “berbat” veya “mutsuz” olarak nitelendirdikleri ve hizmet süresi daha çok olan öğretmenlerle hizmet süresi daha az olan öğretmenler arasında yabancılaşma şekillerinin farklı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.12. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Bahsedilen bu çalışmalar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin otobiyografik belleklerinde yer alan anılarının zaman yönelimleri ile mesleğe yabancılaşmalarına yönelik genel tutumları ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olup olmadığının araştırıldığı sonucuna ulaşılabilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin otobiyografik belleklerine ilişkin olumlu-olumsuz eğitim anıları ve öğretmenleri ile olan deneyimlerinin onların şu andaki meslek hayatlarına olan etkilerinin incelenmesi mesleğe yabancılaşma ile ilgili bağlantısının ortaya koyulması, daha

nce bu konuda yürütülen çalışmaları daha anlaşılabilir kılma bakımından önemli görülmektedir. Bu şekilde sınıf ğretmenliği yapan ve yapacak olan ğretmen adaylarına bu süreçte otobiyografik bellekle bağlantılı olarak mesleğe yabancılaşma konusunda yaşayabilecekleri deneyim ve sorunlarla ilgili önemli ipuçları sağlanacağı düşünülmektedir.





## İKİNCİ BÖLÜM

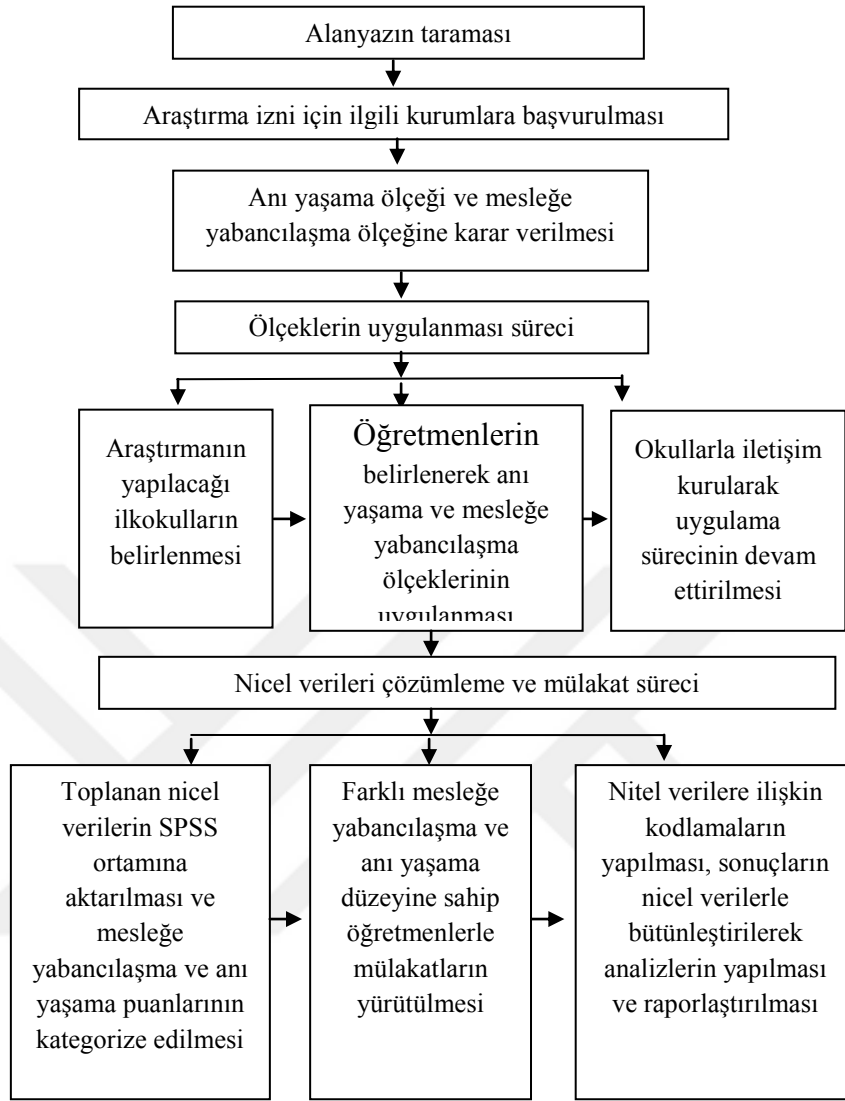
### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği başlıklarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Özel durum çalışmasının yöntem olarak kullanıldığı bu tez çalışması tarama türünde karma bir çalışmadır. Özel durum çalışmalarının en belirgin özelliği bir ya da daha fazla durumun detaylı ve kapsamlı bir şekilde ele alınarak incelenmesidir. Başka bir ifadeyle bir durumu ilgilendiren faktörler (ortam, insanlar, olaylar) bütüncül bir bakış açısıyla incelenir ve ilgili durumu etkileme şekilleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 77).

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olmakla birlikte nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak da desteklenmiştir. “*Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir*” (Karasar, 2005: 79). Bir durum çalışmasında, araştırılacak durumun neden o durum olarak belirlendiğinin açıklanması gerekmektedir. Durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında araştırılmasında ve olgu ile bağlam arasında belirgin çizgilerin çizilemediği durumlarda olgu ile bağlam arasındaki örüntüleri ayrıntılı bir biçimde derinlemesine belirleyebilmek için kullanılır (Yin, 2003: 13).



Şekil 1. Araştırmanın yürütülmesinde izlenen süreç

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Rize ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 428 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. İlk adımda araştırmanın yapıldığı 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde 428 öğretmen çalışmanın alt evrenini meydana getirmiştir (Tablo 2). Ölçeklerin uygulanmasının ardından SPSS paket programında veri girişi yapılmış ve elde edilen veriler kategorize edilmiştir. Her bir öğretmenin mesleki duyguları ortaya çıkarılarak ardından beş boyuta göre öğretmenler tasvir edilmiştir. Öğretmenler, sınıf düzeyleri ve aldıkları puanlara göre sıralanarak ölçeğin kişisel bilgi formunda geçmişteki öğretmenleriyle

yaşadıkları anıları hatırlama düzeyi belirtisi dikkate alınmak suretiyle son çalışma grubuna dâhil edilmiştir. İkinci adımda ise son şeklini alan çalışma grubunda bulunan 12 sınıf öğretmenine görüşme formu uygulanmıştır. Mülakata katılan öğretmenlerin belirlenmesinde ise “Zaman Yönelimi Ölçeği” ve “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”nden alınan puanlardan yola çıkılarak bazı kriterler kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi (İşçil, 1977) tercih edilmiştir (Tablo 3). Bu yöntemde çalışma grubuna dâhil olacak bireyler, araştırma hedefi ve ölçme aracındaki kriterleri taşıyan bireyler arasından seçilir. Bu sebeple mülakata katılacak öğretmenler, araştırmacının bizzat görüşmeleri ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair izin formu alınarak belirlenmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerden Toplanan Ölçek Sayıları

Sıra no	Eğitim kurumları	Ölçek uygulama bilgileri		
		Dağıtılan ölçek sayısı	Dönen ölçek sayısı	Ölçeğin uygulandığı tarih
1	TOBB İlkokulu	30	29	06.11.2018
2	Doğuş Çay İlkokulu	31	25	07.11.2018
3	Çay İlkokulu	25	21	07.11.2018
4	Kurtuluş İlkokulu	27	26	08.11.2018
5	Şevket Yardımcı İlkokulu	19	18	09.11.2018
6	Vakıflar İlkokulu	34	32	12.11.2018
7	İstiklal İlkokulu	35	34	13.11.2018
8	Denizciler İlkokulu	20	19	14.11.2018
9	Hüseyin Yardımcı İlkokulu	13	12	15.11.2018
10	Taşlı Dere Gazi İlkokulu	13	12	16.11.2018
11	Şehit Nedim Çalık İlkokulu	5	4	19.11.2018
12	Muradiye İlkokulu	7	6	19.11.2018
13	9 Mart İlkokulu	31	30	19.11.2018
14	Hasan Yılmaz İlkokulu	19	19	20.11.2018
15	İshakoğlu İlkokulu	16	16	21.11.2018
16	Fikri Keçeli İlkokulu	10	9	22.11.2018
17	Gazi Mustafa Kemal İlkokulu	24	24	26.11.2018
18	Cumhuriyet İlkokulu	21	21	27.11.2018
19	Merkez Fatih İlkokulu	21	17	28.11.2018
20	Ahmet Mesut Yılmaz İlkokulu	27	27	29.11.2018
21	Veysel Vardal İlkokulu	15	14	29.11.2018
22	Güneysu İlkokulu	13	13	29.11.2018
	Genel Toplam	456	428	06-29 Kasım 2018

Tablo 3

## Görüşmelere Dâhil Edilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Çalışma grubuna dâhil edilmesinin gerekçesi
Ö1	Erkek	1. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin çok iyi düzeyde olması
Ö2	Erkek	2. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi olması
Ö3	Kadın	4. sınıf	Yüksek düzeyde mesleğe yabancılaşmış olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi düzeyde olması
Ö4	Kadın	2. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin çok iyi olması
Ö5	Erkek	4. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi olması
Ö6	Erkek	2. sınıf	Orta düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi olması
Ö7	Erkek	1. sınıf	Yüksek düzeyde mesleğe yabancılaşmış olması ve anılarını hatırlama düzeyinin çok iyi olması
Ö8	Erkek	1. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi olması
Ö9	Erkek	3. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin çok iyi düzeyde olması
Ö10	Kadın	2. sınıf	Düşük düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin çok iyi düzeyde olması
Ö11	Kadın	3. sınıf	Orta düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi olması
Ö12	Kadın	3. sınıf	Orta düzeyde mesleğe yabancılaşmaya sahip olması ve anılarını hatırlama düzeyinin iyi olması

Tablo 3'te 12 öğretmenin görüşmelere dâhil edilme gerekçeleri yer almaktadır. Görüşme grubunda yer alacak olan 12 öğretmenin belirlenmesi sırasında öncelikle mesleğe yabancılaşma ve Zaman Yönelimi Ölçeğinden aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Veri toplama sırasında Rize merkez ilkokulları dışında Çayeli, Ardeşen, Pazar ve Güneysu gibi farklı ilçe okullar olmak üzere toplam 22 farklı okuldan veri toplanmıştır. Bu sebeple 12 öğretmen ikinci görüşme grubuna dâhil edilirken, öğretmenlerin ilçedeki okulların uzak olmasından dolayı merkezde yer alan öğretmenlerin tercih edilmesi ve öğretmenlerin anılarını paylaşma esnasında daha konuşkan olmaları gibi spesifik kriterlerede dikkat edilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Zaman Yönelimi Ölçeği

“Zaman Yönelimi Ölçeği”nde öncelikle cinsiyet, yaş, mezun olunan okul-bölüm-program, eğitim durumu, öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi, meslekteki yıl,

sınıftaki öğrenci mevcudu, ilkokuldaki sınıf öğretmeni ile yaşadığı anıları hatırlama düzeyi, medeni hal, doğum yeri, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Zaman yönelimi ölçeğinde öğretmenlerin zaman içinde yaşadıkları olay ve olgulara ilişkin tepkilerini ölçmek üzere 25 önerme bulunmaktadır. Zaman Yönelimi Ölçeği, 5’li likert şeklinde geliştirilmiştir. (Ek 2). Bu ölçeği geliştiren Haskan Avcı (2016), öncelikle 49 maddelik ilk deneme formunu 82 öğrenciye uygulamış, bu uygulamada öğrenciler tarafından anlaşılmayan ya da yanlış cevaplandırılan ifadeler düzeltilmiş, ölçek yeni formu ile toplam 205 üniversite öğrencisine tekrar uygulanmıştır.

### **2.3.2. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği**

Bu ölçeğin amacı öğretmenlerin mesleki duygularını belirlemektir. 5’li likert tarzında hazırlanan ölçekte 61 önerme bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan mesleğe yabancılaşma ölçeği; sınıf öğretmenlerinin “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk” düzeylerini ölçen beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan önermeler bu boyutlara ait olup karışık olarak yerleştirilmiştir. Ölçekte “(5) *Her Zaman*, (4) *Çoğu Zaman*, (3) *Bazen*, (2) *Az* ve (1) *Hiçbir Zaman*” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği tercih edilmiştir. Ölçek formunda yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. maddeler güçsüzlük boyutunu; 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler anlamsızlık boyutunu; 31, 32, 33, 34 ve 35, 36. maddeler normsuzluk boyutunu; 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 ve 50. maddeler yalıtılmışlık boyutunu; 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60 ve 61. maddeler ise kendine yabancılaşma boyutunu ölçmektedir (Ek 2). Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarındaki olumsuz maddeler öğretmenlerin verdiği cevapların ters çevrilmesiyle oluşan yeni değerlerden yola çıkılarak analiz edilmiş ve elde puanlar belli aralıklar doğrultusunda yorumlanmıştır (Tablo 4 ve Tablo 5).

Tablo 4

## Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Olumsuz ve Olumlu Sorularda Ağırlık Puanı

Olumsuz Sorularda Ağırlık Puanı	Seçenekler	Olumlu Sorularda Ağırlık Puanı
1	Kesinlikle katılmıyorum	5
2	Katılmıyorum	4
3	Emin değilim	3
4	Katılıyorum	2
5	Kesinlikle katılıyorum	1

Tablo 5

## Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Yabancılaşma Düzey Puan Sınırı

Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi	Puan Sınırı
Düşük	1-2.33
Orta	2.34-3.67
Yüksek	3.68-5

**2.3.3. Otobiyografik Belleğe Dair Mülakat Formu**

Çalışmada otobiyografik belleğe dair yarı yapılandırılmış bir mülakat formu kullanılmıştır. Çalışmada bir defa nitel görüşme yürütüldüğünden bir form düzenlenmiştir. Bu görüşme formunda 13 soru olmakla birlikte bu sorular hakkında detaylı bilgiye ulaşmak amacıyla ek sorular da yer almaktadır. Soruların oluşturulmasında literatür taramasından faydalanmakla birlikte öğretmenlerin çalışmanın ilk ayağında cevapladıkları ölçeklere verdikleri cevaplardan da yararlanılmıştır. Ayrıca formdaki sorular oluşturulurken, öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanındaki kişisel özellikleri ve mesleki uygulamaları ile birlikte sınıf öğretmenlerinin bugünkü öğretimsel süreçlerinin geçmişteki yaşantıları ile ilgili olup olmadığını saptayabilmek amacıyla, mesleki yaklaşımlarını kendi bakış açılarıyla değerlendirmeleri gibi ölçütler formda yer alan soruları oluşturma kriterleri olarak ele alınmıştır. Form hazırlandıktan sonra iki uzmanın (Ölçme, Sınıf Öğretmenliği alanı) formla ilgili fikirlerine başvurulmuş ve onların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerini, etkili sınıf öğretmenin özelliklerini, etkili bir sınıf ortamının şartlarını, meslektaşlarıyla olan

iletişimlerini, öğretmenlerin geçmiş okul yaşamları ile ilgili anılar ve bu anıların bugünkü öğretmenlik mesleklerine yansımalarını içermektedir (Ek 2).

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”ni geliştiren Kılıcı (2013) ile “Zaman Yönelimi Ölçeği”ni geliştiren Haskan Avcı (2016) ile iletişime geçilmiş, kendilerinden ölçme araçlarının çalışma dâhilinde kullanılabilmesi hakkında gerekli izinler istenilmiştir. Resmi izinlerin alınmasının ardından önceden hazırlanan örneklem listesinden yola çıkılarak her okula farklı günlerde gidilerek okul idaresiyle anketin uygulanabilmesi hakkında görüşmeler yapılmış ve ölçeklerle ilgili izin kendilerine sunularak bu husus hakkında yardımcı olmaları rica edilmiştir.

Çalışmada ilk aşamada Rize ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılarak zaman yönelimi ve mesleğe yabancılaşma ölçekleri uygulanmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanlar farklı değişkenlere göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda mesleğe yabancılaşma ölçeğinden alınan puanlar düşük, orta ve yüksek düzey olarak kategorilere ayrılmış ve her gruptan farklı sınıf seviyelerinde olmak kaydıyla toplam 12 öğretmene karar verilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanmasında alanyazın incelenmiş ve iç geçerliği yükseltmek hedefiyle iki uzmanın fikirleri alınarak görüşme formu son halini almıştır. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında görüşmeler yapılmadan hemen önce, gönüllü katılım sağlayan 12 öğretmene araştırmanın hedefi ve özelliği ile ilgili bilgi verilmiş ve bu doğrultuda aydınlatılmış katılım onam formları (Ek 3) araştırmacının imzaladığı form öğretmen de, öğretmenlerin imzaladığı form ise araştırmacıda kalacak şekilde düzenlenmiştir. Aydınlatılmış katılım onam formları imzalandıktan hemen sonra “Otobiyografik Belleğe Dair Mülakat Formu” 12 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış ve araştırmacı gün sonuna kadar okulda bekleyerek ölçekleri elden teslim almıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlere çalışmanın içeriği ve ölçeklerin doldurulması ile ilgili bilgiler araştırmacının kendisi tarafından verilmiştir.

Her bir öğretmen ile görüşmeler yaklaşık 30-50 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında 11 öğretmenin kabulü doğrultusunda video kayıt cihazı kullanılmış, yalnız Ö8 kodlu öğretmenin paylaştığı bilgiler araştırmacının notları ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca elde edilen bulguların sadece bilimsel bir hedef doğrultusunda kullanılacağı ve kimliklerinin kesinlikle gizli kalacağı belirtilmiştir. Görüşmeler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mart ayında tamamlanmıştır. En temel ve en sık kullanılan veri toplama aracının görüşme olduğu özel durum çalışmalarında olaylara dair yaşanmışlıkları ortaya koymak amacıyla görüşmenin araştırmacılara sunduğu iletişim, esneklik ve sondalar yoluyla detayları sorgulama özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 74).

## **2.5. Verilerin Analizi**

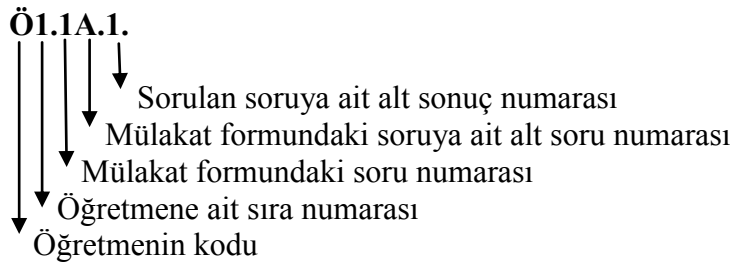
Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 20.0 paket programında veri girişi yapılarak analiz edildikten sonra nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada toplam 428 öğretmene veri toplama araçları uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde, ölçeklere ait ortalama puanlar, bunlara ait standart sapmalar ve gruplar arası puan farklılıklarını kaydetmek hedefiyle istatistik teknikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin zaman yönelimi ve mesleğe yabancılaşma düzeylerinin; kişisel özellikleri bakımından farklılık gösterip göstermediği ve farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla verilerin; t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca zaman yönelimi, mesleğe yabancılaşma otobiyografik bellek arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla toplam puanlar üzerinden korelasyon hesabı yapılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel anlamlılık değeri 0.5 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada 12 öğretmen ile yürütülen görüşmelerle elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, insanların duygu, düşünce ve davranışlarının dolaylı bir şekilde incelenmesine imkân sağlayan bir tekniktir. İçerik analizi görüşme ve gözlem bulgularını değerlendirme noktasında kullanışlı bir araçtır (Freankel ve Wallen, 2006). Metinleri ve çözümlenmeleri içeren içerik analizinin amacı bir teori belirlemek ya da oluşturmak amacıyla ortaya koyulan



temaların ve önceden belirlenmiş olan kategorilerin kullanımı sayesinde verileri özet haline getirmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 476). Bu amaç doğrultusunda veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına yansıtılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin adları verilmeden öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde kodlamalara tabii tutulmuştur. Verilerin analizi, araştırmacı ve danışman tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, analiz sürecinde birbirinden bağımsız olarak kelime, cümle ve paragraf ayırımını temel alarak kodlamaları oluşturmuştur. Daha sonra uzmanların birbirinden etkilenmeden ulaştığı kod ve temalar birleştirilerek tutarlılık ve zıtlıklara dayalı olarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir.

Dâhil edilme kriterleri ve ana temalar belirlendikten sonra sonuçlar, verilerin kategorik olarak elde edilmesi ve kaydedilmesiyle oluşturulan tablolara yerleştirilmiştir. Bu tablolar araştırmacıya, verileri sistematik biçimde yeniden gözden geçirmesinde ve dönüştürmesinde kolaylık sağlamaktadır. Tablolardaki her bir sonuç ve çıkarsamanın içerdiği kategorilerin başlıkları Şekil 2’de sunulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerden alınan sonuçların gösterildiği tablolardaki sonuç-çıkarsama bölümü, verilen temalara göre kodlandığından tüm analizler bu kodlama değerleri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin; öğretmen Ö1.1A.1. şeklinde kodlanmışsa Ö öğretmenin kodunu; Ö1. bir numaralı öğretmene ait sıra numarasını; Ö1.1. çalışmada kullanılan mülakat formundaki soru numarasını; Ö1.1A. çalışmada kullanılan mülakat formundaki soruya ait alt soru numarasını; Ö1.1A.1. ise sorulan soruya ait alt sonuç numarasını göstermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlere ve ileri sürülen sonuçlara verilen örnek kodlama içeriği

## 2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliliği yükseltmek için soruların araştırılan kavramı ortaya koyup koyamayacağını belirlemek amacıyla iki uzmanın yardımına başvurulmuş ve gelen düzeltmeler dâhilinde mülakat formu son halini almıştır. Araştırmanın güvenirliğini yükseltmek amacıyla analiz sürecinde konu ile ilgili bilgisi olduğu düşünölen diğer uzmanların da görüşleri doğrultusunda tutarlılıklar ve zıtlıklara dayalı temalar oluşturulmuştur. Böylelikle üç uzmana başvurulmuştur. Araştırmanın içeriğine yönelik bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemlerine dair uzmanlığı olan bireylerden araştırmayı farklı açılarda incelemelerini rica etmek, araştırmanın inandırıcılığı noktasında alınabilecek bir önlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 75). Daha sonra dış geçerliliği yükseltmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma süreci hakkında detaylı bilgilere de yer verilmiştir. Creswell ve Miller'a (2000) göre bir araştırmada güvenirliği sağlamanın yollarından birisi ise araştırılan konuyu, katılımcıları ve nitel araştırmanın temalarını detaylı bir biçimde açıklamaktır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşma düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Öncelikle toplam yabancılaşma puanları ile alt boyutlara ilişkin puanlar üzerinde hangi tür istatistikî karşılaştırmaların yapılacağını belirlemek amacıyla elde edilen değerler üzerinde normallik Testi yapılmıştır.

Uygun analiz şeklini belirleyebilmek için öncelikle elde edilen verilerin niteliklerinin saptanması gerekir (Eymen, 2007: 87). Parametrik testleri kullanmak için temel varsayımlarının karşılanması gerekir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı, başka bir deyişle evreni temsil edip etmediği kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011: 6). Araştırmada örneklem büyüklüğü 428'dir. Bu durumda her bir ölçeğin normallik dağılımını test etmek maksadıyla, Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 6'da gösterilmiştir.

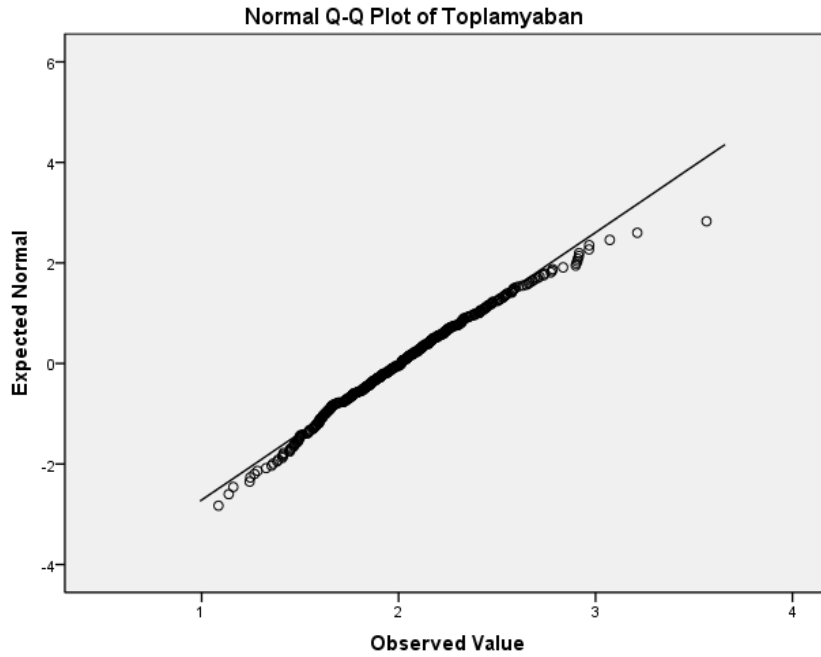
#### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 6

Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Anlamsızlık Duygusu	.067	428	.000**	.970	428	.000
Yalıtılmışlık Duygusu	.066	428	.000**	.979	428	.000
Kendine Yabancılaşma	.921	428	.000**	.904	428	.000
Güçsüzlük Duygusu	.095	428	.000**	.917	428	.000
Normsuzluk	.124	428	.000**	.940	428	.000
Toplam Mesleğe Yabancılaşma	.033	428	.200	.989	428	.002

Tablo 6'da görüldüğü gibi 428 öğretmenden elde edilen Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğine ilişkin puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde incelenmiştir. Buna göre mesleğe yabancılaşma alt boyutlarından alınan puanlar anlamlı farklılık göstermiştir. Bu durumda mesleğe yabancılaşma alt boyutları için demografik özelliklere göre karşılaştırmalarda non-parametrik testlerin kullanılabilceği belirlenmiştir. Buna karşın toplam mesleğe yabancılaşma puanına bakıldığında ise alınan puanlar istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşma göstermediğinden dolayı toplam puana göre karşılaştırmalarda ise parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerden elde edilen “anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk duygusuna” ilişkin puanların normal dağılıma sahip olmadığı istatistiksel olarak  $p < .05$  manidarlık düzeyinde belirlendiği görülmektedir. Buna karşın toplam mesleğe yabancılaşma açısından sınıf öğretmenlerinden elde edilen puanların dağılımı ise normallik göstermektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin toplam mesleğe yabancılaşma puanları üzerinde uygulanan normal dağılım grafiği

### 3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri bakımından mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ölçeğin toplam puanları üzerinde parametrik testlerden birisi olan bağımsız t-Testi kullanılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Kadın	263	2.0258	.37650	426	-1.372	.171
Erkek	165	2.0794	.41874			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri bakımından mesleğe yabancılaşma puanları incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri üzerinde anlamlı yönde belirleyici bir etkisi bulunmamıştır. Diğer bir deyişle erkek öğretmenlerin puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney-U Testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Anlamsızlık Duygusu	Kadın	263	1.7269	.48551	202.51	53261.00	18545.00	-2.535	.011*
	Erkek	165	1.8535	.52596	233.61	38545.00			
Yalıtılmışlık Duygusu	Kadın	263	1.7909	.42215	208.01	54706.00	19990.00	-1.373	.170
	Erkek	165	1.8450	.43295	224.85	37100.00			
Kendine Yabancılaşma	Kadın	263	2.6737	.45021	215.36	56639.00	21472.00	.181	.856
	Erkek	165	2.6760	.46855	213.13	35167.00			
Güçsüzlük Duygusu	Kadın	263	1.7675	.57454	213.42	56128.50	21412.50	-.229	.819
	Erkek	165	1.7949	.63298	216.23	35677.50			
Normsuzluk	Kadın	263	2.7928	.67837	216.08	56828.50	21282.50	-.334	.738
	Erkek	165	2.7889	.68425	211.98	34977.50			

\*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 8'de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutları olan anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk değerleri Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Genel itibariyle bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla tüm boyutlarda puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın anlamsızlık duygusu boyutu hariç diğer boyutlar sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından düşünüldüğünde aralarındaki farklar istatistiksel olarak  $p > .05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve normsuzluk puanlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın anlamsızlık duygusu ele alındığında erkek öğretmenlerin puanları kadınlara oranla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ( $p < .05$ ). Diğer deyişle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği içinde bazı durumları daha anlamsız buldukları ileri sürülebilir.

### 3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
1. sınıf	104	2.0547	.41163	Gruplar Arası	.217	3	.072			
2. sınıf	112	2.0376	.38802	Gruplar İçi	64.960	417	.156	.463	.708	-
3. sınıf	101	2.0109	.35820	Toplam	65.176	420				
4.sınıf	104	2.0733	.41762							
Toplam	421	2.0442	.39393							

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 9 incelendiğinde öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Buna göre öğretim yapılan sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri azalmasına rağmen 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin karşılaştırmaları için Kruskal Wallis H Testi gerçekleştirilmiştir. Bu test sonucunda ulaşılan betimsel değerler ve farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p
Anlamsızlık Duygusu	1. sınıf	104	1.7562	.54498	203.07	1.031	3	.794
	2. sınıf	112	1.7631	.41123	214.28			
	3. sınıf	101	1.7461	.43114	207.54			
	4. sınıf	104	1.8411	.61590	218.76			
	Toplam	421	1.7766	.50618				
Yalıtılmışlık Duygusu	1. sınıf	104	1.8235	.44944	211.99	.888	3	.828
	2. sınıf	112	1.8087	.42504	212.26			
	3. sınıf	101	1.7751	.39723	201.87			
	4. sınıf	104	1.8345	.44180	217.51			
	Toplam	421	1.8107	.42803				
Kendine Yabancılaşma	1. sınıf	104	2.6853	.41956	214.90	.709	3	.871
	2. sınıf	112	2.6469	.48563	207.45			
	3. sınıf	101	2.6967	.44929	217.08			
	4. sınıf	104	2.6512	.46890	205.01			
	Toplam	421	2.6694	.45600				
Güçsüzlük Duygusu	1. sınıf	104	1.7988	.61308	215.34	.590	3	.899
	2. sınıf	112	1.7885	.60221	214.62			
	3. sınıf	101	1.7045	.45777	203.89			
	4. sınıf	104	1.7981	.68544	209.67			
	Toplam	421	1.7733	.59552				
Normsuzluk	1. sınıf	104	2.8381	.65543	219.94	2.506	3	.474
	2. sınıf	112	2.7723	.71904	206.39			
	3. sınıf	101	2.7178	.65351	197.70			
	4. sınıf	104	2.8253	.70035	219.94			
	Toplam	421	2.7886	.68278				

Tablo 10'da öğretim yaptıkları sınıf düzeyleri açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık duygusu ( $X^2=1.031$ ,  $p>.05$ ), yalıtılmışlık duygusu ( $X^2=.888$ ,  $p>.05$ ), kendine yabancılaşma ( $X^2=.709$ ,  $p>.05$ ), güçsüzlük duygusu ( $X^2=.590$ ,  $p>.05$ ) ve normsuzluk ( $X^2=2.506$ ,  $p>.05$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, anlamlı farklılık söz konusu olmasa da 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve yalıtılmışlık duyguları daha yüksektir; 3. sınıf öğretmenlerinin ise daha düşüktür. Kendine yabancılaşma, 3. sınıf öğretmenlerinde daha yüksek değerde iken 2. sınıf



öğretmenlerinin puanları daha düşüktür. 1. sınıf öğretmenlerinin güçsüzlük ve normsuzluk duyguları en yüksek puana sahip iken 3. sınıf öğretmenlerinin puanları ise daha düşük bulunmuştur.

### 3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11  
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
23-30 yaş	56	1.9523	.39731	Gruplar Arası	.843	4	.211			
31-38 yaş	152	2.0454	.39467	Gruplar İçi	61.913	408	.152			
39-46 yaş	113	2.0715	.36812	Toplam	62.757	412		1.389	.237	-
47-54 yaş	59	2.0978	.41338							
55 yaş ve üzeri	33	1.9446	.38004							
Toplam	413	2.0426	.39028							

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 11 incelendiğinde yaş faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda yaş faktörüne göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da 23-30 yaş gurubundan 47-54 yaş grubuna kadar öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri artmasına rağmen 55 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yaş faktörüne göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları değerler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

## Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Faktörüne Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p
Anlamsızlık Duygusu	23-30 yaş	56	1.6996	.49972	186.88	8.286	4	.042*
	31-38 yaş	152	1.7268	.48225	195.50			
	39-46 yaş	113	1.8199	.48177	222.40			
	47-54 yaş	59	1.8953	.57574	233.75			
	55 yaş ve üzeri	33	1.7041	.41346	193.55			
	Toplam	413	1.7708	.49624				
Yalıtılmışlık Duygusu	23-30 yaş	56	1.7041	.39299	174.52	5.813	4	.214
	31-38 yaş	152	1.8332	.47065	209.79			
	39-46 yaş	113	1.8458	.39001	220.92			
	47-54 yaş	59	1.7869	.38682	204.64			
	55 yaş ve üzeri	33	1.8117	.45765	205.82			
	Toplam	413	1.8108	.42736				
Kendine Yabancılaşma	23-30 yaş	56	2.5990	.45727	181.99	5.980	4	.201
	31-38 yaş	152	2.7195	.43617	216.17			
	39-46 yaş	113	2.6846	.42572	216.43			
	47-54 yaş	59	2.6595	.49494	204.97			
	55 yaş ve üzeri	33	2.5620	.55505	178.55			
	Toplam	413	2.6725	.45597				
Güçsüzlük Duygusu	23-30 yaş	56	1.6016	.53417	169.39	8.722	4	.038*
	31-38 yaş	152	1.7490	.54736	204.79			
	39-46 yaş	113	1.8162	.61508	215.03			
	47-54 yaş	59	1.8905	.66758	231.90			
	55 yaş ve üzeri	33	1.7879	.65668	208.98			
	Toplam	413	1.7707	.59471				
Normsuzluk	23-30 yaş	56	2.8214	.64578	214.29	7.382	4	.117
	31-38 yaş	152	2.8498	.63378	217.96			
	39-46 yaş	113	2.7404	.69613	197.64			
	47-54 yaş	59	2.8164	.82333	215.39			
	55 yaş ve üzeri	33	2.5505	.55510	161.20			
	Toplam	413	2.7873	.67882				

\*p&lt;.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 12’de yaşları açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık ( $X^2=8.286$ ,  $p<.05$ ) ve güçsüzlük ( $X^2=8.722$ ,  $p<.05$ ) duyguları hariç, yalıtılmışlık ( $X^2=5.813$ ,  $p>.05$ ) duygusu, kendine yabancılaşma ( $X^2=5.980$ ,  $p>.05$ ) ve normsuzluk ( $X^2=7.382$ ,  $p>.05$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 47-54 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve

güçsüzlük duyguları diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir; 23-30 yaş aralığında öğretmenlerinin ise daha düşüktür. Bununla birlikte yalıtılmışlık duygularına bakıldığında 39-46 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek; 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerinin ise her iki alt boyuttaki puanları daha düşüktür. Buna karşın anlamlı fark söz konusu olmasa da 39-46 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlık puanları daha yüksek; 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerinin ise puanları daha düşüktür. Normsuzluk ve kendine yabancılaşma puanları da 31-38 yaş aralığındaki öğretmenlerde daha yüksek iken 55 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde daha düşük belirlenmiştir.

### 3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
Ön lisans	26	2.0637	.40670	Gruplar Arası	.132	2	.066			
Lisans	375	2.0458	.39484	Gruplar İçi	64.875	416	.156	.425	.654	-
Lisansüstü	18	2.1321	.37843	Toplam	65.008	418				
Toplam	419	2.0506	.39436							

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 13 incelendiğinde eğitim durumuna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda eğitim durumuna göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da eğitim durumu lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri daha

yüksek iken, eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları değerler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p
Anlamsızlık Duygusu	Ön lisans	26	1.7602	.58751	196.69	.988	2	.610
	Lisans	375	1.7765	.50399	209.80			
	Lisansüstü	18	1.8497	.46634	233.36			
	Toplam	419	1.7786	.50695				
Yalıtılmışlık Duygusu	Ön lisans	26	1.8516	.45352	218.94	1.134	2	.567
	Lisans	375	1.8076	.42601	208.08			
	Lisansüstü	18	1.8968	.42521	237.00			
	Toplam	419	1.8142	.42715				
Kendine Yabancılaşma	Ön lisans	26	2.6399	.45380	185.12	1.239	2	.538
	Lisans	375	2.6781	.45816	211.31			
	Lisansüstü	18	2.7677	.46691	218.61			
	Toplam	419	2.6795	.45763				
Güçsüzlük Duygusu	Ön lisans	26	1.9349	.80198	225.37	.448	2	.799
	Lisans	375	1.7717	.58266	208.94			
	Lisansüstü	18	1.7906	.59163	209.86			
	Toplam	419	1.7826	.59834				
Normsuzluk	Ön lisans	26	2.6410	.59571	172.85	5.864	2	.050*
	Lisans	375	2.7996	.69196	210.06			
	Lisansüstü	18	3.0556	.49176	262.47			
	Toplam	419	2.8007	.68106				

\*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 14’te eğitim durumları açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin normsuzluk ( $X^2=5.864$ ,  $p<.05$ ) puanları hariç anlamsızlık duygusu ( $X^2=.988$ ,  $p>.05$ ), yalıtılmışlık duygusu ( $X^2=1.134$ ,  $p>.05$ ), kendine yabancılaşma ( $X^2=1.239$ ,  $p>.05$ ) ve güçsüzlük duygusu ( $X^2=.448$ ,  $p>.05$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin normsuzluk puanları diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha

yüksektir. Bunun yanında anlamlı farklılık söz konusu olmasa da eğitim durumu lisansüstü eğitim olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma puanları da diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna karşın *ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük puanları daha yüksek* bulunmuştur. Ayrıca ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları diğer gruplara göre daha düşüktür. Buna ek olarak lisans mezunu öğretmenlerin de yalıtılmışlık ve güçsüzlük puanları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür.

### 3.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
1-10 yıl	106	2.0405	.40883	Gruplar Arası	.309	3	.103			
11-20 yıl	183	2.0615	.38686	Gruplar İçi	65.241	420	.155	.664	.575	-
21-30 yıl	90	2.0661	.37965	Toplam	65.550	423				
31-40 yıl	45	1.9749	.41628							
Toplam	424	2.0480	.39366							

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 15 incelendiğinde mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri yüksek iken, mesleki

kıdemleri 1-10, 11-20 ve 31-40 yıl olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bir başka deyişle mesleki kıdemi 30 yıla kadar olanlarda puanlar artış göstermiş, ancak 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerde mesleğe yabancılaşma puanı düşmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları değerler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p
Anlamsızlık Duygusu	1-10 yıl	106	1.7536	.48927	207.72	2.944	3	.400
	11-20 yıl	183	1.7843	.50245	214.77			
	21-30 yıl	90	1.8320	.53678	225.44			
	31-40 yıl	45	1.6980	.49765	188.63			
	Toplam	424	1.7776	.50586				
Yalıtılmışlık Duygusu	1-10 yıl	106	1.8241	.46680	211.14	.633	3	.889
	11-20 yıl	183	1.8201	.41837	215.79			
	21-30 yıl	90	1.8048	.39076	213.72			
	31-40 yıl	45	1.7667	.43592	199.89			
	Toplam	424	1.8122	.42613				
Kendine Yabancılaşma	1-10 yıl	106	2.6913	.44707	211.82	3.923	3	.270
	11-20 yıl	183	2.7074	.44492	222.49			
	21-30 yıl	90	2.6515	.44059	207.52			
	31-40 yıl	45	2.5636	.55454	183.41			
	Toplam	424	2.6762	.45779				
Güçsüzlük Duygusu	1-10 yıl	106	1.7141	.54494	199.89	1.784	3	.618
	11-20 yıl	183	1.7881	.57755	215.84			
	21-30 yıl	90	1.8316	.65788	221.68			
	31-40 yıl	45	1.7863	.67358	210.27			
	Toplam	424	1.7787	.59764				
Normsuzluk	1-10 yıl	106	2.8726	.63727	226.92	7.021	3	.071
	11-20 yıl	183	2.8179	.66062	216.01			
	21-30 yıl	90	2.7741	.73579	209.40			
	31-40 yıl	45	2.5741	.69136	170.44			
	Toplam	424	2.7964	.67767				

Tablo 16'da mesleki kıdemleri açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık duygusu ( $X^2=2.944$ ,  $p>.05$ ), yalıtılmışlık duygusu ( $X^2=.633$ ,  $p>.05$ ), kendine yabancılaşma ( $X^2=3.923$ ,  $p>.05$ ), güçsüzlük duygusu ( $X^2=1.784$ ,  $p>.05$ ) ve normsuzluk ( $X^2=7.021$ ,  $p>.05$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, anlamlı farklılık söz konusu olmasa da mesleki

kıdemi 21-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve güçsüzlük duyguları daha yüksektir; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ise yalıtılmışlık ve normsuzluk duyguları daha yüksektir. Kendine yabancılaşma ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksektir. Buna karşın 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk duyguları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Bunun yanında güçsüzlük değerleri ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha düşüktür.

### 3.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
1-15 öğrenci	44	2.1080	.46341	Gruplar Arası	.183	2	.092			
16-30 öğrenci	262	2.0443	.40639	Gruplar İçi	64.414	411	.157	.585	.558	-
31 ve daha fazla öğrenci	108	2.0340	.33594	Toplam	64.597	413				
Toplam	414	2.0484	.39549							

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 17 incelendiğinde sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da sınıf mevcudu 31 ve daha fazla sayıda olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri düşük iken, sınıf mevcudu 1-15 olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf

öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Diğer deyişle sınıf mevcudu arttıkça sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları düşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları değerler Tablo 18''de gösterilmiştir.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p
Anlamsızlık Duygusu	1-15 öğrenci	44	1.8877	.62121	225.18	1.100	2	.577
	16-30 öğrenci	262	1.7768	.51648	205.98			
	31 ve daha fazla öğrenci	108	1.7397	.43444	203.98			
	Toplam	414	1.7789	.50924				
Yalıtılmışlık Duygusu	1-15 öğrenci	44	1.8994	.52587	221.20	.663	2	.718
	16-30 öğrenci	262	1.8078	.43234	205.38			
	31 ve daha fazla öğrenci	108	1.7996	.37802	207.06			
	Toplam	414	1.8154	.42987				
Kendine Yabancılaşma	1-15 öğrenci	44	2.6653	.40975	200.35	4.918	2	.086
	16-30 öğrenci	262	2.6502	.47548	199.67			
	31 ve daha fazla öğrenci	108	2.7508	.42173	229.40			
	Toplam	414	2.6781	.45643				
Güçsüzlük Duygusu	1-15 öğrenci	44	1.8322	.79063	204.81	1.339	2	.512
	16-30 öğrenci	262	1.7948	.59900	212.39			
	31 ve daha fazla öğrenci	108	1.6952	.49248	196.73			
	Toplam	414	1.7728	.59743				
Normsuzluk	1-15 öğrenci	44	2.7955	.70240	201.45	.460	2	.795
	16-30 öğrenci	262	2.7837	.66912	205.92			
	31 ve daha fazla öğrenci	108	2.8349	.68491	213.80			
	Toplam	414	2.7983	.67552				

Tablo 18''de sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık duygusu ( $X^2=1.100$ ,  $p>0.5$ ), yalıtılmışlık duygusu ( $X^2=.663$ ,  $p>0.5$ ), kendine yabancılaşma ( $X^2=4.918$ ,  $p>0.5$ ), güçsüzlük duygusu ( $X^2=1.339$ ,  $p>0.5$ ) ve normsuzluk ( $X^2=.460$ ,  $p>0.5$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna karşın sınıf mevcudu 31 ve daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları daha yüksektir. 15''e kadar sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük duygularına ilişkin puanları daha yüksektir. Bununla beraber sınıf mevcudu 30''un üzerinde olan öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve



güçsüzlük duyguları daha düşüktür. 16-30 arasında öğrenciyeye sahip sınıf öğretmenlerinin ise kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları diğer öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur.

### 3.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin anıları hatırlama düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Anıları Hatırlama Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Anıları Hatırlama Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
Kötü	30	1.9745	.44605	Gruplar Arası	1.888	3	.629			
Fena değil	107	1.9809	.41224	Gruplar İçi	63.635	420	.152	4.154	.006*	1-4
İyi	181	2.0373	.35942	Toplam	65.523	423				
Çok iyi	106	2.1521	.37066							
Toplam	424	2.0466	.39358							

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

\*p<.05 düzeyinde anlamlı, 1: Kötü; 2: Fena değil; 3: İyi; 4: Çok iyi

Tablo 19 incelendiğinde anıları hatırlama düzeylerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu bağlamda anıları hatırlama düzeylerine göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olmadığı ileri sürülebilir. Bununla beraber anıları hatırlama düzeyi kötü olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri düşük iken, anıları hatırlama düzeyi çok iyi olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Anıları hatırlama düzeyi arttıkça sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanlarının da arttığı öne sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin anıları hatırlama düzeylerine göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları değerler Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Anıları Hatırlama Düzeylerine Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Anıları Hatırlama Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	p	Farkın kaynağı
Anlamsızlık Duygusu	Kötü	30	1.6549	.46233	178.55	21.133	3	.000**	1-4
	Fena değil	107	1.6976	.57809	253.79				
	İyi	181	1.7637	.48438	211.65				
	Çok iyi	106	1.9082	.45257	181.89				
	Toplam	424	1.7759	.50581					
Yalıtılmışlık Duygusu	Kötü	30	1.7048	.50079	169.45	18.483	3	.000**	1-4
	Fena değil	107	1.7365	.46221	248.84				
	İyi	181	1.8125	.41337	214.17				
	Çok iyi	106	1.9132	.37103	185.16				
	Toplam	424	1.8113	.42693					
Kendine Yabancılaşma	Kötü	30	2.5789	.50551	205.28	8.383	3	.039*	1-4
	Fena değil	107	2.7030	.43299	223.50				
	İyi	181	2.7007	.44420	223.97				
	Çok iyi	106	2.7188	.42613	183.85				
	Toplam	424	2.6750	.45704					
Güçsüzlük Duygusu	Kötü	30	1.7487	.56089	208.58	7.949	3	.047*	2-4
	Fena değil	107	1.7263	.55127	241.00				
	İyi	181	1.7438	.66263	204.18				
	Çok iyi	106	1.9029	.60434	199.05				
	Toplam	424	1.7769	.59737					
Normsuzluk	Kötü	30	2.7278	.76874	206.78	4.352	3	.226	-
	Fena değil	107	2.7060	.70168	230.67				
	İyi	181	2.7947	.65408	212.33				
	Çok iyi	106	2.9019	.66626	196.07				
	Toplam	424	2.7948	.67913					

\*p<.05; \*\*p<.01 düzeyinde anlamlı; 1: Kötü; 2: Fena değil; 3: İyi; 4: Çok iyi

Tablo 20'de gösterildiği üzere anıları hatırlama düzeyi sınıf öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanları üzerinde normsuzluk alt boyutu hariç anlamlı değişimlere yol açmıştır. Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin normsuzluk ( $X^2=4.352$ ,  $p>.05$ ) hariç anlamsızlık ( $X^2=21.133$ ,  $p<.01$ ), yalıtılmışlık ( $X^2=18.483$ ,  $p<.01$ ), kendine yabancılaşma ( $X^2=8.383$ ,  $p<.05$ ) ve güçsüzlük ( $X^2=7.949$ ,  $p<.05$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, anlamlı farklılık olması ile birlikte anıları hatırlama düzeyi çok iyi olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük duyguları ile kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu öğretmenlerin puanları ile genel itibariyle anıları hatırlama düzeyi kötü olan

öğretmenlerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin anıları hatırlama düzeyi arttıkça tüm alt boyutlar bakımından mesleğine yabancılaşma düzeylerinin de arttığı öne sürülebilir.

### 3.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Farkın kaynağı
Alt düzey	117	2.0703	.34991	Gruplar Arası	.081	2	.041			
Orta düzey	232	2.0507	.42269	Gruplar İçi	65.501	422	.155	.262	.769	-
Üst düzey	76	2.0380	.40505	Toplam	65.583	424				
Toplam	425	2.0492	.39329							

V.K.:Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 21 incelendiğinde gelir durumuna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda gelir durumuna göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri birbirine yakın değerlerdedir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da gelir durumu alt düzey olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri yüksek iken, gelir durumu üst düzey olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine daha düşüktür. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin gelir durumu arttıkça mesleğe yabancılaşma puanlarının azaldığı belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin gelir durumlarına göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları değerler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Gelir Durumlarına Göre Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

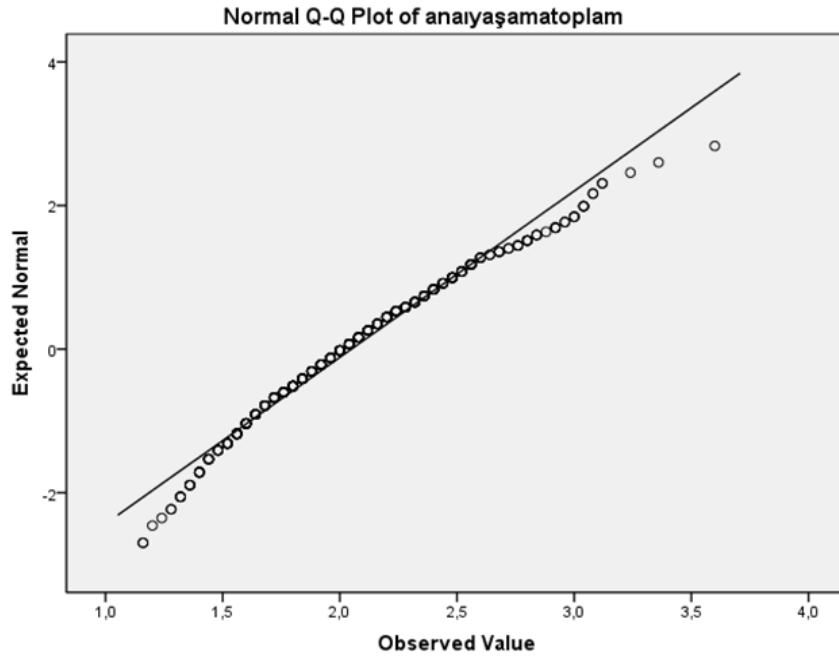
Boyutlar	Anıları Hatırlama Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p	Farkın kaynağı
Anlamsızlık Duygusu	Alt düzey	117	1.8245	.47981	228.61	2.662	2	.264	-
	Orta düzey	232	1.7622	.52367	206.20				
	Üst düzey	76	1.7539	.48779	209.71				
	Toplam	425	1.7779	.50529					
Yalıtılmışlık Duygusu	Alt düzey	117	1.7796	.36765	207.18	1.101	2	.577	-
	Orta düzey	232	1.8137	.43530	211.78				
	Üst düzey	76	1.8741	.47821	225.69				
	Toplam	425	1.8151	.42619					
Kendine Yabancılaşma	Alt düzey	117	2.6630	.46486	217.14	.215	2	.898	-
	Orta düzey	232	2.6876	.43194	210.72				
	Üst düzey	76	2.6998	.47737	213.59				
	Toplam	425	2.6764	.45751					
Güçsüzlük Duygusu	Alt düzey	117	1.8080	.56315	222.21	1.974	2	.373	-
	Orta düzey	232	1.7855	.60342	213.63				
	Üst düzey	76	1.7298	.63414	196.91				
	Toplam	425	1.7817	.59746					
Normsuzluk	Alt düzey	117	2.8818	.66417	229.97	3.485	2	.175	-
	Orta düzey	232	2.8092	.72710	204.08				
	Üst düzey	76	2.7443	.66121	214.12				
	Toplam	425	2.7937	.67521					

\*p<.05; \*\*p<.01 düzeyinde anlamlı; 1: Alt düzey; 2: Orta düzey; 3: Üst düzey

Tablo 22’de gelir durumu açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık duygusu ( $X^2=2.662$ ,  $p>.05$ ), yalıtılmışlık duygusu ( $X^2=1.101$ ,  $p>.05$ ), kendine yabancılaşma ( $X^2=.215$ ,  $p>.05$ ), güçsüzlük duygusu ( $X^2=1.974$ ,  $p>.05$ ) ve normsuzluk ( $X^2=3.485$ ,  $p>.05$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bir başka deyişle gelir durumu sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmanın alt boyutları açısından puanlarının değişiminde belirleyici bir role sahip değildir. Bununla beraber anlamlı farklılık bulunmasa da gelir durumu alt düzeyde olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve güçsüzlük duyguları ile normsuzluk puanları daha yüksektir. Gelir düzeyi üst seviyede olan sınıf öğretmenlerinin ise yalıtılmışlık duygusu ile kendine yabancılaşma puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

### 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Öncelikle toplam zaman yönelimi puanları üzerinde hangi tür istatistiki karşılaştırmaların yapılacağını belirlemek amacıyla elde edilen değerler üzerinde normallik Testi uygulanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir. Buna karşın toplam zaman yönelimi açısından sınıf öğretmenlerinden elde edilen puanların dağılımı ise normallik göstermektedir (Şekil 4.)



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin toplam zaman yönelimi puanları üzerinde uygulanan normal dağılım grafiği

Tablo 23

Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Zaman Yönelimi	.058	428	.002	.979	428	.000

### 3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 24''te gösterilmiştir.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Kadın	263	2.0750	.42210	222.26	58455.00			
Erkek	165	2.0097	.44450	202.13	33351.00	19656.000	-1.640	.101
Toplam	428							

Tablo 24''te sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre zaman yönelimi değerleri Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Tablo 24''e bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre zaman yönelimi boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından düşünüldüğünde aralarındaki farklar istatistiksel olarak  $p>.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi boyutunda birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir.

### 3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 25''te gösterilmiştir.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p
1. sınıf	104	2.0827	.41048	222.93	1.747	3	.626
2. sınıf	112	2.0418	.43816	205.07			
3. sınıf	101	2.0554	.41527	209.52			
4. sınıf	104	2.0462	.45589	206.89			
Toplam	421	2.0562	.42935				

Tablo 25'te sınıf düzeyi açısından öğretmenlerin zaman yönelimi ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=1.747$ ,  $p>0.5$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Birinci sınıfta öğretmenlik yapan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer sınıf düzeylerindeki öğretmenlere oranla daha yüksek iken ikinci sınıf düzeyindeki öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer sınıf düzeylerindeki öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### 3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p
23-30 yaş	56	2.0934	.44492	217.75	3.147	4	.534
31-38 yaş	152	2.0650	.44179	206.07			
39-46 yaş	113	2.0624	.39376	212.14			
47-54 yaş	59	2.0046	.44455	192.50			
55 yaş ve üzeri	33	1.9976	.31811	199.53			
Toplam	413	2.0532	.42841				

Tablo 26'da yaş açısından öğretmenlerin zaman yönelimi ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=3.147$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer yaş aralığındaki öğretmenlere oranla daha yüksek iken 55 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer sınıf düzeylerindeki öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### 3.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p
Ön lisans	26	2.0585	.32795	219.44	1.261	2	.532
Lisans	375	2.0498	.43953	207.98			
Lisansüstü	18	2.1511	.41695	238.50			
Toplam	419	2.0547	.43218				

Tablo 27'de eğitim durumu açısından öğretmenlerin Zaman Yönelimi Ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=1.261$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Eğitim durumu lisansüstü eğitim olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer yaş aralığındaki öğretmenlere oranla daha yüksek iken eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer eğitim grubuna dâhil olan öğretmenlere oranla daha düşüktür.



### 3.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p
1-10 yıl	106	2.1411	.46241	234.20			
11-20 yıl	183	2.0258	.40714	204.38			
21-30 yıl	90	2.0234	.43716	205.35	4.446	3	.217
31-40 yıl	45	2.0116	.35096	206.69			
Toplam	424	2.0521	.43088				

Tablo 28'de mesleki kıdem açısından öğretmenlerin Zaman Yönelimi Ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=4.446$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken mesleki kıdemi 31-40 yıl aralığında olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer mesleki kıdemlere dâhil olan öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### 3.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	sd	p
1-15 öğrenci	44	2.1345	.48831	222.48	3.059	2	.217
16-30 öğrenci	262	2.0279	.41889	199.68			
31 ve daha fazla öğrenci	108	2.0922	.44030	220.37			
Toplam	414	2.0560	.43295				

Tablo 29'da sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin Zaman Yönelimi Ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=3.059$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Sınıf mevcudu 1-15 olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken sınıf mevcudu 16-30 olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### 3.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin anıları hatırlama düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Anıları Hatırlama Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	sd	p
Kötü	30	2.0547	.47497	214.25	2.381	3	.497
Fena değil (Orta)	107	2.0234	.44947	203.93			
İyi	181	2.0283	.39611	208.27			
Çok iyi	106	2.1174	.45796	227.66			
Toplam	424	2.0514	.43181				

Tablo 30'da anıları hatırlama açısından öğretmenlerin Zaman Yönelimi Ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=2.381$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Ortalama puanlara bakıldığında anıları hatırlama düzeyi çok iyi olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanları diğer öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bunun yanında anıları hatırlama düzeyi orta düzeyde olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ise diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### 3.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarının Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	$X^2$	sd	p
Alt düzey	117	2.0657	.43545	216.76	.525	2	.769
Orta düzey	232	2.0390	.46705	206.96			
Üst düzey	76	2.0332	.36188	210.81			
Toplam	425	2.0525	.43169				

Tablo 31'de gelir durumu açısından öğretmenlerin Zaman Yönelimi Ölçeğine yönelik puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman yönelimi puanları ( $X^2=.525$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Gelir durumu alt düzey olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken gelir durumu "üst düzey" olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### 3.3. Otobiyografik Bellek Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenleriyle Olan Deneyimlerinin Kendi Öğretileri İçin Sahip Oldukları Hedefleri Şekillendirmelerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlamalarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

“Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Kendinizi Nasıl Tanımlarsınız (Kişilik ve Karakter Bakımından)?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarışma	Öğretmen	f	%	
Öğrenciyi merkeze alan öğretmen	Arkadaş yanlısı	Ö4.1A.3., Ö10.1A.2.	12	35.29	
	Çocukları seven	Ö10.1A.1., Ö12.1A.4.			
	Çocuklara faydalı olan	Ö7.1A.2., Ö8.1A.2.			
	Anaç	Ö3.1A.1.			
	Duyarlı	Ö1.1A.4.2.			
	Öğrenci merkezli çalışan	Ö5.1A.4.			
	Çocuklarını tamamiyle kabul eden	Ö3.1A.2.			
	Çocuklarla beraber öğrenen	Ö1.1A.1.			
Sevgi dilini kullanan	Ö4.1A.1.	10	29.41		
Araştırmacı öğretmen	Güncel ve yenilikçi			Ö2.1A.1., Ö2.1A.2., Ö2.1A.3., Ö11.1A.1.	
	Çalışma yanlısı			Ö1.1A.3., Ö12.1A.3.	
	Çözüm odaklı			Ö1.1A.4.1.	
	Değişime açık			Ö11.1A.2.	
	Mesleğini seven			Ö7.1A.1.	
Teknolojiyi takip eden	Ö8.1A.1.			6	17.65
Öz-denetimli öğretmen	İlimli				
	İstikrarlı	Ö6.1A.2.			
	Tutarlı	Ö6.1A.1.			
	Sabırlı	Ö12.1A.2.			
Geleneksel öğretmen	Sakin	Ö12.1A.1.	4	11.77	
	Disipline eden	Ö1.1A.2.			
	Kuralcı	Ö5.1A.1.			
	Kontrolcü	Ö3.1A.3.			
Çağdaş öğretmen	Özgürlükçü	Ö9.1A.2.	2	5.88	
		Ö5.1A.3., Ö9.1A.1.			
Toplam			34	100	

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 32’de “Bir sınıf öğretmeni olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız (kişilik ve karakter bakımından)?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre belirlenen 25 öğretmen kişilik ve karakter özelliği beş Sonuç/çıkarışma altında toplanmıştır. Bu

bağlamda “öğrenciyi merkeze alan öğretmen” teması altında en çok arkadaş yanlısı (Ö4, Ö10), çocukları seven (Ö10, Ö12), çocuklara faydalı olan (Ö7, Ö8) öğretmen karakteri ön planda iken çocuklara faydalı olan (Ö7, Ö8), anaç (Ö3), duyarlı (Ö1), öğrenci merkezli çalışan (Ö5), çocuklarımı tamamıyla kabul eden (Ö3), çocuklarla beraber öğrenen (Ö1) ve sevgi dilini kullanan (Ö4) öğretmen tipleri de mevcuttur. Bunun yanında “araştırmacı öğretmen” teması altında güncel ve yenilikçi (Ö2, Ö11) öğeleri ile çalışma yanlısı (Ö1, Ö12) özellikleri öne çıkmaktadır. Ayrıca bu kod altında çözüm odaklı (Ö1), değişime açık (Ö11), mesleğini seven (Ö7) ve teknolojiyi takip eden (Ö8) öğretmen örnekleri de öne sürülmüştür. Üçüncü tema olan “öz-denetimli öğretmen” temasında ise öğretmenlerin en çok ılımlı olma özelliği (Ö4, Ö5) ifade edilmiştir. Buna ek olarak istikrarlı ve tutarlı (Ö6), sabırlı ve sakin (Ö12) öğretmen özellikleri tanımlanmıştır. “Geleneksel öğretmen” teması altında disipline eden (Ö1), kuralcı (Ö5), kontrolcü (Ö3) ve ahlak öğretilmesine önem veren (Ö9) öğretmen türleri betimlenmiştir. Bu tema altında ise dört öğretmen (% 11.77) tarafından dört öğretmen karakteri ortaya konulmuştur. Ayrıca “çağdaş öğretmen” teması içinde ise sadece özgürlükçü öğretmen (Ö5, Ö9) özelliği öne çıkmıştır. Bu tema altında iki öğretmen (% 5.88) tarafından bir öğretmen karakteri ileri sürülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinden aldığı olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

“Geçmişteki Öğretmenlerinizden Aldığınız Olumlu ve Olumsuz Yönleriniz Var mıdır, Varsa - Olumlu Yönler Nelerdir? - Olumsuz Yönleriniz Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Olumlu	İletişimci	Ö7.1B.1, Ö9.1B.2	25	50
	Müzik	Ö1.1B.1		
	Sınavda cesaretlendirme	Ö1.1B.3		
	Motive eden	Ö7.1B.2		
	Sorumluluk kazandıran	Ö5.1B.1		
	Maddi destek	Ö1.1B.4		
	Güven veren	Ö2.1B.2		
	Güleryüzlü	Ö3.1B.2		
	Adil ve tarafsız oluşu	Ö9.1B.1		
	Yönlendiren	Ö4.1B.1		
	Başarılı olduğunu hissettiren	Ö4.1B.2		
	Değer verdiğini hissettiren	Ö9.1B.3		

Tablo 33 (Devam) “Geçmişteki Öğretmenlerinizden Aldığınız Olumlu ve Olumsuz Yönleriniz Var mıdır, Varsa - Olumlu Yönler Nelerdir? - Olumsuz Yönleriniz Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Olumlu	Disipline eden	Ö5.1B.2		
	İletişimde mesafeli tutum	Ö9.1B.4		
	Arkadaş yanlısı	Ö8.1B.1		
	Tutarlı ve istikrarlı	Ö6.1B.1		
	Grup çalışmasına özendiren	Ö3.1B.5		
	Birlik beraberliğe önem veren	Ö3.1B.4		
	Planlı programlı hareket eden	Ö9.1B.5		
	İşini severek yapan	Ö11.1B.1		
	Ders anlatımı	Ö12.1B.1		
	Öğretme çabası	Ö11.1B.2		
	İlgili	Ö3.1B.3		
	Anaç/babacan	Ö3.1B.1		
Olumsuz	Ayrımcılık yapan	Ö4.1B.1, Ö4.1B.2, Ö11.1B.1, Ö11.1B.2, Ö12.1B.2		
	Sinirli	Ö3.1B.3, Ö7.1B.1, Ö12.1B.1		
	Şiddete başvuran öğretmen	Ö2.1B.5, Ö3.1B.2		
	Otoriter öğretmen	Ö1.1B.4, Ö2.1B.1		
	Haksızlık yapan	Ö9.1B.1, Ö9.1B.2		
	Okuldan soğuma	Ö1.1B.1		
	Öğretmenliğe maaş karşılığı yaklaşım gösteren	Ö1.1B.2	25	50
	Sevgisiz öğretmen	Ö2.1B.3		
	Geleneksel öğretmen	Ö2.1B.2		
	Önyargılı	Ö8.1B.1		
	Sert yapılı	Ö3.1B.1		
	Ürkütücü (korkutucu)	Ö8.1B.2		
	Öğrenciyle iletişim kurmayan	Ö3.1B.4		
	Ezberci	Ö10.1B.1		
	İsteksiz ders anlatımı	Ö1.1B.3		
	Sevgiyi ile başarıyı bir arada tutan	Ö2.1B.4		
		Toplam	50	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 33“te “Geçmişteki öğretmenlerinizden aldığınız olumlu ve olumsuz yönleriniz var mıdır, varsa - olumlu yönler nelerdir? - olumsuz yönleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinden aldıkları olumlu ve olumsuz yönler frekans bağlamında eşit düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda “var (olumlu)” teması altında öğretmenlerden alınan olumlu özelliklerde en çok iletişimci (Ö7, Ö9) olma ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra müzik (Ö1), sınavda cesaretlendirme (Ö1), maddi destek sağlama

(Ö1), motive etme (Ö7), sorumluluk kazandırma (Ö5), disipline sokma (Ö5), güven verme (Ö2), gülyüzlü olma (Ö3), grup çalışmasına özendirme (Ö3), birlik beraberliğe önem verme (Ö3), ilgili olma (Ö3), anaç/babacan (Ö3), adil ve tarafsız olma (Ö9), değer verdiğini hissettirme (Ö9), iletişimde mesafeli tutum sergileme (Ö9), planlı programlı hareket etme (Ö9), yönlendirme (Ö4), başarılı olduğunu hissettirme (Ö4), arkadaş yanlısı olma (Ö8), tutarlı ve istikrarlı olma (Ö6), işini sevmek yapma, (Ö11) öğretme çabası içinde olma (Ö11) ve dersi anlatım şekli (Ö12) gibi sonuçlara da ulaşılmıştır. “Yok, (olumsuz)” teması altında ayrımcılık yapma (Ö4, Ö11, Ö12), sınırlı olma (Ö3, Ö7, Ö12), şiddete başvurma (Ö2, Ö3) ve otoriter olma (Ö1, Ö2) sonuçları ön plana çıkarken buna ek olarak haksızlık yapma (Ö9), okuldan soğutma (Ö1), öğretmenliğe maaş karşılığı bakma (Ö1), isteksiz ders anlatma (Ö1), sevgi göstermeme (Ö2), geleneksel yöntemleri kullanma (Ö2), sevgi ile başarıyı bir arada tutma, (Ö2), önyargılı ve ürkütücü olma (Ö8), sert yapılı olma (Ö3), öğrenciyle iletişim kurmama (Ö3) ve ezberci yöntemleri besleme (Ö10) gibi sonuçlarda öne çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişte onun gibi olmak istedikleri bir öğretmenlerinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

“Geçmişte Onun Gibi Olmak İstedığınız Bir Öğretmeniniz Oldu mu? Neden (Hangi Yöneden/Yönlerden)?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarılma	Öğretmen	f*	%
Oldu	Dersi sıkmadan anlatma	Ö6.1C.1,Ö7.1C.1, Ö8.1C.1	28	96.55
	Öğrenciye yaklaşım	Ö3.1C.1, Ö5.1C.3, Ö8.1C.2		
	Öğrenci ilişkileri	Ö1.1C.2, Ö6.1C.1		
	Yönlendirme	Ö1.1C.2, Ö4.1C.1,		
	Sakin ruh yapısına sahip olma	Ö2.1C.1, Ö12.1C.1		
	Müzik alanındaki yeterlilik	Ö1.1C.1		
	Etkinliklerdeki çeşitlilik sağlama	Ö1.1C.2		
	Sınıfı aile ortamına çevirme	Ö2.1C.3		
	Öğrenci düzeyine inebilme	Ö8.1C.3		
	Derse özenme	Ö12.1C.3		
	Derse hâkim olma	Ö12.1C.4		
	Motive etme	Ö3.1C.1		
	Çocuklara güvenme	Ö2.1C.2		
	Adaleti sağlama	Ö9.1C.1		
	Güler yüzlü olma	Ö4.1C.1		
	Kibar ve sevecen olma	Ö7.1C.2		

Tablo 34 (Devam) “Geçmişte Onun Gibi Olmak İstedığınız Bir Öğretmeniniz Oldu mu? Neden (Hangi Yönden/Yönlerden)?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

	Kıyafete olan özen	Ö5.1C.1		
	Konuşma tarzı	Ö5.1C.2		
	Özel hayatı ve mesleği dengede tutma	Ö11.1C.1		
	Düzenli ve planlı olma	Ö11.1C.2		
	Güzel yazı yazma	Ö12.1C.2		
Olmadı	-	Ö10.1C.1	1	3.45
		Toplam	29	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 34“te “Geçmişte onun gibi olmak istediğiniz bir öğretmeniniz oldu mu? Neden (hangi yönden/yönlerden)?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik olarak kodlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinden etkilendiği yönler dikkate alındığında dersi sıkmadan anlatma (Ö6, Ö7, Ö8), öğrenciye yaklaşım (Ö3, Ö5, Ö8) öğrenci ilişkileri (Ö1, Ö6) öğrenciyi yönlendirme (Ö1, Ö4) ve sakin ruh yapısına sahip olma (Ö2, Ö12) gibi sonuçlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında müzik alanındaki yeterli olma (Ö1), etkinliklerde çeşitlilik sağlama (Ö1), sınıfı aile ortamına çevirme (Ö2) öğrenci düzeyine inebilme (Ö8), derse özenme (Ö12), derse hâkim olma (Ö12), motive etme (Ö3), çocuklara güvenme (Ö2), adaleti sağlama (Ö9), güler yüzlü olma (Ö4), kibar ve sevecen olma (Ö7), kıyafete özen gösterme (Ö5), konuşma tarzı (Ö5), özel hayatı ve mesleği dengede tutma (Ö11), düzenli ve planlı olma (Ö11) ile güzel yazı yazma (Ö12) davranışları da sonuçlar arasında yer almaktadır. Yalnız Ö10, geçmişteki öğretmenlerinden etkilenmediğini ifade etmiştir. Ö10“nun “Vallahi maalesef yok ama çok hikâyeler okudum hayatına öğretmenin dokunduğu hikâyeleri onları da çok kıskandım ama maalesef ben yani ilkokul hadi köy ortamı ortaokul ve lise çok umutsuz geçti yani” şeklindeki görüşü öğretmenlerin üzerinde bıraktığı olumsuz etkiyi ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişte onun gibi olmak istemedikleri bir öğretmenlerinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 35“te gösterilmiştir.



Tablo 35

“Geçmişte Onun Gibi Olmak İstemediğiniz Bir Öğretmeniniz Oldu mu? Neden (Hangi Yönden/Yönlerden)?" Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Oldu	Sert mizaç	Ö2.1D.1, Ö8.1D.1,Ö12.1D.1	19	95
	Öğrenciye söz hakkı vermeme	Ö5.1D.1,Ö11.1D.2		
	Ayrımcılık yapma	Ö4.1D.1, Ö10.1D.1		
	Maddi beklenti	Ö1.1D.1, Ö6.1D.1		
	Öğrenciyi küçük düşürme	Ö1.1D.2		
	Gelenekselci yapı	Ö2.1D.1		
	Sevgisiz olma	Ö2.1D.1		
	Fiziksel temas kurma	Ö4.1D.2		
	Çözüm odaklı olmama	Ö5.1D.2		
	Şiddete başvurma	Ö7.1D.1,		
	Kendini yenilememe	Ö9.1D.1		
	Kendiyle barışık olmama	Ö9.1D.1		
	Sürekli şikâyet etme	Ö11.1D.1		
	Konu yetiştirme niyetinde olma	Ö11.1D.3		
Olmadı	Denk gelmeme	Ö3.1D.1	1	5
		Toplam	20	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 35’te “Geçmişte onun gibi olmak istemediğiniz bir öğretmeniniz oldu mu? Neden (Hangi yönden/yönlerden)?" sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin neredeyse tamamı onun gibi olmak istemedikleri öğretmenlerin varlığına değinmiş ve bunları öncelikli olarak sert mizaçlı olma (Ö2, Ö8, Ö12), öğrenciye söz hakkı vermeme (Ö5, Ö11), ayrımcılık yapma (Ö4, Ö10) ve maddi beklenti içerisinde olma (Ö1, Ö6) olarak sıralamışlardır. Bunun yanı sıra öğrenciyi küçük düşürme (Ö1), geleneksel yapıyı benimseme (Ö2), sevgisiz olma (Ö2), fiziksel temas kurma (Ö4), çözüm odaklı olmama (Ö5), şiddete başvurma (Ö7), kendini yenilememe, kendiyle barışık olmama (Ö9), sürekli şikâyet etme (Ö11) ve konu yetiştirme niyetinde olma gibi sonuçlarda yer almaktadır (Ö11). Yalnızca Ö3 geçmişte böyle bir öğretmene denk gelmediğini ifade etmiştir. Ö3’ün “Yok, öyle dediğim bir öğretmenim yok” şeklindeki görüşü bu şekilde bir öğretmene rastlamadığını ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini hangi ders/konu/öğrenme alanlarında daha yeterli hissettiklerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36

“Sınıf Öğretmeni Olarak Hangi Ders/Konu/Öğrenme Alanlarında Kendinizi Daha Yeterli Hissediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Mihver Dersler	Matematik	Ö1.2A.2, Ö4.2A.1, Ö5.2A.1, Ö7.2A.2, Ö9.2A.1, Ö10.2A.1	15	88.24
	Türkçe	Ö1.2A.1, Ö5.2A.2, Ö6.2A.1, Ö7.2A.1, Ö9.2A.2		
	Fen Bilimleri	Ö11.2A.1, Ö12.2A.1		
	Hepsinde yeterli	Ö3.2A.1, Ö8.2A.1		
Yetenek Dersleri	Sanat ve müzik Dersleri	Ö2.2A.3	1	5.88
Diğer	İletişim ve dil becerileri	Ö2.2A.1	1	5.88
Toplam			17	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 36’da ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin çoğu matematik (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10), Türkçe (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) ve fen bilimleri (Ö11, Ö12) derslerinde kendilerini yeterli görürken hepsinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenler de (Ö3, Ö8) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Ö2 gibi sanat ve müzik dersleri ile iletişim ve dil becerilerinin ağırlıklı olduğu derslerde de kendisini yeterli gören öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissettikleri ders/konu/öğrenme alanlarına dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

“Bu Alanlardaki Yeterlilik İçin Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi Yok	Kişisel özellikler	Ö1.2B.1, Ö8.2B.1, Ö10.2B.1, Ö11.2B.1, Ö12.2B.1	8	57.15
	Güncel çağın koşullarına uyum	Ö2.2B.1, Ö12.2B.1		
	Geleneksel yöntemlerin kullanımı	Ö4.2B.1		
Etkisi Var	Benimsetilen yöntemi kullanma	Ö3.2B.1, Ö9.2B.1	6	42.85
	Ders işleme tarzı	Ö6.2B.1, Ö7.2B.1		
	Yeterli olunan dersi sevdirmeye	Ö5.2B.1		
	Sosyal etkinliklere ağırlık verme	Ö3.2B.2		
Toplam			14	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 37“de “*Bu alanlardaki yeterlilik için geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası bu alanlardaki yeterlilikleri için geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak kişisel özellikleri (Ö1, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12), güncel çağın koşullarına uyum (Ö2, Ö12) ve geleneksel yöntemlerin kullanılması (Ö4) olarak sıralamışken, bu alanlardaki yeterlilikleri için geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olduğunu ifade eden öğretmenler ise bunun sebebini benimsetilen yöntemin aynısını kullanma (Ö3, Ö9), ders işleme tarzı (Ö6, Ö7), yeterli olunan dersi sevdirmeye (Ö5) ve sosyal etkinliklere ağırlık verme (Ö3) olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hangi ders/konu/öğrenme alanlarını öğretmede daha fazla sorun yaşadıklarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 38“de gösterilmiştir.

Tablo 38

“Sınıf Öğretmeni Olarak Hangi Ders/Konu/Öğrenme Alanlarını Öğretmede Daha Fazla Sorun Yaşamaktasınız?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%	
Sorun yaşıyorum	Müzik	Ö6.3A.2, Ö7.3A.1, Ö10.3A.1, Ö12.3A.1	18	90	
	Resim	Ö6.3A.1, Ö7.3A.3, Ö12.3A.2			
	Beden eğitimi	Ö6.3A.3, Ö7.3A.2			
	Sosyal bilgiler	Ö9.3A.1, Ö11.3A.1			
	Din kültürü	Ö7.3A.4			
	Matematik	Ö6.3A.4			
	Fen bilimleri	Ö5.3A.1			
	Öğrencinin ilgisiz kaldığı dersler	Ö1.3A.1, Ö2.3A.1			
	Diğer dersler	Öğrencinin hazırbulunuşluğu düşük olan dersler			Ö2.3A.1
	Kazanım farklılıkları	Ö3.3A.1			
Sorun yaşamıyorum	Teçrübe kaynaklı	Ö4.3A.1, Ö8.3A.1	2	10	
Toplam			20	100	

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 38“de “*Sınıf öğretmeni olarak hangi ders/konu/öğrenme alanlarını öğretmede daha fazla sorun yaşamaktasınız?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler çoğunlukla müzik (Ö6, Ö7, Ö10, Ö12), resim (Ö6, Ö7, Ö12), beden eğitimi (Ö6,

Ö7) ve sosyal bilgiler (Ö9, Ö11) derslerinde sorun yaşadıklarını ifade ederken, din kültürü (Ö7), matematik (Ö6) ve fen bilimleri (Ö5) ile öğrencinin ilgisiz kaldığı (Ö1, Ö2), öğrencinin hazırbulunuşluğunun düşük olduğu derslerde de (Ö2) problem yaşadıklarını belirten öğretmen görüşleri de mevcuttur. Yalnızca Ö3, kazanımın farklılığına göre sorun yaşayıp yaşamama durumunun değişeceğini belirtmiştir. Ö3'ün “*Bu durum dersten derse yani dersin kazanımına göre değişir.*” şeklindeki görüşü bu tutumu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin derslerindeki sorunları çözümlerken başvurdukları yollara ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

“Derslerinizdeki Sorunları Çözümlerken Hangi Yollara Başvuruyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Öğretme- öğrenme anlayışı	Müzik ve resimden yararlanma	Ö1.3B.2, Ö7.3B.2	8	61.55
	Akıllı tahta ve EBA kullanma	Ö10.3B.1, Ö11.3B.2		
	Oyunlardan yararlanma	Ö5.3B.2, Ö7.3B.1		
	Dramadan yararlanma	Ö1.3B.2		
	Farklı etkinliklere başvurma	Ö5.3B.1		
Ek kaynaklar	Yazı ödevleriyle kalıcılığı sağlama	Ö11.3B.1	2	15.38
	Kitapları kullanma	Ö12.3B.1		
Bireysel farklılıklar	Öğrenciyi daha iyi tanıma	Ö6.3B.1	2	15.38
	Özel ilgi ve zaman ayırma	Ö6.3B.3		
Duyuşsal boyut	Dersi zevkli hale getirme	Ö1.3B.1	1	7.69
Toplam			13	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 39'da “*Derslerinizdeki sorunları çözümlerken hangi yollara başvuruyorsunuz?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler “öğretme-öğrenme anlayışları” teması altında çoğunlukla müzik ve resimden yararlanma (Ö1, Ö7), akıllı tahta ve EBA kullanma (Ö10, Ö11) ile oyunlardan yararlanma (Ö5, Ö7) gibi çözüm yollarına başvururken dramadan yararlanan (Ö1) ve farklı etkinliklere başvuran (Ö5) öğretmenler de bulunmaktadır. Bununla birlikte yazı ödevleriyle kalıcılığı sağlama (Ö11), kitapları kullanma (Ö12), öğrenciyi daha iyi tanımaya özen gösterme (Ö6), öğrenciyi daha fazla zaman ayırma (Ö6) ve dersi

zevкли hale getirmeye çalışma (Ö1) gibi yöntemleri kullanan öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin derslerindeki sorunları çözümlerken geçmişteki öğretmenlerinden edindiklerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40

“Derslerinizdeki Sorunları Çözümlerken Geçmişteki Öğretmenlerinizden Edindiklerinizin Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi yok	Kendi çabasıyla yol alma	Ö5.3C.2, Ö10.3C.1, Ö10.3C.2 Ö11.3C.1, Ö12.3C.1	7	70
	Çağın gerektirdiği teknolojiyi kullanma	Ö5.3C.2		
	Meslektaşlarla yardımlaşma	Ö11.3C.1		
Etkisi var	Ödül-ceza sistemini kullanma	Ö1.3C.1	3	30
	Bireysel ilgilenme	Ö6.3C.1		
	Okul dışında vakit ayırma	Ö6.3C.1		
Toplam			10	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 40'da “Derslerinizdeki sorunları çözümlerken geçmişteki öğretmenlerinizden edindiklerinizin etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını bu noktada geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkilerinin olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak kendi çabalarıyla yol alma (Ö5, Ö10, Ö11, Ö12) olarak ifade etmiş, ayrıca bunlara çağın gerektirdiği teknolojiyi kullanma (Ö5) ve meslektaşlarla yardımlaşmayı da (Ö11) eklemişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler adı geçen sorunları çözümlerken ödül-ceza sistemini kullanma (Ö1) ve bireysel ilgilenerek öğrencilere okul dışında vakit ayırma (Ö6) gibi noktalarda geçmişteki öğretmenlerinin etkisi olduğunu öne sürmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf öğretmenin özelliklerini belirtmesine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41

“Etkili Bir Sınıf Öğretmeninin Özelliklerini Belirtir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarısama	Öğretmen	f*	%
Öğretme- öğrenme süreci	Sınıf yönetimi	Ö1.4A.1, Ö2.4A.1, Ö3.4A.4, Ö5.4A.4, Ö6.4A.1, Ö7.4A.1	22	46.83
	Derse hazırlıklı gelme	Ö6.4A.2, Ö7.4A.2, Ö8.4A.3,		
	Konuyu somutlaştırma	Ö4.4A.3, Ö6.4A.5, Ö8.4A.4		
	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ortamı düzenleme	Ö4.4A.7, Ö8.4A.2		
	Ders dışı etkinlikler düzenleme	Ö2.4A.2		
	Konuyu temelden anlatma	Ö4.4A.6		
	Teknolojiden faydalanma	Ö10.4A.2		
	Sınıf içinde aktif olma	Ö11.4A.1		
	Öğrencilere merkeze alarak ders işleme	Ö11.4A.2		
	Esprili olma	Ö10.4A.1		
	Öğretim sürecinde tatlı-sert olma	Ö5.4A.2		
Kılık kıyafete özen gösterme	Ö6.4A.3			
Öğrenciyi tanıma	Öğrenciyi sevme	Ö4.4A.2, Ö5.4A.1, Ö8.4A.1, Ö12.4A.1	12	25.53
	Öğrenciyle iletişim ve temas içinde olma	Ö3.4A.3, Ö9.4A.1		
	Öğrenciye söz hakkı tanıma	Ö4.4A.4, Ö5.4A.5		
	Öğrenciler arasında ayırım yapmama	Ö4.4A.5		
	Öğrenciye karşı sabırlı olma	Ö12.4A.2		
	Öğrenciyi motive etme	Ö4.4A.8		
Mesleki gelişim	Kişisel gelişimini sağlama	Ö2.4A.6, Ö5.4A.3, Ö6.4A.6, Ö8.4A.5, Ö9.4A.3, Ö10.4A.5, Ö7.4A.3, Ö9.4A.4	11	23.40
	İşini sevme	Ö2.4A.3, Ö4.4A.1		
	Öz değerlendirme yapma	Ö2.4A.4		
Okul aile ve toplum ilişkileri	Velilerle dengeli bir iletişim kurma	Ö9.4A.2	1	2.12
Program ve içerik bilgisi	Plan ve program kullanma	Ö3.4A.5	1	2.12
Toplam			47	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 41’de “Etkili bir sınıf öğretmenin özelliklerini belirtir misiniz?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler bir sınıf öğretmenin özelliklerini “öğretme-öğrenme süreci” teması altında öncelikli olarak sınıf yönetimi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5,

Ö6, Ö7), derse hazırlıklı gelme (Ö6, Ö7, Ö8), konuyu somutlaştırma (Ö4, Ö6, Ö8) ve bireysel farklılıkları dikkate alarak sınıf ortamını düzenleme (Ö4, Ö8) olarak sıralamış ve bunlara ders dışı etkinlikler düzenleme (Ö2), konuyu basit düzeyde anlatma (Ö4), teknolojiden faydalanma (Ö10), sınıf içinde aktif olma (Ö11), öğrencileri merkeze alarak ders işleme (Ö11), esprili olma (Ö10), öğretim sürecinde tatlı-sert olma (Ö5) ve kıyafete özen gösterme (Ö6) gibi sonuçları da eklemişlerdir. Öğretmenlerin bir sınıf öğretmenin “*öğrenciyi tanıma*” teması altında taşıması gereken özellikleri çoğunlukla öğrenciyi sevme (Ö4, Ö5, Ö8, Ö12), öğrenciyle iletişim ve temas içinde olma (Ö3, Ö9) ve öğrenciye söz hakkı tanıma (Ö4, Ö5) olarak sıralamış ve bunlara öğrenciler arasında ayırım yapmama (Ö4), öğrenciye karşı sabırlı olma (Ö12), öğrenciyi motive etme (Ö4) ve öğrenciye rehberlik etme (Ö10) gibi sonuçları da eklemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bir sınıf öğretmenin “*mesleki gelişim*” teması altında taşıması gereken özellikleri çoğunlukla kişisel gelişimini sağlama (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve işini sevme (Ö2, Ö4) olarak sıralamış ve buna öz değerlendirme yapma (Ö2) sonucunu da eklemişlerdir. Ayrıca velilerle dengeli bir iletişim kurma (Ö9) ve plan -program kullanma (Ö3) gibi sonuçları da ifade eden öğretmenler yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf öğretmenin özellikleri ile ilgili kendilerini değerlendirmesine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

“Bu Özelliklerle İlgili Olarak Kendinizi Değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Öz- değerlendirme	Yapmaya özen gösterme	Ö1.4B.3, Ö2.4B.1, Ö3.4B.1, Ö5.4B.1, Ö6.4B.1, Ö8.4B.1, Ö10.4B.1, Ö11.4B.1	8	61.55
	Kesinlikle yapıyor olma	Ö4.4B.1, Ö6.4B.2, Ö12.4B.1	3	23.07
	Duruma göre hareket etme	Ö1.4B.1	1	7.69
	Eğitimler yoluyla kendini geliştirme	Ö9.4B.2	1	7.69
Toplam			13	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 42’de “*Bu özelliklerle ilgili olarak kendinizi değerlendirir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler “öz-değerlendirme” teması altında çoğunlukla bu yeterlilikleri yapmaya özen gösterdiklerini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) ve bunları kesinlikle yaptıklarını (Ö4, Ö6, Ö12) ifade etmişken duruma göre hareket eden (Ö1) ve eğitimler yoluyla kendini geliştirdiklerini (Ö9) belirten öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf öğretmenin özelliklerine sahip olmalarına dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

“*Bu Özelliklerle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir?*” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi yok	Bireysel çaba	Ö1.4C.1, Ö6.4C.1, Ö10.4C.1	7	53.85
	Olumsuz özellikleri avantaja çevirme	Ö4.4C.1, Ö5.4C.1, Ö11.4C.1		
	İmkânların kısıtlı olması	Ö8.4C.1		
Etkisi var	Sınıf hâkimiyetini sağlama	Ö3.4C.3, Ö7.4C.1	6	46.15
	Kendini geliştirme noktasında rol model olma	Ö2.4C.1		
	Sınıfta aktif halde olma	Ö3.4C.2		
	Etkili iletişim kurma	Ö9.4C.1		
	Sabırlı ve sevecen olma	Ö12.4C.1		
Toplam			13	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 43’te “*Bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası bu özellikleriyle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak bireysel çabalarıyla gelişim gösterme (Ö1, Ö6, Ö10) ve olumsuz özellikleri avantaja çevirme (Ö4, Ö5, Ö11) olarak sıralamış ve bunlara imkânların kısıtlı olmasını da (Ö8) eklemişlerdir. Bunun yanı sıra bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olduğunu öne süren öğretmenler ise bunun sebeplerini çoğunlukla sınıf hâkimiyetini sağlamaya bağlamış (Ö3, Ö7) ve kendini geliştirme



noktasında rol model olma (Ö2), sınıfta aktif halde olma (Ö3), etkili iletişim kurma (Ö9) ile sabırlı ve sevecen olmayı da (Ö12) eklemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir öğrenme ortamının özelliklerini belirtmelerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44

“Etkili Bir Öğrenme Ortamının Özelliklerini Belirtiniz.” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Öğretme-öğrenme süreci	Öğrenci merkezli olma	Ö3.5A.1, Ö4.5A.3, Ö5.5A.3, Ö7.5A.1, Ö8.5A.5	15	48.40
	Materyal hazırlama	Ö1.5A.1, Ö4.5A.2, Ö6.5A.2,		
	Hazırlıklı olma	Ö1.5A.4		
	Sınıf yönetimi anlayışı	Ö2.5A.4		
	Tekrarlamalara dayalı	Ö7.5A.4		
	Oyun destekli	Ö8.5A.3		
	Ezberden uzak	Ö8.5A.4		
	Disiplinli	Ö9.5A.1.		
	Öğretmen merkezli	Ö12.5A.3		
Fiziksel etkenler	Sınıfın havalandırma, ışık ve boya durumu	Ö2.5A.2, Ö4.5A.1, Ö6.5A.1, Ö8.5A.1, Ö10.5A.1, Ö11.5A.2, Ö12.5A.2	8	25.80
	Sınıf mevcudu	Ö5.5A.1		
Duyuşsal etkenler	Motive olma	Ö1.5A.3, Ö8.5A.2	4	12.90
	Öğretmenin psikolojisi	Ö2.5A.3		
	Odaklanma	Ö1.5A.2		
Öğrencinin durumu	Öğrencinin yaşantıları	Ö2.5A.6	2	6.45
	Öğrenciyle sürekli iletişim halinde olma	Ö6.5A.3		
Sosyo-kültürel etkenler	Veli desteği	Ö5.5A.2	2	6.45
	Yakından uzağa ilkesi	Ö7.5A.2		
Toplam			31	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 44’te “Etkili bir öğrenme ortamının özelliklerini belirtiniz.” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler etkili bir öğrenme ortamının özelliklerini “öğretme-öğrenme süreci” teması altında öncelikli olarak öğrenci merkezli olma (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8) ve materyal hazırlama (Ö1, Ö4, Ö6) olarak sıralamış ve bunlara hazırlıklı olma (Ö1), sınıf yönetimi anlayışı (Ö2), tekrarlamalara dayalı öğretim (Ö7), oyun destekli (Ö8), ezberden uzak (Ö8), disiplinli (Ö9) ve öğretmen merkezli (Ö12) gibi sonuçları da eklemişlerdir. Öğretmenler etkili bir sınıf ortamının özelliklerini “fiziksel etkenler” teması altında çoğunlukla sınıfın

havalandırması, ışık ve boya durumu (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) olarak belirtmiş ve sınıf mevcudunu da (Ö5) eklemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler etkili bir sınıf ortamının “*duyuşsal etkenler*” teması altında taşıması gereken özellikleri çoğunlukla motive olma (Ö1, Ö8) olarak ifade etmiş ve buna öğretmenlerin psikolojisi (Ö2) ile odaklanma (Ö1) sonucunu da eklemişlerdir. Ayrıca öğrencinin yaşantıları (Ö2), öğrenciyle sürekli iletişim halinde olma (Ö6), veli desteği (Ö5) ve yakından uzağa ilkesi (Ö7) gibi sonuçları ifade eden öğretmenler de yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir öğrenme ortamını oluşturma ile ilgili kendilerini değerlendirmesine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45

“Verdiğiniz Özelliklere Sahip Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Kendinizi Değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f	%
Öz-değerlendirme	Yapmaya özen gösterme	Ö1.5B.1, Ö2.5B.1, Ö3.5B.1, Ö4.5B.1, Ö9.5B.1, Ö12.5B.1	6	85.72
	Kesinlikle yapıyor olma	Ö8.5B.1	1	14.28
Toplam			7	100

Tablo 45’te “*Verdiğiniz özelliklere sahip bir sınıf ortamı oluşturmada kendinizi değerlendirir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler “öz-değerlendirme” teması altında çoğunlukla bu yeterlilikleri yapmaya özen gösterdiklerini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö12) ifade etmiştir. Bir öğretmen (Ö8) ise verilen özelliklere ilişkin bir sınıf oluşturmak için gerekenleri yaptığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir öğrenme ortamını oluşturabilmelerine dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmama durumuna ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46

“Verdiğiniz Özelliklere Sahip Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Var mıdır, Varsa Hangi Yönlerdendir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi var	Oyunla öğretim süreci	Ö5.5C.1, Ö5.5C.2, Ö6.5C.1, Ö8.5C.1.	12	70.59
	Kendi öğretmenlerinin izinden gitme	Ö1.5C.1, Ö2.5C.3		
	Sınıf hâkimiyetini oluşturma	Ö3.5C.2, Ö7.5C.1		
	Olumsuz anıları avantaja çevirme	Ö7.5C.2, Ö8.5C.2		
	Adaletli olma	Ö6.5C.2		
	Sabırlı olma	Ö6.5C.3		
Etkisi yok	Bireysel çaba	Ö4.5C.2, Ö9.5C.1, Ö10.5C.1	5	29.41
	İmkânların kısıtlı olması	Ö4.5C.1, Ö7.5C.1		
Toplam			17	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 46’da “Verdiğiniz özelliklere sahip bir sınıf ortamı oluşturmada geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi var mıdır, varsa hangi yönlerdendir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını bu özelliklerdeki bir sınıf ortamını oluşturmada geçmişteki öğretmenlerinin etkisi olduğunu ifade etmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak oyunla öğretim süreci (Ö5, Ö6, Ö8), kendi öğretmenlerinin izinden gitme (Ö1, Ö2), sınıf hâkimiyetini oluşturma (Ö3, Ö7) ve olumsuz anıları avantaja çevirme (Ö7, Ö8) olarak sıralamış ve bunlara adaletli ve sabırlı olma (Ö6) gibi sonuçlarında eklemiştir. Bunun yanı sıra bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını öne süren öğretmenler ise bunun sebeplerini çoğunlukla bireysel çabayla gelişim gösterme (Ö4, Ö9, Ö10) olarak belirtmiş ve bunlara imkânların kısıtlı olmasını da (Ö4, Ö7) eklemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler konusunda kendilerini değerlendirmelerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

“Etkili Sınıf İçi ve Dışı Aktiviteler Konusunda Kendinizi Değerlendirir misiniz?”

Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%	
Sınıf dışı	Olumsuz	Sınıf dışı etkinliğin olmaması	Ö4.6A.1, Ö5.6A.1, Ö9.6A.1, Ö10.6A.2, Ö11.6A.1	15	60
		Sinema-tiyatro	Ö2.6A.3, Ö6.6A.2, Ö12.6A.1		
	Olumlu	Ders kazanımına uygun sınıf dışı faaliyetler	Ö3.6A.4, Ö5.6A.2		
		Çevre düzenlemeleri	Ö6.6A.1, Ö7.6A.1		
		Ders kazanımıyla ilgi olan kurumları ziyaret etme	Ö2.6A.4		
		Uçurtma şenliği	Ö3.6A.3		
		Ev ziyaretleri	Ö6.6A.3		
Sınıf içi	Olumlu	Drama	Ö4.6A.3, Ö7.6A.2, Ö9.6A.2	10	40
		Deney	Ö4.6A.3, Ö7.6A.2		
		Sanatsal etkinlikler ve el becerileri	Ö2.6A.1		
		Görsellerden yararlanma	Ö4.6A.4		
		Gözlem	Ö7.6A.2		
		Kazanıma göre şekillenen etkinlikler	Ö8.6A.1		
		Oyun	Ö10.6A.1		
Toplam			25	100	

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 47’de “Etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler genellikle sınıfın dışında herhangi bir etkinlik yapmadıklarını (Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11), sınıf dışarısında etkinlik yaptıklarında bunların genellikle sinema-tiyatro (Ö2, Ö6, Ö12), ders kazanımına uygun sınıf dışı faaliyetler (Ö3, Ö5) ile birlikte çevre düzenlemeleri (Ö6, Ö7) olduğunu ifade etmiş ve bunlara ders kazanımıyla ilgi olan kurumları ziyaret etme (Ö2), uçurtma şenliği (Ö3) ile ev ziyaretlerini de (Ö6) eklemişlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde ise çoğunlukla drama (Ö4, Ö7, Ö9) ile deneylerden (Ö4, Ö7) yararlanmakta bunun yanı sıra sanatsal etkinlikler ve el becerileri (Ö2), görsellerden yararlanma (Ö4), gözlem (Ö7), kazanıma göre şekillenen etkinlikler (Ö8) ve oyunları da (Ö10) kullanmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf içi ve dışı aktiviteleri kullanmasına dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

“Etkili Sınıf İçi ve Dışı Aktiviteler” Konusunda Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi var	Tabiat gezileri	Ö8.6B.2, Ö9.6B.1, Ö11.6B.1, Ö12.6B.1	9	64.29
	Drama	Ö1.6B.1		
	Gözlemler	Ö11.6B.1		
	Görsellerden yararlanma	Ö11.6B.3		
	Gazete haberleri	Ö11.6B.4		
	Müze gezileri	Ö12.6B.2		
Etkisi yok	Gelemlsel yöntemlere başvurma	Ö2.6B.1, Ö4.6B.1, Ö8.6B.1, Ö10.6B.1, Ö11.6B.2	5	35.71
Toplam			14	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 48’de “Etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler” konusunda geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler konusunda geçmişteki öğretmenlerinin etkisi olduğunu belirtmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak tabiat gezileri yapma (Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) olarak ifade etmiş, ardından buna drama (Ö1), gözlemler, görsellerden yararlanma, gazete haberlerinin (Ö11) yanı sıra müze gezilerini de (Ö12) eklemişlerdir. Etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler konusunda geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisi olmadığını söyleyen öğretmenler ise bunun sebebinin geçmişteki öğretmenlerinin geleneksel yöntemlere başvurmalarından (Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11) kaynaklandığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinin yaptığı bir aktiviteyi bugüne değin sınıflarında uygulayıp uygulamamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

“Geçmişteki Öğretmeninizin Yapmış Olduğu Bir Aktiviteyi Hiç Bugüne Değın Sınıfınızda Uyguladığınız Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarısama	Öğretmen	f*	%
Evet	Fen Bilimleri/Deney	Ö1.6C.1, Ö7.6C.1	6	50
	Türkçe/Kitap okuma uygulaması	Ö6.6C.1		
	Küme çalışmaları	Ö5.6C.1		
	Beden eğitimi	Ö2.6C.1		
	Müzik	Ö2.6C.1		
Hayır	Görüş bildirmeme	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	6	50
	İmkânların kısıtlılığı	Ö3.6C.1		
Toplam			12	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 49'da “Geçmişteki öğretmeninizin yapmış olduğı bir aktiviteyi hiç bugüne değın sınıfınızda uyguladığınız oldu mu?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısı geçmişteki öğretmenlerinin yapmış olduğı bir aktiviteyi bugüne değın sınıfında uygulamış, bunların özellikle fen bilimleri/deney (Ö1, Ö7) alanında olduğunu ifade etmiş ve buna Türkçe/kitap okuma uygulaması (Ö6), küme çalışmaları (Ö5), beden eğitimi ile müziğı (Ö2) eklemişlerdir. Geçmişteki öğretmenlerinin yapmış olduğı bir aktiviteyi bugüne değın sınıfında uygulamadığını söyleyen öğretmenler ise bu noktada herhangi bir görüş bildirmemiş, yalnız Ö3 imkânların kısıtlı olmasından dolayı böyle bir şey yapamadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda kendilerini değerlendirmelerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50

“Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda Kendinizi Değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarısama	Öğretmen	f*	%
Kullanılan yöntem ve yaklaşımlar	Olumlu	Karma yöntemler	18	69.24
		Geleneksel yöntemler		
		Grup çalışmaları		
		Performans görevleri		
		Kavram haritası		
		Drama		
		Gezi-gözlem		

Tablo 50 (Devam) “Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda Kendinizi Değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Olumsuz	Eksik hissetme	Ö3.7A.1, Ö4.7A.1, Ö5.7A.1, Ö10.7A.1, Ö12.7A.	8	30.76
	Uyum sağlamaya çalışma	Ö6.7A.3, Ö7.7A.1		
Sistemselsel bakış	Sürekli güncellenme	Ö2.7A.1, Ö4.7A.2, Ö8.7A.1, Ö9.7A.1, Ö12.7A.1	8	30.76
	Teknolojik yaklaşımlar (EBA, MEBBİS)	Ö1.7A.1, Ö7.7A.2		
	Plan ve program kullanma	Ö1.7A.2		
		Toplam	26	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 50’de “Günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası kullanılan “yöntem ve yaklaşımlar” teması altında günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımlarından çoğunlukla karma yöntemler (Ö3, Ö11), geleneksel yöntemler (Ö2, Ö5) ve grup çalışmalarını (Ö2, Ö6) kullandıklarını ifade etmiş ve bunlara performans görevleri (Ö3), kavram haritası (Ö5) ile drama, gezi-gözlem’i (Ö8) eklemiştir. Ayrıca yine aynı tema altında öğretmenler günümüzdeki yöntem-yaklaşımlar konusunda kendilerini eksik hissettiklerini (Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12) ve bu duruma uyum sağlamaya çalıştıklarını da (Ö6, Ö7) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler öncelikli olarak “sistemselsel bakış” teması altında yöntem ve yaklaşımların sürekli güncellendiğini (Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12) dile getirmiş, teknolojik yaklaşımlar (Ö1, Ö7) ile plan ve program kullandıklarını da (Ö1) ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımlarına dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

“Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi yok	Bireysel çabalar	Ö2.7B.1, Ö3.7B.1, Ö4.7B.1, Ö5.7B.1, Ö8.7B.1	10	76.93
	İmkânların kısıtlılığı	Ö6.7B.1, Ö7.7B.1, Ö9.7B.1, Ö11.7B.1, Ö12.7B.1		
Etkisi var	Gezi-gözlem	Ö1.7B.1	3	23.07
	Yarışmalar	Ö1.7B.2		
	Deneyler	Ö7.7B.2		
Toplam			13	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 51’de “Günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak bireysel çabalarla gelişim gösterme (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8) ve imkânların kısıtlı olması (Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12) şeklinde sıralamışlardır. Bununla birlikte az da olsa günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda geçmişteki öğretmenlerinin gezi-gözlem, yarışmalar (Ö1) ve deneyler (Ö7) noktasında etkisi olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde çoğunlukla hangi yöntem ve yaklaşımları kullandıklarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

“Derslerinizde Kavram Öğretiminde Çoğunlukla Hangi Yöntem ve Yaklaşımları Kullanmaktasınız? Örneklendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Araştırma yoluyla öğrenme	Somuttan soyuta	Ö1.7C.2, Ö2.7C.1, Ö3.7C.1, Ö4.7C.1, Ö6.7C.1, Ö8.7C.2, Ö8.7C.3, Ö9.7C.2, Ö11.7C.3, Ö12.7C.2	16	61.55
	Akıllı tahta-Projeksiyon	Ö9.7C.3, Ö10.7C.2, Ö12.7C.1		
	Drama	Ö1.7C.3, Ö4.7C.2, Ö7.7C.2		



Tablo 52 (Devam) “Derslerinizde Kavram Öğretiminde Çoğunlukla Hangi Yöntem ve Yaklaşımları Kullanmaktasınız? Örneklendirir misiniz?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

	İspata dayalı öğretim	Ö5.7C.1, Ö8.7C.1		
Buluş yoluyla öğrenme	Örnek olay	Ö5.7C.2, Ö10.7C.1	5	19.23
	Deney	Ö11.7C.2		
Diğer	Ders ve kazanıma göre değişme	Ö1.7C.1, Ö6.7C.2, Ö7.7C.1, Ö9.7C.1	4	15.38
Sunuş yoluyla öğrenme	Düz anlatım	Ö11.7C.1	1	3.84
			Toplam	26 100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 52’de “Derslerinizde kavram öğretiminde çoğunlukla hangi yöntem ve yaklaşımları kullanmaktasınız, örneklendirir misiniz?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler kavram öğretiminde kullandıkları yöntem ve yaklaşımları “araştırma yoluyla öğrenme” teması altında çoğunlukla somuttan soyuta (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) akıllı tahta-projeksiyon (Ö9, Ö10, Ö12) ve drama (Ö1, Ö4, Ö7) olarak sıralamıştır. Öğretmenler kavram öğretiminde kullandıkları yöntem ve yaklaşımları “buluş yoluyla öğrenme” teması altında çoğunlukla ispata dayalı öğretim (Ö5, Ö8) ile örnek olay (Ö5, Ö10) olarak sıralamış ve bunlara deneyi de (Ö11) eklemiştir. Bunun yanı sıra kavram öğretiminde kullandıkları yöntem ve yaklaşımların ders ve kazanıma göre değiştiğini söyleyen (Ö1, Ö6, Ö7, Ö9) ve sunuş yoluyla öğrenme teması altında ise düz anlatımı (Ö11) kullanan öğretmenler de mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinin uyguladığı bir yöntem ya da yaklaşımı bugüne değin sınıflarında uygulayıp uygulamamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53

“Geçmişteki Öğretmeninizin Uyguladığı Bir Yöntem Ya Da Yaklaşımı Hiç Bugüne Değın Sınıfınızda Uyguladığınız Oldu mu? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarsama	Öğretmen	f*	%
Hayır	Geleneksel yöntemlerin varlığı	Ö4.7D.2, Ö9.7D.1, Ö10.7D.1 Ö12.7D.2	9	75
	Kendi yöntemlerini tercih etme	Ö3.7D.1, Ö4.7D.1, Ö8.7D.1		
	İmkânların kısıtlılığı	Ö9.7D.2, Ö12.7D.1		
Evet	Buluş yoluyla öğrenme	Ö2.7D.1, Ö2.7D.2	3	25
	Araştırma yoluyla öğrenme	Ö1.7D.1		
Toplam			12	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür

Tablo 53“te ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını geçmişteki öğretmenlerinin uyguladığı bir yöntem ya da yaklaşımı bugün sınıflarında uygulamadıklarını ifade etmiş ve bunun sebeplerini çoğunlukla geleneksel yöntemlerin varlığı (Ö4, Ö9, Ö10, Ö12), kendi yöntemlerini tercih etme (Ö3, Ö4, Ö8) ve imkânların kısıtlılığı (Ö9, Ö12) gibi sebeplere bağlamıştır. Bununla birlikte az da olsa geçmişteki öğretmenlerinin uyguladığı buluş yoluyla öğrenme (Ö2) ve araştırma yoluyla öğrenme (Ö1) gibi uygulamaları bugün sınıfında kullandığını söyleyen öğretmenler de bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla olan akademik konulardaki iletişimlerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 54“te gösterilmiştir.

Tablo 54

“Meslektaşlarınızla Olan Akademik Konulardaki İletişiminizi Değerlendirir misiniz?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarsama	Öğretmen	f	%
İletişim var	Fikir paylaşma	Ö1.8A.1, Ö2.8A.4, Ö3.8A.1, Ö5.8A.1, Ö6.8A.1, Ö7.8A.1, Ö8.8A.1, Ö10.8A.1	8	66.67
İletişim yok	Öğretmenlerin paylaşımdan uzak durması	Ö4.8A.1, Ö9.8A.1, Ö11.8A.1, Ö12.8A.1	4	33.33
Toplam			12	100

Tablo 54“te “Meslektaşlarınızla olan akademik konulardaki iletişiminizi değerlendirir misiniz?”sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde

kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası meslektaşlarıyla akademik anlamda fikir paylaşımında bulunarak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) iletişim kurduklarını ifade etmişken, bazı öğretmenlerin paylaşımdan uzak durmasından dolayı (Ö4, Ö9, Ö11, Ö12) iletişim kuramadığını belirten öğretmenler de yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin daha çok hangi öğretimsel uygulamalar için meslektaşlarıyla bir araya geldiklerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

“Daha Çok Hangi Öğretimsel Uygulamalar İçin Meslektaşlarınızla Bir Araya Geliyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Okul içi	Zümre toplantıları	Ö1.8B.1, Ö3.8B.1, Ö5.8B.2 Ö4.8B.1, Ö7.8B.1, Ö8.8B.1 Ö9.8B.1, Ö10.8B.1, Ö11.8B.2, Ö12.8B.1	16	94.12
	Belirli gün ve hafta etkinlikleri	Ö2.8B.1, Ö11.8B.1		
	İl Millî Eğitim'den gelen görevler	Ö2.8B.2		
	Yılsonu etkinlikleri	Ö4.8B.2		
	Ortak sınavlar	Ö7.8B.2		
	Günlük yaşama yönelik konuşma	Ö10.8B.2		
Okul dışı	Seminerler	Ö3.8B.2	1	5.88
Toplam			17	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür

Tablo 55'te “Daha çok hangi öğretimsel uygulamalar için meslektaşlarınızla bir araya geliyorsunuz?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını meslektaşlarıyla okul içinde çoğunlukla zümre toplantıları (Ö1, Ö3, Ö5, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) ve belirli gün ve hafta etkinliklerinde (Ö2, Ö11) bir araya geldiklerini ifade etmiş ve bunlara il millî eğitim'den gelen görevler (Ö2), yılsonu etkinlikleri (Ö4), ortak sınavlar (Ö7) ile günlük yaşama yönelik konuşmaları da (Ö10) eklemişlerdir. Yalnızca Ö3 okul dışında seminerler için meslektaşlarıyla bir araya geldiğini ifade etmiştir. Ö3'ün “Hafta sonu eğitimlere beraber gideriz.” şeklindeki görüşü bu tutumu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla olan iletişimlerine dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56

“Meslektaşlarınızla İletişiminizde Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar mısınız?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi var	Yardımlaşma içinde olma	Ö6.8C.1, Ö8.8C.2, Ö9.8C.1 Ö10.8C.1, Ö12.8C.2	9	50
	Törenlerde birlikte çalışma	Ö4.8C.2, Ö5.8C.2		
	Siyasi görüşlerin yaşamına yansımaları	Ö1.8C.1		
	Meslektaşlarla uyum ve mutluluk içinde olma	Ö2.8C.1		
Etkisi yok	Öğretmenler odasının gözlemlenmemesi	Ö3.8C.1, Ö4.8C.1, Ö5.8C.1, Ö7.8C.1, Ö8.8C.1, Ö11.8C.1, Ö12.8C.1	9	50
	Kendi çabasıyla yol alma	Ö9.8C.2, Ö10.8C.2		
Toplam			18	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 56'da “Meslektaşlarınızla iletişiminizde geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir, açıklar mısınız?”sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısı meslektaşlarıyla olan iletişiminde geçmişteki öğretmenlerinin bir etkisi olduğunu ve bunun sebeplerini öncelikli olarak yardımlaşma içinde olma (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) ve törenlerde birlikte çalışma (Ö4, Ö5) olarak belirtmiş ve bunlara siyasi görüşlerin yaşamına yansımaları (Ö1) ile meslektaşlarla uyum ve mutluluk içinde olma (Ö2) gibi sonuçları da eklemiştir. Meslektaşlarıyla olan iletişimlerinde geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisi olmadığını söyleyen öğretmenler ise bunun sebeplerini çoğunlukla öğretmenler odasının gözlemlenmemesi (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12) ve kendi çabasıyla yol alma (Ö9, Ö10) olarak sıralamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin aileleri ile olan iletişimlerini değerlendirmesine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57

“Öğrencilerinizin Aileleri İle İletişiminizi Değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Problem yaşamama	Mesafeli iletişim	Ö1.9A.1, Ö2.9A.1, Ö3.9A.1, Ö4.9A.1, Ö6.9A.1, Ö7.9A.1, Ö9.9A.1, Ö10.9A.1	11	73.34
	Baskın olma	Ö4.9A.2, Ö7.9A.2, Ö8.9A.1		
Problem yaşama	Veli profilinin değişmesi	Ö5.9A.1, Ö11.9A.1, Ö12.9A.1	4	26.66
	Sıkı iletişim	Ö1.9A.2		
Toplam			15	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 57’de “Öğrencilerinizin aileleri ile iletişiminizi değerlendirir misiniz?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını velilerle bir problem yaşamadıklarını ifade etmiş ve bunun çoğunlukla iletişimde mesafeli olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) ile baskın bir öğretmen olma (Ö4, Ö7, Ö8) gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra velilerle problem yaşayan öğretmenler ise bunun sebeplerini çoğunlukla veli profilinin değişmesine (Ö5, Ö11, Ö12) bağlamış ve velilerle sıkı iletişim içinde olmanında (Ö1) velilerle problem yaşama noktasında etkili olduğunu öne sürmüşlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin daha çok hangi öğretimsel uygulamalar için ailelerle bir araya geldiklerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58

“Daha Çok Hangi Öğretimsel Uygulamalar İçin Ailelerle Bir Araya Geliyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Okul içi	Veli toplantıları	Ö1.9B.1, Ö2.9B.1, Ö3.9B.2, Ö4.9B.1, Ö5.9B.1, Ö6.9B.1, Ö7.9B.1, Ö8.9B.1, Ö9.9B.1, Ö10.9B.1, Ö11.9B.1, Ö12.9B.1	19	76
	Okul gösterileri	Ö3.9B.3, Ö4.9B.2, Ö4.9B.4, Ö6.9B.2		
	İkili görüşmeler	Ö7.9B.2, Ö9.9B.2, Ö11.9B.2		
Okul dışı	Piknikler	Ö2.9B.2, Ö3.9B.4, Ö8.9B.2	6	24
	Geziler	Ö2.9B.2, Ö3.9B.4		
	Ev ziyaretleri	Ö3.9B.1		
Toplam			25	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 58“de “*Daha çok hangi öğretimsel uygulamalar için ailelerle bir araya geliyorsunuz?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını velilerle okul içerisinde çoğunlukla veli toplantıları (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12), okul gösterileri (Ö3, Ö4, Ö6) ve ikili görüşmeler (Ö7, Ö9, Ö11) için bir araya gelmekte, okul dışında ise çoğunlukla piknikler (Ö2, Ö3, Ö8) ve geziler (Ö2, Ö3) için görüşürken ev ziyaretlerinde (Ö3) bir araya gelen öğretmenler de mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin aileleri ile olan iletişimlerine dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 59“da gösterilmiştir.

Tablo 59

“Öğrencilerinizin Aileleri İle İletişiminizde Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar mısınız?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarılma	Öğretmen	f*	%
Etkisi var	Mesafeli olma	Ö2.9C.1, Ö5.9C.1, Ö7.9C.1, Ö10.9C.1, Ö12.9C.1	12	92.31
	Samimi bir ilişki içinde olma	Ö1.9C.1, Ö3.9C.1, Ö4.9C.1, Ö4.9C.2		
	Olumsuz anıları avantaja çevirme	Ö1.9C.2, Ö11.9C.1		
	Yönlendirme	Ö9.9C.2		
Etkisi yok	Gözleme şansı bulamama	Ö9.9C.1	1	7.69
		Toplam	13	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 59“da “*Öğrencilerinizin aileleri ile iletişiminizde geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir, açıklar mısınız?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin aileleri ile olan iletişiminde geçmişteki öğretmenlerinin bir etkisi olduğunu ve bunun sebeplerini öncelikli olarak mesafeli olma (Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12), samimi bir ilişki içinde olma (Ö1, Ö3, Ö4) ve olumsuz anıları avantaja çevirme (Ö1, Ö11) olarak sıralamış ve buna yönlendirmeyi de (Ö9) eklemişlerdir. Yalnızca (Ö9) öğrencilerin aileleri ile olan iletişimlerinde geçmişteki öğretmenlerinin bu yönünü gözlemleyemediği için herhangi bir etkisi olmadığını söylemiştir. Ö9“un “*Pek o tarafları gözleme şansım olmadı.*” şeklindeki görüşü bu tutumu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörleri belirtmesine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 60'da gösterilmiştir.

Tablo 60

“Öğretmenlik Mesleğine Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler Sizce Nelerdir, Açıklar mısınız?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarılma	Öğretmen	f*	%
Sisteme yönelik problemler	Bürokratik anlayışlar	Ö1.10A.1, Ö2.10A.3, Ö2.10A.3, Ö7.10A.1	17	56.68
	Yönetmeliğin sürekli değişmesi	Ö3.10A.1, Ö4.10A.3, Ö5.10A.3 Ö10.10A.3		
	İdare ile olan uyumsuzluk	Ö1.10A.2, Ö2.10A.2		
	Resmi evrak yükü	Ö7.10A.2, Ö11.10A.1		
	Ücretin yetersiz olması	Ö5.10A.2		
	Adil olmayan atamalar	Ö6.10A.1		
	Ders kitaplarının yetersizliği	Ö10.10A.4		
	Sürekli aynı işi yapıyor olma	Ö12.10A.1		
	İş yükünün fazlalığı	Ö1.10A.3		
Veli profili	Veli ile iletişim kuramama	Ö1.10A.4, Ö2.10A.1, Ö5.10A.1	6	20
	Velilerin öğretmenden baskın hale gelmesi	Ö4.10A.1, Ö9.10A.1, Ö10.10A.2		
Mesleki değer	Değer görmeme	Ö3.10A.3, Ö10.10A.1, Ö12.10A.2	5	16.66
	Özlük haklarının zarar görmesi	Ö6.10A.2		
	Motive edilmeme	Ö3.10A.2		
Diğer	Öğrencinin kuralıslığı	Ö4.10A.2	2	6.66
	Öğretmenler arasındaki ayrışma	Ö10.10A.5		
Toplam			30	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 60'da “Öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörler sizce nelerdir, açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörleri “sisteme yönelik problemler” teması altında çoğunlukla yönetmeliğin sürekli değişmesi (Ö3, Ö4, Ö5, Ö10), bürokratik anlayışlar (Ö1, Ö2, Ö7), idare ile olan uyumsuzluk (Ö1, Ö2) ve resmi evrak yükü (Ö7, Ö11) olarak sıralamış ve bunlara ücretin yetersiz olması (Ö5), adil olmayan atamalar (Ö6), ders kitaplarının içeriği ile ilgili yetersizliklerin olması (Ö10), sürekli aynı işi yapıyor olma (Ö12) ve iş yükünün fazlalığı (Ö1) gibi sonuçları da eklemiştir. Öğretmenler öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörleri “veli profili” teması altında

çoğunlukla veli ile iletişim kuramama (Ö1, Ö2, Ö5) ve velilerin öğretmenden baskın hale gelmesi (Ö4, Ö9, Ö10 ) şeklinde sıralamıştır. Bununla birlikte öğretmenler “*mesleki değer*” teması altında çoğunlukla değer görmeme (Ö3, Ö10, Ö12), özlük haklarının zarar görmesi (Ö6) ve motive edilmemenin de (Ö3) öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açtığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencinin kuralsızlığı (Ö4) ve öğretmenler arasındaki ayrışmanın da (Ö10) öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan diğer faktörler arasında olduğunu ifade eden öğretmenler de mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yabancılaşma yaşayıp yaşamamalarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61

“Mesleğinize Yabancılaştığınızı Düşünüyor musunuz?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Öğretmen	f	%
Hayır	Ö1.10B.1, Ö3.10B.1, Ö4.10B.1, Ö5.10B.1, Ö6.10B.1, Ö7.10B.1, Ö8.10B.1, Ö9.10B.1	8	66.67
Kısmen	Ö2.10B.1, Ö10.10B.1, Ö11.10B.1	3	25
Evet	Ö12.10B.1	1	8.33
	Toplam	12	100

Tablo 61’de “*Mesleğinize yabancılaştığınızı düşünüyor musunuz?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin çoğu mesleğine yabancılaştığını düşünmemekte iken öğretmenlerin bir kısmı kısmen mesleğine yabancılaştığını düşünmekte, yalnızca Ö12 tamamen mesleğine yabancılaştığını dile getirmiştir. Ö12’nin “*Evet, düşünüyorum kesinlikle.*” şeklindeki görüşü bu tutumu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yabancılaşma durumlarına dair geçmişteki öğretmenlerin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 62’de gösterilmiştir.



Tablo 62

“Geçmişteki Öğretmenlerin Bu Duygunuza ve Düşüncenize Etkisi ve Rolü Var mıdır, Açıklayınız?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f	%
Etkisi yok	Çağın gelişimi	Ö1.10C.1, Ö10.10C.1, Ö11.10C.1, Ö12.10C.1	5	55.56
	Kişisel düşünce	Ö4.10C.1		
Etkisi var	Öğretmenlerin izinden gitme	Ö5.10C.1, Ö6.10C.1, Ö7.10C.1, Ö9.10C.1	4	44.44
Toplam			9	100

Tablo 62’de “Geçmişteki öğretmenlerin bu duygunuza ve düşüncenize etkisi ve rolü var mıdır, açıklayınız?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası geçmişteki öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarında herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak çağın gelişimi (Ö1, Ö10, Ö11, Ö12) olarak ifade etmiş ve buna kişisel düşünceyi de (Ö4) eklemiştir. Geçmişteki öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarında etkisi olduğunu belirten öğretmenler ise bunun sebebini kendi öğretmenlerinin izinden gitmelerine (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) bağlamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 63’te gösterilmiştir.

Tablo 63

“Bir Sınıf Öğretmeni Olarak “Güçlü” ve “Zayıf” Yönleriniz Nelerdir?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Güçlü yönler	Sınıf hâkimiyeti	Ö1.11B.1, Ö3.11B.1, Ö5.11B.2, Ö7.11B.1, Ö8.11B.1, Ö9.11B.2,	35	76.09
	Çocukları sevme	Ö2.11B.2, Ö3.11B.4, Ö7.11B.2, Ö8.11B.2, Ö9.11B.1, Ö10.11B.2		
	Yenilikleri takip etme	Ö2.11B.4, Ö4.11B.2, Ö6.11B.1, Ö8.11B.4, Ö10.11B.1		
	Kendine güvenme ve yeterli hissetme	Ö4.11B.1, Ö7.11C.1, Ö8.11C.1, Ö11.11B.1,		
	Disiplinli olma	Ö1.11B.2, Ö5.11B.1, Ö7.11B.2,		
	Hitabet ve temsil	Ö2.11B.5, Ö10.11B.3, Ö12.11B.1		
	Eğlenceli olma	Ö2.11B.1, Ö5.11B.3		
	Somut anlatım	Ö3.11B.3, Ö10.11B.3		
	Çocukları hayat hazırlama	Ö4.11B.3		
	Sosyal etkilere ağırlık verme	Ö3.11B.2		
	Yaratıcı olma	Ö9.11B.3		
	Sorumluluk sahibi	Ö12.11B.2		

Tablo 63 (Devam) “Bir Sınıf Öğretmeni Olarak “Güçlü” ve “Zayıf” Yönleriniz Nelerdir?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Zayıf yönler	Fazla merhametli olma	Ö2.11C.1, Ö3.11C.1, Ö6.11C.1, Ö12.11C.1	11	23.91
	Yaratıcılığın azalması	Ö1.11C.2, Ö9.11C.1, Ö11.11C.1		
	Paylaşımçı olmama	Ö4.11C.1		
	Kolay sinirlenme	Ö5.11C.1		
	Yetenek dersleri	Ö10.11C.1		
	Fiziksel zayıflama	Ö1.11C.1		
Toplam			46	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 63“te “Bir sınıf öğretmeni olarak “güçlü” ve “zayıf” yönleriniz nelerdir?”sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler güçlü yanlarını çoğunlukla sınıf hâkimiyeti (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9), çocukları sevmeye (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10), yenilikleri takip etmeye (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10), kendine güvenme ve yeterli hissetmeye (Ö4, Ö7, Ö8, Ö11), disiplinli olma (Ö1, Ö5, Ö7), hitabet ve temsil (Ö2, Ö10, Ö12), eğlenceli olma (Ö2, Ö5) ve somut anlatım (Ö3, Ö10) olarak sıralamış ve bunlara çocukları hayat hazırlama (Ö4), sosyal etkilere ağırlık verme (Ö3), yaratıcı olma (Ö9) ile sorumluluk sahibi (Ö12) olmayı eklemiştir. Öğretmenler zayıf yanlarını ise çoğunlukla fazla merhametli olma (Ö2, Ö3, Ö6, Ö12) ve yaratıcılığın azalması (Ö1, Ö9, Ö11) olarak sıraladıktan sonra bunlara paylaşımçı olmama (Ö4), kolay sinirlenme (Ö5), yetenek dersleri (Ö10) ile fiziksel zayıflamayı (Ö1) da eklemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönlerine dair geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 64“te gösterilmiştir.

Tablo 64

“Güçlü ve Zayıf Yönlerinize Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar Mısınız?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Etkisi var	Hitabet ve temsil	Ö2.11B.5, Ö12.11B.3	6	75
	Çocukları sevmeye-iletişim kurma	Ö2.11B.5		
	Motive etme	Ö3.11B.5		
	Disiplinli olma	Ö5.11B.1		
	Kendi emeğinle var olma	Ö6.11B.2		

Tablo 64 (Devam) “Güçlü ve Zayıf Yönlerinize Geçmişteki Öğretmenlerinizin Etkisi Nedir? Açıklar Mısınız?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Etkisi yok	Merhametin kişisel yapıdan kaynaklanması	Ö2.11C.1	2	25
	Sinirli olmanın kişisel yapıdan kaynaklanması	Ö5.11C.2		
Toplam			8	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 64’te “Güçlü ve zayıf yönlerinize geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir, açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını geçmişteki öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönlerine etkisi olduğunu ifade etmiş ve bunun sebeplerini öncelikle hitabet ve temsil (Ö2, Ö12) olarak belirtmiş ve bunlara çocukları sevme-iletişim kurma (Ö2), motive etme (Ö3), disiplinli olma (Ö5) ile kendi emeğinle var olma (Ö6) gibi sonuçları da eklemişlerdir. Öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönlerine herhangi bir etkisi olmadığını belirten öğretmenler ise bunun sebeplerini merhametli (Ö2) ve sinirli (Ö5) olmanın kişisel yapıdan kaynaklanmasına bağlamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin hayallerindeki meslek dallarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 65’te gösterilmiştir.

Tablo 65

“Hayalinizdeki Meslek Dalı Ne İdi?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Öğretmen	Ö5.11D.3, Ö6.11D.1, Ö8.11D.1, Ö9.11D.2, Ö11.11D.1	5	33.34
Doktor	Ö3.11D.1, Ö4.11D.1, Ö5.11D.1, Ö12.11D.1	4	26.66
Mühendis	Ö1.11D.1, Ö7.11D.1	2	13.33
Sunucu	Ö2.11D.2	1	6.66
Astronot	Ö5.11D.2	1	6.66
Tiyatocu	Ö9.11D.1	1	6.66
Gazeteci	Ö10.11D.1	1	6.66
Toplam		15	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 65’te “Hayalinizdeki meslek dalı ne idi?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin çoğunun hayali genellikle öğretmen (Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11), doktor (Ö3, Ö4, Ö5, Ö12) ve mühendis (Ö1, Ö7) olarak sıralanırken, diğer

öğretmenler ise sunucu (Ö2), astronot (Ö5), tiyatrocusu (Ö9) ve gazeteci (Ö10) olmak istediğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni olmaya karar verme sürecinde etkili olan faktörlere ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66

“Sınıf Öğretmeni Olmaya Nasıl Karar Verdiniz, Kimler (Aile/Sosyal Çevre) Etkili Oldu?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarışma	Öğretmen	f*	%
Ekonomik kaygılar	Kısa zamanda maddi kazanç sağlayabilme imkânı	Ö2.11E.4, Ö6.11E.1, Ö7.11E.1, Ö8.11E.1, Ö9.11E.2, Ö12.11E.2	6	37.5
Teşvik etme	Yönlendirme-cesaretlendirme	Ö1.11E.2, Ö3.11E.1, Ö6.11E.1, Ö8.11E.2, Ö11.11E.1	5	31.25
Diğer	Hayatın o noktaya sürüklenmesi	Ö4.11E.1, Ö10.11E.1	4	25
	Üniversite/bölüm puanının yetmemesi	Ö5.11E.1, Ö12.11E.1		
Aile	Ailede öğretmen sayısının fazla olması	Ö2.11E.1	1	6.25
Toplam			16	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 66'da “Sınıf öğretmeni olmaya nasıl karar verdiniz, kimler (aile/sosyal çevre) etkili oldu?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenler sınıf öğretmeni olmaya karar verme aşamalarında “ekonomik kaygılar” teması altında çoğunlukla kısa zamanda maddi kazanç sağlayabilme imkânı sağlaması (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12), “teşvik etme” teması altında yönlendirme-cesaretlendirme olması (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11) gibi sonuçları sıralamıştır. Bununla birlikte hayatın o noktaya sürüklenmesi (Ö4, Ö10), üniversite/bölüm puanının yetmemesi (Ö5, Ö12) ve “aile” teması altında ise ailede öğretmen sayısının fazla olması (Ö2) gibi sonuçlar öğretmenlerin öğretmen olmasında etkili olan faktörler arasındadır.

Sınıf öğretmenlerinin bu mesleği tercih etmelerinde geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olup olmamasına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67

“Geçmişteki Öğretmenlerinizin Sınıf Öğretmeni Olmanızdaki Etkisi Nedir?”

Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f	%
Etkisi yok	Yönlendirme olmaması	Ö4.11F.1, Ö6.11F.1, Ö8.11F.1 Ö9.11F.1, Ö10.11F.1	6	66.67
	Ekonomik sebepler	Ö12.11F.1		
Etkisi var	Cesaretlendirme	Ö1.11F.1, Ö5.11F.1, Ö7.11F.1	3	33.33
Toplam			9	100

Tablo 67’de “Geçmişteki öğretmenlerinizin sınıf öğretmeni olmanızdaki etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin yarısından fazlası geçmişteki öğretmenlerinin sınıf öğretmeni olmalarında herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini çoğunlukla yönlendirme olmaması (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) olarak sıralamış ve buna ekonomik sebepleri (Ö12) eklemiştir. Diğer öğretmenler ise geçmişteki öğretmenlerinin kendilerinin sınıf öğretmeni olmaların da etkisi olduğunu ifade etmiş ve bunun nedenini cesaretlendirme (Ö1, Ö5, Ö7) olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin fen dersi ile ilgili geçmişteki öğretmenleriyle ilgili yaşadıkları anılar ve bu anıların fen derslerine yönelik etkisine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68

“Fen Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Fen Dersinize Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde

Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Anılar	Kısıtlı şartlarda malzeme kullanarak deney yapma	Ö2.12A.2, Ö4.12A, 1 Ö6.12A.1	11	57.91
	Hassas hesaplamalar yapma	Ö1.12A.2		
	Protein deneyi	Ö1.12A.1		
	Deneylerde başarısız olma	Ö5.12A.1		
	Tepegözde cisim büyütme	Ö6.12A.2		
	Magnebut küreleri ile deney yapma sırasında kaza oluşması	Ö7.12A.1		
	Soğan zarını mikroskopta inceleme	Ö8.12A.1		
	Lam, lamel ve büyüteçle tanışma	Ö8.12A.2		
	Labaratuarda kuluçka makinesi ile tanışma	Ö12.12A.1		

Tablo 68 (Devam) “Fen Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Fen Dersinize Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Kendi dersine etkileri	Milimlik hesaplamaların önemi üzerinde durma	Ö1.12A.2	5	26.31
	Vücut sistemi üzerinde örnekleme yapabilme	Ö2.12A.1		
	Elde olan imkânları kullanma	Ö2.12A.2		
	Başarısız olduktan sonra eğitim alıp eksik yönlerini geliştirme	Ö6.12A.3		
	Öğrencileri kesici-delici maddelerden uzak tutma	Ö7.12A.2		
Herhangi bir anı yaşamama	Laboratuvar ortamı ve deneylere şahit olmama	Ö9.12A.1, Ö10.12A.1, Ö11.12A.1	3	15.78
Toplam			19	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 68’de “Fen dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı, anlatır mısınız? Bu anınızın fen dersinize etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin fen bilimleri dersine yönelik *anıları* çoğunlukla kısıtlı şartlarda malzeme kullanarak deney yapma (Ö2, Ö4, Ö6) olarak sıralanmışken, hassas hesaplamalar yapma, protein deneyi (Ö1), deneylerde başarısız olma (Ö5), tepegözde cisim büyütme (Ö6), magnebut küreleri ile deney yapma sırasında kaza oluşması (Ö7), soğan zarını mikroskopta inceleme (Ö8), lam, lamel ve büyüteçle tanışma (Ö8) ve laboratuvarında kuluçka makinesi ile tanışma (Ö12) gibi anıları olan öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenlerin bu anılarının *kendi dersine olan etkileri* incelendiğinde milimlik hesaplamaların önemi üzerinde durma (Ö1), vücut sistemi üzerinde örnekleme yapabilme (Ö2), elde olan imkânları kullanma (Ö2), başarısız olduktan sonra eğitim alıp eksik yönlerini geliştirme (Ö6) ve öğrencileri kesici-delici maddelerden uzak tutma (Ö7) gibi sonuçlar göze çarpmaktadır. Ayrıca laboratuvar ortamı ve deneylere şahit olmayıp fen bilimleri dersi ile ilgili hiçbir anısının olmadığını (Ö9, Ö10, Ö11) ifade eden öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi ile ilgili geçmişteki öğretmenleriyle ilgili yaşadıkları anılar ve bu anıların fen derslerine yönelik etkisine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 69'da gösterilmiştir.

Tablo 69

“Matematik Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Matematik Dersinize Etkisi Nedir?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Anılar	Problemleri bakkala giderek çözme	Ö1.12B.1, Ö6.12B.1, Ö11.12B.1	13	92.86
	Soyut ve düz anlatım	Ö3.12B.1, Ö4.12B.1, Ö5.12B.1 Ö6.12B.1, Ö10.12B.1, Ö12.12B.1		
	Geometrik şekilleri somutlaştırarak anlatma	Ö7.12B.2, Ö8.12B.1		
	Problemi tahtada çözme	Ö2.12B.1		
	Açıölçer, iletke ve gönye kullanımı	Ö9.12B.1		
Dersine etkileri	Geometrik araçları kullanmayı öğretme	Ö9.12B.2	1	7.14
Toplam			14	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 69'da “Matematik dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı, anlatır mısınız? Bu anınızın matematik dersinize etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin matematik dersine yönelik anıları çoğunlukla problemleri bakkala giderek çözme (Ö1, Ö6, Ö11), soyut ve düz anlatım (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12), geometrik şekilleri somutlaştırarak anlatma (Ö7, Ö8) olarak sıralanmışken, problemi tahtada çözme (Ö2), açıölçer, iletke ve gönye kullanımı (Ö9) gibi anıları olan öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenlerin bu anılarının *kendi dersine olan etkileri* incelendiğinde geometrik araçları kullanmayı öğretme (Ö9) sonucu göze çarpmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe / okuma-yazma dersi ile ilgili geçmişteki öğretmenleriyle ilgili yaşadıkları anılar ve bu anıların fen derslerine yönelik etkisine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 70'de gösterilmiştir.

Tablo 70

“Türkçe / Okuma-Yazma Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Türkçe/Okuma-Yazma Dersinize Etkisi Nedir?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarışama	Öğretmen	f*	%
Anılar	Okuma yapma	Ö1.12C.1, Ö3.12C.2, Ö5.12C.1, Ö7.12C.1, Ö8.12C.1, Ö9.12C.1 Ö12.12C.1	20	64.52
	Fiş sistemiyle okuma	Ö3.12C.1, Ö7.12C.1, Ö11.12C.1		
	Okuma yarışları	Ö2.12C.1, Ö10.12C.1		
	Anı defteri tutturma	Ö1.12C.4		
	Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri oyunla öğretme	Ö2.12C.4		
	(+) ve (-) uçurtma oyunu	Ö2.12C.3		
	Öğretmenin seçtiği kitapları okumak zorunda olma	Ö6.12C.1		
	Kum havuzunda hece oluşturma	Ö8.12C.2		
	Fasulyelerle harf oluşturma	Ö8.12C.3		
	Güzel yazı defteri tutma	Ö10.12C.2		
	Şiddet	Ö12.12C.2		
	Dersine etkileri	Okuma alışkanlığı kazandırma		
Okuma yarışmalarının anlamayı geriye atmasından dolayı okuma yarışı yaptırmama		Ö2.12C.2, Ö10.12C.3		
Şiir, öykü ve deneme yazdırma		Ö1.12C.3		
Uçurtma oyununu yaparak dersi sevdirmeye		Ö2.12C.3		
Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri daha kolay ve eğlenceli kavratma		Ö2.12C.4		
Düz anlatımın etkisizliğinden dolayı dersi görsellerle işleme		Ö3.12C.3		
Hikâye kitabının olmamasından dolayı o noktada öğrencilere faydalı olamama		Ö4.12C.1		
Kitap seçimini öğrencilere bırakarak tercih yapmalarını sağlama		Ö6.12C.2		
Toplam			31	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 70’de “Türkçe / okuma-yazma dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı, anlatır mısınız? Bu anınızın Türkçe/okuma-yazma dersinize etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin Türkçe / okuma-yazma dersine yönelik *anıları* çoğunlukla okuma yapma (Ö1,Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12), fiş sistemiyle okuma (Ö3, Ö7, Ö11) ve okuma yarışları (Ö2, Ö10.12C) olarak sıralanmışken, anı defteri tutturma (Ö1), eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri oyunla öğretme (Ö2), (+) ve (-) uçurtma oyunu (Ö2),



öğretmenin seçtiği kitapları okumak zorunda olma (Ö6), kum havuzunda hece oluşturma (Ö8), fasulyelerle harf oluşturma (Ö8), güzel yazı defteri tutma (Ö10) ve şiddet (Ö12) gibi anıları olan öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenlerin bu anılarının *kendi dersine olan etkileri* incelendiğinde çoğunlukla okuma alışkanlığı kazandırma (Ö1, Ö5, Ö9) ve okuma yarışmalarının anlamayı geriye atmasından dolayı okuma yarışı yaptırmama (Ö2, Ö10) anıları göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra şiir, öykü ve deneme yazdırma (Ö1), uçurtma oyununu yaparak dersi sevdirmeye (Ö2), eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri daha kolay ve eğlenceli kavratma (Ö2), düz anlatımın etkisizliğinden dolayı dersi görsellerle işleme (Ö3), hikâye kitabının olmamasından dolayı o noktada öğrencilere faydalı olamama (Ö4) ve kitap seçimini öğrencilere bırakarak tercih yapmalarını sağlama (Ö6) gibi anıları olan öğretmenler de mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili geçmişteki öğretmenleriyle ilgili yaşadıkları anılar ve bu anıların fen derslerine yönelik etkisine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo 71

“Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmeninizle İlgili Bir Anınız Var mı? Anlatır mısınız? Bu Anınızın Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler Dersinize Etkisi Nedir?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Anılar	Sunuş yolu ile öğretim	Ö4.12D.1, Ö5.12D.1, Ö6.12D.1, Ö9.12D.1, Ö10.12D.1, Ö11.12D.1,	15	60
	Haritayla tanışma-ders işleme	Ö1.12D.1, Ö3.12D.1, Ö7.12D.1, Ö8.12D.2, Ö9.12D.1		
	Köy hayatında öğrenme	Ö1.12D.2, Ö5.12D.2		
	Bitki türlerini ormanda inceleme	Ö8.12D.1		
	Somutlaştırma yoluyla öğretim	Ö3.12D.1		
Dersine etkileri	Somutlaştırmaya dayalı öğretim	Ö3.12D.1, Ö5.12D.2, Ö7.12D.2, Ö11.12D.2	10	40
	Farklı öğretim teknikleri kullanmaya çalışma	Ö6.12D.2, Ö7.12D.2, Ö9.12D.2		
	Harita kullanımı	Ö4.12D.2		
	Tabiat gezileri yapma	Ö8.12D.1		
	Günlük hayattan örnek verebilme	Ö10.12D.2		
Toplam			25	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür.

Tablo 71’de “Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı, anlatır mısınız? Bu anınızın hayat bilgisi / sosyal bilgiler dersinize etkisi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler dersine yönelik *anıları* çoğunlukla sunuş yolu ile öğretim (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11), haritayla tanışma -ders işleme- (Ö1,Ö3, Ö7, Ö8, Ö9) ve köy hayatında öğrenme (Ö1, Ö5) olarak sıralanmışken, bitki türlerini ormanda inceleme (Ö8), somutlaştırma yoluyla öğretim (Ö3) gibi anıları olan öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenlerin bu anılarının *kendi dersine olan etkileri* incelendiğinde çoğunlukla somutlaştırmaya dayalı öğretim (Ö3, Ö5, Ö7, Ö11) ile farklı öğretim teknikleri kullanmaya çalışma (Ö6, Ö7, Ö9) anıları göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra harita kullanımı (Ö4), tabiat gezileri yapma (Ö8) ve günlük hayattan örnek verebilme (Ö10) gibi anıları olan öğretmenler de mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenleri ile yaşadıkları kritik / dönüm noktası olan anılarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 72’de gösterilmiştir.

Tablo 72

“Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Kritik/Dönüm Noktası Sayılabilecek Bir Anınız Oldu mu?”Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Sonuç / Çıkarısama	Öğretmen	f*	%
Öğrenciler arasında ayırım yapma	Sınıfı tembel, orta düzey ve çalışanlar olarak gruplandırma	Ö2.13A.4	5	27.83
	Başarılı-başarısız öğrenci ayırımı	Ö2.13A.5		
	Bazı öğrencileri ön planda tutma	Ö4.13A.1		
	Öğretmenler günündeki hediyeği dikkate alma	Ö11.13A.1		
	Dış görünümü dikkate alma	Ö6.13A.1		
Ceza	Fiziksel şiddet kullanma	Ö2.13A.3, Ö3.13A.1, Ö10.13A.3	3	16.66
Belirsiz	Olumlu-olumsuz kritik bir anı hatırlamama	Ö9.13A.1,Ö10.13A.1, Ö12.13A.1	3	16.66
Öğretmenle olumlu bağ	Öğrenciyi yatılı okula kayıt ettirme	Ö1.13A.1	1	5.55

Tablo 72 (Devam) “Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Kritik/Dönüm Noktası Sayılabilecek Bir Anınız Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Utandırma- eğlenme	Öğretmenin kürsüden düşmesi	Ö2.13A.2	1	5.55
Duygusal yaklaşım	Fen bilgisi öğretmenin özel bir sırrını öğrencilerle paylaşmasının ardından öğretmene yapılan doğumgünü sürprizi	Ö2.13A.1	1	5.55
Bilişsel katkı ve ceza	Şiddetle verilen eğitimin bilişsel kalıcılık sağlaması	Ö8.13A.1	1	5.55
Eğitsel oyun/öğretim süreci	İlkokuldayken Leylek havada oyununda başrol oynama	Ö5.13A.1	1	5.55
Tarafsızlık	Aynı zamanda sınıf öğretmeni olan babanın geri kalan dersi evde anlatmayıp okulda anlatması	Ö9.13A.2	1	5.55
Planlı-programlı	İlkokuldaki tiyatro oyununa son dakika yetişme	Ö10.13A.2	1	5.55
Toplam			18	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür

Tablo 72’de “Geçmişteki öğretmenleriniz ile yaşadığınız kritik/dönüm noktası sayılabilecek bir anınız oldu mu?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin geçmişteki öğretmenleri ile yaşadıkları kritik anılar daha çok olumsuz olmakla birlikte bu anılar çoğunlukla “öğrenciler arasında ayırım yapma” teması altında sınıfı tembel, orta düzey ve çalışkanlar olarak gruplandırma (Ö2), başarılı-başarısız öğrenci ayırımı yapma (Ö2), bazı öğrencileri daha fazla ön planda tutma (Ö4), öğretmenler günündeki hediyeyi dikkate alma (Ö11) ve dış görünümü dikkate alma (Ö6) olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin “ceza” teması altında ise daha çok fiziksel şiddete maruz kaldığı anılar mevcutken (Ö2, Ö3, Ö10) olumlu-olumsuz herhangi bir kritik anı hatırlamadığını (Ö9, Ö10, Ö12) ifade eden öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenleri ile yaşadıkları anıları hatırladıklarında olayın detaylarını paylaşabilme durumları ve o anıları yeniden yaşıyormuş gibi hissedip hissetmemelerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo 73

“Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Anıları Hatırladığınızda Olayı Yeniden Yaşıyor muyuz Gibi Hissettiğiniz Oluyor mu? Açıklar mısınız?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Kategori	Sonuç / Çıkarıma	Öğretmen	f*	%
Yeniden yaşıyor gibi hissetme	Öğretmenin dış görünüşü	Kıfayete olan özen	Ö8.13B.1, Ö9.13B.1 Ö10.13B.2, Ö11.13B.1 Ö12.13B.1	7	50
		Jest ve mimikler	Ö5.13B.1, Ö11.13B.1		
	Öğretmenin sınıfa girişi	Disiplinli	Ö1.13B.1, Ö7.13B.2		
		Esprili- güler yüzlü	Ö3.13B.1	4	28.58
		Şiddet yönelimli	Ö6.13B.1		
Yeniden yaşıyor gibi hissetmeme	Görüntü olarak nitelendirme	Detaylı hatırlamama	Ö2.13B.1, Ö4.13B.1, Ö10.13B.1	3	21.42
Toplam				14	100

\*Bir öğretmen tarafından birden fazla görüş ileri sürülmüştür

Tablo 73'te “Geçmişteki öğretmenleriniz ile yaşadığınız anıları hatırladığınızda olayı yeniden yaşıyor muyuz gibi hissettiğiniz oluyor mu, açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anıları hatırlarken çoğunlukla yeniden yaşıyor gibi hissetmekte ve öğretmenlerinin dış görünüşü teması altında kıfayete olan özen (Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) ile jest ve mimikler (Ö5, Ö11) şeklinde açıklamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin sınıfa girişi teması altında ise öğretmenlerinin disiplinli (Ö1, Ö7), esprili- güler yüzlü (Ö3) ve şiddet yönelimli (Ö6) olduğunu hatırlayan öğretmenlerde yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anıları hatırlarken o anı yeniden yaşıyor gibi hissetmediklerini ve o anıları detaylı hatırlayamamalarından (Ö2, Ö4, Ö10) dolayı sadece görüntü olarak değerlendirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenleri ile yaşadıkları anılarla ilgili hislerinin çoğunlukla hangi yönde (olumlu / olumsuz) toplandığına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 74'te gösterilmiştir.

Tablo 74

“Bu Anılarla İlgili Hisleriniz Çoğunlukla Hangi Yönde (Olumlu / Olumsuz) Toplanmaktadır?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Öğretmen	f	%
Olumlu	Ö1.13C.1, Ö2.13C.1, Ö3.13C.1, Ö5.13C.1, Ö6.13C.1, Ö7.13C.1, Ö8.13C.1, Ö9.13C.1, Ö11.13C.1, Ö12.13C.1	10	83.34
Olumsuz	Ö10.13C.1	1	8.33
Belirsiz	Ö4.13C.1	1	8.33
Toplam		12	100

Tablo 74’de “*Bu anılarla ilgili hisleriniz çoğunlukla hangi yönde (olumlu/olumsuz) toplanmaktadır?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin tamamına yakını geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anıları çoğunlukla olumlu hatırlarken, olumsuz (Ö10) ve belirsiz (Ö4) hatırlayan öğretmenler de yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenleri ile yaşadıkları anıların hatırladıkları şekilde gerçekleştiğine emin olma durumlarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 75’te gösterilmiştir.

Tablo 75

“Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Anıların Hatırladığınız Şekilde Gerçekleştiğine Emin misiniz?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bilgiler

Tema	Öğretmen	f	%
Evet	Ö1.13D.1, Ö2.13D.1, Ö3.13D.1, Ö4.13D.1, Ö5.13D.1, Ö6.13D.1, Ö7.13D.1, Ö8.13D.1, Ö9.13D.1, Ö11.13D.1, Ö12.13D.1	11	91.67
Kısmen	Ö10.13D.1	1	8.33
Toplam		12	100

Tablo 75’te “*Geçmişteki öğretmenleriniz ile yaşadığınız anıların hatırladığınız şekilde gerçekleştiğine emin misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler tematik biçimde kodlanmıştır. Tabloda ortaya konulan görüşlere göre öğretmenlerin neredeyse tamamı geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anılarının hatırladıkları şekilde gerçekleştiğine eminken yalnız Ö10 kısmen emindir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### **Sonuç**

Bu tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşma ve zaman yönelimleri, otobiyografik belleğin rolü ve önemi bağlamında ele alınmış ve öğretmenlerin bu konuya ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından çıkan sonuçlarla öğretmen görüşleri arasında bağlantılar kurularak literatürü de dikkate almak suretiyle konu hakkında önemli çıkarsamalarda bulunulmuştur.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Sonuç**

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Bu çalışmada mesleğe yabancılaşma puanları bakımından erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri üzerinde belirleyici etkisi bulunmamıştır. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutları ele alındığında anlamsızlık duygusu boyutu hariç diğer boyutlarda puanlar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve normsuzluk puanlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasını konu edinen diğer çalışmalarda da benzer bulguların olduğu görülmüştür (Akpolat ve Oğuz, 2015; Aydın, 2015; Boz ve Garipağaoğlu, 2016; Emir, 2012; Kasapoğlu, 2015; Kesik ve Cömert, 2014; Kılçık, 2011; Şirin, 2010). Buna karşın anlamsızlık duygusu ele alındığında erkek öğretmenlerin puanları kadınlara oranla anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Diğer deyişle erkek

öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre meslekleri içinde bazı durumları daha anlamsız buldukları ileri sürülebilir. Celep (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki mesleğe yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemekle birlikte erkek öğretmenlerin anlamsızlık puanı kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde Ataş ve Ayık (2013) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğretmen adaylarının anlamsızlık düzeyindeki puanları kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin olarak cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığa rastlanmamış, ancak kadın öğretmenlerin anlamsızlık puanı erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Emir (2012), Halaçoğlu (2008), Elma (2003), Celep (2008), Kılıç (2009) ve Gülören'in (2011) de yaptığı araştırmada yabancılaşmanın alt boyut puanlarının erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buradan hareketle bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamalarının sebebi, öğretmenlik mesleğinden sıkılma, öğretimsel güçlüklerle karşı duyarlılık, okulda anlamsız bulunduğu işlere yöneltilme duygusunu taşıma, görevini sürdürdüğü öğretmenlik mesleğine karşı zaman içerisinde aidiyet duygusunu kaybetme, sosyal faaliyetlerden yoksun bir şekilde tekdüze bir hayat sürme ve mesleğe yönelik pozitif duyguların azalma ihtimalinin bulunmasına dayandırılabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bir başka deyişle öğretim yapılan sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri birbirine yakın değerlerde bulunmuştur. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da 1. sınıftan itibaren 4. sınıfa değin öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma

değerleri azalmasına rağmen 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanlarının diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim yaptıkları sınıf düzeyleri açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Buna karşın 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve yalıtılmışlık duyguları daha yüksektir; 3. sınıf öğretmenlerinin ise daha düşüktür. Mau (1992) ile Oerlemans ve Jenkins (1998) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin, okulda yaptıkları çalışmalar ile gelecek için hedefledikleri çalışmalarının arasında bir ilişki kuramadıklarında anlamsızlık duygusu yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle 4. sınıf öğretmenlerinin ders ve müfredat içeriklerinin sınıf seviyesi arttıkça genişlemesi ve bu müfredatın onları gelecekte yapılacak işe hazırlamaması durumunda anlamsızlık duygusuna kapılabileceklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte okul ortamında yalıtılmışlık, kendilerini sosyal açıdan uzaklaşmış olarak gören öğretmen veya öğrencilerin yalnızlığı tercih etmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Bu bireyler okul etkinliklerine pek katılmamakla birlikte sosyal ilişkilerinde ise genellikle mesafeli bir tutum sergilerler (Mau, 1992). Gierveld'e (1987) göre ise yalıtılmışlık duygusu; sınıf örgütlerindeki işbölümü, uzmanlaşma ve belirlenen yerde belirli bir işi belirli bir sürede tamamlama zorunluluğunun ortaya çıkardığı bir zorunluluk olarak da ifade edilir. Sosyal açıdan yalıtılmış bir öğretmen, okulda arkadaşlık kurmayı tercih etmemekte ve bir problem yaşadığında bunu başkalarıyla paylaşmak yerine kendi kendisine çözüme eğilimindedir. Oerlemans ve Jenkins'in (1998) ortaya koyduğu çıkarsamalardan hareketle 4. sınıf öğretmenleri sınıf düzeyinin artması ve iş yükünün de fazla olmasından dolayı meslektaşlarıyla aynı anda hareket edememekte ve giderek okulundan da uzaklaşmaktadır. Bir başka ifadeyle sınıf düzeyi arttıkça iş yükü ve sorumluluk artmakta ve öğretmenler meslektaşları ile etkileşimsel bağları azaldığından yalıtılmışlık duygusuna kapıldıkları belirtilebilir.

Kendine yabancılaşma, 3. sınıf öğretmenlerinde daha yüksek değerde iken 2. sınıf öğretmenlerinin puanları daha düşüktür. Yeniçeri'ye (2005) göre kendine yabancılaşma bir kişinin kendini artık daha fazla işine verememesinden dolayı



geliştirdiği düşüncelere bağlı olarak yabancılaşma durumu olarak ifade edilir. Kendine yabancılaşma, anlamsızlık ve güçsüzlük ile çok yakından ilgilidir. Bununla birlikte öğretmenin kendine yabancılaşmasını ele alan Zielinski ve Hoy (1983: 40) bu kavramı bir öğretmenin sınıf düzeyi ve okulun diğer değişkenleri ile ilgili durumu ne olursa olsun işine katılım derecesinin bir işlevi olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler eğer bu sürece daha düzenli ve anlamlı bir katılım sağlarsa, kendilerini bir profesyonel olarak görür ve sistem içinde aidiyet duygusu geliştirir. Bu bağlamda 3. sınıf öğretmenleri gelecek sene sınıf düzeyinin artmasıyla beraber öğrenciler üzerinde daha fazla sorumluluk ve işyükü hissedecek olması ve geleceğe yönelik kaygının da artmasından dolayı kendilerini şu andaki çalışmalarına veremezler ve dördüncü sınıfın sorumluluklarının üzerinde oluşturduğu baskıdan dolayı kendilerine yabancılaşırlar.

1. sınıf öğretmenlerinin güçsüzlük ve normsuzluk duyguları en yüksek puana sahip iken 3. sınıf öğretmenlerinin puanları ise daha düşük bulunmuştur. Zielinski ve Hoy (1983: 30) kurumsal güçsüzlüğü, okulun veya sınıfın nasıl yönetileceğine ilişkin denetim ve etki yetersizliğinin oluşturduğu bir duygu olarak tanımlamaktadır. Bu noktada kurumsal güçsüzlük yaşayan öğretmenler sınıf içi etkinlikleri düzenlemede sorun yaşamakta ve öğrencilerin de akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark oluşturmamaktadır. Bu şekilde bir deneyim, öğretimsel anlamda öğretmenlerde güçsüzlük duygusu yaratır. Buradan hareketle 1. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin henüz çok küçük yaşta olmalarına bağlı olarak kontrol edilmeleri noktasında kendilerini oldukça yetersiz hissettiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda okuma-yazma sürecindeki çeşitli güçlükler ve öğrenciler üzerinde sınıf hâkimiyeti oluşturmada yaşanan problemler öğretmenleri güçsüzlük duygusuna sürüklemektedir. Bununla birlikte kurallara ve yasalara olan başkaldırış biçiminde ifade edilen normsuzluk duygusunun 1. sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olması ise öğretmenlerin okulun içinde bulunduğu koşulların ve sınıf içinde yaşanan problemlerin geliştirilmesinde yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanmaları ve onları kimsenin dinlememesi durumunda okul kurallarına ve idareye olan bağlılığın azalması sonucu kendi kurallarını benimsemeleri ile açıklanabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Yaş faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda yaş faktörüne göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Gülören (2011) ve Köse (2018) tarafından yapılan çalışmalarda mesleğe yabancılaşma ve alt boyutları ile yaş arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yürütülen analizlere göre öğretmenlerin yaşları açısından anlamsızlık ve güçsüzlük duyguları hariç, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 47-54 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve güçsüzlük duyguları diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Halaçoğlu (2008) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendine yabancılaşma ve güçsüzlük puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada da orta yaş ve üzeri öğretmenler genellikle yardımlaşma ve grup dinamizminden uzaklaşmakta ve daha çok kendi kabuklarına çekilmektedir. Minibaş'a (1993) göre eğer bir iş ortamı sosyal ortam sağlıyor, aidiyet hissi veriyor, yardımlaşma ve grup dinamizini sağlıyorsa anlam ifade eder. Bir örgütte yapılan işi ve çalışma ortamını anlamlı hale getirmek için öncelikle iş görenlerin bir arada hareket etmesi gerekmektedir. Sosyal çevreden uzaklaşma durumu ise bireyin anlamsızlık duygusuna sahip olmasını güçlendirmektedir (Zielinski ve Hoy, 1983). Buradan hareketle 47-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin güçsüzlük duygularının yüksek olmasının nedeni, yaş ilerledikçe sınıf içerisinde yapılan faaliyetlere bağlı olarak öğrencilerde oluşturulmak istenen bilişsel donanım, davranış ve buna benzer öğelerde anlamlı bir fark yaratmada güçlük yaşanmasına ve uzun vadede öğrenciler üzerindeki hâkimiyet yetilerinin giderek kısıtlanmasına bağlanabilir. Böyle bir durum ise öğretim süreci bağlamında öğretmenlerde güçsüzlük duygusu oluşturabilmektedir.

Bununla birlikte yalıtılmışlık duygularına bakıldığında 39-46 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek; 23-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise puanları daha düşüktür. Bu durum, 39-46 yaş aralığındaki bireylerin yaş ilerledikçe daha fazla hassas olma, performanslarında düşüş hissetme, stres ve olumsuz benliğe sahip olma gibi kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Bowker ve diğerleri, 1998). Normsuzluk ve kendine yabancılaşma puanları da 31-38 yaş aralığındaki öğretmenlerde daha yüksek iken, 55 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde ise daha düşük belirlenmiştir. Selby (1975) tarafından yapılan bir çalışmada da genç ve yetişkin öğretmenlerin, yaşlı öğretmenlere oranla daha fazla normsuzluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle daha genç yaştakilerin normsuzluk duygularının fazla olması, okul deneyimlerinin yeterli olmaması ve okul koşullarına uyum sağlama toleransının yaşı daha fazla olanlara göre düşük olması ile açıklanabilir. Bu durum, aynı zamanda kendine yabancılaşma boyutunu da beraberinde getirmektedir. Elma'ya (2003: 38) göre kendine yabancılaşma, aynı zamanda insanın sergilediği davranışların gelecek beklentisine katkı sağlamamasından dolayı insanın özüne yabancılaşması olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle Kılçık (2011) tarafından orta yaş grubundaki öğretmenlerin okulda hep aynı işi yapması, çalışma istek ve heyecanını kaybetmesi yapılan iş ile kendine yabancılaşması arasında bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Buradan hareketle 31-38 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleklerine olan heyecanlarını kaybetmelerinden kaynaklı olarak geleceğe dair kendilerini daha farklı konumlarda görme istekleri, maddi beklentilerin farklılığı ve yaptıkları işten tatmin olmamalarının kendilerine yabancılaşmalarına yol açtığı söylenebilir. Bunun yanı sıra 55 yaş ve üzeri olan öğretmenler ise hayata dair beklentilerinin azalmasından dolayı ve gelir kaygısı gütmeyen öğretmenliği kişiliklerinin bir parçası olarak kabul etmektedirler. Bunun aksine 31-38 yaş aralığındaki öğretmenler ise bu mesleğin gelecek beklentilerine olumlu şekilde katkı sağlamadığını düşünmektedir. Bu durum da bu yaş grubundaki öğretmenlerin hem meslek hayatlarına hem de kendilerine yabancılaşmalarına yol açmaktadır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Eğitim durumuna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda eğitim durumuna göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri birbirine yakın değerlerdedir. Eryılmaz (2010), Güneri (2010) ve Köse (2018) de eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da eğitim durumu lisansüstü mezun olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri daha yüksek iken, eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları ise diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Çalışır (2006) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarında yürütülen analizlere göre öğretmenlerin eğitim durumları açısından normsuzluk puanları hariç anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin normsuzluk puanları diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bayhan (1997) normsuzluğu, bir gruba ait bireylerin nerede ve nasıl davranacaklarını ifade eden yasalara aldırış etmemesi veya sosyal ilkelerin kabul görme düzeylerinin giderek azalması olarak tanımlamıştır. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kültürel yasa ve hedefler ile insanları bu yasalara uygun olan tutum ve eylemlerde bulunmaya mecbur eden sosyal yapılar mevcuttur. Bu sosyal yapılar arasında sosyal çevre ile kültürel çevre arasında oluşan kopukluk ise birtakım huzursuzluklara sebep olmaktadır (Merton, 1968). Tolan'a (1981) göre bu süreç, kişinin sosyal ve psikolojik yardım için bireysel ve sosyal iletişimlerinde gerekli desteği alamama, bulunduğu iş hayatında ast-üst hiyerarşisinden kaynaklı kesin sınırların çizildiği bir ortamda çalışma gibi faktörlerden etkilenmektedir. Buradan hareketle, eğitim durumu lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin içerisinde bulunduğu sosyal ve kültürel yapının karmaşık gelmesi, beklentilerin

yüksek düzeyde olması, hiyerarşide yaşadıkları birtakım problemler, toplum liderlerinin akademisyenlerin ihtiyaçlarına karşı ilgisiz davranmaları ve uzmanlaşma sonucunda uygun iş bulamama gibi sorunlar yaşamalarından dolayı normsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Bunun yanında anlamlı farklılık söz konusu olmasa da eğitim durumu lisansüstü eğitim mezunu olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma puanları da diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Çalışır (2006) tarafından yapılan çalışmada da yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin yüksekokuldan mezun olan öğretmenlere oranla daha fazla anlamsızlık yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılçık (2011) ise ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda mesleğe yabancılaşma düzeyinin, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu öne sürmüştür. Güneri (2010) tarafından yapılan bir çalışmada anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında, yüksek lisans mezunu olan öğretim elemanlarının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bu çalışmadaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Aybar'a (1995) göre kendine yabancılaşan insanlar genellikle kaygılı bir tutum sergilemekle birlikte kaygıdan kurtulmak için kendilerini aşırı derecede işe vermektedirler. Başkaları üzerinde egemenlik kurmak, güçlü olmak özellikle bilim alanında çalışan insanların en büyük arzuları olarak ifade edilir. Buradan hareketle eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin güç ve saygınlık kazanma ihtiyacı duymalarından dolayı giderek kendilerine yabancılaşmaya başladıklarını ve toplumla olan bağlarının zayıfladığını söylemek mümkündür.

Buna karşın çalışmada ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları diğer gruplara göre daha düşüktür. Buna ek olarak lisans mezunu öğretmenlerin de yalıtılmışlık ve güçsüzlük puanları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Çalışır (2006), Gülören (2011) ve Haktanır (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Kılçık (2011) ve Kösterelioğlu'nun (2011) yaptıkları çalışmada ise lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda mesleğe yabancılaşmayı diğerlerine göre daha fazla yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu

çalışmadaki sonucu desteklememektedir. Haktanır'a (2008) göre ön lisans programına katılan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve kişilik özellikleri bakımından istenen özelliklere çoğunlukla sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuç, ön lisans programındaki süreçler ve uygulamadan kaynaklı sorunlara, günlük yaşamla bağlantıdan kopuk sadece nesnel gerçekliğe odaklanan realist anlayış çerçevesinde yürütülen işlem basamaklarına ve öğretimsel yetersizliklere dayandırılabilir. Bu durumun öğretmenlerin meslek yaşamlarında güçsüzlük duygusunu geliştirdiğini söylemek pek yanlış olmayacaktır. Kırhı'ya (2013) göre öğretmen adaylarının anlamsızlık, güçsüzlük ve normsuzluk duygusunun ortaya çıkmasının nedeni, üniversitede henüz yüksek lisans ya da doktora düzeyinde olan öğretim elemanlarından ders almalarına bağlanmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanlarının diğer gruplara oranla daha yüksek olması, mesleki beklentilerin farklılığı, birçok öğretimsel işlem basamağının istenilen düzeyde yürütülememesi, programın amaçları ile uygulamadaki amaçların çeşitlilik göstermesi ve bireysel yönlerine uygun bir çalışma ortamının oluşmaması gibi etkenlerden kaynaklanan hayal kırıklığı ile açıklanabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Çalışır (2006), Halaçoğlu (2008), Eryılmaz (2010) ve Emir (2012) araştırmalarında mesleki kıdem değişkenin, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve normsuzluk boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bulgular, bu araştırmada elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri yüksek iken, mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 31-40 yıl olan öğretmenlerin

mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bir başka deyişle mesleki kıdemi 30 yıla kadar olanlarda puanlar artış göstermiş, ancak 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerde mesleğe yabancılaşma puanı düşmüştür. Gülören (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları ile meslekteki toplam hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiş ve sıfır-beş yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha az yabancılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdemleri açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yürütülen analizlere göre anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, anlamlı farklılık söz konusu olmasa da mesleki kıdemi 21-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve güçsüzlük duyguları daha yüksektir. Bu sonuçlar, Çalışır (2006) ve Celep (2008) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu durum, emeklilik dönemine yaklaşmış öğretmenlerin, yaptıkları işle özdeşleşememeleri ve işle ilgili ortaya çıkan sorunlarla bir araya gelmede güçlük çektikleri ve bu nedenle işlerini daha anlamsız buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, aynı zamanda 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleklerinin sonuna gelmelerinin de etkisiyle işin anlamlı ya da anlamsız oluşunu artık önemsememeleri olarak da açıklanabilir. Çünkü 20-35 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde anlamsızlık düzeyinin yüksek çıkması aynı zamanda kıdem arttıkça işin anlamlılık düzeyi artar şeklindeki algıyı da geçersiz kılmaktadır.

Bu çalışmada mesleki kıdemi 1-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ise yalıtılmışlık ve normsuzluk duyguları daha yüksektir. Kendine yabancılaşma ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksektir. Bu durumun okuldaki öğretmenlerle etkileşimde bulunma, aynı mekânları paylaşma, okulda dışlanmışlık ya da yalnızlık duygusu yaşama, okul içi ve dışında sosyal iletişimi sürdürme gibi etkenlerden kaynaklanabileceği üzere doğrudan doğruya bireyin hayata karşı bakışı, bireysel duyguları ve iletişim biçimi ile bağlantılı olduğu da ifade edilebilir. Buna karşın 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık,

yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk duyguları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Bunun yanında güçsüzlük değerleri ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha düşüktür. Elma'ya (2003) göre meslekteki kıdem arttıkça, işle ilgili beklentiler azalmakta ve içinde bulunulan duruma ayak uydurma noktasında neredeyse bir problem yaşanmamaktadır. Buradan hareketle emeklilik çağına gelmiş öğretmenlerin, diğer kıdem gruplarına göre mesleklerine yönelik sorunlarla mücadele etmeye ya da bu güçlüklerle yaşamaya daha fazla uyum sağladıklarından dolayı anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk duygularının diğer öğretmenlere oranla daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Elma'ya (2003) göre öğretmenliğe yeni başlayan ve mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenler, mesleğinin orta dönemini yaşayan öğretmenlere göre işe ve okulun işleyişine daha bağlı bir tutum içindedirler. Bu bağlamda öğretmenliğe ilişkin ideallerin giderek azaldığı 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerde sorumluluk almaktan uzak durma, takdir edilmeyi önemsememe, okul ve işle bütünleşememe gibi konularda daha olumsuz bir tutum gözlenmekte ve bu durum ise öğretmenlerin mesleğe karşı yabancılaşmalarında güçsüzlük duygusu içinde olmalarına zemin hazırlamaktadır.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bağlamda sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri birbirine yakın değerlerdedir. Bununla beraber istatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da sınıf mevcudu 31 ve daha fazla sayıda olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri düşük iken, sınıf mevcudu 1-15 olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Diğer deyişle sınıf mevcudu arttıkça sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları düşmektedir. Camuzcu (2007), Demir ve Kara (2014) ile Korkmaz ve Sadık (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri sınıf mevcudu az olan



öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu bu çalışmadaki sonuçları desteklememektedir. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yürütülen analizlere göre sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna karşın sınıf mevcudu 31 ve daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları daha yüksektir. Bu durumun kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkatinin daha kolay dağılması, sınıf düzenini korumanın aynı oranda zorlaşması ve öğretmenlerin çoğunlukla öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreçleri izlemek durumunda kaldıklarından dolayı daha kısa sürede yorulmalarından kaynaklandığını söylemek mümkün olacaktır. Bu açıklama, Erden'in (1998) çalışması ile tutarlıdır. Buradan hareketle sınıf mevcudunun kalabalık olması halinde daha kısa sürede yorulan öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumlarının da olumsuz yönde etkilendiği ve mesleki doyumları olumsuz olan öğretmenlerin ise kendilerine yabancılaşacakları söylenebilir.

Bununla birlikte sınıf mevcudu 31 ve daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin normsuzluk puanları da diğer gruplara oranla daha yüksektir. Buna karşın Erden'e (1998) göre sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerinin kurallara uymamasından dolayı sınıf hâkimiyetini kurmada güçlük çekmesi ve aldıkları kararlarının yasalarla ters düşmesi mümkün olmaktadır. Buradan hareketle sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin öğrencileri bir arada tutmasını ve daha nitelikli öğretim yapma olanağını azaltmaktadır. Bu noktada sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin normsuzluk puanının, sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir 15 öğrenciye kadar sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük duygularına ilişkin puanları daha yüksektir. Bu durumun sınıf mevcudunun az olduğu durumlarda öğrencilerin dikkatinin başka nesnelere kayması, dikkatlerinin daha kısa sürede dağılması ve sınıf düzenini korumanın aynı oranda zorlaşmasından kaynaklandığını söylemek mümkün olacaktır.

Bununla beraber sınıf mevcudu 30'un üzerinde olan öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük duyguları daha düşüktür. 16-30 arasında öğrenciyeye sahip sınıf öğretmenlerinin ise kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları diğer öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Sınıf mevcudu az olan öğretmenler mevcudun az olmasından dolayı daha nitelikli öğretim yapma olanaklarına sahip olmalarına rağmen sınıf kurallarını oluşturma, meslekle bütünleşme ve otorite kuramama gibi durumlardan dolayı sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenlere oranla kendilerini yaptıkları işte daha anlamsız, yalıtılmış ve güçsüz hissetmektedir (Korkmaz ve Sadık, 2011). Buradan hareketle sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenlerin bu durumun getireceği güçlüklerle daha iyi baş edebilmek adına çoğunlukla öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreçlerini kullanmalarının yanı sıra sınıf hâkimiyetini kurma ve disiplini sağlama noktasında diğer öğretmenlere oranla daha güçlü olmaları doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Anıları Hatırlama Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Anıları hatırlama düzeylerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu bağlamda anıları hatırlama düzeylerine göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri birbirinden farklılık göstermiştir. Bununla beraber anıları hatırlama düzeyi kötü olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri düşük iken, anıları hatırlama düzeyi çok iyi olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine daha yüksek bulunmuştur. Anıları hatırlama düzeyi arttıkça sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanlarının da arttığı öne sürülebilir. Literatürde sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin anıları hatırlama düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Saban ve Özsezer (2016), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin özellikle geçmişteki öğretmenlerinin davranış yönetimindeki eksiklik ve yanlış yaptırımlarının kendilerinin duygu, sosyal ve akademik süreç noktasında onları olumsuz

etkilediklerini ve öğretmen adaylarının da henüz hizmet öncesinde olmalarına rağmen mesleklerinden uzaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda geçmişteki öğretmenlerle olan olumsuz anıların hatırlanmasından dolayı öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaya başladıkları sonucu ortaya çıkabilir. Bu bağlamda Dere ve Dinç (2017) tarafından “1960’dan günümüze kadar Sosyal Bilgiler dersini alan öğretmenlerin hatıraları” adlı çalışmada bu çalışmadaki sonucun aksi olarak bugün Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmeni olanların mesleklerini severek yapmalarının sebebinin geçmişteki öğretmenleriyle olan anıları hatırlaması ve bunları kendi sınıflarında da uygulamasından ileri geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anıları hatırlama düzeyi açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yürütülen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin normsuzluk hariç anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve güçsüzlük puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında anıları hatırlama düzeyi çok iyi olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük duyguları ile kendine yabancılaşma ve normsuzluk puanları diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Seeman’a (1959) göre mesleğe yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutu, bireyin neye ve nasıl inanması gerektiği konusunda net bir düşünceye sahip olamaması durumudur. Buna göre genellikle geçmişine dair toplumsal anılarını hatırlayan öğretmenler geçmişteki eğitim sisteminin ve yapılan mesleğin daha anlamlı olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, geçmişte yapılan mesleğin bilincinde olmalarına bağlı olarak şu andaki durumu geçmiş ile kıyaslayarak bugün mesleklerine dair anlamsızlık duygusu içinde olmaktadır. Hoy (1983) güçsüzlük duygusunu bireyin kendi davranışları üzerinde neredeyse yok denecek kadar az bir etkisinin olduğuna, başka bir ifadeyle diğer kişinin, kendisi haricinde meslek hayatını “mekanizma” ya da “üstler”inin şekillendirdiği inancına sahip olması şeklinde tanımlamaktadır. Bu çerçevede geçmişteki anılarını iyi hatırlayan öğretmenlerin, geçmiş zamanda mesleki hayatlarında bağımsız olmaları, hareket ve düşünce özgürlüklerinin kendileri tarafından belirlendiğini düşünmeleri ve şu andaki yaşamlarının çoğunlukla toplumun idarecileri tarafından belirlenmesinden dolayı güçsüzlük duygusu yaşamakta oldukları öne sürülebilir.

Weisskopf'a (1996: 26) göre bazen toplumsal kuralların içselleşmesi kişinin doğasına hitap etmez, yasa ve ilkeler insanın yaradılışına ters düşebilir, tam olarak bu esnada çevreden uzaklaşma ve yalıtılma başlar. Minibaş (1993), bireyin yalıtılmışlık duygusunun özellikle geçmiş-bugün kıyaslaması yapan bireylerde daha fazla olacağına vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle anılarını çok iyi hatırlayan öğretmenlerin yine geçmişteki mesleki yaşamlarında okul ve meslektaşları ile daha uyumlu olma, işine ve kuruma bağlı olma gibi noktalarda kendilerini toplumla daha iç içe hissettiklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda bugün içinde olunan eğitim sistemindeki değişiklikler ile iş ortamından soğuyan, kurumun hedefleri ile aynı noktada buluşamayan ve çalışma ortamına ait olduğunu hissedemeyen öğretmenler zamanla toplumsal uyum hissiyatını kaybetmekte, sosyal ilişkileri zayıflamakta ve görev yaptıkları kuruma da bağlılığı azalmaktadır. Buna benzer faktörler de kişilerde yalıtılmışlık duygusunun gelişimine yol açabilir. Başaran'a (1991) göre kendine yabancılaşma, insanın gerçekleştirdiği eylemlerin, sahip olduğu ahlaki ilkeler ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi sonucunda eylemlerinin bunlara ters düşmesi durumudur. Bu tür yabancılaşmada birey, isteyerek yapmadığı eylemlerde, sanki kendi davranışını başkasının davranışymış gibi düşünür. Geçmişini iyi hatırlayan öğretmenler genellikle ahlaki kurallara bağlılığın fazla olması, ihtiyaçlar ile beklentilerin uyuşması ve herkesin işini gerçekten severek yapmasından söz ederler. Buna dayanarak geçmiş anılarından yola çıkarak bugününü düşünen ve sahip olduğu mesleklerden ya da oynadıkları rollerden neredeyse kişisel bir tatmin elde edemeyen öğretmenlerin kendilerine yabancılaşmış olduklarını ve mesleklerinden bir haz alamadıklarını söylemek mümkündür.

Çalışmada anılarını iyi hatırlayan öğretmenlerin normsuzluk duyguları, diğer öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Teber'e (1990) göre normsuzluk, kişisel ve sosyal ayrışım ya da sosyal çevreden ayrılma ve sosyal yasaları kabul etmeme anlamını da taşımaktadır. Bu bağlamda geçmişten günümüze kadar gelişen eğitim koşulları birtakım yasa ve uygulamaların da değişimini beraberinde getirmiştir. Geçmiş zamanlarda öğretmene olan bağlılık, öğretmenlik mesleğine olan saygı ne yazık ki şu anda kaybolmuş durumdadır. Bu durumda geçmiş yıllarda öğrenci fakat şu anda öğretmen olan bireylerin sosyal

çevreden ayrılma ve sosyal yasaları kabul etmeme gibi tutumları sergiledikleri gözlemlenmektedir. Çünkü yaşlı insanlar, geçmişe baktıklarında daha çok genç ve iz bırakan anılarla dolu aktif dönemlerini hatırlamakta ve geçişteki eğitim ortamının şu anki zamana göre daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Bu faktörler de öğretmenlerin geçmişteki anılarını daha manidar ve değerli kılmakta, şu andaki mevzuat ve uygulamalara yabancılaşmasına yol açmaktadır. Bu kuramlar, geçmişteki anılarını daha iyi hatırlayan öğretmenlerin normsuzluk puanlarının yüksek olmasını açıklar niteliktedir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Gelir durumuna göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Diğer deyişle gelir durumuna göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri birbirine yakın değerdedir. Pehlivan (2008) ile Uğurlu ve Polat (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Bununla birlikte alanyazında gelir durumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleğe yabancılaşma noktasında farklılık yarattığını öne süren başka çalışmalar da mevcuttur (Gömleksiz, 2004; Güleçen, Cüro, Semerci, 2008; İter ve Köksalan, 2011). Nitekim yapılan bu çalışmalarda öğretmenlik mesleğini seçenlerin çoğunluğunun toplumun sosyo-ekonomik olarak alt sınıflarından gelen düşük gelir düzeyine sahip bireyler olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun, eğitim fakültelerine giriş puanının son yıllarda yükselmesi ve öğretmenlik mesleğinin popülaritesinin artması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Başka bir ifadeyle Engin ve Çiçekli'ye (2014) göre öğretmenlik mesleği yalnızca ekonomik kaygılar sebebiyle tercih edilen bir meslek olmaktan çıkıp öğretmen olma idealine sahip bireyler tarafından tercih edilen bir meslek haline gelmiştir.

İstatistiki bakımdan anlamlı farklılık söz konusu olmasa da gelir durumu alt düzey olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri yüksek iken gelir durumu üst düzey olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları ise diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşüktür. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin gelir durumu arttıkça mesleğe yabancılaşma puanlarının azaldığı belirtilebilir.

Gelir durumu açısından öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik yapılan istatistikî analizlere göre anlamsızlık duygusu, yalnızlılık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla beraber anlamlı farklılık bulunmasa da gelir durumu alt düzeyde olan sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık ve güçsüzlük duyguları ile normsuzluk puanları daha yüksektir. Atay (2012) ve Aydemir (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da düşük gelir düzeyinin mesleğe olan bağlılığı azalttığı ve yapılan işin daha anlamsız hissedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Beklentilerini yeterli düzeyde karşılayabilen bireyin mesleki doyumunu artış gösterecektir. Yaşam doyumunu ile ilişkili olan meslek doyumunu, çalışanların aldıkları ücretten etkilenmektedir (Rose, 2003). Buradan hareketle gelir düzeyi düşük olan öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamadıklarında mesleki doyumlarının düştüğü ve buna bağlı olarak yaptıkları işi daha anlamsız buldukları sonucuna ulaşılabilir. Gözüm'e (1996) göre ekonomik güç, başarı ve saygınlık için de geçerli bir ölçüt niteliği taşımaktadır. Bilindiği gibi günlük yaşamda sinema ve tiyatro gibi sosyokültürel aktivitelere katılma, resim yapma, müzik aleti çalma vb. birçok etkinlik maddi bir kaynağa dayanmaktadır. Gelir durumu düşük olan öğretmenler, bu tür etkinliklere katılamadığı takdirde kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Danış, 2009). Bu kapsamda çalışan bireyin maddi yetersizlikler sebebiyle çalışma sürecinde her türlü idari ve kontrol odaklı çalışmalardan dışlanması, çalışanın problemleri çözmede yeterli olamayışı, beceri ve yeteneklerinin işin gerektirdiği performansı karşılayamaması, idare ile olan etkileşim yollarının kapalı oluşu gibi nedenler güçsüzlük duygusunun yayılmasına neden olabilir. Tezcan (1999) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmanın tam tersi bir sonuç bulunmuş ve gelir durumu üst düzey olan sınıf öğretmenlerinin puanları daha yüksek; gelir durumu orta düzey ve alt düzey olan öğretmenlerinin puanları ise daha düşük çıkmıştır. Bu durum, ülke genelinde orta düzey gelir grubundan gelen öğretmenlerin orta sınıfın değer ve davranışlarına daha yakın olmakla birlikte özellikle Türkiye'nin kültür ve ahlaki değerlerini yansıtan orta sınıfın gözünde öğretmenliğin gerektirdiği norm ve yasalara uymanın kutsal bir görev olarak kabul görmesi ile açıklanabilir. Bu çerçevede alt düzey gelir grubundan gelen öğretmenlerin toplumdaki kural ve

yasalara maddi güçlükler yaşamalarından ve sürekli biçimde bu kanunları sorgulamalarından dolayı diğer öğretmenlere oranla daha çok normsuzluk duygusu içinde olduklarını söylemek mümkündür.

Gelir düzeyi üst seviyede olan sınıf öğretmenlerinin ise yalıtılmışlık duygusu ile kendine yabancılaşma puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak Kaplan (2011) tarafından yapılan bir çalışmada çalıştıkları kurumda aylık geliri 1000-1499 TL olan öğretmenlerin, aylık geliri 1500 ve 2000 TL ve üstü olan öğretmenlere oranla kendilerini daha yalnız hissettikleri belirlenmiştir. Nitekim bireyler sadece beslenme, barınma, giyim gibi fizyolojik ihtiyaçlar için değil kendini ve ailesini güven içinde hissetme, başkaları ile samimi ilişkiler kurma, kabul edilme ve ait olma gibi ihtiyaçların giderilmesi için de ekonomik güce sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra bu çalışmada üst düzey gelir grubundan olan öğretmenler, sosyal ihtiyaçlarını karşılama noktasında toplumun alt ve orta kesimine oranla daha rahat bir tutum sergilemektedir. Buradan hareketle gelir düzeyi yüksek olan öğretmenler toplumla bütünleşme noktasında güçlük yaşamaktadır, bu durum da yalıtılmışlık duygusunun artmasına zemin hazırlamaktadır. Gelir düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşadıkları yalıtılmışlık düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılarken toplumla iç içe ve samimi olmaktan ziyade maddi gücün vermiş olduğu ayrışmadan kaynaklanabilmektedir. Gelir düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ihtiyaçlarını yeteri kadar değil de lüks harcamalar kapsamında yapmaları, onların giderek toplumdan soyutlanmalarına ve sonunda kendilerine yabancılaşmalarına yol açacaktır. Maddi refah içinde olan bu öğretmenler beklentilerini çözümleyememe, belirgin bir hedefe sahip olmama ve neyi nereye harcadıklarını bilememe gibi durumlardan dolayı zamanla kendilerine yabancılaşmaktadır.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Durumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuç**

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri cinsiyetleri açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel bakımdan anlamsız

bulunmuştur. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre zaman yönelimi değerleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre zaman yönelimi boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşın (2013) tarafından yapılan çalışmada kadınların özellikle zaman yöneliminin alt boyutlarından olan şimdi/kaderci puanları beklendiği gibi erkeklerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Şimdi/kaderci zaman yönelimindeki bireyler davranışlarını kendi istek ve beklentilerinden ziyade dışsal faktörlerle ilişkilendirirler. Bu boyut, Zimbardo ve Boyd (2009) tarafından bir çeşit öğrenilmiş çaresizlik durumu olarak da ifade edilmektedir. Bu bireyler, geleceklere ve yaşamları üzerindeki kontrolün kendi ellerinde olmadığını düşünmekte ve hayata karşı karamsar bir bakış açısına sahip olmakla birlikte şansa ve kadere inanma eğilimindedirler (Zimbardo ve Boyd, 1999). Başka bir deyişle, kadınların kendi yaşamlarının başkaları tarafından kontrol edildiğine inanma eğilimleri erkeklerden daha yüksektir. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Büyüksahin ve Hovardaoğlu, 2005; Dağ, 1991; D'Alessio, Guarino, De Pascalis ve Zimbardo, 2003; Tümkaya ve Nacar 2011).

Dağ'a (1991) göre, dıştan denetimli bireyler, kendi davranışlarından sorumluluk hissetmeme ve kontrolün kendilerinde olmadığına inanma eğilimindedirler. Bu bağlamda dıştan denetimli olma ile şimdi/kadercilik boyutu arasında benzerlikler olduğu düşünülebilir. Buna karşın, bazı çalışmalar ise zaman yönelimi ve cinsiyet arasında bir ilişkinin bulunmadığına işaret etmektedir (Athawale, 2004; Milfont ve diğerleri, 2008).

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri öğretim yaptıkları sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre zaman yönelimi değerleri incelendiğinde 1. sınıfta öğretmenlik yapan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı yüksek iken, 2. sınıf



düzeyindeki öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer sınıf düzeylerindeki öğretmenlere oranla daha düşüktür. Literatürde sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Lewin'e (1997) göre zaman yönelimi, kişilerin psikolojik gelecek ve geçmiş hakkında belli bir zamandaki bütüncül değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Bu görüş, Nuttin'in (1964) geçmişteki yaşantıların şu andaki davranışı etkilediği düşüncesi ile benzerlik göstermekte ve zaman yöneliminin şekillenmesinde bilişsel süreçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kültür, eğitim, din, sosyal statü gibi çevresel faktörlerin etkisiyle baskın hale gelen zaman yöneliminin farklı boyutları olmakla birlikte özellikle eğitim sektöründe hizmet veren bireylerin çoğunlukla geçmiş olumlu zaman yöneliminde oldukları görülmektedir (Holman ve Zimbardo, 2009). Bu çalışmada ise 1. sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimlerinin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olmasının sebebi geçmiş zaman yöneliminde olan öğretmenlerin genellikle yüksek öz-saygı, geçmişe dair duygusal bir bakış açısına sahip olma (Boniwell ve Zimbardo, 2004; Petloska ve Earl, 2009), yüksek eğitim seviyesi (Shores ve Scott, 2007) ve özellikle çocukluk anılarına dair yüksek farkındalık düzeyi (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy ve Henry, 2008) gibi özellikleri barındırmalarından kaynaklanabilir. Öyle ki, mesleğinin henüz başında 1. sınıflara öğretmenlik yapmakta olan öğretmenlerin geçmişteki olumlu öğrencilik anılarını hatırlama olanağı daha yüksek olacak ve kendi öğretimsel süreçlerini de bu anılar doğrultusunda şekillendireceklerdir.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri yaşları açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı, diğer yaş aralığındaki öğretmenlere oranla daha yüksek iken özellikle 55 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer sınıf düzeylerindeki öğretmenlere oranla daha düşüktür. Literatürde sınıf öğretmenlerinin zaman

yönelimi düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Önceki bölümlerde aktarılanlar ışığında geçmişe dair zaman yöneliminde anılar mevcut olmakla birlikte insanların anılarını depoladığı yer otobiyografik bellek kavramıyla anılmaktadır. Buradan hareketle araştırmalar, yaşam boyu otobiyografik bellekten geri getirilen anılar için 10-30 yaş aralığında belirgin bir anı tümseği olduğuna işaret etmekte ve (Esgate ve Groome, 2005; Rubin ve Schulkind, 1997; Schrauf ve Rubin, 1998) bu yaş aralığına ait kişisel ve toplumsal olaylara ilişkin zaman yönelimlerinin oldukça canlı şekilde hatırlandığı bilinmektedir. Bu bulgu, araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. 55 yaş ve üzeri bireylerin zaman yönelimlerini etkileyen pek çok değişkenin olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı zaman yönelimi deneyimlerini inceleyen araştırmalar genellikle yaşlıların gençlere kıyasla anılarından yola çıkarak zaman yönelimlerinin daha az düzeyde olduğunu göstermektedir (Diener, Sandvik ve Larsen, 1985; Lawton, Kleban, Rajagopal ve Dean, 1992; Levine ve Bluck, 1997). Bu durumun yaşlıların ilerleyen zamanlarda hafıza kaybı yaşamaları ile alzheimer ve amnezi gibi diğer sağlık sorunları sebebiyle herhangi bir zaman yönelimi duygusu yaşayamamalarından kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür.

*Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri eğitim durumları açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer eğitim grubuna dâhil olan öğretmenlere oranla daha düşük çıkmıştır. Bu konuya yönelik olarak Yaşın, (2013) tarafından yapılan bir çalışmada beklentilerle tutarlı olarak eğitim seviyesi düşük olan bireylerin yüksek eğitilmiş bireylere oranla geçmişteki olumsuz olaylara daha çok odaklanma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu durumda zaman yöneliminin geçmiş/olumsuz zaman yönelimi boyutu tekrar ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin kadercilik zaman

yönelimi eğilimlerinin de azaldığı saptanmıştır. Bu durumun eğitim seviyesinin artmasına bağlı olarak her bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine var olanı sorgulayan bir tutum içerisinde olmaktan ve bilgiyi sıklıkla argümanlara dayandırmaktan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu daha önce gerçekleştirilmiş bazı çalışmalarla da tutarlıdır. Örneğin; Mello ve Worrell'in (2006) zaman yönelimi ile yaş, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, akademik başarı ile kadercilik boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Alanyazın çalışmaları eğitim seviyesi arttıkça gelecek zaman yönelimli olma eğiliminin de arttığına işaret etmektedir (Epel ve diğerleri, 1999; Horstmanshof ve Zimitat, 2007; Padawer, Lawson, Hershey ve Thomas 2007). Gelecek zaman yönelimi boyutunda yer alan bireyler, ümitler, inanç ve beklentilerden yola çıkarak gelecek zamanı planlama ve şu andaki davranışlarını yönlendirme eğilimindedirler (Zimbardo ve Boyd, 2009). Başka bir ifadeyle, gelecek zaman yönelimli bireyler için şu anda verilen karar, davranış ve tutumlar gelecek zamandaki kazanç ve kayıpları belirler. Zaman yönelimi ile eğitim arasında anlamlı bir ilişkinin elde edilmemesi, eğitim seviyesi ile gelecek zaman arasındaki anlamlı ilişkiye vurgulayan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri mesleki kıdem açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel bakımdan anlamsız bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı, diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken mesleki kıdemi 31-40 yıl aralığında olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür. Literatürde sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini konu alan çalışmalarında mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte duygusal tükenme düzeyinin düşük olduğu kıdem grubu ise 6-10 yıl arası kıdem grubu olduğu da bir diğer sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin mesleklerine bağlı olmasından kaynaklanarak geçmişe dair zaman yönelimlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki yaşın ilerlemesiyle birlikte mesleğe yabancılaşma ve anıları hatırlama bağlamında zaman yönelimi ve düzeylerinde de düşüşler oluşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla yorulması, uygun yeterlilikte performans göstermede zorlanmaları, bu sebeple de geçmişe dair zaman yönelimlerini belirleyememeleri ve dolayısıyla anılarını hatırlayamamaları sonucunu da beraberinde getirmektedir. Başka bir ifadeyle literatürde belirtildiği üzere mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler duygusal anlamda yıpranmalarından dolayı ve uzun süredir çalıştıkları için zaman yönelimlerini kullanmaktan ziyade artık kendi yöntemlerini belirleyip onları kullanmaktadır, bu nedenle ilkökul öğretmenleriyle olan anılarını hatırlayamazlar (Çam, 1992; Kuloğlu, Sucuoğlu ve Aksaz, 1996; Naktiyok ve Karabey, 2005; Torun, 1995; Tuğrul ve Çelik, 2002; Tümkeya, 1996). Başka bir açıdan bakılırsa mesleğe yeni başlayan ve kıdemi az olan öğretmenler, başlangıçtaki tedirginliklerini atmak ve öğretim sürecini daha nitelikli planlamak üzere çoğunlukla kendi ilkökul öğretmeni ile olan anılarını referans almaktadırlar (Elma, 2003). Bu durum zaman yönelimi boyutunda kıdemi az olan öğretmenlerin puanının kıdemi çok olan öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmasını açıklar niteliktedir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri sınıf mevcudu açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Sınıf mevcudu 1-15 olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken sınıf mevcudu 16-30 olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür. Literatürde sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumlu tutum içerisinde

bulunma ihtimalinden ötürü gelecek zaman yönelimlerinin yüksek çıkmasını yordamak güç değildir. Öyle ki sınıf mevcudu arttıkça sınıf öğretmenleri yaşamış olduğu yoğun güçlüklerden dolayı mesleklerinden uzaklaşmakta ve buna bağlı olarak geleceğe dair umutları azalmaktadır. Demir ve Kara'ya (2014) göre geleceğe dair umutları azalan öğretmenler ise hayata yönelik uzun vadeli planlar yapmaktan uzak durmaktadırlar. Karacan'ın (2012) çalışmasında da öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeyleri artmakta ve içinde buldukları zamanda olumlu tutumlar gösterememektedirler. Buradan hareketle sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok olumlu duygular beslemekte olduğu ve geleceğe dair olumlu zaman yönelimlerinin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu öne sürülebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönelimi Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeyleri gelir durumu açısından karşılaştırıldığında aralarındaki farklar istatistiksel yönden anlamsız bulunmuştur. Bununla birlikte gelir durumu alt düzey olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı diğer öğretmenlere oranla daha yüksek iken gelir durumu üst düzey olan öğretmenlerin zaman yönelimi puanı ise diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür. Literatürde sınıf öğretmenlerinin zaman yönelimi düzeylerinin gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirten bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Sanduk (2015) tarafından yapılan bir çalışmada zaman yönelimi, kuruma olan bağlılık noktasında şu ana dönük hazcı boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlarla birlikte çalışanların şu ana dönük hazlarının düşük veya yüksek olduğu durumların hem kurumsal ve sosyal sorumluluk algılamalarını hem de ekonomik sorumluluklarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Çünkü çoğu kurumsal ve sosyal sorumluluk uygulamaları uzun vadeye dönük uygulamaları içermektedir.

Sağlam Arı, Yücel Toy ve Boylu'ya (2012) göre çalışanların hangi zaman yöneliminde olduklarını bilmek, kurumsal ve sosyal sorumluluk uygulamalarının başta eğitim sektörü olmak üzere diğer kurumların da ekonomik yapısı açısından daha olgun biçimde etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda ortaya

çıkan şu ana dönük hazcı zaman yönelimi, bireyin daha fazla riskli davranışlara eğilim göstermesi anlamına gelmektedir. Bu noktada şu ana dönük hazcı boyut şu anki zevk, keyif ve heyecana yönelmeyi tanımladığı için bireylerin gelir durumlarını kontrol etmeleri oldukça zor olacaktır (Sanduk, 2015). Buna göre gelir durumu düşük olan bireyler bugünden ziyade geçmiş zaman yöneliminde olmakta ve geçmişteki anılarını hatırlayarak bugününü daha planlı biçimde şekillendirmektedir. Özellikle öğretmenler açısından düşünmek gerekirse geçmiş zamanlardaki eğitim şartlarının kısıtlı olduğu, maddi imkânsızlıkların yaşandığı ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğretmenler, geçmiş zaman yöneliminde daha baskın davranışlar ortaya koyarlar.

### **Otobiyografik Bellek Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenleriyle Olan Deneyimlerine Yönelik Elde Edilen Sonuç**

*Sınıf Öğretmenlerinin Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Kendilerini Kişilik ve Karakter Bakımından Tanımlamalarına İlişkin İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri kendilerini çoğunlukla, öğrenciyi merkeze alan, arkadaş yanlısı, çocukları seven, çocuklara faydalı olan, güncel ve yenilikçi, çalışma yanlısı, ılımlı ve özgürlükçü bir öğretmen olarak tanımlamıştır. Diğer bazı çalışmalar da (Murray, 1983; Roseshine ve Furst, 1973; Soar ve Soar, 1979) öğretmenin bu özelliklerine değinmiştir. Ryans (1960) öğretmenin cana yakınlığı ve coşkusunun öğrencinin başarısı ile ilintili olduğunu ortaya koymuştur. Purkey ve Novak'a (1984) göre ise öğrencilerini kendilerine değer verilmiş ve önemli hissettiren öğretmenler, sınıfta çok olumlu bir hava yaratmaktadırlar. Gillett ve Gall'in (1982) yapmış olduğu bir çalışmada da coşkulu, canlı ve hevesli olmaya eğitilmiş bir öğretmenin öğrencilerinin sınıfta daha dikkatli ve ilgili oldukları gözlenmiştir. Buradan hareketle cana yakın, coşkulu ve arkadaş canlısı öğretmenlerin öğrencilerinin, öğretmenlerini ve dersini/okulunu daha çok seven, okumaktan daha çok zevk alan, okula hevesle gelen öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin sevgi ve heyecan içerisinde anlatılan konuya olan ilgi ve canlılığının öğrenme ortamına pozitif enerji getireceğini düşüncülerinden dolayı bu tutumları sergilemeye dikkat ettikleri söylenebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenlerinden Aldıkları Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinden aldıkları olumlu yönler var iken onlardan aldıkları olumsuz yönlere rastlanılmamış, ancak öğretmenler geçmişteki öğretmenlerinin olumsuz yönlerini de sıralamışlardır. Geçmişteki öğretmenlerinden aldıkları olumlu yönlerin olduğuna değinen öğretmenler, bunları çoğunlukla iletişim kurma şekli ve sevecen olma biçiminde sıralamıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri, geçmişteki öğretmenlerinin çoğunlukla ayrımcılık yapma, sınırlı olma, şiddete başvurma ve otoriter olma gibi olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Dilekmen (2001) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumlu ve olumsuz davranışlarını incelemiş ve olumsuz davranışların baskın olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacının yapmış olduğu bu çalışmada öğretmenlerin olumsuz davranışları çoğunlukla fiziki ceza, aşağılayıcı ifadeler kullanma ve öğrenci kayırma şeklinde sıralanmıştır. Bu araştırmadaki sonuçlar tutarlılık göstermektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinden aldıkları olumsuz yönlerin fazla olması sebebiyle o öğretmenlerin bu çalışmadaki öğretmenler üzerinde pozitif bir etki yapmalarının mümkün olmayacağı söylenebilir. Ayrıca yukarıda bahsedilen olumsuz özellikleri barındıran geçmişteki öğretmenlerin, çocukları başarısız kılıp onların öz-güven duygularını zedelemeleri sonucunda şu anda öğretmenlik yapan bireylerin de topluma kazandıracığı öğrencileri yetiştirme tarzını olumsuz şekilde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişte Onun Gibi Olmak İstedikleri Bir Öğretmenlerinin Olup Olmaması Durumu ve Bu Durumun Nedenlerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri geçmişte onun gibi olmak istedikleri öğretmenlerinin olduğunu belirtmiş ve dersi sıkmadan anlatma, öğrenciye yaklaşım, öğrenci ilişkileri, öğrenciyi yönlendirme ve sakin ruh yapısına sahip olma gibi yönlerden dolayı onlar gibi olmak istediklerini dile getirmişlerdir. Tatar (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri derse karşı sürekli istekli hale getirmesi, öğrenci ile kurduğu samimi ilişki ile teşvik ve yönlendirme yapması

öğrencilerin kendilerini rol model alması noktasında olumlu bir etki yaratmıştır. Buradan hareketle öğrencinin dikkatini çekme, öğretimde çeşitlilik oluşturma, öğrenci ile etkili iletişim kurma ve öğrencileri yönlendirme gibi faktörlerin öğretmenlerin hafızalarında daha olumlu bir anı bıraktığını söylemek mümkündür. Bu durumda geçmişteki öğretmenlerin adı geçen özellikleri taşımasından dolayı bugün hala aynı özelliklerle hatırlanabildiği ve mesleki anlamda rehber olarak kabul gördükleri şeklinde ifade edilebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişte Onun Gibi Olmak İstemedikleri Bir Öğretmenlerinin Olup Olmaması Durumu ve Bu Durumun Nedenlerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri geçmişte onun gibi olmak istemedikleri öğretmenlerinin olduğunu belirtmiş ve sert mizaçlı olma, öğrenciye söz hakkı vermeme, ayrımcılık yapma ve maddi beklenti içerisinde olma gibi yönlerden dolayı onlar gibi olmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Arcus (2002) tarafından yapılan bir çalışmada geçmişten günümüze kadar gelen öğretmenlerin sınıf hâkimiyetini kurma noktasında çoğunlukla fiziksel şiddeti öğrencileri kontrol etme yolu olarak kullandığı ve kendi rollerini disiplin edici olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel şiddet ve daha farklı cezalara başvuran öğretmenlerin sınıfındaki öğrencileri, öğretmenlerine karşı daha çekingен ve mesafeli tavırlar sergilemektedir. Bu bağlamda bu öğrencilerin öğretmenleri gibi bir birey ve öğretmen olmak istememeleri doğal bir sonuç olarak karşılanabilir.

Bunun yanı sıra göze çarpan bir diğer sonuç da geçmişteki öğretmenlerin mesleklerini sadece maddi beklenti içerisinde yapmaları ve maaş faktörü dışında mesleki anlamda verimli olmamalarıdır. Başaran'a (2000: 25) göre öğretmenlerin mesleklerini sadece maddi gelir bağlamında değerlendirmesi eğitimin maliyeti ile birlikte niteliğini de düşürmektedir. Maddi çekiciliğin eğitim ve öğretimden daha baskın olması öğretmenlerin çalışma verimini düşürmekte ve onları işlerinden uzaklaştırmaktadır (Sağlam ve Sağlam, 2005). Seferoğlu (2004) tarafından yapılan bir araştırmada ankete katılan öğretmenler, öğretmenliklerini ekonomik durumlarını dengede tutabilmek amacıyla yaptıklarını ve kendilerinden eğitim sistemi düzeltilmedikçe meslekî gelişimlerini beklemenin hayal olduğunu ifade



etmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin işlerini sadece maddi gelir kaynağı olduğu gerekçesiyle yapmaları onların öğrencilerine olan yaklaşımlarını olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Mesleğine bu tarz bir bakış açısıyla yaklaşan öğretmenler, öğrencilerin gözünde rehber veya idol olmaktan ziyade, onlar gibi olunmak istenmeyen bir figür haline gelmektedir. Bu durum, eğitimin niteliğinin düşmesine yol açmakta ve eğitimin niteliğinin düşmesi de ülkenin gelişmesi açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Hangi Ders/Konu/Öğrenme Alanlarında Kendilerini Daha Yeterli Hissettiklerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerinde kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin Türkçe ve Matematik dersleriyle ilgili konularda diğer derslere oranla daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin Fen Bilimleri dersinde öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer derslere oranla daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür (Kiremit, 2006). Sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu derslerde daha yeterli hissetmelerinin farklı sebepleri olmakla birlikte Matematik dersinin somutlaştırılabilmesi, sayılarla oyun kurabilme ve matematiği eğlenceli hale getirebilme durumu, Türkçe dersinin iletişim kurmaya elverişli ortam hazırlaması, çok fazla materyal gerektirmemesi, okuma ve yazmayı sevdirmesi ile Fen Bilimleri dersinin ise laboratuvar ortamında kalıcı öğrenmeler sağlaması, öğrencilere keşfetme imkânı sunması ve günlük hayatla ilişki kurmaya ortam hazırlaması gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin kendilerini bu derslerde daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür.

*Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissettikleri Alanlar İçin Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri derslerinde kendilerini daha yeterli hissetmelerinde geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri, bunun sebebini kendi kişisel özelliklerinin daha

baskın olmasına ve güncel çağa uyum sağlamaya bağlamışlardır. Bunun yanı sıra adı geçen derslerdeki yeterliliklerine geçmişteki öğretmenlerinin etkisi olduğunu ifade eden sınıf öğretmenleri ise kendilerine benimsetilen yöntemin aynısını kullanma ve ders işleme tarzı gibi faktörlerden etkilendiklerini belirtmiştir. Literatürde sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissettikleri dersler için geçmişteki öğretmenlerinin etkisine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmenlerin derslerdeki yeterliliklerinde geçmişteki öğretmenlerinin bir etkisinin olmadığını düşünmeleri, geçmiş zamanla bugün arasında değişen koşullara bağlı olarak yeterliliklerin de değişmesi ve güncel değişimlere bireysel olarak uyum sağlayabilme ile açıklanabilirken, bugün hala geçmişteki öğretmenlerinin kullandığı yöntemlerin aynısını kullanan ve dersi de öğretmenlerinin anlatım tarzına göre şekillendiren öğretmenlerin Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri derslerinde kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Hangi Ders/Konu/Öğrenme Alanlarını Öğretmede Daha Fazla Sorun Yaşadıklarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğu Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Sosyal Bilgiler derslerinde sorun yaşamaktadır. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler Beden Eğitimi ve Müzik derslerini genellikle top oynatma ve şarkı dinletme şeklinde işlediklerini belirtmiştir. Resim-iş dersine giren sınıf öğretmenleri de bu dersin öğretimi konusunda eksikleri olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi, Resim-iş ve Müzik derslerinin öğretiminde diğer derslere oranla daha çok zorlandıklarını göstermektedir. Doğan (2004) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenleri dördüncü sınıftan itibaren, İngilizce, Din Kültürü, Sosyal Bilgiler, Müzik, Resim ve Beden Eğitimi gibi derslerde alan bilgisinin daha önemli olduğunu düşündüklerinden dolayı branş öğretmenlerinin girmesini istediklerini belirtmiştir.

Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenleri, resim dersinin içeriğin yoğun olması, içerik konusunda branş öğretmeni kadar bilgili olmadıkları ve ders süresinin de az olması sebebi ile bu dersi programın

gerektirdiği gibi uygulayamadıklarını vurgulamışlardır (Kahraman, 2014). Dorukan'ın (2009) araştırmasında, programın yeni olması ve üst düzey bilgi gerektirmesinden dolayı pek çok uygulamanın sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi yetenek derslerinde alan bilgilerinin yeterli olmadığını düşünmeleri, okullarda gerekli atölye ve donanımın bulunmaması, ders saatinin yetersizliği, içeriğin öğrenci seviyesine göre ağır olması ve baskı, mürekkep, guaj boya, natürmort ve vitray ile ilgili etkinlikleri tam olarak bilmediklerinden dolayı uygulama zorluğu yaşadıklarını söylemek mümkündür.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Zorlandıkları Derslerde Sorunları Çözümleyen Başvurdukları Yollara İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri zorlandıkları derslerde sorunları çözümlene noktasında genellikle müzik dinletme, serbest resim çalışmaları, akıllı tahta ve EBA kullanımı ile oyunlardan yararlanma gibi çözüm yollarına başvurmaktadır. Göğüş (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da sınıf öğretmenleri sınıfta kullanılabilir bir enstrümanın ya da dinletilebilecek bir şarkının olmasının daha etkili bir Müzik dersi için gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca müzik dersliği ve çocukların kullanabileceği basit enstrümanlardan oluşan donanımın bulunması da sınıf öğretmenlerinin bu dersi daha nitelikli işleyebilmelerine imkân sağlamaktadır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin müzik, beden eğitimi ve resim gibi yetenek derslerinin öğretimi konusunda sorun yaşamaları halinde öğrencilere olabildiğince daha ilgili davranma ve öğrencileri oyun, drama, teknolojik araçlar gibi farklı etkinliklerle kaynaştırmaya başvurmalarının olumlu etkiler yaratacağına değinen çalışmalar da mevcuttur (Kahraman, 2006; Keleş, 2010; Sarıtaş, 2006).

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerindeki Sorunları Çözümleyen Geçmişteki Öğretmenlerinden Edindiklerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri derslerindeki sorunları çözümlerken geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkilerinin olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini

çoğunlukla kendi çabalarıyla yol alma veya çağın gerektirdiği teknolojiyi kullanmaya dayandırmışlardır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin derslerindeki sorunları çözümlerken geçmişteki öğretmenlerinden edindiklerinin etkisine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinin kendilerini yetenek derslerine yönlendirmemesi, yetenek derslerini sadece geleneksel yöntemlerle işlemeleri, sorunların çözümünde genellikle şiddete başvurmaları, o zamanki şartların kısıtlı olması, değişen toplumsal yaşama ayak uydurmak zorunda kalma ve öğretmenlerin sorunları genellikle kendi çabaları ile çözmeye çalışmaları gibi faktörlerden dolayı derslerdeki sorunları çözümlerken geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkilerinin olmadığını ifade etmeleri olağan karşılanabilir.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Bir Sınıf Öğretmeninin Özelliklerini Sıralamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetimini sağlayan, derse hazırlıklı gelen, konuyu somutlaştıran, bireysel farklılıkları dikkate alarak sınıf ortamını düzenleyen, öğrenciyi seven, öğrenciyle iletişim ve temas içinde olan, öğrenciye söz hakkı tanıyan, kişisel gelişimi sağlayan ve işini seven öğretmenler, etkili bir sınıf öğretmeni özelliklerini taşımaktadır. Etkili bir öğretmenin hangi niteliklere sahip olması gerektiği alanyazında çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Bazı araştırmalarda (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Göktaş ve Yetim, 2004; Şahin, 2011) öğretmen nitelikleri; kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Şişman'a (2011: 154) göre etkili öğretmen, mesleki yönden sürekli gelişme çabası içinde olmalı, öğrenciler için iyi bir örnek teşkil etmeli, öğrencileri ile sürekli iletişim içerisinde olmalı ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Macrae'ya (1998) göre öğretmenin sınıf yönetimi yeterliliği olmazsa diğer becerileri etkisiz kalır. Etkili bir sınıf yönetiminin öğretmenleri karşılaşılabilecekleri birçok zorluktan kurtaracağı düşünülürse bu faktörün önemli olduğu düşünülebilir. Stanton (1985) ve Erden (1998) ise etkili bir sınıf öğretmenini güçlü bir akademik yeterliliğe sahip olan, kendini sürekli güncelleyen, öğrencileriyle iyi anlaşılan, sevecen ve onların haklarına saygı duyan kişi olarak tanımlamıştır. Fontana (1985) etkili öğretmenin

derse iyi hazırlanması, öğrencileri arasında kıyaslama yapmaktan kaçınması ve öğrencilerin problemleri ile yakından ilgilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Bir Sınıf Öğretmeni Olma Noktasında Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu etkili bir sınıf öğretmeni olma noktasında bahsettikleri yeterlilikleri taşımaya özen gösterdiklerini dile getirmişken bir kısmı ise bu yeterlilikleri kesinlikle taşıdıklarını ifade etmiştir. Etkili bir sınıf öğretmenin sahip olduğu özellikleri kendi algılarına göre hangi düzeyde yeterli olduğunu araştıran bir çalışmaya literatürde karşılaşılmamıştır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Bir Sınıf Öğretmeni Olma Noktasında Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu etkili bir sınıf öğretmenin özelliklerini taşıma bağlamında geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiş ve bunun sebeplerini öncelikli olarak bireysel çabalarıyla gelişim gösterme ve olumsuz özellikleri avantaja çevirme olarak sıralamıştır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf öğretmenin özelliklerini taşıma bağlamında geçmişteki öğretmenlerinin etkisine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmenlerin çoğu geçmişteki öğretmenlerin kendilerini yönlendirmemesinden dolayı kendi çabalarıyla bu özellikleri taşıdıklarını belirtmiş ve öğretmenlerinin çoğunlukla davranış anlamında olumsuz izler bırakan insanlar olmasına bağlı olarak bu olumsuz anılardan ders çıkararak iyi bir öğretmen olma yolunda ilerlediklerini ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinin etkisinin olduğunu öne süren öğretmenler ise bunun en iyi örneğinin sınıf hâkimiyetini sağlama olduğunu ifade etmiştir. Başkan'a (2001: 17) göre geçmişten günümüze kadar göreve başlamış sınıf öğretmenlerine göre etkili sınıf öğretmenin özellikleri, toplum içindeki statüsü ve üstlendiği roller değişikliğe uğramıştır. Geçmiş zamanlardaki sınıf öğretmenleri genellikle düzenli, ağırbaşlı, disiplinli ve sınıf hâkimiyetini sağlama noktasında otoriter bir yapıda iken bugün

göreve yeni başlayan öğretmenlerin ise toplumun eğitimden beklentileri değişikçe öğretmenlik mesleğine bakış açısı da değişmiştir. İçinde bulunulan çağa göre etkili sınıf öğretmeni zevkli, coşku ve mutluluk veren ve çocukla çocuk olan öğretmen şeklinde nitelendirilmektedir (Uçan, 2001: 92). Bu sonuç, çalışmadaki sonuçlarla tutarlılık göstermekte ve sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinden özellikle sınıf hâkimiyetini kurma noktasında etkilendiğini doğrulamaktadır.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Bir Öğrenme Ortamının Özelliklerini Belirtmesine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir öğrenme ortamı, öğrenci merkezli olma, materyal barındırma, sınıfın havalandırması ile ışık-boya durumu ve motive olma gibi özellikleri barındırmalıdır. Aydede ve Matyar (2009: 148), öğrenci merkezli olan eğitim ortamlarında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğini ifade etmiştir. Kalıcı öğrenmelerin oluşması için de öğrenenin öğrenme ortamında geçireceği yaşantılar ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler eğitim öğretim süreçlerine ne kadar aktif katılırsa, o ortamdan alacakları verimin de aynı oranda artacağını söylemek mümkündür. Böyle bir ortamda öğrencinin gereksinimleri ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınması; öğrenme ortamının öğrenci merkezli bir yapıda olması beklenmektedir. Danielson'a (2002) göre öğretme-öğrenme süreci tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanabilecekleri fırsatları sağlayacak şekilde tasarlanmalı ve onları merkeze almalıdır. Alanyazında yer alan sonuçlar, bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin aktif olduğu öğrenme ortamlarında konuları daha iyi hatırlayabilmesi, bilgi ve deneyimlerini başka durumlara aktarabilmesi ve özgüvenlerinin gelişmesinden kaynaklı olarak sınıf öğretmenlerinin etkili bir öğrenme ortamının öğrenci merkezli olması gerektiğini söyledikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı için gerekli gördüğü bir diğer nokta ise materyal kullanımınıdır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme ortamı, öğrencilerin sorunlarına çözüm aradıkları, öğrenme hedeflerine götüren birçok kaynak ve materyali barındıran, öğrenmenin oluşması

için öğrenenin etkin yaşantılar geçirmesini sağlayan ortamlar olarak tanımlanmıştır. Bu yaşantılar, öğrenci ile öğrenme ortamının etkileşimine dayanmalıdır. Öğrenciler için tasarlanan öğrenme ortamlarında birden fazla duyu organına hitap eden araç-gereç ve materyaller, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Öz Dayı'ya (1997) göre ülkemizdeki bazı okullarda televizyon, kitaplık, ders araç gereçleri, akıllı tahta gibi teknolojik girdiler yetersizdir. Birçok okulda laboratuvar olduğu halde öğretmenlerin ancak yarısı bu laboratuvarlardan yararlanmaktadır. Yine öğretmenlerin çoğu derste araç-gereç kullanmamakta, çoğunlukla klasik yöntemleri kullanarak derslerini işlemektedir. Öztürk (2002) sınıfta sürekli bulunulabilecek araç-gereçlerin yanında konunun özeliğine göre kullanılacak araç-gereç ve materyallerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çektiğini, böylece öğrenmeyi de kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı için gerekli gördüğü noktalar arasında sınıfın renk-ışık-havalandırması gibi fiziksel faktörler de yer almaktadır. Önder ve Ergüldürenler (2013) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf ortamında başarıyı etkileyecek faktörler sınıfta kullanılan renkler, aydınlatma, ısınma, ideal hava akımını sağlayacak havalandırma, etraftan gelebilecek gürültü ve sınıf içindeki ses yayılımı olarak sıralanmıştır. Ne yazık ki okullar çağdaş denilebilecek teknolojik donanımdan yoksundur. Sınıflarda aydınlatma, havalandırma, ısı, boya-badana, temizlik, sıra düzeni gibi hijyenik koşullar sağlanamamıştır (Dayı, 1997). Sınıfın havalandırma ve ışıklandırma gibi fiziksel unsurları donanımlı hale geldiğinde öğrencilerin öğrenme ortamına daha aktif katılacaklarını söylemek mümkündür.

Son olarak sınıf öğretmenlerine göre etkili öğrenme ortamlarında olması gereken bir diğer özellik ise motivasyondur. Araştırmalar, motivasyon ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Motivasyondaki artış, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkân sağlamaktadır (Öncü, 2004: 169). Öğrencinin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Öğrencinin olumsuz davranışı ve başarısızlığı durumunda onu motive etme ve onların iyi davranışlarını pekiştirme, öğrencilerin öğrenim ortamına katılımlarını da artıracaktır (Çelik, 2003: 142). Aynı zamanda, motive olmuş öğrenci, öğretmenin sınıf ortamındaki sınıf işleyişine olumlu

katkıda bulunur (Yüksel, 2004: 106). Öztürk, Koç ve Şahin, (2002: 395) öğretmenlerin olumlu tutumunun öğrencilerin motivasyonunu, okul ve çalışmaya karşı tutumunu, öğrencinin kendine güvenini olumlu etkilediğini öne sürmüştür. Bu da öğrencinin sınıf içinde aktif olmasına, motivasyonunun dolayısıyla da akademik başarısının yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin verimli çalışmaları ve öğretim süreçlerine etkin katılmalarının ancak onları motive etmekle mümkün olmasından dolayı öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı için motivasyonun önemli bir gereklilik olarak belirtmelerini açıklar niteliktedir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Bir Öğrenme Ortamını Oluşturmada Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu etkili bir öğrenme ortamını oluşturmada bahsettikleri yeterlilikleri taşımaya özen gösterdiklerini dile getirmiştir. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin sahip olduğu içsel ve dışsal tüm koşulları dikkate alarak öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla öğrenme ortamını etkili hale getirebilmek için tüm işlemleri yapmaya özen gösterdikleri belirtilebilir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Bir Öğrenme Ortamı Oluşturma Noktasında Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu etkili bir öğrenme ortamı oluşturma noktasında geçmişteki öğretmenlerinin etkisi olduğunu belirtmiş ve bunun sebeplerini oyunla öğretim süreci kurma, kendi öğretmenlerinin izinden gitme, sınıf hâkimiyetini kurma ve olumsuz anıları avantaja çevirme olarak sıralamıştır. Bunun yanı sıra bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını öne süren öğretmenler ise bunun sebeplerini çoğunlukla bireysel çabayla gelişim gösterme ve imkânların kısıtlı olması şeklinde açıklamışlardır. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.



*Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkili Sınıf İçi ve Dışı Aktivitelere İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri, genellikle sınıfın dışında herhangi bir etkinlik yapmadıklarını belirtmiştir. Akaydın ve Güler (2000) de öğretmenlerin okul dışında düzenlenen etkinliklerde birtakım problemler yaşadıklarını ve bu sebeple genellikle okul dışında etkinlik yapmadıklarını öne sürmüştür. Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda da sınıf dışı etkinliklerin öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmediği ve öğretmenlerin de sınıf dışı eğitimi uygulamaya istekli olmadıkları bilinmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Sınıf dışında etkinlik yapan öğretmenler ise bu etkinlikleri sinematroya götürme, ders kazanımına uygun sınıf dışı faaliyetler ile birlikte çevre düzenlemeleri olarak ifade etmiştir. Köse'ye (2013) göre ders dışı etkinlikler, düzenli, planlı bir şekilde belirlenir ve ders içi etkinliklerle paralel olarak uygulanırsa, çocukların gelişimine büyük katkı sağlayacak ve eğitim-öğretimin başarısını arttıracaktır. Bu sebeple öğrenciler okul döneminde öğrendiklerini yaşamla bütünleştirmeli ve öğrenilenlerin doğal yaşamın bir parçası olduğunun farkına varmalıdır. Bunun en sağlıklı yollarından birisi, çevre ve okul gezileridir. Bilen (1990: 118) tarafından yapılan bir çalışmada gezi faaliyetleri ve okulun çevresinde düzenlenen ağaç-fidan ekimi gibi faaliyetlerin okul ve sınıf içi çalışmaları daha anlamlı kılmak amacıyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler sınıf içerisinde ise çoğunlukla drama ile deneylerden yararlandığını belirtmiştir. Yılmaz (2013) da sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının Türkçe, Fen Bilimleri ve özellikle Matematik derslerinde öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlamasından dolayı drama yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Eğitimin önemli bir bölümünü oluşturan drama, çocuğa dünya gerçeklerini anlama, bedenini ve zekâsını geliştirme ve düşüncelerini ifade edebilme olanağı sunmaktadır. Tezcan (1980: 175) ve Yalçinkaya'ya (1993: 39) göre ilköğretimin temel taşı olan sınıf öğretmenleri drama yöntemiyle derslerini işlemekte ve disiplinlinler arası öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemi ile öğrencilere empati becerisi kazandırabilmelerinden dolayı ders içinde bu teknikten yararlandıkları ortaya konulmuştur (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Ormancı ve Ören, 2010; Tarman

ve Kuran, 2011). Drama yönteminin öğrenciyi derste aktif kılması, dersi zevkli hale getiren bir yöntem olması ve dersin kalıcılığını sağlamasından dolayı sınıf öğretmenleri tarafından sınıf içinde çoğunlukla kullanıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Etkili Sınıf İçi ve Dışı Aktiviteler Noktasında Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler noktasında geçmişteki öğretmenlerinin etkisi olduğunu belirtmiştir ve bunun en iyi örneğinin tabiat gezileri olduğunu dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri uygun imkân ve koşullar bulmaları halinde bugün hala geçmişteki öğretmenlerinden etkilenecekleri öğrencilerine de tabiat gezileri yaptırdıklarını ifade etmiştir. Bu durumun geçmişteki öğretmenlerin çoğunlukla köy yaşantısından kaynaklı olarak dere kenarı ve yeşillik alanlarda ders yapma imkânı sağlamasından kaynaklandığını söylenebilir. Etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler konusunda geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını söyleyen öğretmenler ise bunun sebebinin geçmişteki öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel yöntemlere başvurmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda geçmişten günümüze değin öğretmenlerin genellikle kullandıkları yöntemlerin anlatım, soru-cevap gibi sunuş yoluna dayalı geleneksel yöntemler olduğu göze çarpmaktadır (Doğan, 2004; Sakallı, Hürsen ve Özınar, 2007; Taşkaya ve Muştı, 2008). Bu durumun geçmiş zamanlardaki eğitim imkânlarının bugüne oranla daha kısıtlı olması ile sınıfın fiziki şartları ve kullanılacak materyallerin eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenlerinin Yapmış Olduğu Bir Aktiviteyi Bugüne Değın Sınıflarında Uygulamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı geçmişteki öğretmenlerinin yapmış olduğu bir aktiviteyi bugüne değın sınıflarında uyguladığını belirtmiştir. Bu aktivitelerin özellikle Fen Bilimleri/deney ve Türkçe/kitap okuma uygulaması alanında olduğunu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Fen Bilimleri derslerinde yapılan deney

uygulamalarından bu kadar etkilenip hala aynı uygulamaya devam etmelerinin sebebinin, geçmişte eğitim şartlarının kısıtlı olmasına rağmen öğretmenlerin buldukları malzemeler ile öğrencilere somut şekilde konuları gösterme ve uygulatma çabaları olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra geçmişteki öğretmenlerinin yapmış olduğu bir aktiviteyi bugüne değin sınıfında uygulamadığını söyleyen öğretmenler ise bu noktada herhangi bir görüş bildirmemiş, yalnız birkaç öğretmen imkânların kısıtlı olmasından dolayı böyle bir şey yapamadığını belirtmiştir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımlarından karma yöntemleri, geleneksel yöntemleri ve grup çalışmalarını kullandıklarını ifade etmiştir. Günümüzde yeni yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanılması konusunda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bunları pek kullanmadıkları ortaya konulmaktadır (Kan, 2006: 538). Bal (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en çok soru-cevap, anlatım ve tartışma gibi geleneksel öğretim yöntemlerine başvurdukları ortaya çıkmıştır. Çelikkaya ve Kuş'un (2009) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri genel olarak tartışma, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi yöntem-teknikleri her zaman kullandıklarını ifade ederken, gezi-inceleme, drama ve küme çalışmaları gibi yöntem-teknikleri ise az kullandıklarını öne sürmüşlerdir. Özer'in (2002) yaptığı çalışmada da ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin derslerinde en çok soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda, söz konusu araştırma sonuçları ile eldeki çalışmanın sonuçlarının benzer nitelikte olduğu ve birbirini desteklediği söylenebilir. Demirel (2003) ile Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1995) göre genel olarak alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derslerde kullanabilecekleri başlıca yöntemler; anlatım tartışma, küme çalışmaları, gözlem ve inceleme olarak sıralanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde çoğunlukla soru-cevap ve düz anlatım yöntem-tekniklerini kullanmalarının, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders süresinin kısıtlı olup müfredatın yoğun olması, ders araç ve gereçlerinin yetersiz olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenler günümüzdeki yöntem-yaklaşımlar konusunda uygulama ve anlayışların sürekli güncellenmesinden dolayı kendilerini bu konuda eksik hissettiklerini ve bu duruma uyum sağlamaya çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Bu durumun yeni yaklaşımla birlikte uygulamaya başlanan öğrenci merkezli yöntem-teknikler hakkında öğretmenlerin tam anlamıyla bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Günümüzde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları Konusunda Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamına yakını günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiş ve bunun sebeplerini bireysel çabalarla gelişim gösterme, anlayışların değişimi ile imkânların kısıtlı olmasına dayandırmışlardır. Bu durumun geçmişten günümüze kadar yöntem ve yaklaşımların sürekli güncellenmesine bağlı olarak geçmişteki öğretmenlerin kısıtlı imkânlarla öğretim süreçlerini şekillendirmeye çalışmaları ve öğretmenlerin kendilerini değişen koşullara ayak uydurabilmek amacıyla yetiştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kavram Öğretiminde Çoğunlukla Hangi Yöntem ve Yaklaşımları Kullandıklarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri derslerinde kavram öğretiminde çoğunlukla somuttan soyuta gitme, akıllı tahta-projeksiyon kullanımı, drama, ispata dayalı öğretim ile örnek olay yöntemlerini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde kullandıkları yöntemlere yönelik yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıkları sonucu ortaya

çıkması ve bunun verimli olmadığı ileri sürülmüştür (Dilek, 2010; Güneş ve Dilek, 2009). Oysa yürütülen bu tez çalışmasında elde edilen sonuç araştırmadaki sonuçlar ile örtüşmemektedir. Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çeliko (2010) tarafından yapılan çalışmada Fen Bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde örnek olay, drama ve kavram haritalarını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, tez çalışmasındaki sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde araştırma yaptırma ve öğrencilerin kendi yaşantılarıyla öğrenmelerini sağlamak üzere sınıfın keşfederek öğrenmelerini sağladığını öne sürmüşlerdir. Bu sonuç, bu çalışmadaki öğretmenlerin kavram öğretiminde ispata dayalı yöntemleri benimsemesi ile benzerlik göstermektedir (Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çelikoğlu, 2010).

Bunun yanı sıra kavram öğretiminde kullandıkları yöntem ve yaklaşımların ders ve kazanıma göre değiştiğini belirten öğretmenler de mevcuttur. Önen, Saka, Erdem, Uzala ve Gürdal (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırma sonucuna göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin en sık tercih ettikleri kavram öğretim uygulamalarının başında, açıklama ve soru-cevap tekniği gelmektedir. Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz (2006) ise sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının düz anlatım yöntemini her konuda kullandığını ve bu yöntemi soru-cevap, örnek olay, somutlaştırma gibi sınıf içi çağdaş öğrenme teknikleri ile desteklediklerini ifade etmişlerdir. Aktepe ve Aktepe (2009) de öğretmenlerin kavram öğretimi sırasında sıklıkla anlatım ve drama gibi yöntemleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Karaca, Uluçınar ve Cansaran (2006) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin büyük bölümü, kavramların soyut olmasından dolayı kavram öğretiminin çoğunlukla deney, drama ve somut örneklerle işlenmesi gerektiğini; bu durumun öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda kavram öğretiminde geleneksel yöntemleri kullanan sınıf öğretmenlerinin, çağdaş yöntemleri kullanma durumlarının; öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilecekleri bir ortamı oluşturamama ve öğrencilerin grupla birlikte uyumlu çalışmalarında sorunlar yaşamaları, diğer yöntemlerin maliyetli olması, ders süresinin yetersiz olması, uygun materyal ve çalışma alanının olmaması gibi sebeplerden etkilendiği düşünülebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenlerinin Uyguladığı Bir Yöntem Ya Da Yaklaşımı Bugüne Değın Sınıflarında Uygulama Durumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını geçmişteki öğretmenlerinin uyguladığı bir yöntem ya da yaklaşımı bugün sınıflarında uygulamadıklarını ifade etmiş ve bunun sebeplerini çoğunlukla geleneksel yöntemlerin kullanılması, öğretmenlerin kendi yöntemlerini tercih etmesi ve geçmiş zamanlardaki imkânların kısıtlı olması gibi sebeplere bağlamıştır. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütölen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarıyla Olan Akademik Konulardaki İletişimlerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını meslektaşlarıyla akademik anlamda fikir paylaşımında bulunarak iletişim kurduklarını ifade ederken, bazı öğretmenlerin paylaşımdan uzak durmasından dolayı iletişim kurulamadığını belirten öğretmenler de yer almaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanması, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunması gibi faktörlerin onların mesleki yönden gelişiminde olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Bir başka deyişle meslektaşların birbiri ile olan akademik paylaşımları, meslektaşların birbirlerinin yöntem ve uygulamalarına daha fazla saygı duyarak mesleki işbirliğinin gelişimini ve eğitim-öğretim uygulamalarının beraberce paylaşılması sürecini güçlendirmektedir (Bell ve Mladenovic, 2008). Hatip (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin meslektaşları ile deneyimlerini paylaşarak ilişkilerini güçlendirdikleri, bu durumun da öğretmenlerin mesleki yönden gelişmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz Dayı'nın (1997) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin yarısından fazlasının meslektaşlar arası işbirliği içinde olduğu, diğer yarısının ise bilgileri gizli tutma, paylaşımına kapalı olma gibi nedenlerden dolayı bazen iletişim içinde oldukları ifade edilmiştir. Bu sonuç çalışmadaki sonuçları desteklemektedir. Bu araştırma bulgularını, araştırmacının daha önceki bulguları da desteklemektedir (Öz Dayı,1997).

Bu konuya yönelik yapılan diğerk çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşları ile paylaşım içinde olmamalarının genellikle farklı branş ve eğitim düzeylerinden olan öğretmenlerin bir arada çalışamaması, bilgi paylaşımındaki eksiklikler, rekabet içinde olma, ortak hareket edememe ve öğretmenler arasında gruplaşmaların olması gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir (Zembat, 2012). Cornille, Pestle ve Vanwy (1999), Günbayı ve Karahan (2006) ile Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi paylaşımının olmamasının aralarında yaşanan rekabetten kaynaklandığı ve bu rekabetin öğretmenlerin ekip çalışması yapmasını engellediği sonucuna varmak mümkündür.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Hangi Öğretimsel Uygulamalar İçin Meslektaşlarıyla Bir Araya Geldiklerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamına yakını meslektaşlarıyla okul içinde çoğunlukla zümre toplantıları ve belirli gün ve hafta etkinliklerinde bir araya geldiklerini ifade etmiştir. Albez, Sezer, Akan ve Ada'ya göre (2014) okuldaki en önemli grup dinamiklerinden biri olan zümre toplantıları, aynı şubeleri okutan öğretmenlerin belirli dönemlerde bir araya gelerek yıl boyunca ortaklaşa yürütecekleri çalışmalara ilişkin kararların alınması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması amacıyla yapılan toplantılardır. Öğretmenler zümre toplantıları sayesinde eğitim-öğretim çalışmalarının planlanmasından öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine kadar pek çok konuda birlikte hareket ederek birbirlerine destek olur ve paylaşımında bulunurlar. Öğretmenlerin okul içindeki ilişkilerinin mesafeli ve etkileşimin az olduğu düşünüldüğünde zümre çalışmalarının akademik paylaşımların yapıldığı en verimli toplantı yerleri olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda yapılan zümre toplantıları, öğretmenlerin akademik ve sosyal paylaşımlarda bulunarak ortak amaçları gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Albez vd., 2014). Rogers ve Threatt (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmen grupları arasındaki işbirliği ve yardımlaşma sürecinin yoğun olduğu alanların

genellikle okulda yapılan zümre toplantıları ve öğretmenler kurulu toplantıları olduğu ifade edilmiştir.

Utley, Basile ve Rhodes (2003) de zümre toplantıları aracılığıyla okulda çalışan öğretmenler arasındaki ilişkilerin en üst düzeye çıktığını belirtmektedir. Gülsüm (1998) ise öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri ve birbirlerini geliştirmeleri açısından zümre toplantılarının önemine değinmiştir. Bu sonuçlar, çalışmadaki sonuçları desteklemektedir. Öğretmenler belirli gün ve hafta etkinliklerinde de meslektaşlarıyla bir araya geldiklerini ifade etmiştir. Göksoy ve Yenipınar (2015) öğretmenlerin yıl içerisinde düzenlenen belirli gün ve haftalar gibi özel etkinlik gerektiren günlerde bir araya gelerek birbirleri ile etkileşim içinde olduklarını belirtmiş ve bu günlerin işbirliği yapma noktasındaki önemine değinmiştir. Alanyazın incelendiğinde yılsonu sergileri, panayır, geziler, belirli gün ve haftalar gibi etkinliklerin öğretmenlerin diğer günlere oranla daha çok iç içe olma şansı yakaladığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Buradan hareketle öğretmenlerin panayır, piknik, gezi, müsamereler ve belirli gün ve haftalar gibi değişik etkinliklerin öğrenci veli-öğretmen-öğretmen iletişimini güçlendirmesi, meslektaşların üretkenlik, ekip çalışması, bilgi ve becerilerin paylaşımı ve iletişim gibi alanlarda daha etkin olmasından dolayı bu tür aktivitelerde bir araya geldikleri düşünülebilir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarıyla Olan İletişimlerinde Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı meslektaşlarıyla olan iletişiminde geçmişteki öğretmenlerinin bir etkisi olduğunu ve bunun sebeplerini öncelikli olarak yardımlaşma içinde olma ve törenlerde birlikte çalışma olarak belirtirken bir kısmı ise meslektaşlarıyla olan iletişimlerinde geçmişteki öğretmenlerinin herhangi bir etkisi olmadığını söylemiş ve bu durumun öğretmenler odasının gözlemlenmemesi ile kendi çabasıyla bu davranışları şekillendirme durumundan kaynaklandığını belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinin kısıtlı imkânlar ve hayat şartları açısından da daha fazla yardımlaşma ve paylaşma içinde olmaları ile birbirleriyle her alanda ortak hareket etmelerinden dolayı günümüzde meslektaşlarıyla olan iletişimlerinde bunlara



dikkat ettiklerini ve etkilerinin sürdüğünü belirttikleri düşünülebilir. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Aileleri İle İletişimlerini Değerlendirmesine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamına yakını velilerle bir problem yaşamadıklarını ifade etmiş ve bunun çoğunlukla iletişimde mesafeli olma ile baskın bir öğretmen olma gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra velilerle problem yaşayan öğretmenler ise bunun sebebinin çoğunlukla veli profilinin değişmesinden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Hollingsworth ve Hoover (1999), anne ve babayı evdeki öğretmen olarak görmektedir. Çünkü anne ve baba çocuğunu çeşitli metodlarla eğittiği için öğretmenin okulda öğrencisine kazandırdığı olumlu bir davranışı veli devam ettirmezse öğrenci de gelişimini devam ettiremeyebilir. Bundan dolayı öğretmenler ve velilerin kuracağı dengeli ve nitelikli iletişim çocuğun gelişimini de olumlu etkileyecektir (Çelenk, 2013: 29; Genç, 2005). Öz Dayı'ya (1997) göre öğretmenler ile velilerin iletişimlerinin zayıf olması, velinin okulla gereğinden fazla bütünleşmesi ve öğretmen ile veli arasındaki sınırın kaybolmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, çalışmadaki sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Eroğlu (2008: 234), öğretmen-veli iletişiminin iki yönlü bir iletişim sürecinden oluştuğunu ifade etmiş ve öğretmenin yapması gereken en önemli görevlerden birinin velilerle düzenli ilişkiler kurmak olduğunu belirtmiştir. Buna göre iletişimi öğretmen başlatabildiği gibi aynı biçimde veli de devam ettirebilmeli ve iletişim süreci her zaman mesafeli ve tutarlı olmalıdır. Aksi halde veli-öğretmen ilişkisi problemlili bir hale gelecek ve bu öğrencinin akademik durumu da bu problemlerden etkilenecektir. Bu konuya yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenle çok iç içe olan velilere oranla öğretmenle mesafeli bir iletişim içinde olan velilerin çocuklarının daha sağlıklı oldukları ve öğretmenleriyle kurdukları diyalogların daha verimli olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun öğretmen ve veli arasındaki sınırın aşılması durumunda öğrencinin öğretmene olan saygısının azalması ve derslerine olan ilginin de gerilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Veli profilinin değişmesinden dolayı velilerle problem yaşadığını belirten öğretmenler, bu durumu velilerin geçmişten günümüze oranla öğrencinin başarısı üzerine olan ilgisiz ve isteksiz davranışları ile öğretmene verilen değerdeki azalmaya bağlamaktadır. Doğan (1995: 111) ve Kaya (2012: 12) da günümüzde öğretmenlerin hak ettiği değeri bulamadığını, velilerin daha duyarsız olmaya başladıklarını belirtmiş ve geçmişe oranla kültür seviyesinin düşmesine bağlı olarak veli profilinin zedelendiğine değinmiştir. Veli profilinin değişmesini etkileyen faktörler, ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, ailenin okul-veli işbirliğine ve öğrencisine destek olmaya yönelik olumsuz tutuma sahip olması, ailenin zamanının kısıtlı olması, ailelerin kendi eğitim seviyesinden dolayı okulla işbirliğine girebilecek bir potansiyele sahip olmadığı inancı, tek başına yaşaam sürmesi (ölmüş, boşanmış ya da ayrılmış) veya az gelirli ailelerin çocuğunun ihtiyacı olan desteği ve yönlendirmeyi yapamayacaklarını düşünmesi, ailenin kendisini para kaynağı olarak görüldüğüne ilişkin yaygın kanı beslemesi olarak düşünülebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin velilerle olan iletişimlerinde genellikle mesafeli ve kendilerinin hâkim olmalarından kaynaklı dengeli olmaları onların velilerle sorunsuz bir iletişim süreci kurmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra gün geçtikçe değişen yaşam koşullarından dolayı veli profilinin geçmişe oranla daha problemlı olması, velilerin öğretmeni ve okulu yargılayacak kadar işin içine girmesi gibi nedenlerin de öğretmenlerin velilerle daha problemlı bir ilişki içinde olmalarını açıklayabilir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Hangi Öğretimsel Uygulamalar İçin Ailelerle Bir Araya Geldiklerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri velilerle okul içerisinde çoğunlukla veli toplantıları okul gösterileri ve ikili görüşmeler için bir araya gelmekte, okul dışında ise çoğunlukla piknikler ve geziler için bir arada olmaktadır. Genç (2005) öğretmenlerin velilerle veli toplantılarından ziyade çocukların başarı ya da başarısızlık durumlarını daha detaylı öğrenebilmek amacıyla bire bir görüşmeler yoluyla iletişim kurduklarını belirtmiştir. Başka bir araştırmanın bulguları incelendiğinde ise öğretmenlerin okul-aile işbirliğine katkıda bulunmak amacıyla velilerle sık sık veli toplantısında bir araya geldikleri, bunun yanı sıra velilerin randevu olarak öğrencinin başarısı

hakkında öğretmenle özel görüşmeler gerçekleştirdiği de ortaya çıkmıştır (Özgan ve Aydın, 2010). Veli ve öğretmen iletişimi ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu, okullar tarafından aileler için tanımlanan veli katılımlarının; ailelerin okuldaki kırtasiyecilik işleri, ders dışı ve kültürel-sosyal etkinlikler ile veli toplantıları olduğunu ortaya koymaktadır (Lawson, 2003). Epstein ve Sheldon (2002) da okuldaki eğitim sürecine aile katılımını artıran etkinlikler düzenlendiğinde, okuldaki disiplin olaylarının sayısında azalma olduğu ve veli-öğretmen etkileşiminin bu alanlarda daha nitelikli olduğu sonucuna varmışlardır. Arslan ve Nural'a (2004) göre, etkili ve başarılı okul-aile işbirliğinin olduğu okullarda öğretmenlerle velilerin veli toplantıları dışında ev ziyaretleri, öğretmenler ve çocukların katıldıkları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinliklerle birlikte önemli günlerin kutlanmasında belirli aralıklarla sınıflarındaki gösterilerde velilerinde görev aldığı ve bu yolla öğretmen ve velinin okul dışında da bir arada oldukları ortaya çıkmıştır.

Çakır (2017) araştırmasında sosyal faaliyetler ve etkinlikler yapılarak velilerin okula çekilmesini desteklediğini ve aile katılımını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin velilerle iletişime geçmek için veli toplantıları ve parti, piknik ve gezi gibi etkinlikler düzenlediklerini konu alan çalışmaları görmek mümkündür (Burden, 1999: 201). Aynı çalışmada okul-aile ilişkisinin yüz yüze görüşmenin dışında, eve not ve mektup gönderilmesi, velilere seminer, konferans verilmesi, okul geceleri düzenlenmesi, veliler arası sosyal etkinlikler düzenlenmesiyle de sağlanabileceği üzerinde durulmaktadır (Burden, 1999: 201). Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin okulda ve okul dışında yaptıkları eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin bulgularına bakıldığında, müdürlerin veliler ile bir araya gelebilmek amacıyla piknik, gezi, sergi, kermes düzenlediği, spor müsabakaları yaptıkları, Engelliler Sarayında çeşitli etkinlikler gerçekleştiklerini ve özel gün ve haftalara ilişkin etkinlikler düzenledikleri sonucuna varılmıştır (Karabulut, Memişoğlu ve Karabulut, 2017). Buradan hareketle öğretmenler ile velilerin okul içindeki toplantılar dışında da çocukları ile birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler ziyaret, oyun, sinema, tiyatro, sergi, gezi gibi etkinliklerin çocuklarının şimdiki veya gelecekteki eğitimlerini etkileyeceğini, bu durumda veli ve öğretmenlerin

bir araya gelmeleri için farklı ortamlar oluşturma şansı yaratacağını söylemek mümkündür.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Aileleri İle İletişimlerinde Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını öğrencilerin aileleri ile olan iletişimde geçmişteki öğretmenlerinin bir etkisi olduğunu ve bunun sebeplerini öncelikli olarak mesafeli olma, samimi bir ilişki içinde olma ve olumsuz anıları avantaja çevirme olarak sıralamıştır. Bu durum, geçmişteki öğretmenlerin öğrenci velileri ile hem samimi ve içten olmaları hemde aradaki mesafeyi sağlıklı bir şekilde korumalarından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra geçmişteki öğretmeni ile anne-babası arasında olumsuz anılarını hatırlayan öğretmenlerin ise bugün kendi velileri ile aynı durumu yaşamamak için bu durumdan ders çıkararak, bunu avantaja çevirdiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörleri Belirtmesine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörleri çoğunlukla yönetmeliğin sürekli değişmesi, bürokratik anlayışlar, idare ile olan uyumsuzluk, resmi evrak yükü, veli ile iletişim kuramama, velilerin öğretmenden baskın hale gelmesi ve değer görmeme olarak sıralamıştır. Öğretmenlerin yabancılaşmasına yol açan faktörlere yönelik daha önce yapılan çalışmalar (Edwards, 1995; Sidorkin, 2004; Tezcan, 1991; Vavrus, 1989) okulların idari yapısı ile ters düşme, resmi iş yükünün fazlalığı, sınıf mevcudunun oldukça fazla olmasının, yoğun ders yükünün ve veli profili gibi durumların eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Seeman (1967), öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin çalışmalarında, yaptıkları işle ilgili karar alma ve değerlendirme süreçlerinde yer bulamayan öğretmenlerin kendilerini okula karşı yabancılaşmış hissettiklerini ifade etmiştir. Şimşek, Çelik, Akgemici ve Fettahlıoğlu (2006) ise idari yapılanmanın adil olmayışı ve öğretmenin sınıfında dersini yaparken belirli ölçütlerde özgür olması, diğer yandan aşırı

merkezleşmenin neden olduğu bürokratik ortamın, onların tutarsızlık yaşamasına ve dolayısıyla mesleklerine yabancılaşmalarına sebebiyet vereceğini öne sürmüştür. Argon ve Ertürk (2013), öğretmenlerin mesleğinin saygın ve icra etmeye değer, önem teşkil eden bir meslek olduğuna kanaat getirmeleri halinde yabancılaşmalarının azalacağını ifade etmiştir. Hargreaves'in (1998) de belirttiği gibi, iyi öğretmenlik olumlu duygular eşliğinde yapılabilir. Öğretmenler yabancılaşmaktan uzaklaşıp yaptıkları işin değerli olduğuna inandıklarında öğrencilerin öğrenmesini de olumlu yönde değiştirebilmektedir (Weber ve Omotani, 1984).

Çalışır (2006), öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarını; öğretmenlerin çalıştıkları kurumun nitelikleri, mesleği tercih etme yolları, mesleğe biçtikleri değer, fiziksel sağlıklarına ilişkin konuları, özel hayatları, mesleki tatmin olma durumları, bununla birlikte eğitime dair tüzük ve yasaların, genelgelerin öğretmenin fikir ve fiil bağımsızlığını kısıtlaması, gayret ve başarılarının olması gerektirdiği kadar takdir edilememesi, sosyal ilişkilerde hissettiği yalıtılmışlık duygusu, eğitsel imkân ve kaynakların eksikliği, velilerin öğretmenlerden fazla söz hakkı olmaları ile öğretmenler arasında başarılı ve başarısız şeklinde ayırımının bariz olarak yapılması gibi farklı sebeplere bağlamıştır. Ayrıca toplumda eğitim sisteminin sürekli değişmesi, meslekte yükselme imkânlarının önünde sürekli engellerin çıkması ve benzeri durumların öğretmenlerde mesleğe yabancılaşmaya neden olduğu düşünülmektedir (Çokluk, 2003; Elma, 2003). Bu sonuçlar, tez çalışmasındaki sonuçları desteklemektedir. Buradan, öğretmenlerin hayatları boyunca özel hayat ve aileden kaynaklanan bazı olumsuzluklar, mesleki yasa ve kurallara ayak uydurmamaktan kaynaklanan eksiklikler, gerekli motive ve bilgilendirmelerin eksik olması, içerisinde olunan eğitim sisteminin sadece menfaatlere hizmet etmesi, öğretmenler arası ilişkilerin yeterince samimi olmaması, yönetsel yapının demokratik olmayışı, öğretmenliğe biçilen değer maaşla bir tutulması ile gösterilen gayret ve çabanın karşılığını görememe gibi sosyal, ruhsal, finansal, fiziksel ve örgüte bağlı olan farklı kaynaklardan etkilendikleri, bu faktörlerin ise, öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinden eğitim sürecindeki tutum ve davranışları da dâhil olmak üzere tüm öğretmenlik faaliyetlerini etkilediği sonucu çıkmaktadır. Bu durumda ise

öğretmenlerin önce kendilerine ardından mesleklerine yabancılaşmaya başladıkları çıkarılması yapılabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine Yabancılaşıp Yabancılaşmama Durumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu mesleğine yabancılaştığını düşünmez iken öğretmenlerin bir kısmı kısmen mesleğine yabancılaştığını düşünmektedir. Elma (2003) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri “hiçbir zaman” olarak belirlenmiştir. Turhan (2007), Erdem (2008), Çevik (2009) ve Çiftçi (2009), Kurtulmuş ve Yiğit (2016), Yıldız (2016) ile Korkmaz ve Çevik (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin yabancılaşmanın tüm boyutlarda düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Kesik ve Cömert (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları yalıtılmış, güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında incelemiş ve öğretmenlerin bütün boyutlarda neredeyse 0'a yakın puanlar aldığını ortaya koymuştur. Bu durumda öğretmenlerin mesleklerine bağlı olduklarını söylemek mümkündür. (Gülören, 2011).

Yıldız, Akgün ve Yıldız'ın (2013) çalışmalarında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlar araştırmadaki sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Bunun yanı sıra Kılıç'ın (2011) branş öğretmenlerinin yabancılaşmalarını incelediği çalışmasında ise, öğretmenlerin yüksek seviyede işe yabancılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun branş öğretmenlerinin iş yüklerinin az olmasından dolayı okuldaki diğer öğretmenlerle empatik bir ilişki kuramaması ve buna bağlı olarak ta yalıtılmışlık duygusu içine girmesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bir kısmı kısmen mesleğine yabancılaştığını düşünmektedir. Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin “nadiren” düzeyinde işlerine karşı yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Erjem (2005), Çalışır (2006), Celep (2008), Kılıç (2009), Kınık (2010), Emir (2012) ve Kasapoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da resmi ilköğretim okullarında görev yapmakla hükümlü olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmayı “bazen-nadiren” düzeyinde

yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin mesleklerine genellikle bağlı olduğunu ve nadir düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu durumun mesleği bilinçli tercih etme, maaşını yeterli bulma, bilimsel ve sosyal faaliyetlere katılma durumları ile bağlantılı olma, meslektaşlarıyla yapıcı ve olumlu iletişim kurma, idarede aktif rol alma, yaptığı işle motive olma ve iş ile ilgili stres taşımama gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine Yabancılaşıp Yabancılaşmama Durumlarına Geçmişteki Öğretmenlerin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Geçmişteki öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarında etkisi olduğunu belirten sınıf öğretmenleri bunun sebebini kendi öğretmenlerinin izinden gitmeleri olarak açıklamışlardır. Tüm bunlardan hareketle bireylerin gelecek adına düşündüklerinin, aslında geçmişleriyle ve bugüne dair yaşadıklarıyla bağlantısının olması, umutların ve bununla birlikte korkuların da, olumlu ya da olumsuz şekillenmesini sağlayan bir sürecin varlığından söz etmek mümkün olacaktır (Sircova, Van de Vijver, Osin, Milfont, Fieulaine, Erginbilgiç ve Zimbardo, 2014). Etkilenenin sadece bireyin değil aynı zamanda çalıştığı kurumunda olacağı görülmektedir (Sanduk, 2015). Öğretmenlerin geçmişlerine dair okul anılarının, öğretmenleriyle olan yaşantıların onların meslek hayatlarına dair birçok durumu etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmaları, işlerini severek yapmaları gibi birçok faktörün temelinde onların geçmişteki öğretmenleriyle yaşadıkları anılarla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada şuan mesleğine yabancılaşmamış olan sınıf öğretmenlerinin de geçmişteki öğretmenleri ile olan olumlu eğitim yaşantıları ve öğretmen anılarının bu noktada olumlu izler bıraktığını ve öğretmenlik meslek hayatlarını dolaylı yoldan etkilerini söylemek yanlış olmayacaktır (Peg, 2004: 26). Bunun yanı sıra geçmişteki öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarında herhangi bir etkisi olmadığını belirten sınıf öğretmenleri ise bunun sebebini çağın gelişimine bağlamışlardır. Bu durumda geçmişten günümüze kadar değişen ve gelişen çağ ile birlikte öğretmenlerin okula karşı yabancılaşmasını geçmişteki öğretmenlerinden

ziyade kurumsal nedenler, değişen müfredat ile veli profili gibi faktörlerin etkilediği düşünülebilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenleri güçlü yanlarını çoğunlukla sınıf hâkimiyeti kurma, çocukları sevme, yenilikleri takip etme, kendine güvenme ve kendini yeterli hissetme, disiplinli olma, hitabet ve temsil, eğlenceli olma ve somut anlatım olarak sıralamıştır. Öğretmenler zayıf yanlarını ise çoğunlukla fazla merhametli olma ve yaratıcılığın azalması olarak sıralamıştır. Stanton (1985) ile Capel ve arkadaşları (1995) yaptıkları çalışmada etkili ve güçlü öğretmenin öğrencilerine karşı açık, onlarla iyi anlaşan, samimi, duyarlı, sevecen, hoşgörülü ve anlayışlı kişilik özellikleri gösteren davranışlarda bulunmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Özdemir ve Yalın (1998) ise güçlü kişilik özelliklerine sahip olan öğretmeni, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan ve onların öğrenmelerini somut öğrenmelerle kolaylaştıran kişi olarak tanımlamıştır. Doveston'a (1985) göre sınıf içerisinde bir ders ya da konu öğretiminde sürekli yeni yöntem ve yaklaşımlar deneyen, kendini güncelleyen ve öğrenciler ile iyi ilişkiler içinde bulunabilen öğretmenler diğer öğretmenlere oranla daha güçlü öğretmen özelliklerini taşımaktadır. Kılıç (2003) etkili öğretmeni genel kültürü, konu alanı bilgisi, mesleki bilgi ve becerileri güçlü olan öğretmen olarak tanımlamıştır. Akbaba (2006: 23) da sınıf hâkimiyetini sağlama noktasında disiplinli olan ve etkili öğretimde konuların anlamlı hale getirilmesi için farklı yolları deneyen öğretmenlerin güçlü bir mesleki bilgiye sahip olduğunu öne sürmüştür. Bu sonuçlar yürütülen tez çalışmasındaki sonuçları desteklemektedir. Öğretmenler fazla merhametli olmalarından dolayı kendilerini bu konuda zayıf olarak nitelendirmektedir.

Gallavan, Peace ve Homason (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları şefkatli olmanın kendilerinde bulunan en olumsuz özellik içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Şefkatli ve merhametli olan öğretmenlerin çocuklara olan sevgisinin ağır basması durumunda bazen bu iyi niyetin zayıf kişilik özelliği kapsamında değerlendirildiğini söylemek mümkündür (Ulusoy,



2013). Aynı çalışmaya göre öğretmen adayları henüz mesleğin başında olmalarına rağmen kendilerinde olduğunu düşündükleri çocukları sevme, fedakâr olma ve buna benzer durumların çocukları kontrol altına alma noktasında yetersizlik olarak değerlendirileceğini dile getirmiştir (Ulusoy, 2013). Özellikle kadın öğretmenlerin öğrencilerine karşı şefkat, merhamet ve sevgi ile bakmalarının ara sıra kullanıldığını fark etmelerinden dolayı zayıf bir özellik olduğunu belirten çalışmalarda mevcuttur (Yapıcı ve Zengin, 2003). Öğretmenlerin bağışlayıcı olma, sadık olma, kibar olma gibi değerleri kapsayan yardımseverliklerinin bazen öğrencilerin olumsuz davranışlarını pekiştirdiği görülmektedir (Yılmaz, 2009). Buradan hareketle öğretmenlerin fazla merhametli olmaları durumunda öğrencilerin bu durumu kötüye kullanması ve suistimal etmelerinden dolayı öğretmenlerin merhametli olmanın zayıf bir özellik olduğunu söylemeleri olağan bir sonuç olarak karşılanabilir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine Geçmişteki Öğretmenlerinin Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç ve Tartışma*

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını geçmişteki öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönlerine etkisi olduğunu ifade etmiş ve bunun sebebini hitabet ve temsil noktasında örnek alma olarak açıklamışlardır. Öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönlerine herhangi bir etkisi olmadığını belirten öğretmenler ise bunun sebeplerini merhametli ve sinirli olmanın kişisel yapıdan kaynaklanmasına bağlamışlardır. Bu durumun, öğretmenlerin zayıf yönlerinin tamamen kendileri ile ilgili olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Hayallerindeki Meslek Dalına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin çoğu küçükken öğretmen, doktor ve mühendis olmak istediklerini belirtmiştir. Ürüm (2001: 16) de mesleki yönelimleri incelediği araştırmasında ilk sırada en çok tercih edilen mesleğin öğretmenlik olduğu onu doktorluğun takip ettiği belirtmiştir. Genç, Kaya ve Genç (2007: 61) ise toplumda en çok tercih edilen mesleğin doktorluk ve mühendislik olduğunu

ifade etmiş ve bu mesleklerin tercih edilirken aile ya da öğretmenlerin tavsiyesi değil tamamen insanlara yardım isteği, tıba yeteneğinin olduğunu düşünme, bir şeyler üretme isteği ve okulda başarılı bir öğrenci olma gibi etmenlerin rol oynadığını öne sürmüştür. Ünlü (2010) meslek seçiminin gelir düzeyiyle olan ilişkisini incelediği çalışmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun polis ya da asker olmak istediklerini, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ise doktor, öğretmen ve avukat olmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların bu çalışmadaki sonuçları desteklediği söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin, hayallerindeki mesleğin şu an yaptıkları meslek olmasının onların mesleğe olan bağlılıklarını olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretmenlerin geçmiş zamanlardaki şartlar düşünüldüğünde yüksek gelir elde etme ve ülkeye katkıda bulunma amacıyla doktor ve mühendis olma hayallerinin olduğu düşünülebilir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Olmaya Karar Verme Süreçlerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni olmaya karar verme aşamalarında çoğunlukla kısa zamanda maddi kazanç sağlayabilme imkânı sağlaması, geçmişteki öğretmenlerinin o alana yönlendirmesi-cesaretlendirmesi, hayatın o noktaya sürüklenmesi ve üniversite/bölüm puanının yetmemesi gibi sonuçlar öğretmenlerin öğretmen olmasında etkili olan faktörler arasındadır. Suvacı ve Aydın'a (2016) göre bireyler meslek tercihi yaparken seçecekleri işin avantajları, yetenek ve ilgiler, yaşanılan ülke, aile, arkadaşlar, öğretmenler ve ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin bazıları maddi kazanç gibi somut olurken bazıları saygınlık ya da statü gibi soyut olabilmektedir (Downey, McGaughey ve Roach, 2011: 234). Bazı insanların çok gelir getiren meslekleri az gelir getiren meslekleri göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir (Köroğlu, 2014: 139). Meslek seçimi ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde özellikle kız öğrencilerin kendi yeteneklerini daha ön planda tutarken erkek öğrencilerin kariyer ve iş olanaklarına öncelik tanıdığı belirlenmiştir (Malgwi, Howe ve Burnaby, 2005: 279). Öğrencilerin ve ya şuan farklı mesleklerde görev yapmakta olan diğer bireylerin

eğitsel ve mesleki tercihlerinin, isteklerinin çevrelerindeki önem verdikleri kişilerin, özellikle de ailelerinin algıları doğrultusunda şekillendiği (Reay, 2001) düşüncesinden hareketle ailelerin düşünceleri, yönlendirmeleri ve deneyimleri ile bireylerin mesleki tercihleri arasında bir bağ olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu ilişkiyi göstermektedir (Akbayır, 2003; Bahar, 2002; Erden, 1995). Erdoğan, Şanlı ve Bekir’in (2005) eğitim fakültesi öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin neredeyse yarısına yakınının öğretmenliğin ideallerindeki meslek olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Öğretmenliğin idealindeki meslek grubu olmadığını düşünen öğretmenler ise bu bölümü, puanlarının bu fakülteye yetmesi, dersane öğretmenin yönlendirmesi, ailesinin istemesi, öğretmenlikte istihdam sorununun olmaması gibi nedenlerden dolayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Bu sonuçlar yürütülen tez çalışmasındaki sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının yarısından fazlası bölümü seçme nedenini puanlarının bu bölüme yetmesi olarak göstermektedir. Benzer olarak Hacıömeroğlu ve Taşkın’ın (2010) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada da öğrencilerin çoğunun, aldıkları puanlar sebebiyle bu mesleği tercih ettikleri görülmüştür. Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011) tarafından matematik öğretmenliği bölümünü kazanan öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının neredeyse yarısının bu bölümü alana duydukları ilgi nedeniyle, bir kısmının ise puanları diğer tercihlerine yetmediği için seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle meslek seçimi sırasında kararların çok zor verildiği, yeteneklerin tam olarak ifade edilemediği ve ilgilerin çok sık değiştiği düşünüldüğünde bireylerin çoğunun kendilerinin sahip oldukları özellikleri tam olarak kavrayamadıkları ve meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için meslek seçimi konusunda problem yaşadıkları söylenilebilir. Bu noktada aileler, arkadaşlar, akrabalar, farklı mesleklerde çalışan kişiler, öğretmenler ve Türkiye’deki üniversiteye giriş sisteminin bireylerin meslek seçiminde etkili olması doğal bir sonuç olarak karşılanabilir.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Olmalarındaki Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası geçmişteki öğretmenlerinin sınıf öğretmeni olmalarında herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiş ve bunun sebebini çoğunlukla yönlendirme olmaması şeklinde açıklamışlardır. Diğer öğretmenler ise geçmişteki öğretmenlerinin kendilerinin sınıf öğretmeni olmaların da etkisi olduğunu ifade etmiş ve bunun nedenini cesaretlendirme olarak ifade etmişlerdir. Suvacı ve Aydın'a (2016) göre öğretmenlik mesleğini seçen bireyler genellikle meslek tercihi yaparken öğretmenlerinin rehberlikleriyle hareket etmektedir. Öğretmenliğin idealindeki meslek grubu olduğunu düşünen bir grup öğretmen ile araştırma yürüten Erdoğan, Şanlı ve Bekir (2005) ise öğretmenlerin bu bölümü dersane ve okul öğretmenlerinin yönlendirmesi ile seçtiğini ve bu durumdan pişmanlık duymadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmadaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Bunun yanı sıra geçmişteki öğretmenlerinin sınıf öğretmeni olmalarında herhangi bir etkisi olmadığını düşünen öğretmenler ise bunun sebebini aile, okul ve diğer sosyal çevrelerden herhangi birinin yönlendirmemesi ile birlikte hayatın akışı içerisinde bu noktaya gelmelerine bağlamışlardır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenlerinin sınıf öğretmeni olmalarında herhangi bir etkisinin olmaması, o zamanlarda öğretmenlerin doğru yönlendirmeyi yapacak kadar bilgi sahibi olmamaları, mesleklerin geleceğini tahmin edememeleri ve buna benzer durumlardan dolayı öğrencileri öğretmenlik mesleğine dair bir yönlendirme ve cesaretlendirme yapmamalarından kaynaklanabilir.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmenleri İle İlgili Anıları ve Bu Anıların Fen Dersine Olan Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik anıları çoğunlukla kısıtlı şartlarda malzeme kullanarak deney yapma seçeneğinde toplanmıştır. Öğretmenlerin bu anılarının kendi dersine olan etkileri incelendiğinde çok ince hesaplamaların önemi üzerinde durma, elde olan imkânları kullanma, başarısız olduktan sonra eğitim alıp eksik yönlerini geliştirme ve öğrencileri kesici-delici

maddelerden uzak tutma gibi sonuçlar göze çarpmaktadır. Ayrıca laboratuvar ortamı ve deneylere şahit olmayıp fen bilimleri dersi ile ilgili hiçbir anısının olmadığını ifade eden öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Büyük, Demir ve Erol (2010) öğrencilerin deneyler aracılığıyla fen konularını daha etkili ve daha anlamlı olarak öğrenebildiğini, kavram, ilke ve yasaları daha verimli yaptıklarını keşfetmişlerdir. Fen laboratuvarlarının bu katkılarının yanında kullanılan araç gereçler ve sınıfın fiziksel düzeninden dolayı karşılaşılan zorluklarla beraber laboratuvar etkinlikleri bazı kaza risklerini de beraberinde getirmektedir (Aydoğdu 2012; Büyük, Demir ve Erol, 2010). Stephenson, West, Westerlund ve Nelson (2003) çalışmalarında aşırı kalabalık sınıflar, güvenlik kurallarına uymamak, yetersiz ekipman ve deney yapılan alanın dar olması gibi nedenlerin kaza riskini artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bu konuya yönelik yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde deney sırasında çoğunlukla zehirlenmeyle sonuçlanan kazaların görüldüğü, yanma ve yaralanma vakalarının da yoğun bir şekilde yaşandığı anlaşılmaktadır. Kazaların sebepleri incelendiğinde ise en fazla kazanın deney tüpü patlaması neticesinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca cıvaya temas sonucunda zehirlenme ispiro ocağının alev almasıyla da yanma vakaları oluşmuştur (Tekbıyık ve Tepe, 2017). Öğretmenlerin bu derse yönelik anılarını çoğunlukla deney sırasında yaşadıkları kazalar yoluyla paylaşmış ve bu durumdan ders çıkartarak şuanda bu uygulamalarında daha titiz ve özenli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmadaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin laboratuvar uygulamaları ile ilgili bilgi ve beceriler bakımından yetersiz olması, programda ayrılan sürenin az olması, deneylerin yapılması için gerekli olan kimyasal madde ve deney araçlarının yetersiz olması, sınıflardaki öğrenci sayısının gerekenden çok olması gibi faktörlerin deney sırasında kaza yaşanma riskini artırdığı söylenebilirken, geçmiş zamandaki eğitim şartlarının kısıtlı olması, yeterli araç-gereç ve fiziksel ortamın sağlanamamasından dolayı da bazı öğretmenlerin laboratuvar ortamı ve deneylere şahit olmayıp fen bilimleri dersi ile ilgili hiçbir anısının olmadığını söylemek mümkündür.

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmenleri İle İlgili Anıları ve Bu Anıların Matematik Dersine Olan Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersine yönelik anıları çoğunlukla problemleri bakkala giderek çözme, soyut ve düz anlatım, geometrik şekilleri somutlaştırarak anlatma olarak sıralanmışken, öğretmenlerin bu anılarının kendi dersine olan etkileri incelendiğinde geometrik araçları kullanmayı öğretme sonucu göze çarpmaktadır. Alkan, Köroğlu ve Başer (1999) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin matematik derslerini genellikle somutlaştırarak, günlük yaşamdan örnekler verme yoluyla gerçek nesnelere ilişki kurmasını sağlayarak ve özellikle soyut olan üç boyutlu kavramların gerçek yaşamdaki kullanım alanları gösterilerek vermeye özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Johnson (1987), öğretmenlerin matematik derslerinin diğer derslere oranla daha soyut olmasından dolayı öğrencilerde soyut fikirlerin oluşumu noktasında zorlandıkları ve konuları günlük hayatla ilişki kurarak vermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Cornel (2000) de matematik eğitiminin çoğunlukla soyut bir şekilde kaldığını ve geleneksel öğretim yöntemleri ile dersin yürütüldüğünü öne sürmüştür. Geçmişten günümüze kadar görevde olan öğretmenler toplumun her kesiminde matematiğin soyut kavramlardan oluştuğu ve soyut kavramların anlaşılmasının zor olduğu inancının değişmeden ilerlediğini belirtmişlerdir (Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004). Bu sonuçlar araştırmadaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Matematik dersinin genellikle soyut ve takrir gibi geleneksel yöntemlerle öğretilmesinin öğrencinin anlayarak matematiği öğrenmesine engel olması, matematiğin öğrenmekten ziyade ezberlemeye dayanması ve matematik bilimlerinin soyut olması ile birlikte geçmişteki imkânların kısıtlı olması ve matematiği somut hale getirecek araç-gereç yetersizliklerinin de geçmişteki öğretmenlerin bu anlamda bugün görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde bir etki oluşturamaması normal karşılanabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe / Okuma-Yazma Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmenleri İle İlgili Anıları ve Bu Anıların Matematik Dersine Olan Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe/okuma-yazma dersine yönelik anıları çoğunlukla okuma yapma, fiş sistemiyle okuma ve okuma yarışları şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin bu anılarının kendi dersine olan etkileri incelendiğinde çoğunlukla okuma alışkanlığı kazandırma ve okuma yarışmalarının anlamayı geriye atmasından dolayı okuma yarışı yaptırmama şeklinde göze çarpmaktadır. Önal, (1992: 246) ilköğretimden yükseköğretime kadar olan süreç içerisinde hem öğrencilerin hem de bu süreçten bir meslek sahibi olarak çıkan bireylerin Türkçe ve ilk okuma-yazma dersine dair kalıcı öğrenmelerinin çoğunlukla okuma alanında olduğunu belirtmiştir. Okuma alışkanlığı ve kitap sevgisinin kazanılmasında asıl hedef kitlenin, ilk ve orta dereceli okullarda okuyan öğrenciler olduğunu ve öğretmenlerin genellikle derslerini okuma alışkanlığı kazandırma, eleştirel okuma, okuma hızını ve anlayarak okumayı geliştirme gibi etkinliklerin üzerinde durması gerektiğini de belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinin genellikle okuma yaptırmama, okuma yarışı ile hızlı okumayı sağlama gibi paylaştıkları ifadeleri desteklemektedir.

Çifçi ve Temizyürek (2008) de ilkokulun yapı taşı olan sınıf öğretmenlerinin birinci ve en temel görevinin okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmak ile okumayı bir beceri hâline getirmek olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığını kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek yoluyla fiş sistemiyle heceler oluşturma, okuma günleri düzenleyerek birlikte ve paylaşımlı okuma düzeni oluşturma gibi etkinlikler yaptığı gözlenmiştir. Buradan hareketle geçmişteki öğretmenlerin Türkçe ve ilk okuma-yazma derslerinde özellikle okuma alışkanlığı kazandırma üzerinde durmaları öğrencilerin düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, yeni anlamlara ulaşabilen okuyucular olmalarını amaçlamaları ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra geçmişteki öğretmenlerin okuma yarışları yapmalarının olumsuz etkilerine bizzat tanık olan öğretmenlerin bugün kendi

derslerinde bu etkinliğe yer vermemesinin sebepleri ise okuma yarışlarının kısa sürede ve hızlı okuma yapabilme durumundan dolayı okumadaki anlamı geriye itmesi, metne dair çıkarım yapmanın engellenmesi olarak sıralanabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Olarak Geçmişteki Öğretmenleri İle İlgili Anıları ve Bu Anıların Matematik Dersine Olan Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler dersine yönelik anıları çoğunlukla sunuş yolu ile öğretim, haritayla tanışma-ders işleme ve köy hayatında öğrenme olarak sıralanmışken, öğretmenlerin bu anılarının kendi dersine olan etkileri incelendiğinde ise çoğunlukla somutlaştırmaya dayalı öğretim ile farklı öğretim teknikleri kullanmaya çalışma anıları göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalar özellikle ilk ve ortaöğretimde sosyal bilgiler eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan haritaların olabildiğince çok kullanılmasının öğrenim ve öğretim sürecine önemli bir katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. (Debord, 1996; Doğanay, 1993; Duman ve Girgin, 2007; Taş, 2006; Ünlü, Üçışık ve Özey 2002). Özellikle ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin savaşlar, alan, yön, mesafe ve ölçek gibi soyut konuları anlama noktasında zorlanmasından dolayı harita kullanımının bu konuların somutlaştırılmasında olumlu etkiler oluşturacağını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu konuya yönelik yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde harita kullanan öğretmenlerin, kullanmayan öğretmenlere oranla sınıf başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersinde harita kullanımını destekler niteliktedir (Duman ve Girgin, 2007; Girgin, Koca ve Sever, 2002; McClure, 1992; Öztürk, 2002; Taş, 2006, Uzun, 2006). Buradan hareketle geçmişteki öğretmenlerin öğrencilerinin konularla ilgili problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi ile yaşanan dünyanın ve içinde bulunulan ortamın doğal, beşeri ve ekonomik özelliklerinin daha iyi anlaşılması için derslerde harita kullandıkları ve bunun da konuları daha somut hale getirdiğini söylemek mümkündür.



*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenleri İle Yaşadıkları Kritik/Dönüm Noktası Olan Anılarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin geçmişteki öğretmenleri ile yaşadıkları kritik anılar daha çok olumsuz olmakla birlikte bu anılar çoğunlukla fiziksel şiddete maruz kalma ile ilgili olmuştur. Bunun yanı sıra olumlu-olumsuz herhangi bir kritik anı hatırlamadığını ifade eden öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre geçmişten günümüze değin eğitim kurumlarındaki fiziksel şiddet öğretmenliğin ilk dönemlerinde başlamakla birlikte yıllar geçtikçe etkisi azalmamakta aksine hızını arttırmış şekilde devam etmektedir. Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2005) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin şiddeti adeta öğrenciye yaklaşımın kaçınılmaz sonucu olarak nitelendirdiklerini ortaya koymuştur. Aynı araştırmadan çıkan diğer dikkat çekici bulgu ise bugün şiddet uygulayan öğretmenlerin kendilerinin de geçmişte eğitim sistemi içinde şiddete maruz kalmış bireyler olmalarıdır. Gözütok (1994) en eski fiziksel şiddet örneklerini, öğrenciye elle ya da cetvelle vurmak, çocuğun tek ayak üzerinde durmasını istemek, bir yere hapsedmek, yenmemesi gereken şeyleri zorla yedirmek (kâğıt, silgi, tebeşir) ve kulaklarından çekerek yukarı kaldırmak gibi farklı fiziksel cezalar olarak sıralamıştır. Bu sonuçlar yürütülen tez çalışmasındaki sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Epp ve Watkinson (1997) ise eğitimdeki şiddetin sadece fiziksel olmadığını, bununla birlikte öğrenciye yönelik psikolojik, zihinsel, kültürel ve ekonomik şiddetinde en az fiziksel şiddet kadar olumsuz etkisi oluşturduğunu ve bu şiddetin çocuk ve gençlerin öğrenme deneyimlerini zedelediğini öne sürmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin geçmişteki öğretmenleri ile olan anılarının çoğunlukla olumsuz yönde toplanması, şiddete maruz kalan öğrencilerin kendilerine olan saygılarını kaybetmeleri, onların psikolojik, sosyal ve eğitsel gelişimlerinin engellenmesi, stres ve dikkat bozukluğu ve değersizlik duygusu içinde olmaları ile açıklanabilir.

*Sınıf Öğretmenlerinin Geçmişteki Öğretmenleriniz İle Yaşadığınız Anıları Hatırladığınızda Olayı (Öğretmenin Sınıfa Girişi, Öğretmeni Betimleyen Spesifik Bir Şeyi, Kullandığı Pekiştiricileri, Kullandığı Beden Dilini, Motive Edici Sözel Sembollerini Ve Teneffüsleri) Yeniden Yaşıyormuş Gibi Hissetme Durumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anıları hatırlarken çoğunlukla yeniden yaşıyor gibi hissetmekte ve öğretmenlerinin genellikle kıfayete olan özenleri ile jest ve mimiklerini detaylıca hatırladıklarını açıklamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anıları hatırlarken o anı yeniden yaşıyor gibi hissetmediklerini ve o anıları detaylı hatırlayamamalarından dolayı sadece görüntü olarak değerlendirmiştir. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Kritik Anılarının Çoğunlukla Hangi Yönde (Olumlu/Olumsuz) Toplandığına İlişkin Elde Edilen Sonuç*

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını geçmişteki öğretmenleri ile yaşadığı anıları çoğunlukla olumlu hatırlarken, olumsuz ve belirsiz hatırlayan öğretmenler de olmuştur. Literatürde bu sonuçla ilişkili olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

En genel anlamda, otobiyografik bellekte yer alan ilkökul anılarının, sınıf öğretmenlerinin şuanda mesleki süreçlerini şekillendirme noktasında kısmen etkiye sahip olduğu ve otobiyografik bellekte yer alan anıların hatırlandıkça, mesleğe yabancılaşmanında aynı oranda arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Mesleğe yabancılaşma, otobiyografik bellek ve zaman yönelimi ile bu konuyu farklı değişkenler açısından ele almayı düşünen araştırmacılar ve öğretmenler ile okul idarecileri için aşağıdaki öneriler ileri sürülmüştür.

### *Okul İdarecileri ve Öğretmenler İçin Öneriler*

- Sınıf öğretmenlerinin çoğu Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Sosyal Bilgiler derslerinde sorun yaşamaktadır. Bu noktada Müzik, Resim ve Beden Eğitimi gibi yetenek derslerine ilköğretim 1. kademedeki itibaren branş öğretmenleri girmelidir.

- Branş öğretmenin yetenek derslerine girmemesi ve bu dersleri sınıf öğretmenin yürütmesi durumunda ise bu derslerin saati arttırılmalı ve gerekirse bu derslere yönelik öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitimler verilmelidir.

- Okullarda toplumsal etkileşimi artırıcı toplantı ve etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin birbirlerini yakından tanımasını sağlanmalı ve karşılıklı güvenin egemen olduğu bir okul iklimi yaratılmalıdır. Bu sebeple meslektaşların birbirleri ile olan paylaşımları zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının kapsamına alınarak işlevsel hale getirilmelidir.

- Mesleki kıdemi 30 yıla kadar olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanı yüksek çıkmıştır. Bunun için okullarda aday öğretmenlik döneminde zaten var olan “aday öğretmene rehberlik” hizmeti sadece göreve ilk başlanılan yılda değil daha sonraki zamanlarda da uygulanmalı ve bunun salt prosedür gereği bir uygulama olmaktan çıkarılması, daha gerçekçi ve çözüme dönük bir biçimde yapılmalıdır. Bu rehberlik faaliyetlerini yerine getirecek öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyan öğretmenle aynı branş ve aynı sınıf düzeyinde olmasına özen gösterilmeli ve bu yolla öğretmenlerin birbirlerini denetlemeleri ve geliştirmeleri yönünde adımlar atılmalıdır

- Öğretmenlerin normsuzluk yaşamaması için daha çok sosyal destek sağlanmalı, normsuzluğa yol açabilecek bürokratik kurallar sorgulanmalıdır. Değişmesi gereken ilke ve işleyişler değiştirilmeli; kurumsal yarar açısından

uygulanması gereken tüm prosedürler öğretmen katılımıyla birlikte geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

- Okullardaki bürokratik uygulamaların öğretmenleri güçsüz, denetimsiz kılmaktan öte onları destekleyecek, yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde olmasına özen gösterilmeli, potansiyellerini ortaya koymaları için gereken yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin anlamsızlık boyutundaki işe yabancılaşmaları arasında her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa da öğretmenlik mesleği ile ilgili problemler ve toplumdaki mesleğe yönelik ön yargıların en aza indirilmesi için çalışmalar yapılmalı, öğretmenliği cazip hale getirici önlemler alınması gerekmektedir.

- Anlamsızlık duygusunu daha fazla yaşayan akademisyenlerin iş ile ilgili kaygılarının giderilmesi; işte yaşadıkları stresin yönetim anlayışı ve diğer meslektaşları tarafından daha olumlu ilişkilerle ve çeşitli etkin iletişim yollarıyla en aza indirilmesi gerekmektedir. Eğitim durumu lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri daha yüksek iken, eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü öğretmenlerin işlerine yönelik beklenti düzeylerinin yüksekliği ile ilgili bir durum olabilir. Bu öğretmenlere beklentilerine uygun eğitim-öğretim etkinlikleri sağlanmalı ya da onlara eğitim sisteminin farklı kademelerinde görevler verilmelidir. Eğitim durumu lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin hem işlerinden gereken doyumunu sağlamalarına hem de enerjilerini ve mevcut bilgi birikimlerini olumlu bir alana yönlendirmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda, MEB ve okul yönetimi lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere öncelikle takdir edici ve daha anlayışlı bir tutum sergilemeli ve onları daha çok motive etmelidir.

- Sınıf öğretmenleri öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörleri çoğunlukla yönetmeliğin sürekli değişmesi, bürokratik anlayışlar, idare ile olan uyuşmazlık, resmi evrak yükü, veli ile iletişim kuramama, velilerin öğretmenden baskın hale gelmesi ve değer görmeme olarak sıralamıştır. Yetkili kruumlar, yönetmeliklerin sürekli değişmesi yerine bu işi belirli aralıklarla ve öğretmenlerin gerçekten uyum sağladığı anlaşıldıktan sonra gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar.

- Okul içinde yönetici tarafından uygulanan kural ve resmi evrak işleri öğretmenlerin verimliliklerini engellemeyecek şekilde düzenlenmelidir. Aynı zamanda bu kuralların öğretmenler tarafından kabul görmesine ve uygulanabilir olmalarına özen gösterilmelidir.

- Sınıf öğretmenleri etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri çoğunlukla sınıf hâkimiyeti kurma, çocukları sevmeye, yenilikleri takip etme, kendine güvenme ve kendini yeterli hissetme, disiplinli olma, hitabet ve temsil, eğlenceli olma ve somut anlatım olarak sıralamıştır. Bu özellikleri taşıyan etkili öğretmenlerin sayısının artması için performans değerlendirme kriterleri ile etkili öğretmenler tespit edilip ödüllendirilerek tüm öğretmenlerin etkili olması yönünde teşvik sağlanabilir.

- Öğretmenlerin veli ile olan iletişimlerinin okul aile birliği kapsamında ele alınması ve idarenin de öğretmenleri öncelikle değerli ve daha rahat hissetmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

- Öğretmenliğin sadece maddi yönünün ön plana çıkarılması önlenmelidir. Gelir durumu alt düzey olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma değerleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenler var olan ekonomik sıkıntılar nedeniyle kendilerini mesleklerine verememektedirler. Öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için başta ekonomik sorunlar olmak üzere mesleklerine ilişkin veli-öğrenci iletişimi, saygınlığın azalması, iş yükü ve adil olmayan bir takım hiyerarşi yapıları gibi çeşitli sorunlar çözüme kavuşturulmalı ve öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilebilmesi için ekonomik bakımdan öğretmenin durumu toplumda gelir düzeyi yüksek olan diğer meslek çalışanları ile aynı duruma getirilmelidir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişme yönündeki engellerden biri olan maddi sorunları çözümlenmeli ve bu noktada gerekli düzenlemeler yapılarak öğretmenlik mesleğinin sadece maddi gelir dolayısıyla tercih edilme durumu en aza indirilmelidir.

- Sınıf öğretmenleri, geçmişteki öğretmenlerinin çoğunlukla ayrımcılık yapma, sinirli olma, şiddete başvurma ve otoriter olma gibi olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı şu anda öğretmenlik yapan bireylerin kendi öğrencileri üzerinde böyle bir anı bırakmamaları için fiziksel cezalar yerine kabul edilebilir disiplin kuralları oluşturulmalıdır. Bu kapsamda yöneticilerin, ruh

sağlığı uzmanlarının ve eğitimcilerin bir araya gelerek, kısa ve uzun vadede şiddeti önlemek ve müdahale etmek için önlemler almaları gerekir.

#### *Araştırmacılar İçin Öneriler*

- Sınıf öğretmenlerinin otobiyografik belleklerinde yer alan anılarının bugüne olan etkileri ile ilgili araştırmalara daha fazla yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması ve zaman yönelimi düzeyleri ile ilgili araştırmalar farklı değişkenlerle ele alınmalıdır.
- Uygulama, Rize ili ile sınırlıdır. Çalışmanın farklı coğrafi bölgelerde yapılması bulguların karşılaştırılması açısından fayda sağlayacaktır.
- Araştırmada mesleğe yabancılaşmanın eğitim durumuyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan aday öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini özellikle kendine yabancılaşma boyutunda incelenmesi faydalı olacaktır.
- Otobiyografik bellek kavramı genellikle psikoloji alanında ele alınmıştır. Bu kavramın eğitimin farklı kademeleri ve değişik alanlarında görev yapan eğitim yöneticilerini kapsayacak biçimde ele alınması farklı sonuçlar doğuracaktır.
- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla yabancılaşma yaşamaları üzerinde çalışılıp bu duruma sebep olan etmenler araştırılabilir.
- Eğitim sisteminin ürünü konumundaki öğrencilerin ve diğer paydaşların da okula yabancılaşmalarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Akademisyen, öğretmen, müdür, müdür yardımcısı ve diğer eğitim çalışanlarının mesleğe yabancılaşma duygularının belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden de yararlanılmalıdır. Örneğin görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasının nedenleri daha derinlemesine incelenebilir.
- Kendine yabancılaşmış, işindeki kural ve normlara olan bağlılığı düşük ve kendisini denetimsiz hisseden bir öğretmenin zamanla kendisini işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlayabileceği ve bunun bir sonucu olarak da işiyle ilgili tüm süreçleri anlamsız bulabileceği gerçeği göz ardı edilmemeli ve mesleğe yabancılaşmayı engellemede “kendine yabancılaşma, normsuzluk ve anlamsızlık”

birlikte değerlendirilmeli, alınacak önlemler de bu üç boyutu kapsayacak biçimde olmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Abashı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akan, M. (2011). *Organization of memory for autobiographical and public events across different social identities* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akaydın, G. & Güler, H. M. (2000). Fen bilimleri öğretiminde inceleme gezilerinin yeri ve önemi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi* (s. 34-36), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbayır, K. (2003). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. Erişim 12.05.2018.
- Akçay, M. (2006). *Investigating autobiographical memory in relation to attachment anxiety and avoidance: Self-defining memories across relational contexts* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akın, U. (2016). Innovation efforts in education and school administration: views of Turkish school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 243-260.
- Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarının işe yabancılaşma düzeyine etkisi (Samsun ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.



- Akpolat, T. & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Aktepe, V. & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir Bilsem örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 69-78.
- Alkan, H., Köroğlu, H. & Başer, N. (1999). Ülkemizde matematik öğretmenin yetiştirilmesi, matematik öğretiminin amaçları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 15-22.
- Anderson, B. D. (1973) School bureau ucration and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46, 315-334.
- Apostolidis, T., Fieulaine, N., Simonin, L., & Rolland, G. (2009). Cannabis use, time perspective and risk perception: evidence of a moderating effect. *Psychology and Health*, 21 (5), 571-592.
- Arbreton, B. (1994). *Telling teacher stories: an examination of the use of preservice teachers' memorable teacher stories in teacher education*. (Doctoral thesis.) The University of Michigan. Birleşik Devletler.
- Arcus, D. (2002). School shooting fatalities and school corporal punishment: A look at the states. *Aggressive Behavior*, 28, 173-183.
- Argon, R. & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 159.
- Arslan, Ü. & Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 99-108.
- Ashcraft, M. H. (2002). *Interactions in long-term memory* (Section 8). *Cognition* (3. edition). New Jersey, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science* (11) 5, 181-185.
- Aslam, R., & Sadaqat, S.(2011). Investigating the relationship of organizational justice on organizational citizenship behavior among teaching staff. *Journal of Scientific Research*,57 (1).

- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kurama yabancılaşma düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkiyi incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 103-122.
- Atay, B. (2012). *Happiness in east europe in comparison with Turkey* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Athawale, R. (2004). *Cultural, gender and socio-economic differences in time perspective among adolescents* (Doctoral thesis).
- Aybar, Ş. (1995). *Yabancılaşma ve yabancılaşmanın iş tatmini üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (2), 1-12.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. & Gülnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 24-33.
- Aydede, N. & Matyar, F. (2009) Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 137-152.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2008) *İş yaşamında stres*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile işe yabancılaşma alguları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* (Yüksek

- Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydoğdu C. & Őirahane, İ. T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvarında yaşanan kazaların nedenlerine yönelik görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde.
- Aytürk, E. (2014). *Autobiographical memory processes for regret-evoking events in comparison with contentment-evoking events* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bahar, H. H. (2002). Eğitim fakültesi, tıp fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik özellikleri ile fakülte tercihleri arasındaki ilişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 125-144.
- Bal, Ç. (2005). Fizik tarihine bakış. <http://www.zamandayolculuk.com/>. 21.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Barakat, H. I. (1966). *Alienation from the school system: its dynamics and structure*. Doctor of Philosophy. University of Michigan Institute for Social Research.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20),16-25.
- Başaran, İ. E. (1991). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Aydan Tes.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Aydan Tes.
- Başçı, Z. & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10 (2), 454-467.
- Baştürk, R. (2011). Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Filiz Matbaası.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi No: 195.

- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bays, R. (2011). *Investigating a model of false memory construction: Is seeing believing* (Master's thesis). Georgia State University Institute of Educational Sciences. Atlanta, Birleşik Devletler.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim* (2. Baskı). Ankara: Sistem Ofset.
- Bilgin, A. (2013). *Autobiographical memory for repeated ordinary events* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Explaining it's functions in verday life. *Journal Memory*, 11(2), 113-123.
- Bluck, S., Aleal, N., Habermans, T., & Rubin, D. C. (2005). A tale of three functions; the self reported uses of autobiographical memory. *Social Caognition*, 23, 121-134.
- Boniwell, I. (2005). Beyond time management: How the latest research on time perspective and perceived time use can asist clients with time-related concerns. *International Journal of Evidence Based Coaching And Mentoring*, 3(2), 61-74.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. Linley A. P. ve Joseph, S. (Ed.), *Positive psychology in practice* (1. Baskı) içinde.
- Bowker, A., Bukowski, W., Zargarpour, S., & Hoza, B. (1998). A structural and functional analysis of a two dimensional model of social alienation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(4), 26-32.
- Boyacıoğlu, İ. (2012). Otobiyografik ve öztanımlayıcı anıların fenomenolojik özellikleri üzerinde bağlanma boyutlarının etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 84-96.

- Boyacıoğlu, İ. & Sümer, N. (2011). Bağlanma boyutları, otobiyografik bellek ve geçmişi kabul etme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 105-118.
- Boz, M. & Garipağaoğlu, B. . (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276.
- Bozak, A., Yıldırım, C. & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Böyük U., Demir S. & Erol M. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TUBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Brewer, F. (1986). *What is autobiographical memory?* D. C. Rubin (Eds.) *Autobiographical Memory*. London: Cambridge University Press.
- Brewer, F. (1989). *What is autobiographical memory?* D.C. Rubin, (Ed.), *Autobiographical memory* içinde (25-49). New York: Cambridge University Press.
- Brewer, F., & Pani, J. R. (1983). The structure of human memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in theamerican high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy, Sage Publications* 22, 45-62.
- Brousseau, B., & Freeman, D. (1984). Entering teacher candidate interviews. *Research and Evaluation in Teacher Education*, 5, 2-30.
- Buff, D. T. (1996). An investigation of possible factors affect in galienation among secondary latin teachers. *Dissertation Abstracts International*, 57(3).
- Burden, P. R. (1999). *Classroom management and disipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. John Wiley & Sons, Inc. New York.
- Butt, R. (1985). Curriculum: Metatheoretical horizons and emancipatory action. *Journal of Curriculum Theorizing*, 6(2), 7-23.

- Büyükşahin, A., Hasta, D. & Hovardaoğlu, S. (2005). İlişki istikrarı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(16), 25-37.
- Calabrese, R. (1997). Comparative analysis of the effects of alienation on public and private school females. *The Journal of Psychology*, 121(3), 237-242.
- Calderhead, J. (1987). Cognition and metacognition in teachers' professional development. *Research and Evaluation in Teacher Education*, 2-17.
- Camuzcu, S. (2007). *Normal (tam gün) ve ikili öğretim (yarım gün) yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin genel başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Capel, S., Leask, M., & Tourner, T. (1995). *Learning to teach in the secondary school: A comparison to school experience*. London & New York: Roudledge.
- Carroll, M., Byrne, B., & Kirsner, K. (1985). Autobiographical memory and perceptual learning: A developmental study using picture recognition, naming latency, and perceptual identification. *Memory & cognition*, 13(3), 273-279.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Clarke, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clifton, R. A., Mandzuk, D. & Lance, R. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 79-92.
- Cohen, G. (1996). *Memory in the real world*. Erlbaum: Psychology Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer, London.

- Conway, B., Martin, A., Pleydell-Pearce, & Christopher W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Conway, M. A. (1990). *Autobiographical memory: An introduction*. Maidenhead, Brk, England: Open University Press.
- Conway, M. A. (1991). In defense at everyday memory. *American Psychologist*, 46, 19-26.
- Conway, M. A., & Holmes, E. A. (2005). Autobiographical memory and the working self. In N. R. Braisby & A. R. H. Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology içinde* (507-538). Oxford: Oxford University Press.
- Conway, M. A., & Rubin, D. C. (1994). The structure of autobiographical memory. A. F. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway ve P. E. Morris, (Ed.), *Theories of memory içinde* (pp. 103-137). Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Conway, M. A., Singer, J. A., & Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: correspondence and coherence. *Social Cognition*, 22(5), 491-529.
- Cornell C. (2000). Matematikten nefret ediyorum (Çev: N. Eyüboğlu). *Yaşadıkça Eğitim*.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers conflict management styles with peers and their students parents. *The International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69-79.
- Cox, H., & Wood, R. (1980). Organizational structure and professional alienation: the case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), 1-6.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry, *Theory Into Practice*, 39 (3), 124-130.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166). 195-205.
- Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Karaman ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Yüksek Lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Çavuşoğlu, M. (2014). *Otobiyografik bellek ve kültürleşme arasındaki ilişki: çocukluk döneminde göç eden yetişkinlerin benlik yapıları ve çocukluk anıları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelenk, S. (2013). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çelik, F.(2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 110-129.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. Cevat Elma, Kamile Demir (Editörler) *Yönetimde Çağdas Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.



- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing zimbardo's stanford time perspective inventory (ZTPI)-short form: an Italian study. *Time and Society*, 12(2), 333-347.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.
- Danış, M. Z. (2009). Türkiye'de yaşlı nüfusun yalnızlık ve yoksulluk durumları ve sosyal hizmet uygulamaları açısından bazı çıkarımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), 67-83.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Debeer, E., Hermans, D., & Raes, F. (2009). Associations between components of rumination and autobiographical memory specificity as measured by a minimal instructions autobiographical memory test. *Journal Memory*, 17(8), 892-903.
- Debord, G. (1996). *Gösteri toplumu* (Çev. Ayşen Ekmekçi-Okşan Taşkent). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Demir, K. & Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Journal of Theory and Practice in Education* 10(2), 424-440.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe Öğretimi. 5. baskı. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Dere, İ. & Dinç, E. (2017). Sosyal bilgiler derslerinden kalanlar: 1960'dan günümüze kadar sosyal bilgiler dersini alanların hatıraları. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 21-39.
- De rose, M. N. (1985). A study of the relationship between perceived power use by secondary school principals and degree of teachers alienation in school situations perceived by their principals as stressful. *Dissertation Abstracts International*, 46(6).
- Diener, E., Sandvik, E., & Larsen, R. J. (1985). Age and sex differences for emotional intensity. *Developmental Psychology*, 21, 542-546.
- Dilaver, H. (1996). Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar. İstanbul: *Kültür Koleji Vakfı Yayınları*, 1, 119-142.

- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 276, 31-36.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile - iletişiminin engelleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji: Genel metotlar ve özel öğretim metotları*. İstanbul: MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, 187.
- Dorukan, N. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki görsel sanatlar dersinin uygulamaları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doveston, T. (1985) *The effective teacher in the classroom*. Dissertation in England.
- Downey, J. P., McGaughey, R., & Roach, D. (2011). Attitudes and influences toward choosing a business major: the case of information systems. *Journal of Information Technology Education*, 10, 231-251.
- Dönmez, M. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time and Society*, 17(1), 47-61.
- Duman, B. & Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 187-202.
- Duru, E. (1998). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ece, B. (2014). *Autobiographical memory processes rely on scripts: how do scripts develop and affect autobiographical retrieval?* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Edwards, D. (1995). The school counselor's role in helping teachers and students belong, *Elementary School Guidance And Counseling*, 29(3), 191-197.
- Eker, İ. (2016). *Travmatik yaşantıların psikolojik sağlığa etkisi: Travmanın türü, zaman yönelimi, dünyaya ilişkin varsayımlar ve ruminasyonlar açısından bir inceleme* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ekmekçi, F. (1999). *İstanbul kent merkezinde kamu ve özel hastane yöneticilerinin yabancılaşma durumlarının ölçülmesine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. (ankara ili örneği)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Engin, G. & Çiçekli, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 153-168.
- Epel, E. S., Bandura, A. , & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping homelessness: the influences of self- efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(3), 575-596.
- Epp, J. R., & Watkinson, A. M. (Eds.). (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. SUNY Press.
- Er, N. & Uçar, F. (2004). Yoğun duygu yüklü yaşam olaylarında, kişisel anı aktarımları ve referans noktaları aracılığıyla otobiyografik bellek örüntülerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(53), 1-18.
- Er, N., & Yaşın, F. (2016). Otobiyografik bellek işlevleri ölçeği'nin (OBİÖ) geliştirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(37), 60-72.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erden, M. & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Kitabevi.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. & Bekir, H. S. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review*, 51(1), 1-8.
- Erimez, C. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-415.
- Eroğlu, E. (2008). Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları (Ed: Uğur Demiray), *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eryılmaz, A. & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 272-286.
- Esin, P. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No 502.
- Esgate, A., & Groome, D. (2005). Everyday memory (chapter 3). *An introduction to applied cognitive psychology*. New York: Psychology Press.
- Eymen, U. E. (2007). SPSS 15.0 ile veri analizi. İstatistik Merkezi.
- Firestone, A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(21), 285-299.
- Fivush, R., & Haden, C. (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. London.
- Fontana, D. (1985). *Classroom control*. The British Psychological Society.

- Forsyth, B., & Hoy, K. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96.
- Fouts, C. C. S. (1998). Life stories of preservice early childhood teachers: Autobiographic inquiry in teacher education (Master thesis). Kent State University, Amerika.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). Boston: Mcgraw Hill.
- Friedman, W. J., & Winstanley, P. A. (1998). Changes in the subjective properties of autobiographical memories with the passage of time. *Journal Memory*, 6(4), 367-381.
- Fromm, E. (1996). Sahip Olmak ya da Olmak (Çev. A. Arıtan), 3. Baskı, İstanbul: Arıtan Yayınları, 1991.
- Gallavan, N. P., Peace, T. M., & Thomason, R. M. R. (2009). Examining teacher candidates' perceptions of teachers' professional dispositions. In P. R. LeBlanc & N. P. Gallavan (Eds.), *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (pp. 39-60). NY: Rowman & Littlefield Education
- Gavin W., & Darkenwald, G. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, 31(13), 152-163.
- Genç, G., Kaya, A. & Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49-63.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Gierveld, De Jong (1987). Developing and Testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 119-128.
- Gillett, M. & Gali, M. (1982). The effects of teacher enthusiasm on the at-task behavior of students in the elementary grades. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

- Girgin, M., Koca, H. & Sever, R. (2002). Coğrafya derslerinde harita kullanımı ve başlıca sorunlar. *II. Coğrafya Kurultayı (09-11 Temmuz 2002)*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Goldberg, P. M. (1990). A study of the relationship between perceived power use and the degree of teacher alienation in New York city intermediate and juniorhigh schools perceived as more or less stressful by their principals. *Dissertation Abstracts International*, 49(4).
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 369-382.
- Göksoy, S. & Yenipinar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-43.
- Gömleksiz, N. (2004). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri (Editör Taşpınar, M.) *Öğretmenlik mesleği*. Ankara: Üniversite Kitapevi.
- Gözüm, S. (1996). *Koruyucu sağlık hizmetlerinde görev yapan hemşire ve ebelerde iş doyumu, tükenmişlik ve devamsızlığı etkileyen faktörlerin araştırılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gözütok, F. D. (1994). Okulda dayak. Ankara: 72 Ofset.
- Greenberg, D. (2004). *An investigation of autobiographical memory using multiple methods*. Duke University. Kuzey Karolina.
- Gregoire, P., Maxime, P., & Peter, F. (2014). Embodied simulation based on autobiographical memory. N. F. Lepora (Ed.) *Living machines*. 240- 250.
- Gülaçtı, H., Pekaslan, N. & Acar, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin sünnet olma deneyimlerine dair otobiyografik anılarının içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 56(1), 355-373.
- Güleçen, S., Cüro, E. & Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Dergisi*, 18(1), 139-157.
- Güler, A. (2008). *Relationship between future time orientation, adaptive self-regulation, and well-being: Self-type and age related differences* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleğe yabancılaşma: İzmir örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gülsüm, E. (1998). *Öğretmenler ve zümre başkanlarının bakışı ile zümre etkililiğinin nitel bir değerlendirmesi: Bir özel okuldaki Türkçe ve zümreleri örnekleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Günbayı, İ. & Karahan, İ. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 209-230.
- Güneri, B. (2010). *Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu, M. (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 937-944.
- Gürcan, T. (2015). *İlişkisel belirsizlik: ilişki doyumu, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi ve çatışma çözme tepkileri arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Haberlandt, K. (1994). *Cognitive psychology*. Boston: Allyn And Bacon.
- Habermans, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmenin niteliği. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim*.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

- Haskan, Ö. (2016). Ânı yaşama ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 177-192.
- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hatunoğlu, B. Y. & Hatunoğlu, A. (2005). Öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 105-115.
- Holland, A. C., & Kersinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7(1), 88-131.
- Hollingsworth, P.M., & Hoover, H.H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (Çev.Tanju Gürkan). Ankara Ü. Yayınevi.
- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: the time perspective-social network connection. *Basic and Applied Social Psychology*, 31, 136-147.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Hornik, J., & Zakay, D. (1996). Psychological time: The case of time and consumer behaviour. *Time & Society*, 5(3), 385-397.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları (samsun ili ortaöğretim okulları örneği)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: a comparative analysis. *The Journal of Educational Administration*, 21(2), 109-121.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 250-259.



- Husman, J., & Lens. W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34*, 113-125.
- Isen, A. M. (1985). Asymmetry of happiness and sadness in effects on memory in normal college students: Comment on hasher, rose, zacks, sanft, and doren. *Journal of Experimental Psychology: General, 114*(3), 388-391.
- Isherwood G. B., & Hoy, W. K. (1973). Bureuacracy, powerlessness and teacher work values. *The Journal of Educational Administration, 11*(1), 124-138.
- İlter, İ. & Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 113-128.
- İnan, A. (2009). *Effects of perceptual fluency on autobiographical memories* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- İşçil, N. 1977. *Örnekleme yöntemleri*. Ankara: Ankara İktisadi Ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, Kalite Matbaası.
- Jefferson, A. L. (1979). *Teacher alienation and influence over school matters* (Unpublished Master thesis). University of Alberta.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. University of Chicago Pres.
- Johnson, B. L., & Ellet, C. D. (1992). Analyses of school level learning environments: Centralized decision-making, teacher work alienation and organization al effectiveness. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Josephson, E., & Josephson, M. (1973). *Alienation: Contemporary sociological approaches*. In Alienation, Edited by Johnson, F. pp. 263-281. New York: Seminar Press.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Edirne İl Merkez, Uzunköprü ve Havza İlçeleri Örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 222-240*.

- Kamiloğlu, R. (2016). *Autobiographical memory sharing as a resource of empathy: emotions of guilt and shame* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 537-544.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341-349.
- Kao, C. (2007). *The effect of rumination on social problem-solving and autobiographical memory retrieval in depression: A cross-cultural perspective* (Doctoral thesis). University of St. Andrews Scotland, U. K.
- Kaplan, M. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güvëndüzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kara, G. (2011). *Autobiographical memory transmission with phenomenological change over time* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karabulut, A., Karabulut, H. & Memişoğlu, S. (2017). Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 43-54.
- Karaca, A., Uluçınar Ş. & Cansaran, A. (2006). Fen Bilgisi Eğitiminde Laboratuvarda Karşılaşılan Güçlüklerin Saptanması. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 250-259.
- Karacan, A. (2012). *Özel eğitim kurumlarındaki eğitilebilir ve öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi İstanbul ili anadolu yakası örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.
- Katıtaş, S.(2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. A. & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, S. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kazaz, J. (2006). *The emergence and developmental progress of autobiographical memory* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kensinger, E. A. (2007). Negative emotion enhances memory accuracy: behavioral and neuroimaging evidence. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 213-218.
- Kent, P. (2006). *From teacher to teller: how applied storytelling informs autobiographical instruction* (Master's thesis). East Tennessee State University Birleşik Devletler.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic And Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164.
- Kesik, F. & Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.

- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kılıçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kılıç, D. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Aktif Yayıncılık.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kılıç, E. (2010). *Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yabancılaşma arasındaki ilişki - çağrı merkezi çalışanları üzerine uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kınık, Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. & Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.
- Kim, K. B., & Zauberman, G. (2013). Can victoria's secret change the future? a subjective time perception account of sexual-cue effects on impatience. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception And Performance*, 38(5), 1118-1124.
- Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kongar, E. (1972). Toplumsal değişme. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Korkmaz, İ., Saban, A. & Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.

- Korkmaz, G., & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Korkmaz, M. & Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716.
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 137-157.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: karaman örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kurtulmuş, M. & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Küçükusta, D. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77-133.
- Lawton, M. P., Kleban, M. H., Rajagopal, P., & Dean, J. (1992). Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychology and Aging*, 7, 171-184.

- Levine, L. J., & Bluck, S. (1997). Experienced and remembered emotional intensity in older adults. *Psychology and Aging, 12*, 514-523.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social sciences. D. Cartwright (Ed.), New York: Harper.
- Lewin, K. (1997). Time perspective and morale. G. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts* içinde New York: Harper.
- Lohnas, L. (2012). *Retrieved context and the accumulation of episodic memories*. University of Pennsylvania. Pensilvanya.
- Lukes, S. (1998). *Marksizm ve ahlak* (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mackavey, W. R., Malley, J. E., & Stewart, A. J. (1991). Remembering autobiographically consequential experiences: Content analysis of psychologist accounts of their lives. *Psychology and Aging, 6*(1), 50-59.
- Macrae, S. (1998). *Classroom management and organization: Becoming a teacher* (Ed. Justin Dillon & M. Maguire). New York: Open University Press.
- Malgwi, C. A., Howe, M. A., & Burnaby, P. A. (2005). Influences on students' choice of college major. *Journal of Education for Business, 80*(5), 275-282.
- Margiano, S. (2007). *Examination of the effects of self-modeling on autobiographical memory*. Wesleyan University, M. A., University of Connecticut, America.
- Markowitsch, H. J., Vandekeekhave, M. M. P., Lanfermann, H., & Russ, M. O. (2003). Engagement of lateral and medial prefrontal areas in the ephary of sad and happy autobiographical memories. *Cortex, 39*, 643-665.
- Markus, P. (2007). Department of integrated studies in education. McGill University, Montreal.
- Martin, J. (1995). Autobiographical memory, experiential understanding, and knowledge about teaching, *Teaching and Teacher Education, 11*(4), 421-427.
- Marx, K. (2000). *Yabancılaşma* (Çev.: K. Somer vd.). Ankara: Sol Yayınları.

- Maslachkrejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Mau, Y. (1986). *Sources of alienation in the secondary school setting in hawaii, unpublished* (Doctoral thesis). University of Hawaii.
- Mau, Rosalind Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Journal of Adolescence*, 27, 721-741.
- Mcadams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McClure, R. W. (1992). *A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosophy*. Oklahoma State University (Yayımlanmamış Doktora tezi). Oklahoma
- Mccowin, S. (2011). *Testing the relative contributions of autobiographical overgenerality and instruction neglect to scores on the autobiographical memory test* (Doctoral thesis). The University of Utah. Birleşik Devletler.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for The Education of The Gifted*, 29(3), 271-289.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. London: The Free Press.
- Miceli, C. S. (1996). Cognitive complexity and the perceived dimensionality of pay satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 102-109.
- Michelle G. C., Richard E., Mineka S, Debeer E, Raes, F., Dirk, H., James W. G., & Jennifer, A. S. (2009). Associations between components of rumination and autobiographical memory specificity as measured by a minimal instructions autobiographical memory test. *Journal Memory*, 17(8), 892-903.
- Michiel, F., Van Vreeswijk, A., & De Wilde, E. J. (2004). Autobiographical memory specificity, psychopathology, depressed mood and the use of the

- autobiographical memory test: A meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 731-743.
- Milfont, T. L., Andrade, P. R., Pessoa, V. S., & Belo, R. P. (2008). Testing zimbaro time perspective inventory in a brazilian sample. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 49-58.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.
- Morgart, R. A., Mihalik, Gregory, M., & Don T. (1974). Alienationin an educational context: The american teacher in the seventies university of pittsburg. *American Educational Reseacrh Association*.
- Murray, H.G. (1983). Lov inference classroom teaching behavior and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75, 138-149.
- Mutafoğlu, M. (2016). *An investigation of autobiographical memories through the lens of an honor culture* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Naktiyok, A. & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. Erişim Tarihi: 13.05.2019.
- Navarick, D. J., & Bellone, J. A. (2010). Time of semester as a factor in participants' obedience to instructions to perform an aversive task. *The Psychological Record*, 60(1), 101-114.
- Nelson, K.D. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memeory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.



- Ochsner, K. N., & Schacter, D. L. (2000). A social cognitive neuroscience approach to emotion and memory. Borod J. C. (Ed). *In the neuropsychology of emotion*. Oxford University Press: New York, 163-193.
- 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.
- Okur Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Ormancı, Ü. & Ören, F., Ş. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Önal, H. (1992). *Bilgi gereksinimlerinin karşılanması ve okul kütüphaneleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öncü, H. (2000). Motivasyon. (Ed: L. Küçükahmet) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel yayınları s.113- 114.
- Önder, H., Gül, M. & Ergüldürenler, G. (2013). Eğitim ortamında ergonomi kullanılması ve örnek ideal sınıf çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41-55.
- Önder, F. C. & Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teacher. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1223-1236.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. & Gürdal, A. (2008). HİE seminerine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 45-57.
- Öz Dayı, N. (1997). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 311-319.

- Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özgan, H. & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189.
- Özgener, S. (1997). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. *Verimlilik Dergisi* 2(52) 2000-2016.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Öztürk, B., Şahin, F. T. & Koç, A. G. G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 31(31), 390-413.
- Öztürk, M. K. (2002). Liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç, materyal kullanımı ve önemi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 126-129.
- Padawer, E. A., Jacobs-Lawson, J. M., Hershey, D. A., & Thomas, D. G. (2007). Demographic indicators as predictors of future time perspective. *Current Psychology*, 26(2), 102-108.
- Palombo, D. (2007). *Impaired autobiographical memory in a healthy person* (Master's thesis). University of Toronto Social Sciences Institute. Kanada.
- Pars, E. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. Ankara:
- Parsıl, A. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Peg, T. (2004). Driven by time: Time orientation and leadership. *Westport: Praeger Publishers*, 19-20.

- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Petkoska, J., & Earl, J. K. (2009). Understanding the influence of demographic and psychological variables on retirement planning. *Psychology And Aging*, 24(1), 245-261.
- Pillemer, D. B. (2001). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode. *Memory*, 11(2), 193-202.
- Pinar, W. F. (1994). Autobiography and an Architecture of Self. *Counterpoints*, 2, 201-222.
- Piolino, P., Desgranges, B., Benali, K., & Eustache F. (2002). Episodic and semantic remote autobiographical memory in ageing. *Memory*, 10(4), 239-257.
- Pugh, J. & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 187-201.
- Purkey, W. W., & Novak, J.M. (1984). *Inviting school success*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Quackenbush, J. (2010). *Writing (and re-writing) a gendered educational life: Envisioning possibilities for teachers' autobiographical texts* (Doctora thesis). Columbia University. New York.
- Ranson, J. (2014). *Everyday memory: An expanded view of autobiographical memory functions*. Wayne State University. Detroit, Birleşik Devletler.
- Raymond, R & Townsend, M. (1990). Combination of converting enzyme inhibitor with diuretic for the treatment of hypertension. *Internal Medicine*, 150(6), 1175-1183.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working class relationships to education. *Journal of Educaiton Policy*, 16, 333-346.
- Rekart, N. (2006). *Autobiographical memories and emotional disorders*. Northwestern University. Evanston.

- Rhodes, E. (2013). *A novel measure for the evaluation of autobiographical memory and mentalization in different social contexts and clinical research portfolio* (Doctora thesis). University of Glasgow. İskoçya.
- Rogers, R., & Threatt, D. (2000). Peer assistance review. *Thrust for Educational Leadership, 29*(3), 14-16.
- Rose, M. (2003). Good deal, bad deal job satisfaction in occupations. *Work, Employment and Society, 17* (3), 506-513.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.). *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of effective teachers, their descriptions, comparisons and appraisal: A research study*. Washington DC: American Council on Education.
- Richardson, B. P. (1994) Teacher alienation: empowerment and social connectedness in an alternative high school. *Dissertation Abstracts International, 54*(9).
- Robinson, J. A. (1989). Autobiographical memory: A historical prologue. D. C. Rubin, (Ed.), *Autobiographical memory* içinde (19-23). New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, N., Montemayor, M., & Moreno, P. (2013). Remembrance and future thinking of autobiographical memory in young. *Journal of Law and Social Sciences, 2*(2), 147-151.
- Rowai, P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation an community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education, 8*, 97-110
- Rubin, D. C., & Schulkind, M. D. (1997). Distribution of important and wordcued autobiographical memories in 20-, 35-,70-year-old adults. *Psychology And Aging, 12*(3), 524-535.
- Rubin, D. C., Schrauf, R. W., & Greenberg, D. L. (2003). Belief and recollection of autobiographical memories. *Memory & Cognition, 31*(6), 887-901.

- Saban, A. & Özsezer B. (2016). An investigation on teacher candidates' perspectives about behaviors positively affecting classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (66), 139-158.
- Sağlam Arı, G., Yücel Toy, B. & Boylu, Y. (2012). Zimbardo zaman perspektifi ölçeğinin işletme çalışanları üzerinde psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *20. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 24-26 Mayıs, İzmir.
- Sağlam, M. & Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(3), 317-328.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. & Özçınar, Z. (2007). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *6th International Educational Technology Conference*. KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Sandidge, W. V. (2002). *Teacher alienation and plans to stay* (Yayımlanmamış Doktora tezi). The University of Virginia, USA.
- Sanduk, A. (2015). *Kurumsal sosyal sorumluluk, örgütsel özdeşleşme ve zaman yönelimi arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Sarp, N., & Tosun, A. (2011). Duygu ve otobiyografik bellek. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 446-465.
- Sayar, F. (2011 ). *Açık, örtük ve otobiyografik bellek: ergen, erken yetişkin ve yaşlı gruplar açısından karşılaştırılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sayar, F. (2013). Gençlerin ve yaşlıların otobiyografik bellek özellikleri açısından karşılaştırılması: betimsel bir çalışma. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 33(1) 1-16.

- Schlichte, Y., & Nina, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50, 35-45.
- Schrauf, R. W., & Rubin, D. C. (1998). Bilingual autobiographical memory in older adult immigrants: A test of cognitive explanations of the reminiscence bump and the linguistic encoding of memories. *Journal of Memory and Language*, 39, 437-457.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-790.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32(2), 273-285.
- Seeman, M. (1983). Alienation and alcohol: the role of work mastery and community in drinking behavior. *American Sociological Review*, 48(1), 60-77.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Segovia, R. (2016). *What did I get myself into? An autoethnography of a new principal in a low-performing school* (Doctora thesis). New Mexico State University. Birleşik Devletler.
- Selby, A. (1975). *The relationship between teacher mobility and alienation*, unpublished (Master thesis). University of Alberta.
- Senske, J. (2008). *The potential for music to elicit and facilitate autobiographical memory* (Doctora thesis). Argosy University. Sealtte, Washington.
- Setliff, A. E., & Marmuek, H. H. C. (2002). The moodregulatory function of autobiographical recall is moderated by self-esteem. *Personality And Individual Differences*, 32, 761-771.
- Sezer, Ş., Albez, C., Akan, D. & Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Shehada, M., & Khafaje, N. (2015). The manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2), 82-86.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and urban society*, 35(1), 4-26.
- Shoho A. R., & Katims D. S. (1998). Perceptions of alienation among special and general education teachers. *Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association.*
- Shores, K., & Scott, D. (2007). The relationship of individual time perspective and recreation experience preferences. *Journal of Leisure Research*, 39(1), 28-59.
- Sidorkin, A. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sircova, A., Van De Vijver, F. J., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A. & Leite, U. D. R. (2014). A global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Sage Open*, 4(1), 1-20.
- Smith, S. (2003). *The influence of culture on the content of Autobiographical Memory*. California State University, Fullerton.
- Soar, R. S., & Soar R. M. (1979). Emotional climate and management. In P. Peterson and H. VValberg (Eds.), *Research on teaching concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutcheon.
- Stanton, H. (1985). What makes a good teacher? *Education News, Australian Education*, 19.
- Steitz, J. A., & Kulpa, C. M. (1984). Occupational involvement and alienation among adults: The effects of gender and age. *International Journal of Behavioral Development*, 7(4), 479-499.
- Stephenson, A. L., West, S. S., Westerlund, J. F., & Nelson, N. C. (2003). An analysis of incident/accident reports from the Texas Secondary School Science Safety Survey. *School Science and Mathematics*, 103(6), 293-303.

- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2014). How we feel is a matter of time: relationships between time perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15, 809-827.
- Suarez, M. J., Zoghbi, M. P., & Lara, M. (2007). The impact of work alienation on organizational citizenship behavior in the Canary islands. *International Journal of Organizational Analysis*, 15(1), 56-76.
- Sucuoğlu, B. & Kuloğlu-Aksaz, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Suvacı, B. & Aydın, D. (2016). Ön lisans öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ve pazarlama bölümü öğrencileri örneği. *III. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi*, Aydın.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şengül, İ. (2006). *Relationships among attachment anxiety, avoidance, accepting the past and autobiographical memory* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şimşek, H., Balay, R., & A. Şimşek, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleğe yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M., Çelik, Ş., Akgemici, T. & Fettahlıoğlu T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Erzurum.
- Şirin, E. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değerkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi BESBD, Orijinal Araştırma Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Şişman, M. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Tarman, B. & Kuran, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları drama dersinin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik katkıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-100.



- Tartar, E. (2007). *Distribution of autobiographical memories: cultural life script account examined* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Taş, H. İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: Mekansal algılamaya pedagojik bir bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 211-238.
- Taşkaya, S. M. & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-12.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. & Alkan, H.(2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Teber, S. (1990). *Politik-psikoloji notları*. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Tekbıyık, A. & Tepe, M. (2017). Türkiye’de 2001-2017 yılları arasında yaşanan laboratuvar ve deney kazalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 1(1), 11-20.
- Tezcan, M. (1980). *Çocuk, çalışma yaşamı ve boş zaman uğraşları*. Çocuk ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (171-190).
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik sosyoloji yazılar*. Gündoğan Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara.
- Thompson, C. P. (1982). Memory for unique personal events: The roommate study. *Memory and Cognition*, 10, 324-332.
- Thomson, C. P. (1994). The contribution of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers. *Dissertation Abstracts International*, 54(8).
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No: 166.

- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tosun, A. (2005). *Depresif belirti düzeyi yüksek ve düşük kişilerde depresif bilişlerle bağlantılı otobiyografik anıların karakteristik özellikleri: benlik sistemi ve otobiyografik bellek*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tsang, K. (2016). *Teacher alienation in Hong Kong discourse: Studies in the cultural politics of education*. Erişim tarihi 28.02.2019.
- Tsuis, S., Velasco, C. & Wu (2004). Alienation, 03 Şubat 2019 tarihinde <http://www.langora.bc.ca/sociology> adresinden alınmıştır.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Tulving, E. (1972). *Episodic and Semantic Memory*. Academic Press. London.
- Tulving, E. (1984). Précis of elements of episodic memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 223-238.
- Tulving, E. (2001). Episodic memory and common sense: How far apart. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 356(1413), 1505-1515.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Tulving, E., & Markowitsch, H. J. (1998). Episodic and declarative memory: Role of the hippocampus. *Hippocampus*, 8, 198-204.
- Turhan, E. (2007). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının işe yabancılaşma düzeyleri. *16. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül. Tokat.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tümkiye, S. & Nacar, S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online*, 10(2), 493-511.

- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: ankara ili yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uçan, A. (2001). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış. *Öğretmen yetiştirme ve eğitiminde kalite paneli*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara, 53-102.
- Uğurlu, C. T. & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-341.
- Utley, B. L., Basile, C. G., & Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 515-528.
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iştatmini, işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uzun, N. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin harita okuma ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, 87-99.
- Ünlü, M., Üçışık, S. & Özey, R. (2002). Coğrafya eğitiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.
- Ünlü, İ. (2010). Televizyonun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin meslek seçimiyle ilgili algılarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 55-74.
- Ürüm, A.T. (2001). 8 Yıllık ilköğretimdeki öğrencilerin, iş eğitimi, meslek seçimi ve sanat açısından eğilimleri. *Eğitim ve Toplum*, 16-17.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? teachers’ emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.

- Vanbeek, W., Berghuis, H., Kerkhof, A., & Beekman, A. (2011). Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry. *Time and Society*, 20(3), 364-374.
- Vavrus, M. (1989). Alienation as the conceptual foundation for incorporating teacher empowerment into the teacher education knowledge base. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 88-100.
- Verschuere, B., & Kleinberg, B. (2017). Assessing autobiographical memory: the web-based autobiographical implicit association test. *Journal Memory*, 25(4), 520-530.
- Walker, W. R., Skowronski, J. J., Gibbons, J. A., Vogl, R. J., & Ritchie, T. D. (2009). Why people rehearse their memories: Frequency of use and relations to the intensity of emotions associated with autobiographical memories. *Memory*, 17 (7), 760-773.
- Warley, R. (1983). *A study of need fulfillment and professional alienation among georgia public school teachers* (Unpublished Doctoral thesis). Florida State University.
- Weber, B. J., & Omotani, L. M. (1994). The power of believing. *Executive Educator*, 16(9), 35-38.
- Weiland, S. (2001). Autobiographical memory and vocations of learning. *Adult Education Research Conference*, 74-80.
- Weisskopf, W. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. İstanbul: Anahtar Kitapları.
- Welzer, H. & Markowitsch, H. (2005). Towards a bio-psycho-social model of autobiographical memory. *Journal Memory*, 13(1), 63-78.
- Williams, J. M. G., & Broadbent, K. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 144-149.
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(2), 118-132.
- Wood, M. (1991). *Inquiry and students personal narratives*. A Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago.

- Wu, C. E. (1988). An empirical study of the relationship between teachers' sense of alienation and their attitudes toward work. *Dissertation Abstracts International*, 49(6).
- Yalçınkaya, T. (1993). Eğitimin önemli bir aracı oyun. *Çağdaş Eğitim*, 194, Ankara: Tekışık Matbaası.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1303-5134.
- Yapıcı, A. & Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yaşın, F. (2013). *Çalışanlarda zaman yönelimine bağlı olarak iş ve ilişki doyumsuzluğuna verilen tepkiler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yeniçeri, Ö. (2005). *Yozlaşma ve yabancılaşmaya karşı itirazlar*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, K., Akgün, N. & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 123-145.
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314- 333.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Yorulmaz, Y., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(2), 31-44.
- Yüksek, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. (Editör: Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir). *Sınıf yönetimi*. Ankara, Asil Yayınevi.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 204-215.
- Zielinski, A. E., & W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality And Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Free Press.
- Zimbardo, P. G., Keough, A. K., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personal Individual Differences*, 23(6), 1007-1023.

## EKLER

### EK 1: UYGULAMA İZİN BELGELERİ

#### Zaman Yönelimi Ölçeği Uygulama İzni



**Esra Cıfci** <cifciesra90@gmail.com>

Alıcı: ozlemhaskan ▾

20 Eylül Per 12:59 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam merhaba, Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrenciyim. 2016 yılında gerçekleştirdiğiniz "Anı yaşama ölçeğinin geliştirilmesi" isimli makale çalışmanızda tarafınızdan geliştirilen anı yaşama ölçeğini müsaadeniz olursa yüksek lisans tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçeğin kullanılacak son formunu ve geçerlik ile güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlarını da benimle paylaşırsanız çok sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dileyerek teşekkürlerimi sunarım...

Esra ÇİFÇİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: [cifciesra90@gmail.com](mailto:cifciesra90@gmail.com)

TEL: 0 554 695 36 85



**ozlem haskan**

Alıcı: ben ▾

22 Eylül Cmt 16:55 (13 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhabalar,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Alt ölçek bulunmayıp toplam puana göre değerlendiriliyor. 17. madde reverse olup tersinden puanlanması gerekiyor. Ölçeğin adını katılımcılarda sosyal kabul hatası oluşmaması için değiştirerek uygulama yapıyorum; adının farklı olması sizi yanıltmasın.

Detaylı bilgilere makaleden ulaşabilirsiniz.

## Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği Uygulama İzni



**Esra Cifci** <cifciesra90@gmail.com>

Alıcı: gkihri

26 Eylül Çar 18:16 (9 gün önce)



Sayın Hocam merhaba, Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. 2013 yılında gerçekleştirdiğiniz "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ MESLEĞE YABANCIlaşMA ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE BİR ÖRNEK UYGULAMA" isimli tez çalışmanızda kullandığınız felsefi tercihleri ölçme anketi " müsaadeniz olursa yüksek lisans tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçeğin kullanılacak son formunu ve geçerlik ile güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlarını da benimle paylaşırsanız çok sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dileyerek teşekkürlerimi sunarım...

Esra ÇİFÇİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: [cifciesra90@gmail.com](mailto:cifciesra90@gmail.com)

TEL: 0 554 695 36 85



**gulşen kihri**

Alıcı: ben

28 Eylül Cum 21:54 (7 gün önce)



Esra hanım merhaba, geliştirmiş olduğum ölçeği kullanabilirsiniz. Anket ve geçerlilik güvenirliği analizlerine bakmam gerekiyor. Gerekli bilgiye ulaşınca size iletirim

26 Eyl 2018 Çar 18:17 tarihinde Esra Cifci <[cifciesra90@gmail.com](mailto:cifciesra90@gmail.com)> şunu yazdı:





## Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni

T.C.  
RİZE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-605.01-E.20347414 26.10.2018  
Konu : Araştırma Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ÇİFÇİ'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yabancılaşma ve Zaman Yönelim Duyguları: Otobiyografik Belleğin Rolü ve Önemi" konulu tezi kapsamında hazırladığı ekte sunulmuş veri toplama araçlarını ilimiz Merkez ilçedeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bülent İÇBUDAK  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
26.10.2018

Ahmet Hamdi YILMAZ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:  
Yazı ve Ekleri (15 Sayfa)  
Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)  
Valilik Binası Kat:3 Merkez/RİZE Ayrıntılı bilgi için: Bülent İÇBUDAK Şube Müdürü  
Elektronik Ağ: rize.meb.gov.tr Tel: (0 464) 280 53 09  
e-posta: arge53@meb.gov.tr Faks: (0 464) 213 04 41

## EK 2: UYGULANAN ÖLÇME ARAÇLARI

Bu çalışmada, siz öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyiniz ile geçmiş olay ve olgulara ilişkin duygusal yaklaşımlarınızın belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla üç bölümden oluşan bir ölçme aracı düzenlenmiştir. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde zaman yönelimi ile ilgili ifadeler yer alırken son bölümde ise mesleğe yabancılaşmaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okuyarak, ifadelerin karşısında yer alan seçeneklerden size uygun olanı "X" işareti ile işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmada kesinlikle isim belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmada nitelikli veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle tüm ifadeleri lütfen dikkatlice okuyup size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek formu tamamlayınız. Katılımınız ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Esra ÇİFÇİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: cificesra90@gmail.com

### BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

**Yaşınız:** ( ) 23-30 ( ) 31-38 ( ) 39-46 ( ) 46-53 ( ) 54 ve üzeri

**Mezun olduğunuz son okul/Enstitü/Fakülte:** ( ) Eğitim Yüksek Okulu ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Eğitim Fakültesi  
( ) Fen/Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer

**Mezun olduğunuz Bölüm / Program:** .....

**Eğitim durumunuz:** ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

**Öğretmenlik yaptığınız sınıf düzeyi:** .....sınıf

**Meslekteki yılınız:** .....yıl .....ay

**Sınıfınızdaki öğrenci mevcudu:** .....

**İlkokuldaki sınıf öğretmeniniz ile yaşadığınız anıları ne düzeyde hatırlamaktasınız?**

( ) Çok iyi ( ) İyi ( ) Fena değil ( ) Kötü ( ) Hiç hatırlamıyorum

**Medeni Haliniz:** ( ) Bekâr ( ) Evli ( ) Boşanmış ( ) Ayrı yaşıyor ( ) Eşi ölmüş

**Annenizin son tamamlanmış olduğu eğitim düzeyi:** ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ve üstü

**Babanızın son tamamlanmış olduğu eğitim düzeyi:** ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ve üstü

**Siz büyürken, sizce aileniz aşağıdaki genel gelir gruplarından hangisine dâhil edilebilirdi?** ( ) Alt ( ) Orta-alt ( ) Orta ( ) Orta-üst ( ) Üst

### BÖLÜM II: ZAMAN YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

No	Değerli öğretmenler; bu ölçek, sizlerin zaman içinde yaşadığınız olay ve olgulara ilişkin tepkilerinizi ölçmek için kullanılacaktır. Ölçekte 25 önerme bulunmaktadır. Bu önermelerden her birini okuduktan sonra size uygun olanını işaretleyiniz. Size verilen form üzerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Lütfen işaretlessiz ifade bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Geçmişte yaşadığım olumsuzlukları bir türlü zihnimden atamıyorum.					
2	Dersteyken sınıfta olduğumu çoğu zaman unutuyorum.					
3	Biriyle tartıştıktan sonra içimden "keşke şöyle söyleseydim" diyorum.					
4	Bir işle uğraşırken aslında kafamda başka işlerle meşgul oluyorum.					
5	Çoğu zaman geçmişte yaşadıklarımı düşündüğüm için bugüne odaklanamıyorum.					
6	Çok hayal kurduğum için sıklıkla arkadaşlarım tarafından uyarılıyorum.					
7	Başımı yastığa yasladığımda gün içinde olanları düşünüp uyuyamıyorum.					
8	Bazı geceler ertesi gün yapacaklarımı düşününce uykuya dalamıyorum.					
9	Güzel günlerin geçmişte kaldığını düşünüp üzülüyorum.					
10	Bir tartışmadan sonra, tartıştığım kişiye üstünlük kurduğumu hayal ediyorum.					
11	Fazla güldüğüm zamanlarda ardından mutlaka ağlayacağımı düşünüyorum.					
12	İçinde bulunduğum ortam beni mutsuz etse de o ortamda beni eğlendirecek şeyler buluyorum.					
13	Bugünü yaşamaktan ziyade geçmişte yaşadığım bir döneme dönmek istiyorum.					
14	Geçmişte yaşadığım bir olayı anımsadıktan sonra gün boyu mutsuz oluyorum.					
15	Hafta sonlarımı planlamama rağmen genellikle bu planları uygulayamıyorum.					
16	Geçmişte yaşadığım bazı anılar sebebiyle mutlu olamıyorum.					
17	Yoğun geçen günlerimde kendime keyifli anlar yaratıyorum.					
18	Geçmişte yaptığım hatalarımı hatırladığım bazı insanlara öfkeli davranıyorum.					
19	Biriyle ilişki kurarken genellikle o ilişkinin gelecekteki durumunu düşünüyorum.					
20	Gelecekte yakınlarımı kaybedeceğimi düşünüp üzülüyorum.					
21	Bazen sadece vakit doldurmak için keyif alamadığım şeyleri yapıyorum.					
22	Geçmişte yaptığım hatalar sebebiyle bugünkü çabalarımı önemsiz buluyorum.					
23	Hep daha iyisi vardır diye düşündüğümden bir türlü doğru kişiyi bulamıyorum.					
24	Geçmişimi düşündüğümde içimde pek çok pişmanlık ve keşke'ler taşıyorum.					
25	Bir şeyin olmasını beklerken, o sürenin hemen geçmesini istiyorum.					

<b>BÖLÜM III: MESLEKİ YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ (DEVAMI)</b>						
<b>No</b>	<b>BÖLÜM III: MESLEKİ YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Emin değilim</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
	Sayın öğretmenim, Aşağıda öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere ait algularınızı size en uygun cevabı içeren ifadenin kutucuğuna „X“ işareti koyarak belirtiniz.					
1	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
2	Çalıştığım okulda takdir edilmediğim duygusunu yaşıyorum.					
3	Okulda çocuklara eşit davranmadığımı hissediyorum.					
4	İşimle ilgili bana yapılan olumsuz eleştirilere dayanamıyorum.					
5	Başarılı bir öğretmen değilim.					
6	Okulumdaki tüm kararları okul idaresi verir.					
7	Okulmda benim ne düşündüğüm kimsenin umurunda değil.					
8	Okulmda kendimi mutsuz hissediyorum.					
9	Okulumdaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
10	Okulumun idarecileri genelde beni dinlemez.					
11	Ben okulmda hiçbir şeyi değiştiremeyeceğimi düşünüyorum.					
12	Okulum bir hapisane kadar sıkıntı verici.					
13	Günün bir an önce bitmesini dört gözle beklerim.					
14	Okulmda hiç kimseye güvenmiyorum.					
15	Okulmda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum					
16	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
17	Aynı şeyleri tekrar tekrar öğretmekten bıktım.					
18	Öğretmenlik sıkıcı bir meslek.					
19	Okulmda işe yaramayan bir sürü iş yapmaktayım.					
20	Öğretmenlik benim için monotonlaştı.					
21	Çalışmanın hiçbir anlamı yok.					
22	Okulmda etkinlikler beni çok sıkıyor.					
23	Okul idaresinin sürekli toplantı yapmasını anlamıyorum.					
24	Neyi niye öğrettiğimi bilmiyorum.					
25	Okulmda vaktimin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyorum.					
26	Okulmda kendimi yakın hissetmediğim insanların özel günlerini ve bayramlarını niye kutladığımı anlamıyorum.					
27	Okulum bana yapılan çalışmalar açısından çok karmaşık geliyor.					
28	Müfredata uyan bir öğretmen olmak çok anlamsız geliyor.					
29	Etkinlik uygulama makinesine dönüştüm.					

30	Sınıfta öğretirken sıkılıyorum.					
31	Öğretmenliği bildiğim gibi yapmayı yeğliyorum.					
32	Okulumda kendi kurallarımı uyguluyorum.					
33	Okulumdaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
34	Kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
35	Benim yerime kararlar verilmesinden hoşlanmıyorum.					
36	Okul idarecilerimin koyduğu kurallardan sıkıldım.					
37	Okulumda gelmekten bıktım.					
38	Okulumdan ayrılmak istiyorum.					
39	Okulumda kendimi çok yalnız hissediyorum.					
40	Okulumda hiç arkadaşım yok.					
41	Gezmeye, alışverişe gitmek için bazen okuluma gelmem.					
42	Bazen hastayım diye yalan söyleyerek okuluma gelmem.					
43	Tatilin bitmesini hiç istemem.					
44	Okulumda meslektaşlarım beni çok sever.					
45	Okulumda arkadaş olmak isteyeceğim kimse yok.					
46	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmenler ve idarecilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
47	Yalnızken kendimi daha mutlu hissediyorum.					
48	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum					
49	Sürekli şikâyet eden meslektaşlarımdan uzak dururum.					
50	Herkes sanki benim arkamdan konuşuyor.					
51	Okulumda geçirdiğim zamanlarda kendimi boşlukta hissediyorum.					
52	Etkinlikler bitince kendimi çökmüş hissediyorum.					
53	Okulumdaki sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşıyorum.					
54	Kurum içi söylentiler (dedikodular) motivasyonumu düşürüyor.					
55	Eminim ki tüm okullar aynıdır.					
56	Mesai dışında okuluma kalıp yalnız başıma çalışırım.					
57	Kendimi öğretmenlik mesleğim için geliştirir ve yenilerim.					
58	Okulumda dürüst olmak artık pek bir şey ifade etmiyor.					
59	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
60	Öğretmenliği eskisi gibi ilginç bulmuyorum.					
61	Öğretmenliğin, sadece etkinlik yapmaktan ibaret olmadığını düşünüyorum.					

## OTOBİYOGRAFİK BELLEK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, sizin eğitim ve öğretim alanındaki kişisel özelliklerinizi ve mesleki uygulamalarınızı geçmişteki yaşantılarınızı dikkate alarak kendi bakış açınızla değerlendirmenize yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşleriniz bizim için çok değerlidir. Bu görüşmeye katılan meslektaşlarımızdan kişisel bilgileri istenmemektedir. Bu çalışma, bilimsel amaç için yürütülmekte olup görüşme yanıtları gizli tutulacak ve tamamıyla araştırmada kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. a) Bir sınıf öğretmeni olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız (kişilik ve karakter bakımından)?  
b) Geçmişteki öğretmenlerinizden aldığınız olumlu ve olumsuz yönleriniz var mıdır, varsa - olumlu yönler nelerdir?  
- olumsuz yönleriniz nelerdir?  
c) Geçmişte onun gibi olmak istediğiniz bir öğretmeniniz oldu mu? Neden (hangi yönden/yönlere)?  
d) Geçmişte onun gibi olmak istemediğiniz bir öğretmeniniz oldu mu? Neden (hangi yönden/yönlere)?
2. a) Sınıf öğretmeni olarak hangi ders/konu/öğrenme alanlarında kendinizi daha yeterli hissediyorsunuz?  
b) Bu alanlardaki yeterlilik için geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?  
c) Bu konuda geçmişteki öğretmenlerinizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız?
3. a) Sınıf öğretmeni olarak hangi ders/konu/öğrenme alanlarını öğretmede daha fazla sorun yaşamaktasınız?  
b) Bu sorunları çözümlerken hangi yollara başvuruyorsunuz?  
c) Bu sorunları çözümlerken geçmişteki öğretmenlerinizden edindiklerinizin etkisi nedir?  
d) Bu konuda geçmişteki öğretmenlerinizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız?
4. a) “Etkili bir sınıf öğretmeni”nin özelliklerini belirtir misiniz?  
b) Bu özelliklerle ilgili olarak kendinizi değerlendirir misiniz?  
c) Bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?  
d) Bu özelliklerle ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız?
5. a) “Etkili bir öğrenme ortamının özelliklerini belirtiniz.  
b) Verdiğiniz özelliklere sahip bir sınıf ortamı oluşturmada kendinizi değerlendirir misiniz?  
c) Verdiğiniz özelliklere sahip bir sınıf ortamı oluşturmada geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?  
d) Verdiğiniz özelliklerle geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız?
6. a) “Etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler” konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?  
b) “Etkili sınıf içi ve dışı aktiviteler” konusunda geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?  
c) Geçmişteki öğretmeninizin yapmış olduğu bir aktiviteyi hiç bugüne değin sınıfınızda uyguladığınız oldu mu?  
d) Oldu ise; hangi ders, hangi konuda ne yapıldı, açıkla mısınız?
7. a) Günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?  
b) Günümüzde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları konusunda geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir?  
c) Derslerinizde kavram öğretiminde çoğunlukla hangi yöntem ve yaklaşımları kullanmaktasınız? Örneklendirir misiniz?  
d) Geçmişteki öğretmeninizin uyguladığı bir yöntem ya da yaklaşımı hiç bugüne değin sınıfınızda uyguladığınız oldu mu?

- e) Oldu ise; hangi ders, hangi konuda ne yapıldı, açıklar mısınız?
8. a) Meslektaşlarınızla olan akademik konulardaki iletişiminizi değerlendirir misiniz?  
b) Daha çok hangi öğretimsel uygulamalar için meslektaşlarınızla bir araya geliyorsunuz?  
c) Meslektaşlarınızla iletişiminizde geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir? Açıklar mısınız?  
d) Bu konu ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız?
9. a) Öğrencilerinizin aileleri ile iletişiminizi değerlendirir misiniz?  
b) Daha çok hangi öğretimsel uygulamalar için ailelerle bir araya geliyorsunuz?  
c) Öğrencilerinizin aileleri ile iletişiminizde geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir? Açıklar mısınız?  
d) Bu konu ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız?
10. a) Öğretmenlik mesleğine yabancılaşmaya yol açan faktörler sizce nelerdir, açıklar mısınız?  
b) Mesleğinize yabancılaşmışınızı düşünüyor musunuz?  
c) Geçmişteki öğretmenlerin bu duygunuza ve düşüncenize etkisi ve rolü var mıdır, açıklayınız?
11. a) Bir sınıf öğretmeni olarak “güçlü” ve “zayıf” yönleriniz nelerdir?  
b) Güçlü yönlerinize geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir? Açıklar mısınız?  
c) Zayıf yönlerinize geçmişteki öğretmenlerinizin etkisi nedir? Açıklar mısınız?  
d) Hayalinizdeki meslek dalı ne idi?  
e) Sınıf öğretmeni olmaya nasıl karar verdiniz, kimler (aile/sosyal çevre) etkili oldu?  
f) Geçmişteki öğretmenlerinizin sınıf öğretmeni olmanızdaki etkisi nedir?
12. Dersler açısından;  
a) Fen dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız? Bu anınızın fen dersinize etkisi nedir?  
b) Matematik dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız? Bu anınızın Matematik dersinize etkisi nedir?  
c) Türkçe / Okuma-yazma dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız? Bu anınızın Türkçe/Okuma-yazma dersinize etkisi nedir?  
d) Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak geçmişteki öğretmeninizle ilgili bir anınız var mı? Anlatır mısınız? Bu anınızın Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler dersinize etkisi nedir?
13. a) Geçmişteki öğretmenleriniz ile yaşadığımız kritik/dönüm noktası sayılabilecek bir anınız oldu mu?  
b) Geçmişteki öğretmenleriniz ile yaşadığımız anıları hatırladığımızda olayı;  
- öğretmenin sınıfa girişini,  
- öğretmeni betimleyen spesifik bir şeyi,  
- kullandığı pekiştiricileri,  
- kullandığı beden dilini,  
- motive edici sözel sembollerini ve  
- teneffüsleri yeniden yaşıyormuş gibi hissettiğiniz oluyor mu? Açıklar mısınız?  
c) Bu anılarla ilgili hisleriniz çoğunlukla hangi yönde (olumlu/olumsuz) toplanmaktadır?  
d) Geçmişteki öğretmenleriniz ile yaşadığımız anıların hatırladığımız şekilde gerçekleştiğine emin misiniz?

## EK 3: AYDINLATILMIŞ KATILIM ONAM FORMU

### AYDINLATILMIŞ KATILIM / ONAM FORMU

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra ÇİFÇİ tarafından mesleki yabancılaşma, anı yaşama ve otobiyografik bellek konusunda yürütülen araştırmaya katılımınız rica olunmaktadır. Bu çalışmada katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanır. Lütfen aşağıdaki bilgileri okuyunuz ve katılmaya karar vermeden önce anlamadığınız herhangi bir şey varsa çekinmeden sorunuz.

### ÇALIŞMANIN BAŞLIĞI

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yabancılaşma Ve Zaman Yönelim Duyguları: Otobiyografik Belleğin Rolü ve Önemi

### ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin anı yaşama eğilimleri ile mesleki yabancılaşma davranışlarına otobiyografik belleğin etkisini incelemektir.

### PROSEDÜRLER

Bu çalışmaya gönüllü katılmak istemeyen halinde yürütülecek çalışmalar şöyledir; İlkokul, ortaokul, lise ve üniversitede okuyan yaşamış olduğunuz bazı eğitimsel-öğretimsel olayları öznetmeniz, bu olaylarla ilgili bazı anket sorularına cevap vermeniz ve bireysel farklılıklara dair bazı anketleri cevaplamanız beklenmektedir.

### OLASI RİSKLER VE RAHATSIZLIKLAR

Araştırmamıza katılmanın herhangi bir riski yoktur.

### TOPLUMA VE/VEYA DENEKLERE OLASI FAYDALARI

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları olumlu-olumsuz geçmiş eğitimsel-öğretimsel olayların ne kadarını ve ne şekilde hatırladıklarının tanımlanması ve bugüne nasıl yansıtıklarının belirlenmesidir.

### GİZLİLİK

Bu çalışmayla bağlantılı olarak elde edilen ve sizinle özdeşleşmiş her bilgi gizli kalacak, kişilerle paylaşılmayacak ve yalnızca sizin izniniz veya kanunun gerektirdiği ölçüde ifşa edilecektir. Gizlilik tanımlanmış bir kodlama prosedürüyle sağlanacak ve kod çözümüne erişim yalnızca çalışmanın sorumlusu araştırmacıyla sınırlı kalacaktır. Tüm veriler, sınırlı erişime sahip güvenli ve şifreli bir veri tabanında tutulacaktır.

### KATILIM VE AYRILMA

Bu çalışmanın içinde olmak isteyip istemediğinize tamamı ile bağımsız ve etki altında kalmadan karar verebilirsiniz. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmaya karar vermeniz halinde dahi, sahip olduğunuz herhangi bir hakkı kaybetmeden veya herhangi bir cezaya maruz kalmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz.

### ARAŞTIRMACININ KİMLİĞİ

Bu araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz veya endişeniz varsa, lütfen iletişime geçiniz:

Esra ÇİFÇİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı

E-posta: esra\_cifci17@erdogan.edu.tr

Yukarıda açıklanan prosedürleri anladım. Sorularım tatmin olacağım şekilde yanıtladı ve dilediğim zaman ayrılma hakkım saklı kalmak koşulu ile bu çalışmaya katılmayı onaylıyorum. Bu formun bir kopyası da bana verildi.

S. Iltan BEKMEZCI  
Katılımcı Adı-Soyadı

[İmza]  
Katılımcı İmzası Tarih

25.02.2019

Esra ÇİFÇİ 25.02.2019  
Araştırmacının İmzası Tarih

[İmza]

**EK 4: ÖĞRETMENLERLE YAPILAN GÖRÜŞME YANITLARI**

ÖĞRETMEN	1A	1B	1C	1D
Ö1	<p>Bir kere ben çocuklarla beraber öğreniyorum (Ö1.1A.1) için doğrusu. Yani müfredatı öğrendim, milli eğitimin ne yapmaya çalıştığını öğrendim ama aldığım eğitim beni fazlasıyla öğretmenliğe hazırlamıştı zaten onu sonradan fark ettim. O benim için gerçekten şans oldu çünkü düzgün okullarda okumuştum. Yatılı okul okumam beni askeri bir orduda gibi disipline soktu. (Ö1.1A.2.) Sabahlara kadar çalışırdık mesela, bilmediğin bir şeyi öğrenmek için çalışmanın ve çalışmaya zaman ayırmanın ne kadar önemli bir şey olduğunu anlamıştım. (Ö1.1A.3.) Mutlaka çalışmamız lazım çalışkan öğretmen olmamız lazım eğitimde çalışarak yapamayacağın hiçbir şey yok çalıştığın zaman onun karşılığını mutlaka görüyorsun. Aşırı çalışkan değilim ama pratik çözümlüyüm. Zekâ sorunu olan bir öğrencimin olduğunu tespit ettim ve onu hemen ele aldım okuldan önce ona bir saat özel ders verdim. Çocuk şimdi okuyor ama hala okumayanlar var aile ilgisizliği çocuğun isteksizliği gibi ama bunları da ele alsam diğerlerine nasıl zaman ayırırım? O yüzden çözüm odaklı ve duyarlıyım(Ö1.1A.4) diyebiliriz.</p>	<p>Var tabi.(Ö1.1B.1+) Benim olumlu aldığım mesela şuanda hala görüşüyorum hepsi iyi öğretmenler. Hani bir laf var ya her yerde dolaşiyor küçükken en büyük şans iyi bir öğretmene rastlamaktır bana rastladı. 1. Sınıf öğretmenimi hayranlıkla seyredirdim ondan sonra o gitti 3. Sınıfta çok rezil bir öğretmene rastladım beni okuldan bile soğuttu beni hiç onore etmedi.(Ö1.1B.1-) Ki okulun yıldızıydım ben gerçekten de her sınavı bileğimle kazanmıştım yatılı okul sınavları zordur bilirsiniz. Ona rağmen dört ve beşte harika öğretmenlerim geldi yine. Mesela müzik de hayrandım ilkokul öğretmenime çok güzel flüt çalardı bende suanda çok iyi flüt çalıyorum (Ö1.1B.2+). Hayatında ilk kez flütü bir çalgı aleti çalan hoca o hocaydı Mustafa hoca yani. Ben o zaman kafaya koymuştum bende bir şeyler çalacağım diye yani bu bile bir öğretmenin öğrencinin hayatında ne kadar rol model olacağını göstergesidir bu. Mustafa hocanın bende bıraktığı olumlu etki bu. Hasan hoca mesela Türk eğitim sistemine rol model olabilecek öğretmenlerimden bir tanesiydi. Yani elinden tutup sınava götürmek, cesaretlendirip teşvik etmek mesela hep bunları yapardı. (Ö1.1B.3+). Eksikleri kendi cebinden karşılardı (Ö1.1B.4+). çünkü o zamanda babamı kaybetmişim ben. Okul müdürümüz metin hoca da aynıydı kitaplarda anlatılan o zorlukları güçlükleri ben birebir yaşadım yani. Geçmişteki öğretmenlerin daha çok kişisel davranışları yani öğretmenliğe maaş karşılığı bakan öğretmenlerin varlığı her şeyi olumsuz etkilerdi Ö1.1B.2-) isteksiz ders anlattığı için bizde istekli dinlemezdik Ö1.1B.3-) Geleyim gideyim de şu iş bitsin akşam olsa da yatsak hesabına öğretmenlik yaparlardı çoğu. Sınıfa girdiğin zaman bu sınıfın yıldızı benim ben şov yapıyorum ne yaparsam yapayım ilgi benim üzerimde olmalı anlayışında olmayanlar daha olumlu etkiler bıraktı tabiki. Ö1.1B.4-) Diktatörlerdi ?</p>	<p>İşte Mustafa hoca evet Mustafa hoca. O müzik alanındaki yeteneğinden dolayı olmak isterdim(Ö1.1C.1) sadece ilkokuldan bahsetmemeyim ortaokul ve lisede çok güzel öğretmenlerim oldu. Mesela hayranlıkla izlediğim hala daha görüşüyorum ali Osman hocamız felsefe öğretmeni idi. Öğrenci ilişkileri çok iyiydi bizimle arkadaş gibiydi. Bizimle her türlü etkinliği yapardı bizimle iyi iletişim kurup bizi iyi yönlendirdiği için ali Osman hocayı özellikle takdir eder özenirdim (Ö1.1C.2) kaldı ki bunu yaptığından biz normal zamanda değildik 16-17 yaşlardaydık o zamanda bir delikanlıyla arkadaş gibi olabilmek zor bir işti yani.</p>	<p>İşte az önce dediğim gibi bu işe gerçekten maaşımı alayım da ondan sonra ne olursa olsun hesabıyla bakan öğretmenler(Ö1.1D.1) gördüm özellikle sanat ve genel yetenek öğretmenlerinde gördüm. Bunu ayrıntılarıyla anlatmam lazım anlamamız için. Şimdi şöyle işindeler resim öğretmeni müzik öğretmeni işlerine düzenli gidip geliyorlar ama sınıfta sadece üç kişiyle ilgileniyorlar. Belki haklılar sadece üç kişinin resim müzik yeteneği var yani diğerleriyle uğraşmıyorlar. Diğerlerini aşağılıyorlardı hatta sen bunu yapabilir misin ki diyerek dışlıyorlardı(Ö1.1D.2) öyle öğretmenlerimde oldu aslında çok iyi sanatçıları ama öğretmenlikleri o bağlamda eksikti. Yani bize tamam iyi müzik iyi resim yapmayı öğretmeyebilirlerdi ama müziği, resimi sevmeyi öğretebilirlerdi. O anlayışı yeni nesilde görmüyorum ama mesela bende şimdi flüt öğretiyorum ya sınıfa. O noktada flüt çalmak istemeyen öğrenciye asla neden çalmıyorsun diye ısrarla öğretmiyorum ama beraber yine müzik yapıyoruz tabi. Ama istemiyorsa da zorlamıyorum çünkü onun yetenek işi olduğunu biliyorum.</p>
Ö2	<p>Bir sınıf öğretmeni olarak şöyle yani kendimi ben sekiz yıllık bir Sınıf öğretmeni sekiz yılda aynı zamanda Hani yüksek lisans yapmış olmanın da verdiği şeyle güçle diyeyim güncel bir sınıf öğretmeni (Ö2.1A.1) kendim öyle tanımlayabilirim Çünkü hani gündemi çok iyi takip ediyorum Hani her gelen yeniliği mutlaka okuyorum sosyal medya çok iyi takip ediyorum sosyal medya kullanıyorum (Ö2.1A.2) yenilikçi bir öğretmen olduğumu</p>	<p>Kesinlikle var Evet (Ö2.1B.1+) bunu şöyle düşünmek gerekirse Esra kendimi bir yapboza benzetirsem bütün öğretmenlerin de beni oluşturan o diğer parçalar Evet ilkokul Öğretmeni çok önemli ama benim ilkokul deneyimim çok kötü hani çok otoriter sert (Ö2.1B.1-) ve çok geleneksel (Ö2.1B.2) bir öğretmenim vardı benim yani Sevgisiz bir öğretmendi (Ö2.1B.3-) kalabaktı sınıfımız hiç hiç sevgi görmedim öğretmenimden çünkü öğretmenimiz sevgiyi ile başarıyı bir arada tutardı</p>	<p>Evet ortaokuldaki matematik öğretmenim Remziye Hoca çok sakin(Ö2.1C.1) Ondan sonra çok öğrencilerine çocuklarına güvenen (Ö2.1C.2) ve sınıfı bir aile ortamında aile yuvasına çevirebilen bir bayandı (Ö2.1C.3) o yüzden o güveni sallayınca Biz kendimizi Sınıfta böyle onun dersinde güvende</p>	<p>İlkokul öğretmenim evet kesinlikle asla onun gibi olmak istemedim sert oluşu geleneksel yapısı ve diğer saydığım işte sevgisizliğinden dolayı(Ö2.1D.1)</p>



	<p>düşünüyorum bilmiyorum (Ö2.1B.4-) ne kadar çok problem karşından nasıl görünüyor ama çözer sen o kadar çok sevildirdin o kendimi güncel ve kadar öpülür sevilirdin şiddette yenilikçi(Ö2.1A.3) olarak tarif ederim. gösteren bir öğretmeni (Ö2.1B.5-)o yüzden ilkokul çok olumsuz hatta bütün ailem şöyle düşündürdü ela hani okumayacak kesinlikle çünkü kitap okumayı hiç yapmazdım problemleri anneme babama çözdürdüm ödevlerimi ablamlara yaptırırdım çok alakasız ve ilgisizdim yanın kitabı dayardım televizyon izlerdim yani öyleydim ama ortaokulda birkaç öğretmenim bunu aşmama çok büyük vesile oldu kendime güvenimi getirdi mesela onlar üç öğretmenin de yapabildiğimi gördükçe derslerde başarılı olduğunu gördükçe kendime güvenim geldi dersleri toparladım ama keşke bu özgüvenim ilkokulda daha çok beslen seydi de belki ben bugün sınıf öğretmeni değil başka bir şey bambaşka bir şey olurdu. Yani neredeyse yok denecek kadar olumsuz anıları genelde olumluya çevirerek aktarmaya çalıştım çünkü.</p>	<p>hissettikçe biz de onu daha çok başarılı olalım ki o da daha çok mutlu olsun yani onun o mutlu olsun diye sağlamak için çalışıyorduk.</p>
<p>Ö3</p> <p>Ben nasıl bir öğretmenim ben anaç bir öğretmenim(Ö3.1A.1)çocuklarımı tamamiyla kabul ederim(Ö3.1A.2) her kim sınıfa gelmişse hepsine eşit mesafede, burunlarını silerim iç çamaşırlarımı kontrol ederim ayaklarını başlarını kontrol ederim yemek yediler mi sabah kahvaltı yaptılar mı hepsini kontrol ederim.(Ö3.1A.3)</p>	<p>Ee benim 5. Sınıf öğretmenim hala kurtuluştta öğretmen Özcan Arslan, çok anaç yani babacandı (Ö3.1B.1+) çok sevmiştik onu 5. Sınıfta gelmişti bize nasıl söylesem çok güler yüzlüydü (Ö3.1B.2+) yani bize örnek bir insanı her şekilde ilgileniyordu tüm öğrencilerle ilgileniyordu (Ö3.1B.3+) ha ondan önceki öğretmenimiz sırma alaca diye bir öğretmeni amcamın geliniydi hatta o çok sertti ve ondan çok korkardık(Ö3.1B.1-) yani, mesela tırnaklarıyla çocukların canını yakardı (Ö3.1B.2-) nasıl desem kızıp sinirlendiği zaman oda çok titizdi ama farklı şeyleri yapardı. Yani üç öğretmen değiştirdik biz sırma Özcan ve nevzat öğretmeni oda yaşıyor Ardeşen’de oda mesela çok babacandı tabi çok severdi öğrenciyi yani sınıfın o katılımı birliği beraberliği nevzat öğretmenle sağlamıştı. (Ö3.1B.4+) Onun gelmesi öğrencilerde şeydi ya hani çok içten bir hoca geldi derdik o babacan tavrı mesela. Sevecen yaklaşımları zaten bizi çekiyordu güler yüzlü sevecen ilgiliydi mesela grup çalışmalarında çok aktif ederdi bizi öğrenciye yönelmeleri böyle yani (Ö3.1B.5+). Olumsuz yönleri yani belki de aslında hani bizde de var şüanda yok mu herkesin olumsuz yönü var ama hani kendiyile ilgili kişisel problemlerinde genelde bize yansıtırdı bağırdı çok sinirlenirdi. Ö3.1B.3-) Öğrenciyle çok iletişime geçen bir hoca değildi Ö3.1B.4-)bu bahsettiğim öğretmen</p>	<p>Yok, öyle dediğim bir öğretmenim yok (Ö3.1D.1) onu düşünmedim ama çok verici bir öğretmen kim Cemil Türkay kim ee yani hayır böyle olmamalıym demedim yani çünkü her öğretmen sınıfta bir şeyler vermek için giriyo herkes bir şeyler anlatmaya çalışıyordu ama onun dokunuşu çok farklıydı. Bize derdi ki bakın ben bunu anlattım siz bundan 100 alabilirsiniz siz bunu yapabilirsiniz, 100 almazsanız bile mesela matematikte şöyle oldu ilk sınavdan 100 aldım ikinci sınavdan 65 aldım ve ben okulumuz dere kenarındaydı 65 aldığım duyunca çünkü matematiği çok seviyorum matematik hocamı çok seviyorum yani sınıftan çıktım derenin kenarındaki taşa ağlamaya başladım ben nasıl 65 alırım diye bak bir de altı ve yedinci sınıf öğrencisiyim küçük yani ağlamaya başladım ben bunu nasıl yapamadım bunu bana öğretmenim anlattı da ben nasıl yapamadım diye ağlamaya başladım cemil Türkay geldi dedi ki kızım bunu yaparsın sen dedi ben orda dedi yanlışlık yaptım dedi öyle dedi böyle dedi beni motive etti aldı götürdü ama böyle de gitti yani sonrasında nasıl başladıysa öyle gitti.</p>
<p>Ö4</p> <p>Sevgi dilini kullanan bir öğretmenim (Ö4.1A.1)ama daha çok kendimi bir bahçivana benzetiyorum açıkçası hani öğrencilerim benim çiçeklerimdir gerektiği şekilde onları sulamaya hayata hazırlamaya dikkat etmeye</p>	<p>Bir düşünüyüm hah yani ilkokul öğretmenim ismi sıhhat di sağlıklıdır inşallah bilmiyorum ama bizi çok güzel yönlendirirdi hep hedef koymamızı isterdi her şeyi hedef amaç dâhilinde yapardı (Ö4.1B.1+) yani bende şimdi mesela</p>	<p>O işte bahsettiğim 1. Sınıf ilkokul öğretmenim yani hep bizi yönlendirmesi mesela güler yüzü hep hissederdik onun varlığını üzerimizde</p> <p>İşte onu da demiştim ya ortaokul öğretmenim bize sürekli ayrımcılık yapardı (Ö4.1D.1) oda yani ve çok fazla bizle temasa geçerdi (Ö4.1D.2) işte amcamın kızına çok</p>

	<p>çalışan bir öğretmenimdir, çok despot katı bir öğretmen değilim açıkçası ama çokta yumuşak değilim (Ö4.1A.2) gerektiği zaman onların arkadaşı olabilirim (Ö4.1A.3) böyle yani evet.</p>	<p>öğrencilerime her şeyden önce bir hedefleri olması gerektiğini söylerim buna çok dikkat ederim ortaokul öğretmenimde mesela bana hep başarılı olduğumu hissettirirdi (Ö4.1B.2+) yani buda beni mutlu ederdi tabii ki bende özen gösteriyordum mesela ara sıra da aklıma gelir o öğretmenim beni etkilediğini hissettiğim anda. Ya çok ayrımcılık yaparlardı evet sadece konuşan parmak kaldıran öğrencilerle ders işlerlerdi (Ö4.1B.1-) o olumsuzdur yani benim için bir de hiç unutmam bizim sınıfımızda öğretmenin kızı da vardı ismi gönüldü bizi hep onla kıyaslarlardı hatta 2. İlkokul öğretmenim bana bir cümle kullanmıştı hiç unutmuyorum yani aklımda kalmış aynen şöyle dedi Gönül'ün çantasını siz taşıyacaksınız demişti (Ö4.1B.2-) mesela bakar mısınız? Ben ama var ya şimdi asla yani büyük konuşmayayım ama çok dikkat ederim ayrımcılık yapmamaya ama şunu da belirtiyim hep dürüst cevaplıyorum çünkü davranış bozukluğu olan öğrencilere daha sert olduğum oluyor.</p>	<p>(Ö4.1C.1).Bu yönlerinden dolayı istemiş olurum evet</p>	<p>benziyorsun çok güzelsin gibi yani kötü niyeti de yoktu belki ama ben çok sevmezdim teması bu iki huyu yani hiç onun gibi olmak istemedim ha şimdide öyle değilim zaten aksine daha çok dikkat ederim yani öğrencilerle çok temas kurmam</p>
Ö5	<p>Kuralcı (Ö5.1A.1) yeri geldiğinde ödüllendiren yeri geldiğinde cezalandıran (Ö5.1A.2) yani dersin işleyişini bozmayacak şekilde çocuklara özgürlük tanıyan (Ö5.1A.3) daha çok öğrenci merkezli çalışmaya çalışan bir öğretmenim (Ö5.1A.4).</p>	<p>Olumlu yönlerim Tabii ki var Ben 3 tane öğretmenle okudum yer değiştirme sebebiyle mesela 5. sınıf öğretmenim hepsi bayandı Tabii ki 5. sınıf öğretmenimiz bize daha çok sorumluluk verirdi (Ö5.1B.1+) belki büyük olmasından kaynaklı test ağırlıklı giden bir öğretmen de testleri cevaplandırırken işte arkadaşlarımızın kontrolünü hep bize verirdi kendi sorumluluğumuzu almamızı sağlardı ben de bunu uygulamaya çalışıyorum şu anda. disiplin konusunda da ilk öğretmenim ilkokuldaki 1. sınıf öğretmenim etkili oldu (Ö5.1B.2+)</p>	<p>Ortaokulda din kültürü öğretmenim vardı yani giyinmesi (Ö5.1C.1) konuşması (Ö5.1C.2) bize karşı olan davranışları (Ö5.1C.3) belki ortaokul olmamızdan kaynaklı olabilir ama hani ilkokulu öğretmenleri ile yine aynı şekildeydi giyinmelerine çok özen gösterirlerdi nasıl davranması gerektiğini bilen insanlardı ama din kültürü öğretmenim benim için bir başkaydı çok özel bir bayan.</p>	<p>İnkılap inkılap tarihi evet ya bizi hiç dinlemezdi (Ö5.1D.1) mesela yani şöyle hani bir olumsuzluk yaşandığı zaman sadece olumsuzluğa odaklanırdı (Ö5.1D.2) neyin neden olduğunu hiç sorgulamazdı (Ö5.1D.3) dinlemezdi ben bu yönünü hiç beğenmiyordum hocamın ve ben şu anda genel de çocuklarıma söz hakkı tanıyorum bir olay olduğu zaman onları dinliyorum ney neden oldu diye o şekilde bir etki bende bırakmıştı</p>
Ö6	<p>Tutarlı (Ö6.1A.1) ve istikrarlı (Ö6.1A.2) diyebiliriz kısaca evet bu şekilde diyelim</p>	<p>Olmaz mı çok var ama benim için en önemlisi yani bu şimdi kendime tutarlı ve istikrarlı diyorum ya o zamandaki öğretmenlerimizin kazandırdıklarıydı (Ö6.1B.1+) yani başlarından hem siyasi hem de başka şeylerle ilgili olarak epey sıkıntılı günler geçmesine rağmen onlar hep çok net insanlardı dümdüzlerdi yani ya bir şey dediler mi o sözlerinden hiç kimseden korkmadan geri dönmezlerdi neyse o ydu yani hani anlatabiliyor muyum ha işte bende bu yüzden gerek çocuklara verdiğim sözler olsun gerekse dersi işleme noktasında genelde tutarlı olmaya çalışırım.</p>	<p>Yani tabii oluyordu olmaz mı ama en çok hani bu eğitimin o zamanlarda dahi ticarete dökmüş olması yani öğretmenlerin çoğu paramı alayım başka bir şey öğretemin aman bir faydam olsun anlayışları yoktu yani hep maddi olarak düşündükleri için hani isteklide olamıyorduk biz de bir anlamda , olumsuz olarakta vardı bir tane ilkokul öğretmenim hani örnek vereyim bizle öyle güzel bir iletişim kurardı ki yani biz ders mi işliyoruz oyun mu oynuyoruz hiç fark etmezdik hiç sıkmadan anlatırdı bizde fark etmeden öğrenmiş olurduk bu anlamda hep özenmişimdir yani o öğretmenime (Ö6.1C.1)</p>	<p>Ya işte bu dediğim gibi maddi odaklı olan hocalardan yani sadece para düşünüyorlar (Ö6.1D.1) nefret ederim ya valahi açıkçası hani derdimde hep içimden ya ne illet birleşmiş bu para, yani size değer vermediğini hissettiğiniz anda da soğuyorsunuz otomatik olarak.</p>
Ö7	<p>Uzun yıllar mesleğini yaptığı için hala mesleğini seven (Ö7.1A.1), mesleğini sevmeye devam eden bir kişi olarak tanımlıyorum işte çocuklara faydalı olmak yardımcı olmak (Ö7.1A.2), onları geleceğe</p>	<p>Her kademedeki öğretmenlerden aldığımız olumlu taraflar vardı tabii ama daha çok davranış iletişim yönü hani kuvvetliydi (Ö7.1B.1+) hocalarımızın bizi motive etmeleri, (Ö7.1B.2+) derslerdeki tutumu</p>	<p>Lisede bir edebiyat öğretmenim vardı dersi çok güzel anlatırdı akılda kalırdı (Ö7.1C.1) ve bize olan davranışları yani hep kibar ve sevecendi</p>	<p>Direk şöyle diyemem tabii ama bazı hocalarımız mesela çok şiddet yanlıydı haz etmezdim (Ö7.1D.1) yani genel olarak sevmezdim</p>

	hazırlamak için iyi bir kişilik kazandırmak için çalışıyoruz öyle tanımlayabiliriz	davranışları olumluymdu yani olumsuz olarakta olumsuz yönleri yani az da olsa yine davranış yönünden sinirini derse yansıtırdı bizi soğuturdu. (Ö7.1B.1-)	(Ö7.1C.2) bu istemezdim de öyle olmaya	
Ö8	Nasıl bir öğretmenim şimdi ee ilk öncelikle teknolojiye açığım teknolojiyi takip ederim (Ö8.1A.1), öğrenciye en iyi bir şekilde nasıl yardımcı olabilirim (Ö8.1A.2) ben kendimi o şekilde hazırlarım ve sınıfa girerim.	Valla başta kendi sınıf öğretmenim var yani ilk modelimiz o mesela onun bize yaklaşımı bizle öğretmen öğrenci ilişkisinden çok bir arkadaş ilişkisi irtibatı kurması (Ö8.1B.1+) tabi bunlar olunca derse karşı ilginiz sevgimiz de artıyordu hala kendisiyle görüşüyorum hala severim kendisini yani takdirler sevgiyle her zaman kendisini anarım. Tabi bazen yani çok nadir de olsa mesela vardı hani derslere ön yargılı giren (Ö8.1B.1-) ee dersi sevgiyle değil de daha korkutucu tavırla işleyen (Ö8.1B.2-) öğretmenlerde vardı evet.	Geçmişte ha onun gibi olayım diye saplantılı bir fikrim yoktu ama mesela lisede vardı daha sonra şube müdürümdü takdir ederdim mesela ders anlatışlarımı (Ö8.1C.1) öğrenciye yaklaşım tarzlarımı (Ö8.1C.2) hani sınıflarda öğrenciye yönelik sormuş oldukları soruların düzeylerini (Ö8.1C.3) yani.	Ya olumsuz dediğim hani derslere çok sert giren öğretmenlerim vardı hani bilgi verse de çok korkardım (Ö8.1D.1) hani korkudan başarı olmuyordu zaten ben o tip öğretmenleri hiçbir zaman tasvip etmiyordum
Ö9	Yani kalıpları takip eden bir öğretmen değilim(Ö9.1A.1) en başta zaten ben bir öğretmen olduğuma inanmıyorum ben bir eğitimci benim için ilk önce eğitim sonra öğretim geliyor, yaptığım toplantıda da hep söylediğim şey benim sınıftan belki çok iyi bir doktor hakim savcı polis öğretmen çıkabilir ama iyi birer insan çıkacak onun garantisini veriyorum diyorum yani ahlak öğretilmesine önem veren bir öğretmenim Ö9.1A.2)	İlk sınıf öğretmenimle başlamam gerekirse yani sınıf öğretmenim benim gözümde çok başarılı bir öğretmendi idol aldığım öğretmenlerden birisiydi ama benim bu hayatta ee en sevdiğim öğretmenim babamdır. Kendi babam benim ortaokulda üç yıl boyunca öğretmenimdi aynı okulda olmama rağmen okul içinde bir sefer bile babam dememişimdir dedirtmemiştir, tamamen bir öğretmen öğrenci ilişkisi vardı. Bir sefer ders gırgır şamata dersi dinlemedim babam nasılda evde anlatır dedim neyse akşam eve gittik fark etti durumu babam bende istedim hani anlatır mısın diye bana diğerlerinden farkın yok sınıfta dinlemediysen senin sorunun o dedi ama yüreği el vermedi yine bu sefer okulda başka dersi aldı tüm sınıfla beraber anlattı yani yine tek bana özel de değil. Ben bu yönünü çok sevdim babamın(Ö9.1B.1+) ADİL OLUŞU?. Liseyi öğretmen lisesinde okudum hani orda da çok başarılı öğretmenlerim vardı, iletişimleri çok sağlıklıydı (Ö9.1B.2+) yani devamlı yanımızdalar bize değer verdiklerini hissettirirlerdi, (Ö9.1B.3+) ama arada cam bir perde vardı her uzandığımızda dokunamazdık şimdi bende bu tutumu oturttum sayılır yani her şeyde bu mesafe çok olumlu oluyor. (Ö9.1B.4+) Mesela ne ders zamanımızdan yerlerdi ne teneffüz zamanımızdan bizde sıkılmazdık (Ö9.1B.5+) o yüzden şimdi ben zil çaldığı zaman virgül bırakırım içeri girince devam ederim hiçbir zaman onların haklarını da almam yani.Yani ben fazla olumsuz olarak hatırlamak istemiyorum ama iki tane hatırlarım mesela birisi ana okuldaydım çok küçüktüm bana bir haksızlık yapmıştı (Ö9.1B.1-) sonra tarihin cilvesi yine karşılaştık bunu söyledim ona diğer bir olumsuzlukta ben sayısal çıkışlı olmama rağmen fiziğim - net gelirdi hep hiç sevmezdim sadece bir tane defter tutardı mesela en güzel yazanın defterini alırdı her ders aynı sorular aynı konular aynı yerden anlatırdı işte siz beni şikâyetimi ediyorsunuz şudur budur derken beni iyice soğuttu (Ö9.1B.2-) yani şimdi dershanede bir öğretmenim vardı mesela ben hocam ben fiziği sevmiyorum	Ya babamdı herhalde evet, çünkü şundan dolayı ben öğretmen çocuğu muamelesini hiçbir zaman görmedim yani en fazla dayacağı yiyende bendim hani okulda babamdan. Bende bu adaleti sağlama noktasında hep babam gibi olmak istedim (Ö9.1C.1) ve seneye mesela işte çocuğumu kendi sınıfa alacağım bende bu durumu oturtmak istiyorum çünkü	Evet, kesinlikle fizik öğretmenim o bahsettiğim noktalardan dolayı yani kendini hiç yenilememesi kendiyile barışık olmaması gibi (Ö9.1D.1)

<p>Ö10</p> <p>Yani öğretmen olarak şöyle çocukla çocuk olmayan ama çocukları seven biri (Ö10.1A.1) olarak tanımlayabilirim yani, çocuklarla arkadaş gibiyim (Ö10.1A.2) yani onların seviyesine inebilirim.</p>	<p>istemiyorum derdim o benim üstüme düşerdi mesela bende o zaman sevmeye başlamıştım işte öğretmenden öğretmene değişiyor yani bende çocuklara hep farklılıklar sunmaya çalışıyorum.</p> <p>Ben ilkokulu köyde okudum çok böyle orda bana kalmış bir şey yok yani hani oradan almış olduğum sınıfta uyguladığım çok fazla bir şey yok ama oradan alıp ta sınıfta uygulamadığım çok şey var yani. Şu var bizim zamanımızda okuma yazma bilmek çarpım tablosu bilmek çok iyi bir öğrenci alametiydi ama ben ne okuma yarışı yaptırıyorum çocuklara işte hece say kelime say veya çarpım tablosu ezberletmem sadece şiir ezberletirim onun için çocuklar daha çok öğrenmeyi öğrensin için yani bilgiyi ezberlemek değil de sonucu çocuğun nerede bulacağı üzerinde duruyorum hani. Bize hep ezber ezber ben bir şey öğrenemedim yani hep yarışa sokarlardı bizi o yüzden (Ö10.1B.1-)</p>	<p>Vallahi maalesef yok (Ö10.1C.1) ama çok hikâyeler okudum hayatına öğretmenin dokunduğu hikâyeleri onları da çok kıskandım ama maalesef ben yani ilkokul hadi köy ortamı ortaokul ve lise çok umutsuz geçti yani</p> <p>Çok var, yani severdim de ama öğrenciye yanaşmaları yoktu, ben sınıfta bir şey sorduğumda öğretmenimin aldığı cevap sosyo ekonomik duruma göre ya da aileme göre değişiyordu ben buna her zaman üzülmişümdür (Ö10.1D.1) onun içinde sınıfta asla velinin durumunun ne olduğunu çok bilmem yani çokta ilgimi çekmez ee yani hani en imkânsız çocuğa daha çok uğraşmanın kabasını harcadım ha ne kadar beceribilirdim orası ayrı tartışılır belki ama o taraflarım hep eleştirdim yani fırsat eşitliğinin olmaması yani bir öğretmen fırsat eşitliğini yaratacak birde fırsatları eksik olanları, iletmeye çalışacak (Ö10.1D.2) diğeri zaten bir şekilde oluyor.</p>
<p>Ö11</p> <p>Evet şöyle, yenilik arayışı içerisinde (Ö11.1A.1), yeniliği takip eden ee yararlanabileceği kaynaklar varsa mümkün mertebe onlardan yararlanan değişime açık (Ö11.1A.2)birilerim olarak.</p>	<p>Ee olumlu özellikler ee gerçi kendi sınıf öğretmenimden yola çıkarak cevap vereyim ee şöyle ben ondan sonra zaten ilkokulda karar verdim sınıf öğretmeni olmaya bu zamana kadar geldim. O öğretmenim ve eşi ikisi birlikte gelmişlerdi ve 3. sınıfa kadar bayan olan sonrada eşi gelmişti. Onlardan çok etkilenmişim hani karı koca öğretmen olması ve bu işi gerçekten çok severek yapmaları (Ö11.1B.1+) çok hoşuma gitmişti. Onların hani birilerine bir şey öğretme çabası çok güzeldi (Ö11.1B.2+) çok hoşuma gidiyordu bende daha sonra hani dersler boş olduğu zaman sultan sen şu derse gir dedikleri zaman orda benim çok hoşuma gitmişti bu şekilde ben de başladım istedim daha doğrusu. Sevmediğim tarafları da hani ee devamlı belli başlı öğrencilerle ilgilenilmesi (Ö11.1B.1-) yani o yön hiç hoşuma gitmemişti. Bir de özellikle arka sıralarda olan öğrenciler daha çok kendilerini dışta hissediyorlardı (Ö11.1B.2-) onun dışında öğretmenlerimden memnundum diyebilirim</p>	<p>Vardı müzik hocam. Ee lisedeki müzik hocam çok takdir ediyordum ee öğretmenlik hayatı ve kendi yaşantısı ikisini birlikte sürdürebilmesi ve ikisini karıştırmaması çok hoşuma gidiyordu.(Ö11.1C.1) Çok düzenli tertipli planlı.(Ö11.1C.2) yani çok örnek aldığım bir insandı bende inşallah onun gibi bir öğretmenimdir.</p> <p>Şöyle yani tarih hocamız vardı yine lisede veli toplantısı olurdu gelirdi velilerimiz işte derse katılmıyor şöyle yapıyor böyle yapıyor diye devamlı bir şikâyet anne babama. Bende annemle babama devamlı o öğretmenimi şikâyet ederdim (Ö11.1D.1) anne o bizi katıyor ki derse sadece kendi geliyor anlatıyor oturuyor gidiyor derdim hani devamlı kendisinin anlatması bize söz hakkı vermemesi (Ö11.1D.2) hoşuma gitmiyordu, konum yetişsin sürem az kaldı (Ö11.1D.3) öyle oldu böyle oldu dediğinde derdim yani ben böyle bir öğretmen olmak istemem diye.</p>
<p>Ö12</p> <p>Sakin(Ö12.1A.1), ee sabırlı (Ö12.1A.2), çalışkan (Ö12.1A.3), yani başka çocukları seven (Ö12.1A.4) evet bu kadar</p>	<p>Ee yok öyle bir şey yok tamamen kendi kişilik özelliklerime göre yapmaya çalışıyorum genelde ama ders anlatımı noktasında lisede etkilendiğim hocalarım olmuştu.(Ö12.1B.1+)Yani kızan çok kızan (Ö12.1B.1-)öğretmenlerim vardı özellikle ortaokul öğretmenlerim yani daha çok konuşan öğrencilerle fazla ilgilenen sessizlerle ilgilenmeyen, (Ö12.1B.2-) hani ben sessizdim ya ondan diyorum hani ben bunu eleştirirdim ama kendim öğretmen olduktan sonra onları biraz daha anlamaya başladım o şartlar içinde herkesi gözlemlemiyorlardı herhalde ama bende buna dikkat etmeye</p>	<p>Oldu evet ee bir matematik öğretmenim vardı hep alçak sesle ders anlatırdı (Ö12.1C.1) yazısı da çok güzeldi gerçi (Ö12.1C.2) bana çok düşük not vermişti ama yine de o derse özenmesi (Ö12.1C.3) ve ses tonuyla anlatıma hâkim olmasından dolayı (Ö12.1C.4) idolumdu evet bir de tarih öğretmenim vardı onunda anlatım şekli farklıydı daha çok uyuyanları uyandırma</p> <p>Lisedeyken bir müdürümüz vardı aynı zamanda felsefe dersimize girerdi ben onun gibi bir eğitimci olmak istemezdim çünkü çok sertti(Ö12.1D.1) yani yani odasına gitmeye bile korkardık evet</p>

---

Çalışıyorum işte.

açısında mesela çok  
hakimdi yani o konulara  
hayrandım ona evet.

---



ÖĞRETMEN	2A	2B	2C
Ö1	<p>Valahi bu tartışmalı bir konu biliyorsun ben 1. Sınıfım şimdi ee ben matematik alanında iyi olmam gerekirken daha çok Türkçe alanında yeterliyim. (Ö1.2A.1) Bu işte şiire ilgilim falan, mesela sizin ziyaretinizden sonra kendi yazdığım şiirlerle şiir gecesi yaptık burada. Şiirleri şuan İstanbul'a gönderdim bir yayınevine bastırma'yı düşünüyorum. İsterseniz inceleyebilirsiniz harflerin feryadı diye bir başlığımız var her harf için yaptık. Matematikte ama her zaman için yine iddialıyım (Ö1.2A.2) şöyle anlatayım bir şekilde öğrenciler en azından yalandan da olsa benden mezun olan öğrenciler bu matematiği seviyor der çünkü memleketin matematik sorunu var.</p>	<p>Yok aslında tam olarak değil o benle alakalı bir durum. (Ö1.2B.1) Geçmişte rol aldıklarımı söyledim mesela felsefeyi falan ama matematiği kendim istedim. Bir yere not alabilirsiniz hatta matematikle insanın beynini eyleyebilirsin çünkü matematik onun ne düşündüğünü somut bir şekilde gösteriyor sana.</p>	<p>Şimdi Sevcan hocamla da görüşüyorum ben matematik öğretmenim sınıf öğretmenimizdi aynı zamanda. Sevcan hocamız bizi 1 ve 2. Sınavlarda öttürdü kelimenin tam anlamıyla ama 3. Sınavda müfredatın öngördüğü soruları sorardı. Seviyemize göre dersin işlenişine göre mesela ben hiç 3. Sınavlardan 80'in altında not aldığımı hatırlamamam. Tamam, ilk sınavlarda kötü almışım ama son sınavda bize vermesi gerekeni vermiştir, öğrenmememiz gereken her şeyi öğrenmişizdir. Ve biz o zamanda takdir teşekkül aldığımızda kendimizi ordinaryüs profesör zannederdik ki zor bir işti o zamanlarda da.</p>
Ö2	<p>İletişim becerileri dil becerileri sanat etkinlikleri müzik etkinlikleri (Ö2.2A.1) ben hani çok şeyim böyle de anlatılmaz yani kendimi çok övüyor gibi olmak istemem hani çok şeyi sevmiyorum ama matematikte çok iyi olalım Türkçede çok iyi Olalım benim çok güzel yazsın benim öğrencim çok güzel problem çözmeye değil daha çok sınıfın potansiyeline göre sınıf şekillendirmeyi seviyorum eğer sınıfta mesela bir şey yapıyorum mesela hani görsel sanatlar Düzenli bir çalışma yapıyorum baktım sınıf ahyorsa reaksiyon veriyorsa onun daha çok üstüne gidiyorum Ondan sonra işte Bu müzikte ya da dans da ne bileyim başka bir şey de düzenli mesela müzik dersi yapıyorum yani o biraz da sınıfın daha çok ilgisine göre onlardan aldım elektrige göre şekilleniyor.</p>	<p>Hayır bu tamamen şu an kendi çağımızdaki güncel durumlarla ilgili eski öğretmenlerimizin hiçbir şekilde etkisi yok (Ö2.2B.1). çünkü bizim öğretmenlerimiz ben hani benim genelde bütün öğretmenlerin Lise'deki birkaç öğretmenlerim hariç gelenekselci bir yapıları vardı. düz anlatım sunuş yolu anlatım soru-cevap onları kullanıyorlardı Ama şu andaki benim bu durumumun sebebi bence sosyal medya ve bu kadar internetin hayatımıza girmiş olması teknoloji ve teknolojiye bağlayabiliriz bu durumu</p>	
Ö3	<p>Derlerde ee zaten plan program dâhilinde geliyorsun yani çalışarak geliyorsun yarın ben ne işleyeceğim haftalık diye plan çıkararak ve ona göre de hazırlanıyorsun ee yani pat diye sınıfa girmedim için şu konuda daha yeterliyim şu konuda daha yetersizim diye bir şeyde olmuyor çünkü hazırlıklı geliyorsun ama her derse drama ederek anlatmaya çalışıyorsun yani bir nedir çarpma işlemini anlatırken işte sınıfa girdiğin zaman gel çarp bakıyım bana hadi çarp bakıyım kim çarpacak derken çarpma işlemini çocuk daha hiç bir şey bilmeden ona veriyorsun yani. (Ö3.2A.1)</p>	<p>E bak var tabi ki onlarda mutlaka bunları kullanırlardı (Ö3.2B.1) ama benim hayatımda hani şunu da söyleyeyim ben elektronik bölümü mezunuyum üniversiteye girerken bize 32 puan veriyorlardı ama ben öğretmenlik yapamam diye yani öğretmenlik benim kafamda çok büyüktü çünkü ailemde çok öğretmen var aileden gelen öğretmenlik var amca çocuklarım olsun gibi hani öğretmen çok fazlaydı bir de benim ablamda öğretmen. Benim ablam çok donanımlı bir öğretmendir o da en büyük etkiye sahiptir yani şimdi birikim vardır cemil Türkay vardır ramazan kara vardır ama sınıf öğretmenliği konusunda ablam öyleydi çok donanımlıydı bir oda dolusu kostüm sürekli sosyal etkinlik şimdi hepsi bende aynılarını uyguluyorum çokta keyif alıyoruz benimde öğretmenlerim işte hep sosyal etkinliklere ağırlık verirdi buda beni etkilemiş yani şimdi şimdi fark ediyorum. (Ö3.2B.2)</p>	
Ö4	<p>Matematik diyebilirim (Ö4.2A.1) evet hani daha sayısal hep dikkatimi çekmiştir ondan dolayı daha çok üstüne düşünüyorum yeterli oluyorum bir de her şeyi somutlaştırabiliyorum matematikte neredeyse yani</p>	<p>Aslında pek etkilemedi yani çünkü bize hep düz anlatırlardı (Ö4.2B.1) hani ama bir de şunu fark ediyorum bende geçmişteki öğretmenlerimle ilgili genelde hani davranışları tutumları kalmış hafızamda çok fazla dersin içeriğini hatırlamıyorum belki hep aynı rutin anlatmayla işlediklerinden olabilir.</p>	
Ö5	<p>Matematikte (Ö5.2A.1) ve Türkçede (Ö5.2A.2). Çünkü matematiği hep bir ilgilim vardı zaten matematik mesela hani soru çözerken o işlemleri göstermek benim için oyun yani küçükken de oyun gibi gelirdi Hani mesela hep matematikten korkarız ya genelde işte o korkuyu aşmaları için çocuklara bunu oyunlaştırmak lazım genelde.</p>	<p>Vallahi İllaki vardır da ben mesela bize olan yaklaşımı gayet sıcaktı hani matematiği sevdiirdi ben de o yüzden sevmiş olabilirim sanırım. (Ö5.2B.1)</p>	
Ö6	<p>Ben daha çok Türkçe (Ö6.2A.1) hani yazmak ezberlemek hep oldum olası çok sevmişimdir yani daha iyi iletişim</p>	<p>Ha bak önemli bu nokta işte ilkökul öğretmenimiz bize mesela günlük tuttururdu her gün, her konuyu neredeyse</p>	

	kurabildiğimi düşünüyorum öğrencilerle de.	hep hikayeleştirirdi o benim hep aklımda kalmıştır yani hep bir yazma okuma şiir ezberleme olsun bu tarzda ilerleyince mesela kendime bakıyorum benim ara ara kısa hikaye denemelerimde oldu, bir kurumada köşe yazıları yazıyorum ara sıra. Öğrencilerime de vermeye çalışıyorum mesela bir öğrencim şuan şiir yazıyor devamlı oda (Ö6.2B.1).
Ö7	Türkçe (Ö7.2A.1) ve matematik (Ö7.2A.2) yani daha kolay anlatılıyor hani diğer derslerde iyi ama şimdi onlarda gerçi hepsi materyal gerekiyor ama bir fen dersi mesela alet edevat laboratuvar gerekiyor ama bu iki derste çok zahmet istemiyor daha yeterli olabiliyoruz imkân açısından	Ben bu edebiyat öğretmenimin etkisi olmuştu evet hep onu örnek almıştım çünkü. (Ö7.2B.1)
Ö8	Benim hiç sıkıntı çektiğim bir ders de yoktur yani çünkü önceden konuları takip ederim çocukları en iyi şekilde en basit şekilde nasıl anlar o şekilde o seviyeye indiririm çocuğa dramayla anlatırım o durumu, ders ayrımı yapmam yani (Ö8.2A.1).	Şimdi yok ya onlar etkilemedi ben kendi yolumu kendim çiziyorum. (Ö8.2B.1)
Ö9	Şeyi ee matematikten (Ö9.2A.1) baya konuyu çocukların seviyesine inip somutlaştırarak anlattığımı düşünüyorum matematik konusunda diğer derslere nazaran daha iyiyim, Türkçede (Ö9.2A.2) de mesela çok okur çok yazarım onlar için kitapta yazdım	Ya matematik konusunda dediğim gibi babamın yöntemleri tamamen evet. (Ö9.2B.1)
Ö10	Valla ben matematikte (Ö10.2A.1) biraz daha iyiyim diye düşünüyorum hani benim yetiştirdiğim öğrencilerin çoğu da matematiği sever yani ama bendekiler yapalım derler.	Etkisi yok pek. (Ö10.2B.1) ya onu şöyle söyleyeyim ben ortaokul ve lisede almam gereken eğitimi alamadım o zamanın şartları da zordu benimde kabahatim olabilir dayatmalarda var tabi ama öğrencilerimin öyle olmasını istemem belki onda etkisi vardır yani sayısal şeye yatkınım ama kendimden yani hani
Ö11	Fen bilimleri (Ö11.2A.1) ya evet ee fen bilimlerinde daha deney yaparak daha eğlenceli daha hareketli geçirdi derslerimiz bende onda kendimi daha güzel ifade ettiğimi düşünürdüm devamlı hareket halinde olduğum için.	Yani düşünüyorum bizim zamanımızda öyle deney yapalım kalıcı öğretiyim diyen bir öğretmenim var mıydı yok, sadece otururlardı konuşurlardı. Bu kendimle ilgili yani onlarla ilgili olduğunu düşünmüyorum. (Ö11.2B.1)
Ö12	Yani ben lise biyoloji öğretmeniydim aslında buna bağlı olarak fen derslerinde (Ö12.2A.1) daha iyi öğretiyorum alana hâkim olduğum için	Yani biyoloji dersime iki farklı öğretmen girmişti muhakkak etkileri vardır ama bariz bir etkiden bahsedemem şimdi. (Ö12.2B.1)

ÖĞRETMEN	3A	3B	3C	3D
Ö1	Genelde öğrencinin ilgisi öğrenme isteği olmayan bir durumda (Ö1.3A.1) onu kavratmak zor oluyor yani sıkıntılı bellide bir şey ne yapacağını şaşırıyor insan.	Yani işte en fazla o derisi daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyorsun (Ö1.3B.1) işte müzikle resimle ya da dramayla dikkat çekmeye çalışıyorsun (Ö1.3B.2) ama sen ne yaparsan yap yine o alacağı kadarını alıyor	Vala bizim öğretmenimizin iyi bir ödül ceza sistemi vardı çokta etkiliydi (Ö1.3C.1) yani tamam korkardık ama onu öğrenmek o eksi den kaçıp artıyı almak için çok çalışır bir şekilde de öğrenirdik yani.	
Ö2	Şimdi bizim seviyemiz düşük olduğu için hani ilkokul ilkokul konularda biraz basit seviyede hemen hemen her konuyu çocuklara hani kazanımlarımız da bizim çok şey çok ağır değil Bu yüzden üretebiliyoruz sıkıntı olmuyor ama tabi burada yine öğrencinin durumu çok önemli hazır bulunuşluğu çok önemli öğrendiğimize göre şekillendiriyorum eğer öğrencimizin hazır bulunuşluğu düşükse ilginç ve yaşantıları biraz farklı ise önce onları biraz eksikleri kapatıyoruz ki biz kazanımlara geçelim o yüzden bu da yine öğrenciye göre şekillenen bir durum diye düşünüyorum (Ö2.3A.1) yoksa onun dışında ilkokulda her kazanım her çocuğa öğretilir			
Ö3	O değişir ama ya dersten derse yani dersin konularıyla değişir (Ö3.3A.1) pardon bir Türkçede şunu yaşıyorum matematikte şunu yaşıyorum diyemem ha ne olur konu gelir konu çok somuttur yani. Matematikte de yok mesela bende öyle bir durum soyut anlamda olaya girince çok sıkıntı yaşıyorsun ama somutlaştırınca biz bunu halledebiliyoruz. Sınıfta bir sürü malzeme var araç gereçler var kendileri bölmeyi çarpmayı yapıyorlar onlarda mesela o materyallerle yapınca ceviz kullanıyor mesela pipet kullanıyor kendisi yapıyor bölme paylaşır mıdır ardışık çıkarmadır gibi ama bunlar belli süre sonra ne olacak temel oturunca artık onun mantığıyla gidecek yani. Ben kendi çocuklarıma da uyguluyorum. Ha ben bunları ablamdan gördüm hep geçmişteki olaylarda mesela Cemil Türkay çok iyi bir öğretmendir herkese çok değer veriri şimdiki matematiğin temelini de o atmıştır. Ramazan Kara nedir elektronik şefimdir ve aynı zamanda sabahtan derse giriyordun mesela Mimar Simanda hala öyledir derse gidersin 10 saat blok yaparsın bölümde tek kızım yani ama her şeyi derdi düğme dikmeyi de bileceksiniz derdi çok donanımlıydı ama sınıf öğretmenliği noktasında Nilgün Çakır yani ablam.			
Ö4	Yani şimdi ben bu işin erbabi olduğum için çokta bir sorun yaşadığımı söyleyemeyeceğim (Ö4.3A.1) açıkçası neredeyse hiç sorun yaşamıyorum yok.			
Ö5	Soyut kalan oluyor hani sen mesela fen bilimleri (Ö5.3A.1) evet çünkü deney yapma imkânımız sınıf olarak yer olarak imkân olarak yetersiz olduğumuz için biraz tabii ki soyut kalıyor biz daha çok deney yapıyorduk mesela laboratuvardaydık süreklili ben adana merkez de okuduğum için imkanlarımız vardı yani bize deney yaptırıldları genelde.	Ya mümkün olduğunca sınıf içerisinde yapılabilecek etkinlikleri araştırıyorum (Ö5.3B.1) mesela onun yanı sıra mesela interaktif oyunlardan yararlanıyorum (Ö5.3B.2) o şekilde en aza indiriyorum.	Yo hayır şöyle bir bakıyorum da tamamen kendi çabalarımla çağın gerektirdiği teknolojiyi kullanarak diyebilirim. (Ö5.3C.2)	
Ö6	Ya var ya bu konuda öyle doluyuz ki Vallahi sorma gitsin hoca hanım şimdi tabi sistemde çok etkili bu noktada yani ama ben müfredata bağlı kalmadan anlatmaya özen gösteriyorum genelde hani mesela resim, (Ö6.3A.1) müzik, (Ö6.3A.2) beden eğitimi (Ö6.3A.3) diyelim ki buralarda çocuğa bir şey veremiyoruz ki biz hem yeterli imkân yok hem de yetenek işi bazen yetersiz kalıyoruz bizde e çocukta nerdeyse harcayıp gidiyor yani bunun dışında mesela matematik çok soyut kalıyor (Ö6.3A.4) çocuklara ne kadarda işte oynatsan somutlaştırsan da olmayınca elde imkân ya da işte kapasite kalıyor öyle.	Yani tabi işte bir kere her öğrencinin öğrenme özellikleri farklı hepsi aynı da öğrenmiyor o yüzden önce öğrenciyi çok iyi tanımaya özen gösteriyorum (Ö6.3B.1) onun ailesini yaşadığı yeri sosyo ekonomik durumunu bilince ona göre bir yaklaşımla gidiyorum (Ö6.3B.2) özel ilgilenmeye çalışıyorum (Ö6.3B.3) gibi bu tarz şeyler yapıyorum	Bizim öğretmenimiz de hepimizle tek tek ilgilenmek için mesela fazladan mesaiye kalırdı yani o zaman bugünkü gibi ekstra ücret alayım aman maaşıma yansır gibi bir durumda yoktu ama o herkese göre bir plan yapar bazen hafta sonları bile okul açar ders anlatırdı bende herhalde ki şimdi ondan dolayı böyle çözmeye çalışıyorum diyebilirim (Ö6.3C.1) hatta bunu şuan bu soruyla fark ettim evet bakın doğru.	
Ö7	Sorun da demeyelim de işte bir müzik dersini,	İşte top oynatma (Ö7.3B.1)	Şimdi bizde lisede vardı ben	



	( <b>Ö7.3A.1</b> ) beden dersini ( <b>Ö7.3A.2</b> ) resim ( <b>Ö7.3A.3</b> ) mesela din kültürü dersini ( <b>Ö7.3A.4</b> ) daha yetenekli daha becerili bir öğretmenim verse daha onlar içinde yeterli olabilirdi yani diye.	müzik dinleme ( <b>Ö7.3B.2</b> ) yani en fazla aynı düzenden gidiyoruz maalesef.	öğretmen lisesi mezunuyum her branş vardı ama ilkokulda yoktu mesela ortaokulda yoktu başka yerden geliyordu ama tabii şartlar da öyleydi yani.
<b>Ö8</b>	Dediğim gibi hiçbir şekilde sorun yaşamam hepsinde yeterliyimdir ( <b>Ö8.3A.1</b> ) ha ama o ilkokul öğretmenimden falan değil yani tamamen ben kendimi sürekli geliştirdim halada devam ediyorum bunla ilgilidir yani.		
<b>Ö9</b>	Sorun şimdi tarihi severim çok severim ama sosyal bilgiler ( <b>Ö9.3A.1</b> ) müfredatının ağır olduğunu ve bunu öğretirken bilmiyorum zümrelerimde aynı şeyi söylerdi çok ağır çok zorlanıyorum yani nereden baksanız kpss tarih sorularıyla eş değer diyebilirim		Ya lisedeki öğretmenimde tarih öğretmenimde yani pek şey değildi ee çok iyi değildi hani bir sefer hepimiz uyumuştuk fotoğrafımızda var hatta ama işte olumlu etkilemedi yani
<b>Ö10</b>	Valla benim sıkıntılı olan dersler şu yetenek dersleri özellikle müzik ( <b>Ö10.3A.1</b> ) çünkü sesim iyi değil aldım kurs eğitime de gittim saz çalmayı da beceremedim çokta seviyorum ama denedim yapamadım hiç yetenek yok bende işte o dersler biraz benim için sıkıntılı geçiyor	Vallahi daha çok şimdi benden değil de artık akıllı tahtalar ( <b>Ö10.3B.1</b> ) olduğu için oradan açıyorum onu dinliyorlar ebada da ( <b>Ö10.3B.2</b> ) var başka yerden bol bol öğretiyorum	Pek etkisi olmayabilir zannetmiyorum ( <b>Ö10.3C.1</b> ) ama ilkokul öğretmenim çok güzel mandolin çaldı ama bizim elimize tutuşturmadı hiçbir şekilde ( <b>Ö10.3C.2</b> ) ama derslerde sadece o çaldı bende çok taşdım köyde
<b>Ö11</b>	Mesela sosyal bilimler dersinde ( <b>Ö11.3A.1</b> ) çünkü çok soyut bir ders ee çocuklara bazı kavramları anlatırken onlarda kalmasını istiyorsam çok zorlanıyorum mesela kurtuluş zamanı dönemi onları ifade ederken tarihler isimler çok karışıyor kim nereye ait hangi tarih hangi savaşa ait hangi başarı kime ait o çok zor, onda çok zorlanıyorum	Kalıcı olması için anlattığım konuyla ilgili evde tekrar yaptıkları zaman boş bir kâğıda yazıp bana getirmelerini istiyorum ( <b>Ö11.3B.1</b> ) ne kadar akıllarında kalmış ya da akılda kaldıklarını eğer yazdırıyorsam deftere onu tekrardan yazıp panoya asmalarını istiyorum yoksa boş bırakırsam o konuya dönülmeyecek okunulmayacak sınavda da boş geçecek. Varsa o konuyla ilgili mesela videolar ( <b>Ö11.3B.2</b> ) çok akılda kalıyor böyle çizgi film tarzı bir şeyler varsa onları bulup izleterek sağlamaya çalışıyorum ( <b>Ö11.3B.3</b> ). Kendileri yarış halinde oluyorlar güzel yapalım derken iyi şeyler çıkıyor.	Ya geçmişte dediğim gibi şu an biz mesela yaparak yaşayarak öğretilim diyoruz ama geçmişte böyle bir şey yoktu hani çokta esinlenmedim kendi emeğim, diğer zümrelerden görerek duyarak çözmeye çalışıyorum. ( <b>Ö11.3C.1</b> ) Düz anlatım daha çok vardı ben hiç laboratuvara gidip deney yaptığımı hatırlamıyorum.
<b>Ö12</b>	Evet, söyleyeyim müzik ( <b>Ö12.3A.1</b> ), resim ( <b>Ö12.3A.2</b> ) yani şimdi bilgi anlamında hani bilgi derslerinde bir sorunumuz yok hani bir matematiği bir Türkçeyi bir feni bunları öğretebiliyoruz ama yetenek başka bir şey sonradan öğrenilmiyor ki, e öğrenilmeyince de biz çocuklara klasik şeyler öğretiyoruz ama bir yaratıcılığı yapılmayana hadi işte evet çocuklar bugün farklı bir şey deneyeceğiz diyemiyorum yani e çünkü bende bilmiyorum ki hani o yüzden buralarda zorlanıyorum.	Resim için hani kitapları örnek olarak kullanıyoruz ( <b>Ö12.3B.1</b> ) başka bir yol olmuyor maalesef	Bir etkisi yoktu ( <b>Ö12.3C.1</b> ) hani şöyle benim müzik dersim hiç iyi değildi sınıf öğretmenimde sadece kitaptaki işte o farklı teknikleri okur geçirdi şimdi bakıyorum ( <b>Ö12.3C.2</b> ) sanırım bende aynı öyleyim yani, öğretmenimiz resimde falan iyiydi ama ben orda yeterli olamadım hiçbir zaman söyleneni yapardık en fazla üstüne bir şey koyamazdık buraya kadar geldik.

ÖĞRETMEN	4A	4B	4C	4D
Ö1	<p>Öğretmenlikte zorlanılan en önemli sorun bence sınıf yönetimi. <b>(Ö1.4A.1)</b> Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmen genelde iyi öğretmen etkili nitelikli öğretmen denir yani. İyi öğretme kişi değil de hani iyi öğretmen. Sınıfa hakim olmalısın yani bir şekilde, kuralları koymalısın</p>	<p>Ben sınıfa şöyle hakimim bir kere hadi dağılın gürültü yapalım da oluyor bizde ama kusura bakmayın bunu dinleyeceksiniz de oluyor yani duruma göre değişiyor. <b>(Ö1.4B.1)</b> Hani elbette bunlar oynayacak ama bizim öğrenilecek bir şeyimizde varsa öğretme noktamız genelde işitsel oluyor. <b>(Ö1.4B.2)</b> Çoğunu işitsel öğretiyoruz. E beni duymayan bir öğrenci nasıl öğrensün şimdi. Mutlaka sınıfta öğrenme düzenindeki sessizliğin sağlanması lazım. <b>(Ö1.4B.3)</b></p>	<p>Geçmişteki öğretmenlerimin bu anlamda olumlu bir etkisi yok <b>(Ö1.4C.1)</b> şöyle yok ee biz okul ortamındaki öğrenme ortamımız yaşadıklarımız o kadar iç açıcı şeyler değildi yani tamam bir iki tane güzel öğretmenimiz oldu ama. Bizim okulda ben yatılı okudum ilkokula gittim bekçi tarafından dövüldüm yani şimdi böyle ortamlarda vardı. Velhasıl çok kötü modellerde vardı hababam sınıfta ders yaptık yani şaka yapmıyorum matematik öğretmenlerimizden bir tanesi biraz yaşlıca da bir öğretmeni hababam sınıfındaki külyutmaz hoca var ya aynıydı şaka yapmıyorum sıranın üzerine çıkardı gezerdi, pantolonlarımız cep diktirmezd, elimizi cebimize koyduğumuz zaman müthiş kızardı, kendi pantolonda bile cep yoktu çünkü kimsenin karşısında el cepte durulmaz yani bildiğin hababam sınıfı karakteriydi. Bura da hep şunu derim ne iş yaptığının önemi yok önemli olan bir iş yapıp yapmadığıdır. Eğer bir işin varsa en iyi vatandaşsın.</p>	
Ö2	<p>Evet etkili bir sınıf öğretmenin ilk şeyi Bence sınıf yönetimi <b>(Ö2.4A.1)</b> etkili bir öğretmen sınıf yönetiminde başarıyı yakalayınca sınıf öğretmeni de böyle kendine özel teknikler öğrencilerine göre özel teknikler geliştirdiği <b>(Ö2.4A.2)</b> ve mutlu bir öğretmense ve işini seviyorsa <b>(Ö2.4A.3)</b> etkili bir öğretmen diyebilirim çünkü sınıf yönetimi teknikleri yeterli ise <b>(Ö2.4A.4)</b> öz-yeterlik algısı yüksek <b>(Ö2.4A.4)</b> kendini geliştiriyorsa <b>(Ö2.4A.5)</b> gelişime açıksa <b>(Ö2.4A.6)</b> etkili bir öğretmendir.</p>	<p>Şimdi şöyle tamam ben fakülteden mezun olduktan sonra bu kadar çok farkında değildim yani öğretmenlerimizin ilk yıllarında gerçekten deneme yılma sına ya yılma hani onunla yapa yapa öğrendik öğretmenliği ama biraz daha şu işin içine girdikten sonra başladık sonra tezimin şu aşamasına geldikten sonra ve bu kadar okuduktan sonra öğrendiklerimi sınıfı uyguluyorum <b>(Ö2.4B.1)</b>. Yani ilk yıllar deneme yılma ile geçiyor ama aslında sınıf öğretmenliği yani öğretmenliği deneme yılma olduğu için bırakılmaması lazım burada üniversitedeki hocalara çok iş düşüyor üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitiminin çok donanımlı olması lazım ki çocuklar hani öğrenciler hazır olarak uygulamaları öğrenmiş bir şeyleri görmüş geçirmiş yaşamlar ile öğretmenliğe başlamış olmaları lazım.</p>	<p>Ya Tabii tabii özellikle üniversitedeki hocalarımız onun desteği onların bilgisi onlarla olan sohbetlerimizde Hani kendimizi geliştirmemizin faydaları ondan sonra işte ne bileyim onların daha çok etkileri var kesinlikle <b>(Ö2.4C.1)</b>.</p>	
Ö3	<p>Etkili bir sınıf öğretmeninde şöyle çocukların bütün hepsi sana bakıyorsa hepsi göz teması kuruyorsa <b>(Ö3.4A.1)</b> ve senin anlattığın konuyu böyle can kulağıyla dinliyorsa <b>(Ö3.4A.2)</b> yani belki bu abartılı oldu hani çocuk sana bakıyorsa göz göze iletişim kuruyorsa başka bir şeyle ilgilenmiyorsa o anda seni kaçırabilir dikkati bir anda dağılılabılır ama hedef şu çocuk senle irtibat kuruyorsa çocukla temas halinde <b>(Ö3.4A.3)</b> yani sınıfa girdiğin zaman nasıl desem bir şey yapman lazım yani sabah ilk girdiğinde etkili bir şey yapman lazım mutlaka. Bunun dışında öğretmen kesinlikle sınıf hâkimiyetini <b>(Ö3.4A.4)</b> sağlamak zorunda kapıdan içeri girdiğinde ne yapması gerektiğini bilmek zorunda plan program kullanmak <b>(Ö3.4A.5)</b> zorunda ee ve hâkimiyeti çok yüksek olmalı.</p>	<p>Ben bunları yapmaya çalışıyorum <b>(Ö3.4B.1)</b> yani eksiklerim var ama nasıl desem öyle bir şey oluyor ki her şeyi beraber yapıyoruz kahkaha atıyoruz.</p>	<p>Tabii tabii onlar bak şimdi hepsi gözümde canlanıyor <b>(Ö3.4C.1)</b> hiç yerlerinde oturmazlardı hep dolanırlardı ve hep bize dokunurlardı <b>(Ö3.4C.2)</b> yani bak şu falan derdi soruyu verdi çözdün çözdün çözmedin kalıyor değil gelir bakardı başından dokunur ha şurası şöyle der sessizce anlatırdı ve onların sınıf hâkimiyeti çok yüksekti <b>(Ö3.4C.3)</b> yani buda beni etkiledi benle birlikte diğer arkadaşlarımı da etkiledi.</p>	

Ö4	İlk başta kendi mesleğini sevecek (Ö4.4A.1), öğrenciyi daha çok sevecek (Ö4.4A.2) ondan sonra mesela konuyu olabildiğince somutlaştırarak (Ö4.4A.3) yani ve hani çocuğa bilse de bilmeseydi hakkı tanıyacak (Ö4.4A.4) altını çiziyorum ayrımcılık yapmadan (Ö4.4A.5) bir konuyu karmaşık hızlı değil de hani en temelden anlatmayı bilmesi lazım (Ö4.4A.6) diyelim hani anlamayan öğrenci oldu olabiliyor biliyorsunuz onunla farklı bir zamanda bireysel olarak ilgilenilecek (Ö4.4A.7) ve en önemlisi belki de tüm bunları yapmadan önce öğrenciyi motive edecek (Ö4.4A.8) derse karşı.	Ben hep kendimde olan özellikleri olan söyledim yine zaten (Ö4.4B.1) evet eksikğim var mıdır hani belki çok az oda	Vallahi geçmişteki, öğretmenlerimden olumlu değil de işte bu olumsuzlukları olumluya çevirerek kendimce bir şeyler yaptım açıkçası (Ö4.4C.1) kendi çabamla oldu bunlar
Ö5	Yani bir kere çocukları sevecek (Ö5.4A.1) sevgiyle yaklaşacak yeri geldiğinde tabii ki tatlı sert olacak (Ö5.4A.2) yani nasıl desem her bakımdan insan tabii ki dört dörtlük olmaz ama yeterli olmaya çalışırız yeterli donanıma sahip olması şart (Ö5.4A.3) sınıf yönetimini de sağlamalı (Ö5.4A.4) aynı zamanda bir olumsuzluk yaşandığı zaman niye bu olumsuzluğun yaşandığını sorgulayacak en derine inecek (Ö5.4A.5) gibi gibi yani çoğaltılabilir bunlar	Yapmaya çalışıyorum (Ö5.4B.1) evet yapmaya çalışıyorum tabii ki.	Tabii muhakkak var tabii ki yani mesela hani onlar beni böyle etkilemişti ben öyle yapmayacağım anlamında (Ö5.4C.1) yani İlkokul öğretmenlerimden örnek verebilirim hani bir olumsuzluk yaşandığı zaman bütün herkesi cezalandırdı kurunun yanında yaş da yanıyordu yani o hesap yeri geldi dinlerdi yeri geldiği zaman toplu halde ceza aldık biz cetvel döneminden çıkmış bir nesil olarak şimdi bunların tersine hareket
Ö6	Hah bak güzel soru şimdi öncelikle etkili bir öğretmen sınıfına hâkim olacak (Ö6.4A.1) , derse hazırlıklı gelecek (Ö6.4A.2) kılık kıyafetine dikkat edecek, (Ö6.4A.3) öğrencinin karşısında sigara içmeyecek (Ö6.4A.4) efendime söyleyeyim yani ders ne gerektiriyorsa o an için ona hep hazırlıklı olacak kumsa kuma götürecektir öğrenciyi, ağaçsa ağaca götürecektir gibi yani hep yakından örneklerle öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmesini bilecek (Ö6.4A.5). Sürekli kendini geliştirecek değiştirecek (Ö6.4A.6) yani sizde görüyorsunuz gün geçtikçe çağın koşulları da her gün bir şey değişiyor yani e şimdi öğretmen buna ayak uyduramadı mı öğrencide geride kalacak yani önemli bunlar evet.	Yani ben de tabii hepsine olmasa da birçoğuna dikkat ederim (Ö6.4B.1) her öğrencimle özel ilgilenirim (Ö6.4B.2) dediğim gibi gecedem hazırlık yaparım (Ö6.4B.3) hala daha plan hazırlarım mesela, beden dersinde öyle topu verip oynayın demem her gün bir oyun öğretirim müzik dersinde yine öyle gibi yani tabii hepsini yapmak şuan ki koşullarda mümkün de olmuyor ki zor ya zor.	Yok yani benimle ilgili bu durum hani (Ö6.4C.1) benim öyle öğretmenim vardı ki artık sınıfa hakim değildi arkadaşlar çıkar gider yandaki sınıfın dersine girerdi şikayet ederdi, yani sınıf hakimiyeti çok önemli ama bu hani despot değil. Genelde hani sustururdum sesleri kestirdim çiçek gibiler yok öyle bir şey sınıfı curcuna gibi olacak karışacak her yer birine bir şey sordun mu her kafadan bir ses çıkacak ki anlaşılın bir şeyler öğrenildiği yani hep aynı kişilerde değil de hani konuşmayan kişileri konuşturmaya çalışıyorum bizim öğretmenlerimiz belli başlı kişilerle ders işlerlerdi çünkü.
Ö7	Sınıfa hâkim olmalı, (Ö7.4A.1) vereceği dersi konuyu belirli zaman içinde vermeli hazırlık yapmalı (Ö7.4A.2) ve sürekli tekrar yapmalı (Ö7.4A.3)		Birçoğu bu bahsettiğim noktalara sahipti bende örnek aldığım için bunlara dikkat ederim hep şimdi (Ö7.4C.1). Kendi deneyimim gözlemim de sürdürüyorum
Ö8	En baştan çocuğu seveceksin (Ö8.4A.1) çocuğun ihtiyaçlarını bilip çocuğa göre hazırlanacaksın (Ö8.4A.2) ha sınıfa hazır bir şekilde geleceksin (Ö8.4A.3) ve çocuğun anlayabileceği seviyede (Ö8.4A.4) araştırmalarını yapacaksın teknolojiyi de tabii ki kullanacaksın (Ö8.4A.5).	Ben tabii dikkat ediyorum (Ö8.4B.1) hepsine elimden geldiği kadarıyla	Şimdi tabii böyle olan öğretmenlerimizde vardı ama şimdiki efendim işte teknolojidir imkandır o zaman yoktu (Ö8.4C.1) bunlar elde olduğu kadarıyla vermişlerdir bir şeyler.
Ö9	Etkili bir sınıf öğretmenin bence en önemli ee özelliği iletişimi çok iyi olabilmeli (Ö9.4A.1) bu yani sadece çocuklarla değil velilerde olmalı velilere kendisini kabul ettirebilmeli (Ö9.4A.2) ki o sınıfın tek patronunun o olduğunu da belirtsin. Donanımı zaten olacak (Ö9.4A.3) ama bu eğitimdeki saç ayağındaki en önemli unsur iletişimdir, iletişim dışında da biraz kendini	Ben mesela sabahları artık ödev kontrolünden sonra zumba yapıyoruz çocuklarla motive oluyor dans yoluyla iletişim kuruyoruz çocuklarla, sürekli (Ö9.4B.1) seminerlere gittim kurslar aldım sertifikalar aldım (Ö9.4B.2) ama mesela hani şöyle olmamak lazım ben zaten yapacağım her şeyi yapıyorum fazlasına ne gerek var ki demek yerine biraz daha eksilimi kendimiz de aramızda lazım	Çoğunda bu özellikler vardı ya (Ö9.4C.1) ee hani bakınca hatırı sayılır çok öğretmenim varmış teraziye başarılı öğretmenlerim çok varmış hala daha da etkiler ben görüştürür fikir alışverişini yaparız yani. (Ö9.4C.2).

	güncelleyen (Ö9.4A.4) öğretmen olmalı yenilikleri takip etmeli (Ö9.4A.5).		
Ö10	Valla etkili bir sınıf öğretmeni bir, biraz esprili olacak (Ö10.4A.1) bilgiden çok genel kültürü donanımı çok iyi olacak (Ö10.4A.2) yani sınıf öğretmenin verdiği bilgileri herkes üç aşağı beş yukarı bilir ama genel kültürü biraz altyapılı olacak okuyacak farklı sorulara cevap verebilecek (Ö10.4A.3) yani derslerin dışında çocuğu yönlendirebilecek hayata gidişine istikamet belirleyecek (Ö10.4A.4) yani hedeflerini ne olabilir diye yapacak yani bilgiden ziyade genel kültür diyorum hep dünyayı okuyabilecek, öğretmenin hem okuması lazım hem gezmesi lazım yani (Ö10.4A.5)	O konularda fena değilim yani öyle düşünüyorum (Ö10.4B.1)	Yok pek etkisi yoktu (Ö10.4C.1) biz biraz dayaktan eğitildik yani hani çok şiddet olmadığı zamanlarda bile böyle özellikleri yoktu hani onlarda haylazlığımızı ödetirlerdi ama hafızamda çok öyle ama o zaman çevre aile kültür yani zaten darbe sonrası yılları hep sıkıntılıydı korku vardı, onları görünce hep korkar kaçarız mesela şimdi düşünüyorum bulamıyoruz sebebini, bu özellikleri yoktu yani hep böyle korku veririler her şey etkilemiş olabilir bilemiyorum da işte.
Ö11	Etkili bir sınıf öğretmenin özellikleri bir kere öğretmenin sınıf içinde sürekli hareket halinde olması gerekiyor (Ö11.4A.1) ee çocukları ön plana katması gerekiyor (Ö11.4A.2) onun dışında ne söyleyebilirim devamlı çocuklarla beraber derslerde çocukların aktif olması gerekiyor anlatımdan ziyade ne bileyim anlattıktan sonra hani kısa girişi öğretmen yapar gerisini öğrenciye kalması gerekiyor ee şöyle bir şey var mesela bizim panolarımız var panolarda ee okul olarak çok dikkat çekiliyor kim yapmış kim yapmamış bazen dışa dönük olsun diye hocalar kendisi yapıyor, her konuda her aşamada bence çocuğun aktif olması gerekiyor mesela sınıf onlara ait panosudur tahtasıdır her adımda çocuğun ön planda olması gerekiyor bence.	Ee bunları yapmaya özen gösteriyoruz tabiki de (Ö11.4B.1) insanız bazen eksiklerimiz oluyor ama ee mümkün mertebe yapmaya çalışıyorum.	Var tabi var şöyle mesela (Ö11.4C.1) dediğim gibi biz çocuk olarak çok ön planda olmuyorduk genelde öğretmenler oluyordu bunun eksikliğini hani ben değil de çocuklar önde olsun onlar katılınsı arkadaşları de katılınsı mesela şakalaşırken o da beni duysun onla da sohbet olsun gibi.
Ö12	Şimdi bunları aslında epey düşünmek lazım ama cevap vermek gerekirse iyi bir sınıf öğretmeni öncelikle çocuğa kendini sevdirmeli, (Ö12.4A.1) çok iyi bir bilgisinin olmasına gerek yok hani bir de sabırlı olmalı (Ö12.4A.2) çünkü çocuk hani senin anlattığını ya da sana basit olan şeyi o anda öğrenemiyor ona zaman tanımak lazım yani bunlar olunca gerisi oluyor zaten	Ben bunların hepsini barındırıyorum (Ö12.4B.1) samimi olarak söyleyebilirim evet	Elbette ki hepsinin faydası var ama hani akılımda kalacak derin bir anı oluşmadı (Ö12.4C.1) yani farklı bir şeyi desem hani yok şimdi haksızlıkta yapmam istemem hem iyi hem kötü anılar vardı

ÖĞRETMEN	5A	5B	5C	5D
Ö1	<p>Bir kere işte bütün odağın şovda olmalı. Şovun parçası öğretmense öğretmen materyale materyal (Ö1.5A.1). Bir kere odaklanmak olacak. (Ö1.5A.2). Futbolda diyoruz ya hani tam motive olacaktık kaybettik, sınıfta da aynı öyle motive olmak önemli. (Ö1.5A.3). Ön hazırlığı gerekirse onu da yapacak, biz birşeyi öğrenmek istiyorsak bu gerekli şu lazım yani yapılması gereken her şey yapılmalı. (Ö1.5A.4). Gürültüde çıkacak.</p>	<p>Çok çok aşırı derecede müthiş başarılıyım diyemiyorum ama daha ziyade başarılı olduğum şeyler yapmaya çalışıyorum. (Ö1.5B.1). Eğer çok iyi olsaydım onu da şuradan söyleyeyim Belinay da okumaya geçirdi. Üç kişi okuma yazma öğrenemedi ya aynı şovu onlara bir daha yapıcım demek ki onlar o şovdan nasibini alamadılar yani.</p>	<p>Böyle ortamları oluşturan hocalarımız vardı evet (Ö1.5C.1). Bir de şöylede bir şey insan kendini geliştiriyor sürekli kitap okuyorsunuz film izliyorsunuz bir sürü seminerlere katıldık mesela hep gittim bana öğretmeye çalıştıklarının yanlış olduğunu anladım hep kendi öğretmenlerimin öğrettiklerinden yola çıkmaya başladım (Ö1.5C.2),bu sefer</p>	<p>Bizi motive etmeye çalışırlardı yani bizim eğitim hayatımızdaki materyaller dolanımlar okulların şeyi falan çok aham şahım değildi, onlarla ilgili mesela en güzel anım şuydu öğrenme ortamı için mesela kitap şart demi biz hasan hocayla mesela köyde bulduğumuz arabayla ilçeye gitmiştik kaymakamlığa milli eğitime orda bize kitaplar vermişlerdi taşımıştık okula getirmiştik, o gün bayram gibiydi niye biz kendimiz yaptık o ortamı okulumuza kitap taşıttı öğretmenimizi. Öğretmenler o bağlamda uğraşırlardı. (Ö1.5D.1).</p>
Ö2	<p>Etkili bir öğrenme ortamını öncelikle şöyle fiziksel etkileri var fiziksel olarak sınıf hazır olacağı için (Ö2.5A.1) sınıfın havalandırmasından işiğindano ndan sonra renginden boyasından (Ö2.5A.2) tutun da etkili bir öğrenme için hani öğretmenin duruşuna öğretmenin psikolojisine (Ö2.5A.3). bile bağlı bu sınıfa nasıl girdiğini nasıl adım attığına öğretmenin sınıf yönetimi anlayışının (Ö2.5A.4). hepsinin içindeki bu Ortam için çok önemli öğrenciler öğretmenler veli okul idare belki öğrenci için gerekli olan bütün ayaklar ya örümcek gibi düşünelim dallanıyor böyle örümceğin ayakları gibi öğrenci öğretmen veli idare okul fiziki şartlar (Ö2.5A.5).fiziki imkanı çocuğun yaşantıları (Ö2.5A.6).Hepsi etkili bir öğrenme ortamı halkaları.</p>	<p>Şimdi tabi elimizden geldiğince (Ö2.5B.1). özellikle okullarda sınıf mevcudu çok fazla çok kalabalık olunca sınıflar bunları yani birçok öğrenci hani arada kaynıyor olabildiğince bir yerinden yakalamaya çalışıyoruz.</p>	<p>Tabii ki İllaki yani (Ö2.5C.1). İlkokul öğretmenim dışarı çıkarırsak ortaokul ve lise öğretmenlerin mesela beden eğitimi öğretmenimiz ben beden eğitimi dersinde öğrendiğim oyunları bugün mesela öğrencilerini öğretiyorum (Ö2.5C.2). işte ne bileyim biz onların dikkat ettirdiği yaptırdığı şeyleri aynı mesela o beden eğitimi dersini burada yaptırmaya çalışıyorum keza, Müzik dersi öğretmenlerimizden öğrendiğimiz flüt mesela ben flütü üniversiteden daha çok ortaokulda adamakıllı kullanmayı öğrenmiştim Faruk hocam da aynı o tarzda da üniversitede bunun eğitimin aldım ama üniversitedeki gibi değil de kendi öğretmenimden öğrendiğim gibi yapmayı tercih ediyorum (Ö2.5C.3).</p>	
Ö3	<p>Etkili bir öğrenme ortamını çocuk merkezli olmalı (Ö3.5A.1).yoksa öğretmen merkezli olduğu zaman o hayır yani ne kadar anlattırsan anlat yaşaması lazım. Ama öğrenci merkezli olduğun zaman herkesi konuşturduğun zaman sen doğru veya yanlış bir fikir beyan etmesi bir şeyler söylemesi onun öğrenmesini maksimum seviyeye çıkarıyor.</p>	<p>Elimizden geleni yapıyoruz diyelim (Ö3.5B.1).</p>	<p>Tabii ki yani onlarda o dönemde ellerinden geleni yapıyorlardı (Ö3.5C.1) sınıf hâkimiyeti güzeldi (Ö3.5C.2). pat pat öğrenciler konuşur söylerlerdi yani o ortamı hissederdik biz de.</p>	
Ö4	<p>Öncelikle sınıfın fiziki şartları uygun olmalı (Ö4.5A.1). Sessizlik sağlanacak yani ondan sonra nasıl desem hıh her derse olmasa da olabildiğince materyaller hazırlanacak (Ö4.5A.2). Olacak yani, öğrenci canlı olacak ya bir kere hani öğrenci aktif olmalı (Ö4.5A.3) ki iş daha anlamlı olsun hani ve herkesin derse katıldığından gerçekten eminsen tamamdır verimli bir ortamın vardır yani senin.</p>	<p>Elimizden geleni yapıyoruz evet (Ö4.5B.1).</p>	<p>O zamanda ya valla hatırlıyorum hiç imkân yoktu yani her şey çok kısıtlıydı o yüzden onlarda bizi etkileyecek bir şey yapamadılar (Ö4.5C.1)da hani olsa imkânları belki olurdu ama gün geçtikçe biz çağa ayak uydurduk ta oluştu bu ortamlar öğretmenlerimizin etkisiyle pek olmadı (Ö4.5C.2) yok şimdiki çocuklar çok şanlı o yüzden.</p>	
Ö5	<p>Sınıf olarak tabii ki yeterli mevcuda sahip (Ö5.5A.1) olacak şu anda bizim sınıf mevcudlarımız kalabalık yani 32 benim mevcudum ben 32 kişilik sınıfta yeterli olduğuma inanıyorum ama sınıf mevcudu daha az olsa daha etkili olabileceğine inanıyorum tabii ki etkili bir sınıf ortamı için veli desteği (Ö5.5A.2) de çok</p>		<p>Tabii ara mutlaka etkisi vardır bize o ortamı sağlayabiliyorlardı daha çok oyunlu öğretim oluyordu (Ö5.5C.1). bizde ilkokul 1 2 3 4 ten bahsederek oyunla öğretim işte mesela 4. sınıfta bu fenle ilgili konularda merkez okulda olduğumuz için gayet imkânlarımız vardı güzeldi mesela müzik dersinde işte daha çok etkinlik vardı onun dışındaki derslerde</p>	

	<p>önemli böyle yani tabii daha çok öğrenci aktif olacak <b>(Ö5.5A.3)</b> bu da var.</p>	<p>kazanımlara yönelik daha çok somutlaştıran etkinlikler oluyordu bende aynı derslerde bu tutumu sergilemeye çalışıyorum <b>(Ö5.5C.2)</b> yani örnek aldığım zamanlar oluyor hani.</p>
Ö6	<p>Bak işte bina çok önemli yani okul binası yani fiziki şartlar <b>(Ö6.5A.1)</b>. Doğanın içinde tek katlı olmalı ee çocuk ağacı da görebilmeli kuşu da görmeli toprağa da dokunabilmeli, sınıflarda öğretmen bunlar içinde düzenleme yapabilmeli örneğin bir satranç köşesi olmalı, çiçek yetiştirilmeli bir kütüphane olmalı mesela bir kuş ya da balık besleyecek yer olmalı ya da dışarda bir tavşan beslemeli dışarda kum olmalı oynamalı gibi yani. Be mesela şeye de karşıyım sınıf çok temiz çok düzenli hayır arkadaşım sınıf dağılacak pislenecek yani. Kirlenen yeri çocukların boyu yetiştiği yeri onlarla birlikte topluyoruz. Araç gereç çok önemli <b>(Ö6.5A.2)</b>. yani çocuk % 50 kitaplarla uğraşsın ama %50 de doğala iç içe olsun örneğin bir matematik dersini çocuk bahçede işleyebilmeli Türkçe sosyal bilgiler veya fen bilgisini. Beden eğitimi mesela çağırırısın çocuğu üç grup ol dersin matematiği sokarsın araya bölme olur der say dersin ritmik sayar yürü 50 metre dersin ver eline metreyi uzunluk ölçer şu duvarı boydan boya kulaçla karışla öğrenir güneşe bakalım bir dersin yönleri öğrenir gibi mesela yani. Çocukla sürekli iletişim halinde <b>(Ö6.5A.3)</b>. olacak.</p>	<p>Benim en çok hayatımda örnek aldığım ilkokul öğretmenimdi o bu anlattığım gibi bir insandı işte elmayı göreceksin elma ağacının dibine götürürdü bizi, deney yapılacaksa hiç lafla anlatmazdı mesela gidilecek o ispiro kokusu çekilecekti yani öyle insanlardı. Hep somut öğrenirdik <b>(Ö6.5C.1)</b>. Öğrenme adına bir kavga içindelerdi. Değerlendirmeleri de asla öğrencinin bir günlük durumuna göre yapmazdı hep genel haline bakıp not verişti şimdi bende adaleti sağlamak <b>(Ö6.5C.2)</b>. Adına hep süreç odaklı puan vermeye çalışıyorum yani. Kırmadan üzmeden anlatırdı en hoşuma gideni anlamayan yeri tekrar tekrar anlatırdı hiç üşenmeden hep bunlara dikkat ediyordum içten söylüyordum yani <b>(Ö6.5C.3)</b>. mesela hep güneşli sınıfta ders anlatırdı o bile bizim istekli olmamızı etkilerdi mesela ben şimdi kapalı havada ders anlatamıyorum yani. Sınıfı ıgmeden ipliğe her şeyini bilirdi.</p>
Ö7	<p>Öğrenci merkeze olmalı <b>(Ö7.5A.1)</b>. İşte yakından uzağa ilkesi <b>(Ö7.5A.2)</b>. Olmalı ondan sonra ne diyebiliriz başka sınıf ortamında olunmalı ki çocukta her şeyi hazırlamalı katılmaya <b>(Ö7.5A.3)</b>. Yani onda sonrada tekraralar <b>(Ö7.5A.4)</b>. mutlaka iyi bir öğrenme için her öğrenme ortamında olmalıdır.</p>	<p>Bazıları bu ortamı yaratırdı ama işte bir kısmı yapamazdı <b>(Ö7.5C.1)</b> onlar daha etkindi ağırlıklı olarak onlar anlatırdı ama ben şimdi öğrenciyi merkeze alıyorum yani. <b>(Ö7.5C.2)</b>.</p>
Ö8	<p>Sınıfın fiziksel ortamı <b>(Ö8.5A.1)</b>. bir sefer sağlanmalı en baştan ee fiziksel ortamı sağlayıp öğrenciyi derse hazır hale getireceksin hani öğrenciden ders dinlemeye hazırım diyecek yani motive edeceksin <b>(Ö8.5A.2)</b>. Çocukları ondan sonra kendisi geliyor zaten. Ha dersler arasında oyunlar olmalı <b>(Ö8.5A.3)</b> karışık yani ezbere dayanmayan bir ortam <b>(Ö8.5A.4)</b> olacak ve çocuk bunu kendisi yapacak ha yani bunu verdiğin zaman gerisi geliyor zaten dersinde nasıl bittiğini anlamıyorsun. Öğrenci merkezli olmalı <b>(Ö8.5A.5)</b> öğrenciyi için içine katacaksın.</p>	<p>Ben aynısını yaptığım şeyleri söyledim zaten <b>(Ö8.5B.1)</b>. Hani bunlar benim sınıf ortamımın ta kendisidir</p> <p>Tabii etkisi vardır <b>(Ö8.5C.1)</b>. geçmişten hani özellikle mesela coğrafya sosyal bilgiler derslerinde dersleri biz anlatırdık yani hemen hemen biz anlatırdık o öğretmenlerim hep bizi kattığı için derse şimdi dediğim gibi bende aynısını yapıyorum yani. <b>(Ö8.5C.2)</b>.</p>

<p>Ö9</p>	<p>Etkili bir öğrenme ortamının başında bence disiplin (Ö9.5A.1). yatıyor bir sınıfta ilk önce disiplin olacak hani öğrenciler ne istendiğini bilecek o şekilde bir güdü içerisinde olacaklar.</p>	<p>Ben meselayapmaya çalışıyorum yani (Ö9.5B.1). hani sınıftan çıktığımda çocuklar bir sonraki dersin kitabını açıp beklerler hazır olurlar zaten hani ne yapacaklarını bilir hale gelirler bundan sonrası öğretmene kalmış biraz da çocukların dikkatini çekmek için mesela farklı yollar kullanmalıyız yani.</p>	<p>Yok ya açıkçası şimdi o yönleri de düşüktü diyebilirim (Ö9.5C.1) ben mesela çok okuyan gezen araştıran biri olmama rağmen yeterli uyarıcılar ortam sağlanmadığı için artık hatayı kendimde aramayı bırakmıştım. Hep sunuş yolu kitap defter başka bir ortamımız yoktu yani bizim</p>
<p>Ö10</p>	<p>Valla etkili bir öğrenme ortamı biraz böyle dört duvardan bağımsız olmalı yani uygulama ilkokul için söyleyeyim yani biraz daha hani fiziksel olarak (Ö10.5A.1). bahçede olması lazım şimdi biz bugün çevreye ortama doğaya değiniyoruz ama camdan göstermeyle televizyondan göstermeyle olmuyor yani hani götürürsün bir ormana ağaca bakar fidan diker gibi şeyler olur yani olması lazım.</p>		<p>Bizi mesela köyde de olduğumuz için ağaçların oraya götürürlerdi resim yaptırırıldı hikâyeleri hep dışarda ou-kurduk yani bende en fazla onu yapardım ama çokta benimsemedim ben (Ö10.5C.1). böyle olmasına da karşıyım şimdi onu yapmam, adam kendi vakit ayıracak evde bunun için istekli olacak mesela yani ama yine de işte resim ve beden derslerini dışarda yapıyoruz ara ara</p>
<p>Ö11</p>	<p>Bence etkili bir öğrenme ortamı her derse hitap eden bir ortam (Ö11.5A.1). Olması gerekiyor. Şu an mevcut sınıflarımızda böyle bir ortam yok belki biz yaratamadık böyle bir ortamı ama ne bileyim görsellik bence sınıfa girdiğin zaman çocuğa hitap etmeli ve dikkatini çekmeli (Ö11.5A.2). bir de her ders için farklı sınıf olsa (Ö11.5A.3). hayalimde yani mesela sosyal sınıf fen sınıfı o materyallerle donatılmış yani çocuğun daha çok dikkatini çeker keşke öyle bir şey olsa yani onun daha çok etkili olacağını düşünüyorum ama mevcut durumumuzda biraz zor maalesef.</p>		<p>Ee işte dediğim gibi müzik çok esinlenmişim ya hani onun kendisine ait bir sınıfı notalar etrafta panolarda ya da duvarlardan asılmış ee masaların onlara ait sıraların olması oydu benim aklımda kalan belki de o yüzden unutamıyorum.</p>
<p>Ö12</p>	<p>Sınıf sessiz olacak (Ö12.5A.1), karmaşık olmayacak bir kere çocuğun dikkatini dağıtacak şeyler olmayacak (Ö12.5A.2). yani ben anlatacağım onlar dinleyecek daha çok (Ö12.5A.3).</p>	<p>Bunları yapıyorum ben yani fazla bir şey yaptığımı da söyleyemem şimdi (Ö12.5B.1).</p>	

ÖĞRETMEN	6A	6B	6C
Ö1	Ya biraz yaşlandık eskiden iyiydim aslında dermanım vardı şimdi bakıyorum arkadaşlar tiyatrodur şudur budur koşutuyorlar bizde gidiyoruz iyi ama o eskiden ben yapardım mesela şimdi onlar kovalıyor haber veriyorlar biz eşlik ediyoruz. (Ö1.6A.1) Biz şimdi genç arkadaşlara bıraktık onları	O zaman işte ben lisedeyken iki tiyatrodan oynadım hep yapardı hocalarımız ciddi oyunlardı bir de şimdi bende yapıyorum eğleniyorlar. (Ö1.6B.1) Ayıkla pirincin taşıma oyunu vardı mesela mahkeme vardı ben mübaşir rolündeymi e hiç görmedik o ortamı nerden bilelim, o rolü iyi oynamak içinde gidip mahkeme seyretmiştik mahkeme nasıl bir yerdir diye tabi Isparta Uluborlu da olmuştu. Aynur hocamızın eşi hâkimdi o ayarladı farklı bir deneyim olmuştu.	Öğretmenimizin yaptığı bir deney vardı protein kokusunu anlatmak için saçı yakmıştı iğrenç kokmuştu ondan dolayı onu yapmadım başka yolla yaptım mesela bunu hatırlarım. Onu hiç sınıfta yapmadım.(Ö1.6C.1)
Ö2	Sınıf içinde dediğim gibi hani güncel dedim ya en başta kendini nasıl hazırlarsın güncel ve yenilikçi yani güncel ne varsa olabildiğince çocukların işine yarayabilecek şekilde kazanımlara uyabilecek şekilde ne kadar uyumuna baktıkça onları kontrol ettikçe güncel ne varsa sınıf içinde getiriyorum sanatsal etkinlikler mesela ondan sonra işte ne bileyim el becerileri. (Ö2.6A.1) o tarz etkinlikler ne varsa hani diyoruz eğer zamanın varsa şartları olursa bunları sınıfa getiriyoruz mutlaka onun dışında sınıf dışında gezilere gidiyoruz sinemaya gidiyoruz teknikleri gidiyoruz seyahatleri gidiyoruz kazanımlarla ilgili bulunduğumuz kurumlardaki yerleri ziyaret ediyoruz. (Ö2.6A.2) bunlar dikkat ettiğimiz şeyler.	Vallahi biz öyle çok gezilere gidelim bizi bir yerlere götürsünler olmadı. (Ö2.6B.1) hani ama aslında sınıf yönetimi dışarıda başlar bak bu da çok önemli öğretmenin öğrencisiyle sınıf dışarısında kurduğu bağ sınıf içine de yansıyor yani sınıf dışında çocuklar mesela biz de sınıf içerisinde çok iyi tanyamıyor bizim hakkımızda çok doğru kanılara varamıyoruz. Ama okulun dışında bir çıktığında ya bu öğretmenim de espri yapıyor bu öğretmenim de beraber yemek yedik onunla beraber pikniğe gittik beraber top oynadık hani bunları gördükçe dışarıdaki o iletişim sınıfa çok güzel yazıyor bu sefer sınıfta seni daha çok meraklı dinliyor daha çok derslere katılmaya başlıyor dışarıda başlıyor aslında eğitim o yüzden sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler çok önemli ama ben dediğim gibi benim öğretmenlerim genelde çok gelenekselci oldukları için çok böyle onlardan etkilendim birer ona da açıkçası.(Ö2.6B.2).	Dediğim gibi Beden Eğitimi ve müzik dersinde öğrendiklerimiz sınıfında uyguluyorum bazı öğretmenler işte yani diyorum ya öğretmeni bir yapboz gibi düşünürsek bence bütün parçaları geçmiş öğretmenlerimiz etkiliyor mesela şimdi yoklama alışımızdan günaydın deyişimize kadar bence çok etkileri var
Ö3	Şimdi sosyal etkinliğim çok. (Ö3.6A.1) yaparım hep ablamdan kalan her şey var mehter takımından Atatürk kostümüne zeybeğe kadar aklıma gelecek her şey var Nasrettin hoca mesela hepsinin dramasını yaptık ve çok akılda kalıyor, sınıf içerisinde sene sonunda yapılacak etkinlikleri hep planlıyoruz.(Ö3.6A.2) ve çocukları nerden nereye taşıyor bunlar işte bulmacalar gözlemler eşleştirme kartları gibi yani hayatın ufkunu açıyor. Sınıf dışarısında mesela ne yaptık en yakın zamanda yaptığımız söyleyeyim uçurtma şenliği (Ö3.6A.3) yaptım gittik sahilde velilerle beraber uçurtma uçurduk ne yaptık gittik parka parkta ellerinde büyüteçlerle pusulalarla tabi orda yön kavramını, (Ö3.6A.4) börtü böcek aramayı büyütecim işlevini verdik mesela. Aldık kitaplarımızı gittik sahile velilerle beraber orda okuduk sonrada kahvaltı yaptık (Ö3.6A.5) .		Yok öyle bir aktivite yapmadık yani imkan yoktu şartlar yoktu. (Ö3.6C.1) ee yok hatırlamıyorum yani anlatım daha çok hâkimdi yani evet.
Ö4	Yani akademik yönden pek sınıf dışında ders işlemem açıkçası Ö4.6A.1 onlar çok klasik geliyordu bana hani dışarı çık güneşi göster doğu batı falan onlardan ziyade hani hedef olması açısından birebir geziler düzenliyordum (Ö4.6A.2) mesela fen lisesine gitmiştik hani ilerde hedefiniz olabilir noktasında bunun yanında sınıf içinde drama yaparız hani deneyler (Ö4.6A.3) oluyor dersin gerektirdiği zamanlarda tabi görseller (Ö4.6A.4) her zaman var kalıcı olmasından dolayı	Hep imkânlarla geliyor işte yine yok onlar yapamıyordu. (Ö4.6B.1) ben kendim buluyorum bunları artık	
Ö5	Yani sınıf dışarısında çok ben çıkamıyorum (Ö5.6A.1) ama hani beden eğitimi genelde ya da özellikle ilk okuma yazma noktasında çocukları bahçeye çıkarıp eğik çizgilerden başlıyoruz işte eğik çizgi çizdirip onların üstünden yürüme daha çok böyle çalışmalar oluyor (Ö5.6A.2) bu bizde de etkili oluyordu. başka bir şey yani hani genelde anlatım konuya göre değişebiliyor		Küme çalışmaları daha çok evet bende (Ö5.6C.1) buna önem veriyorum bizde ki faydasını birebir bildiğim için.
Ö6	Ya şimdi ben dediğim gibi hiç bir programa ya da müfredata bağlı kalmıyorum. Sınıfta plana bağlı kalmadan sınıfta bir etkinlik olacaksa çocuklarla beraber yapacağız yani resim yapılacaksa beraber harf yapılacaksa yine beraber. Sınıf dışında şeyi çok seviyorum mesela okulun çevre düzenlemesi (Ö6.6A.1) mesela buraya diktiğimiz ağaçlar var burada dut ağaçlarımız vardı ama beton oldu artık arkada var hala. Çocukları sinemaya özellikle tiyatroya götürmeye bayılırım. (Ö6.6A.2) Mesela biz buradan batuma gezi düzenledik sınıfı götürdük, ee öğrencilerimi buradan artvine barajlar bölgesine götürüp deriner barajını gördük Borçka		Edebiyat öğretmenim vardı çokta severdim dersteki uygulamaları hoşuma giderdi kitap okuma alışkanlığı kazandırmıştı herkesin ne sevdiğini bilirdi sonra biz bir araya gelir ana düşüncesi üzerine konuşurduk fikir paylaşımı yapardık bende şimdi sınıfta uyguluyorum. (Ö6.6C.1) hatta daha geçen gün fakir Baykurt'un gözleme diye bir öyküsü var size de öneririm oradaki çocuğun durumu adalet hak hukuk kavramı için aynı o öğretmenimin yaptığını yaptık yani güzelde oldu onların katılımlarıyla



	barajını gördük geçen sene ispire gittik ovit dağında kayak malzememiz yoktu ama ikizdereden aldığım naylonları kesip yukardan aşağı kaydık çok güzel anı olmuştu. Çocukları evde ziyaret etmeyi çok seviyorum. (Ö6.6A.3) Aradaki bağı koparmadan saygıyı koruyarak yapıyoruz böyle şeyleri yani evet.		
Ö7	Sınıf dışında beden eğitimi var çoğunlukla bahçedeyiz (Ö7.6A.1) plana uyuyorum yani sınıf içinde zaman zaman deney gözlem ve drama (Ö7.6A.2) yani özellikle fen bilgisinde yapıyoruz evet	Yapıyordu zaman zaman (Ö7.6C.1)ama bu şekilde çok olmazdı.	
Ö8	Sınıf içi sınıf aktivitelerinin daha geniş bir seviyeye ulaşması için bir sefer veli destekli olması lazım hani biz önceki senelerde sınıflarımla sene sonunda gösteri yapardık İsmail kahraman kültür merkezinde baya da olumlu olurdu öğrenci bunları unutamiyor zaten bunlardan ayrı ama yine de sınıf içinde konular gereği yapılan diğer aktiviteler var (Ö8.6A.1) 23 Nisan gibi özel günler de yapılan aktivitelerde var bunlar çocuğun genelde çok hoşuna gider zaten ders dışı etkinlikler sınıf içindekilere göre bu dışardakileri daha çok hatırlarlar yani.	Tabi ki dürüst olmak gerekirse pek de etkisi olduğunu söyleyememiz (Ö8.6B.1) ama hani o zamanki şartlardan dolayı da olabilir yine de ilkokul öğretmenimiz bize köy yerinde yaşadığımız için alan geniş çevre geniş tabiata doğaya çıkardık (Ö8.6B.2) hep. ders içinde hani ders dışında farklı etkinlikler yaptırırdı	
Ö9	Şimdi ee sınıf dışına şöyle yani pek yok(Ö9.6A.1) ama sınıf için bazı elektronik uygulamalar var onları kullanıyorum genelde öğrencileri de daha çok takip edebiliyorum farklı etkinliklerde oluyor hani onun dışında zaten yapıyoruz dramadır şudur budur bende uygulama çoktur yani sınıf sınıf gelişir mesela imzasız kağıt etkinliği(Ö9.6A.2) var bugün çok mutluymuş şöyle oldu böyle oldu diye hislerini yazıyorlar ama kimse kesinlikle kimin ne yazdığını bilmiyor bende okuyorum isimleri emin olun hani böyle olunca daha çok yazıyorlar gizli kalyor diye bu benim bulduğum bir şey mesela, bir de şey var mesela sınıf disiplin kurulu diye bir şey kurdum başkan başkan yardımcısı sınıf temsilcisi var bu dört kişi haftada bir gün dilekçe kutusu var oraya yazıp atıyorlar aralarında yaşadıkları olayları çünkü ben şikâyeti sevmiyorum bana şikâyet etmek yok yani sonrasında yine onlar kendilerine ceza veriyorlardı hani kurul olarak böylece değerler eğitimi de farkında olmadan geliyordu yani.	Farklı etkinlik yapan öğretmenlerimde vardı evet. (Ö9.6B.1) ortaokulda şey yaptık fen bilgisi ve matematiği İngilizce aldım ben fen öğretmenimdi ODTÜ’den gelmişti farklı yöntemleri vardı herkesin kendine ait klasörü vardı mesela herkesin klasörü üzerinden İngilizce metinleri kendisi ayarlardı her şeyi tercüme ederek giderdik şuan benimde dilim çok iyi seviyedir mesela beni o anlamda başarılı biri yapmıştır yani.	
Ö10	Valla sınıf içinde aktivite yapıyoruz oyun oynuyoruz (Ö10.6A.1) ama sınıf dışında çok bir şey yaptığımızı söyleyemem iyi (Ö10.6A.2) havalarda hani bahçede çok nadir toptur gezidir şudur budur sene de bir sefer mayıs ayında olur onun dışında çok yok yani	Yok ya yapmazlardı (Ö10.6B.1)biraz daha teori üzerineydi hani sunuşla anlatırlardı hep	
Ö11	Ye sınıf dışına henüz çıkamadım (Ö11.6A.1) niye gerçi bende bu sene geldim oradaki düzenden buraya gelince farklı oluyor her okulunki farklı oluyor yeni yeni alışmaya başladım mesela bizim orda bulunduğumuz yerde sınıf dışında fazla bir şey yapamıyordum milli eğitime götürdüğümüz zaman uğraşamazsınız odur budur. Bura da daha dışa dönük istiyorlar ona da adapte olmaya çalışıyorum e olması gerekende bu yani çocuk konuyu öğrendiyse bir müze koyulur birebir onu dışarda tatması gerekir mesela kalıcı olması için. Ben yapabiliyor muyum sınıf içerisinde evet akıldaki kalsın diye ama sınıf dışına henüz çıkaramadım inşallah çıkarırım	Sınıf dışarısında aktivitelerimiz oluyordu ee işte gezi gözlem gittik (Ö11.6B.1) yani basit şeyler hani öyle müze gezelim orayı gezelim değil de sadece işte klasik her yerde olur en yakın üniversiteye götürülim en azından çocuklarda bir şeyler uyanınsın diye e o vardı mesela aklımda kalan ama onun öncesinde liseden önce çok dışarda bir şey yapılmadı sınıf içerisinde kaldık biz. Sınıf içinde arada farklı şeyler vardı ama düz anlatım daha ağırlıklıydı. (Ö11.6B.2)Farklı olarak mesela Türkçede şöyle oluyordu konuya giriş yaptığımız aman aklımızda kalanı hocamız görselleştiriyordu. (Ö11.6B.3) ya da getirdiği o zamanda bilgisayar akıllı tahta falanda yok projeksiyon falan hele hiç hatırlamıyorum kendi çapında resimler mesela gazeteden bulduğu haberler. (Ö11.6B.4) onlar bile bizim dikkatimizi çekiyordu yani kitabın dışına çıkıyorduk başka şeyler görüyorduk eğlenceli oluyordu.	Yok öyle diyebileceğim bir şey yok. (Ö11.6C.1)
Ö12	Ye yani çocukları bazen sınıf dışında sinemaya götürebiliyoruz (Ö12.6A.1) ama bazen yani her zaman olmuyor sınıf içinde de aktivite olarak sınıf içi oyunlar oynuyor kimi zaman deneyler yapıyor (Ö12.6A.2) yani oda 4. Sınıfta oluyor öncesi yok pek.	O öğretmenlerimiz bize hep dere kenarında ya da bahçede ders yaptırırdı (Ö12.6B.1) yani mesela o zamanlar gezilere çok giderdik mesela müzeye gittiğimizi de hatırlıyorum şimdi bende müze gezisi planı yapıyorum. (Ö12.6B.2) ama bahçede ders yapma noktasında hayır yapmıyoruz çünkü okulun çevresi yani imkânlar konum pek elverişli değil açıkçası. (Ö12.6B.3)	

ÖĞRETMEN	7A	7B	7C	7D
Ö1	Bunu samimiyetimle söylüyorum milli eğitim bazen beni takip ediyor diyorum yani yıllardır yapıyorum ben şuandaki yöntemleri mesela plan konusunda ta 20 sene öncesinden yapardım. (Ö1.7A.2) 99 dan beri bilgisayar kullanıyordum planlarımı orda yapardım (Ö1.7A.1) ala daha kullanırım öğrencilere kullandırırım ders içinde de e o zaman sınıflarda kalabalıktı şimdiki gibi değildi birebir eğitime yetişmeye çalışıyoruz.	Onların sorunu daha büyüktü biz birleştirilmiş sınıflarda okuyorduk mesela hocamız o durumda hatırladığım en güzel şey bahardaki kır gezileriydi (Ö1.7B.1) hep rutin yapardık mayısta okulumuz kapanırdı. Biz kır gezisi yapardık mutlaka başka köyden okulun öğrencileri gelirdi Kalkandere kenarında müsabakalar (Ö1.7B.2) yapardık güzel anılarım olmuştu.	Mutlaka şey bir kere kavramında içeriğine bağlı olarak (Ö1.7C.1) mesela matematikte bir kavram somuta (Ö1.7C.2) indirgemek önemli. Birlik onluk mesela basamak değeri sayı değerini vermeye çalışırım benim onla ilgili hazırlamış olduğum materyaller var küple. Özellikle somuta indirgemek önemli. Somuta indiriyorsan drama yaptırıyorsan iyidir. Biz ilk Türkçe dersinde okuma metnini drama yaptırma (Ö1.7C.3) öğretmenimiz bende bu sene öyle yaptım mesela harika oldu adı neydi şey odam lokanta ilk metnimizdi.	Hasan hocamı geçen sene aradım dedim o ilk hikâye duruyor mu kitaplığınızda o da duruyor dedi onu aldım geldim sınıfıma okuma alışkanlığı kazandırma noktasında kullandım aynen (Ö1.7D.1) bize hep kendi sesle okurdu ve hani şey yani sesli okurken radyo tiyatrosu gibi karakterlere ses verirdi, Kadını kadın gibi çocuğu çocuk gibi hayvanı hayvan gibi baya baya tiyatro yapardık. Onu yapınca okuma ayrı bir boyut alıyordu bize de oldu ama çok zordur yapması yani tiyatro metni çıkarıyorsun bir anda.
Ö2	Sürekli yöntemler değişiyor (Ö2.7A.1) şimdi bunları sınıfıma hani şimdi ben üniversitede öğrendiklerimizle şu anki durumu düşünürsek üstüne çok fazla eklenmiştir ne kadar okuyup takip etmeye çalışsak da gündemi illaki eksiklerimiz oluyor ama dediğim gibi bir yöntem ve tekniği uygulamak zaten sınıfta önce kazanıma müfredata çocukların hazırlanışına sınıftaki öğrenci sayısına kadar iner yani bu uygulama noktasında o yüzden bu şartlar elverişli ise düz anlatımlı (Ö2.7A.2) da yapıyoruz ondan sonra grup çalışmasında (Ö2.7A.3) yapıyoruz kazanıma göre kesinlikle öğrenci sayısına göre o konuya en iyi nasıl aktarabileceğsek onu yapıyoruz. (Ö2.7A.4)	Yok yok ben kendim tamamen evet (Ö2.7B.1)	Kavramdan kavrama değişiyor genelde ama hani somutlaştırma yoluna giderim (Ö2.7C.1)	Düşünüyüm bunu da Esra bizim mesela kilisedeki coğrafya hocamız bize şey yapardı hiç yani eski bir öğretmende ama coğrafya dersinde bize böyle direkt işte ülkemiz yedi bölgedir dağlarımız şunlar nehirlerimiz şunlar ondan sonra işte köprülerimiz şunlar şuralar buralar diye anlatmazdı bize hep yorum çocuklar coğrafya yapıyorum derdi coğrafya ezber değil coğrafya yorum derdi işte burası sıcak da şundan şundan sıcaktı deniz bundansa bundan olmuştur diye hani derdi ama hep yorum yaptırmayı gösterirdi yani onun o yorum ve düşünmeye yönelik bir şeyler yapması üniversite sınavında çok işime yaramıştı ondan mesela bir şeyler almışım şimdi bende hep ezberden ziyade yorum anlamaya yönelik (Ö2.7D.1) yani keza matematik öğretmenim mesela lisedeki o da böyle hep buluşçu bir adamdı şimdi buraya niye böyle yaptık da böyle oldu diye bir derste bir problemi ayırırdı ama bazen bir derste bir problem çözer de o problemi didik didik ederdi ondan bize bir şeyler kazandırmaya çalışıyordu illaki onlardan yansımalar oluyor. (Ö2.7D.2)
Ö3	Çok eksikimiz var (Ö3.7A.1) ya kendimde öyleyim genel olarak ta çok çok eksikimiz var yani. Çocuğu bütünüyle ele alan yöntemleri tercih ediyorum (Ö3.7A.2) genellikle süreç değerlendirilmesi yapılan ödev ve performans görevleri, (Ö3.7A.3) bir ev gezisinde bakırım çalıştığı masa, ortamı nasıl diye farklı olan öğrencilere aynı etkinlikleri uygulamak doğru olmuyor bu anlamda	Yok yok ben kendim tamamen evet (Ö3.7B.1)	Kavram öğretirken mutlaka görselleştiriyorum mutlaka somutlaştırırım (Ö3.7C.1) çünkü onu anlamayabilir sınıfın şimdi bir alt kesimi var bir üst bir de orta kesimi var bizde ortalama yakalamayı çalışıyoruz. O ortalama düzeye göre kavram öğretimini kalıcı hale getirmeye çalışıyorum	Yok (Ö3.7D.1) onlar şimdi neydi biri matematikçiydi ama işte sınıf öğretmenime inemiyorum oraya o kadar inemiyorum evet ee matematikçi zaten direk sayılarla tahtada anlatırdı ramazan hoca zaten elektronik şefimdi onla ilgili bir şey yoktu.
Ö4	Sürekli güncelleniyor programlar (Ö4.7A.2) e her seferinde yeni yaklaşım hop yeni yöntem yok yeni teknik ama hani bunları uygulamak o kadarda kolay olmuyor açıkçası ben elimden geldiğince takip ediyorum ama eksik olduğum yanlarda olabilir (Ö4.7A.1) hani bilemiyorum.	Yok yok ben kendim tamamen evet (Ö4.7B.1)	Ya ben daha çok bir kavram somut (Ö4.7C.1) hale gelene kadar türlü türlü şeyler kullanıyorum genelde öyle belli bir yöntem ya da teknik değil de hani görseller drama (Ö4.7C.2) gibi yani	Yok, hayır (Ö4.7D.1) zaten bir şey yoktu ki hep anlatım hep okuma hani uygulamak için ayrı bir cazibesi olmuyordu (Ö4.7D.2) o yönteminde şimdi kendim ne uygun görürsem konuya göre tabi ki kavrama göre onu yapıyorum yani.
Ö5	Ya şimdi ben biraz eski kafalıyım aslında yeni olan yöntemleri çok da kullanmıyorum (Ö5.7A.1) aslında işte eski yöntemlere daha çok ağırlık veriyorum	Yok yok ben kendim tamamen evet (Ö5.7B.1)	Önce ispata (Ö5.7C.1) gidiyorum ben çocukların yaşamlarından örnek verme (Ö5.7C.2) ile başlıyorum o şekilde çocuk hani evet bu hayatımda var dedikten sonra konuyu işlemeye başlıyorum	

	kavram haritası (Ö5.7A.2) en fazla oluşturuyorum o da çocuklarla birlikte oluyor onun dışında öyle çok da uyguladığım söylenemez yeni yöntemler işte balık kılıcı bilmem ne daha çok gelenekselciyim (Ö5.7A.3) ben tabii ki uyguladığımız zaman oluyor ama her zaman olmuyor ağırlıklı olarak gelenekselciyim diyebilirim		özelden genele (Ö5.7C.3) bir anlatım diyebiliriz
Ö6	Şuanda olan her şeyi yeni çıktı diyorlar o hikâye ama biz yıllardır yapardık mesela kubaşık öğrenme (Ö6.7A.1) önemlidir farklı bir olaydır yani küme çalışmaları (Ö6.7A.2) biz öyle yapardık çokta etkili olurdu şimdi sadece kavram kargaşası dönüp doluyor yine öğretmen odaklı. Eskiden bu da yoktu biz kartonla makası alırdık elimize mevsim şeridini kendimiz yapardık bunlarda yöntemdi teknikti yani o anlamda. Konular değişebilir sizde konuya göre ayak uydurursunuz (Ö6.7A.3) ama bu yöntem teknik zaten vardı şimdi yeni bir şey gibi söylemeleri anlamsız.	Pek sanmıyorum yani imkânlar kısıtlıydı çünkü evet (Ö6.7B.1)	Şimdi hayat bilgisi ise her çocuğun kendine özgü davranışı vardır mesela sınıf kurallarıysa çok çöp atanı çağırırın şarkıyla anlattırın o mesajı alır mesela hani dersten derse göre değişir aslında bu (Ö6.7C.2)en çok kantine gidene hesap yaptırırım daha çok somut şeyler (Ö6.7C.1) yani
Ö7	Ayak uyduruyorum genelde (Ö7.7A.1) daha çok dijital ortam yani bilgisayar ortamı (Ö7.7A.2) başta hazırlığımızı yaptığımız için şuanda bir sıkıntı çekmiyoruz. Bilgisayarın ilk çıktığı zamanlar öğretmenimbeni yönlendirmişti bende şimdi zorlanmıyorum yani. Eba mesela Mebbis (Ö7.7A.3) e okul çok kullanıyorum yani	Şimdi biz plan ve programa kendi müfredatımıza bağlı kaldığımız için kendi konularımızı yapıyoruz o zamanlardaki programda şu an ki gibi değildi imkanda yoktu (Ö7.7B.1) yani ama ortaokuldaki fen bilgisi hocamı hatırlıyorum ismi de benim adışımıdı yani öyleydi o çoğu zaman laboratuvarıda (Ö7.7B.2) geçirirdi hiç kitaptan anlatmazdı o aklımda bir tek	Derse göre bir hazırlık (Ö7.7C.1) ve ya yerine göre drama (Ö7.7C.2) bir Türkçeyse daha çok mesela onun dışında soru cevap gibi
Ö8	Tabi ki sürekli şimdi değişiyor (Ö8.7A.1) biliyorsunuz teknolojik çağda gereğince hani bizde bu değişimleri çok yakından takip ederek ben çok yakından takip ederim ne zaman ne değişti bende kendimi onlara göre hazırlayıp öğrencileri de bunlara hazır hale getirip derse katıyorum yani işte dramadır (Ö8.7A.2) gezi gözlemdir (Ö8.7A.3) müzedir derken oluyor böyle şeyler ara sıra.	Yok yahu sanmıyorum (Ö8.7B.1)	Şimdi bir sefer çocuğa ezberden uzak (Ö8.7C.1) bir yaklaşımla gidiyorum çocuğa ipucu verecekseniz yani onla ilgili i mesela görseller sunarsın ben mesela kavramla ilgili hikâyeleştirilmiş görseller varsa bunları sunuyorum daha somut (Ö8.7C.2) oluyor yani çocuk görerek yaparak yaşayarak yaptığı şeyi unutmuyor (Ö8.7C.3) böyle olunca çocuğun aklında da kalıyor ezberci yoldan uzak kalıyorsun hem öğretmen hem öğrenci için durum kolaylaşıyor yani bu durumda da
Ö9	Ya bu yaklaşımlar işte sürekli güncelleniyor (Ö9.7A.1) ve yenilendikçe ben saçmaladıklarını düşünüyorum ee tamam her şeyi öğrenci merkezli yaptık öğrenciyi o ee tahta oturduk ama bilmediğimiz bir şey var öğretim belki öğrenci merkezli olabilir ama eğitim öğretmen merkezlidir yani	Pek sanmam evet imkan yoktu yani en başta bir kere şimdi zaman değiştiğimiz oldu bunlar (Ö9.7B.1)	Kazanımdan kazanıma göre değişiyor (Ö9.7C.1) mesela ama genelde somutlaştırma (Ö9.7C.2) illa ki oluyor, genelde ama ben akıllı tahtasız projeksiyon (Ö9.7C.3) cihazı olmadan asla ders işleyemem her şeyi ben somutlaştırmak durumundayım aklınıza ne geliyorsa yani öğrenciler çünkü her dönem emin olun daha kötü geliyor her dönem daha bir anlamayarak geliyorlar o yüzden daha fazla somut akılda kalsın diye etkinlik yapıyorum yani çocuk bakıyor sadece öbür türlü.
Ö10	Valla nasıl diyeyim şimdi şöyle oldu birazda öğretmen tabldot yemekler var ya hani işte öyle öğretmende önüne ne girirse hangi yöntemdir tekniktir		Yani kavramları genelde yaşadıkları çevreden görsel örneklemeler (Ö10.7C.1) anlatarak veriyorum, ha çok teknikle bilimselde akıllı tahta (Ö10.7C.2) kullanıyorum genelde
			Tabi yani şimdi bizim zamanımızda teknoloji çok bu çağın altında olduğu için yani ben dediğim gibi kendi yöntemlerimle kendi düşüncelerimle (Ö8.7D.1) hani akşamdan mesela düşünürüm ne yapacağım diye ona göre hazırlık yaparım.
			Genelde hani onlar sunuş yoluyla olduğu için (Ö9.7D.1) hani bizim o döneme baktığımızda çok fazla imkanda yoktu hani tepegözdür şudur budur, sadece İngilizce derslerinde kaset çalarlar radyolar kullanırdık bende ara sıra yapardım (Ö9.7D.2) o zamanlar onlar vardı ancak biz onu o zaman görebildik yani
			Bize hep kitaptan anlatırlardı zaten (Ö10.7D.1) mesela ben ilkokulda bir ansiklopedi çıkmıştı babama aldırılmıştı üzerinde aya çıkan adam vardı ben dünyadan bir

	<p>gelirse onu işliyor yani ne yaptığımızı kendimizde çok bilmeyiz (Ö10.7A.1) her şey çok karıştı dönem ortasında sınav değişiyor sistem değişiyor bizde tutarlı bir yöntem teknik uygulamıyoruz açıkçası ben zaten ilkokulda bu kadar bilgiye de karşıyım yani, ben daha çok böyle ilkokulda vatandaşlık dersleri genel kültür hani hayattan örnekler vermeye çalışıyorum (Ö10.7A.2)</p>		<p>insanın aya nasıl çıktığını anlayamadım öğretmenime sordum oda farklı kavramlarla yöntemlerle ne bileyim anlatmadı yani ama ben şimdi anlatmak için hep farklı yolları deniyorum yani (Ö10.7D.2)</p>
Ö11	<p>Öğrencinin ön planda olduğu her şeyde varım. (Ö11.7A.1) Onun dışında bir şey diyemeyeceğim.</p>	<p>Yok ya yani eksiklikten kaynaklı onlarda da yoktu seçenek bize de etki etmedi yani açıkçası. (Ö11.7B.1)</p>	<p>Bazen unutmaması için çocukların o konuyu hikayeleştirerek (Ö11.7C.1) mesela fen dersinde işte dara kavramı çocukların aklında kalmıyor onu yani deney yaparak (Ö11.7C.2) işte kabın şu boş hali var ya o dara ya da farklı bir isim mesela kesirlerde pay payda diyemiyorsun işte üst taraf gömlekler alt taraf pantolonlar gömlek büyük olan büyüktür pantolon alt tarafta küçük olandır gibi yani çocuğun anlayabileceği şekilde somutlaştırmaya (Ö11.7C.3) çalışıyoruz.</p>
Ö12	<p>Kesinlikle yetişemiyoruz takip edemiyoruz (Ö12.7A.1)bu yaklaşımları ya başka bir şey diyemeyeceğim</p>	<p>Yo yo en başta yani onların da zordu işi imkan yok ne yöntemi ne tekniği hani yok (Ö12.7B.1)</p>	<p>Şimdi bizim çocuklarımızın hazırbulunmuşluğu olmadığı için konularla ilgili direk anlatım yöntemi oluyor ama sınıflarımızda sadece artık eskisi gibi kitaba bağlı değil de hani teknolojik aletlerde (Ö12.7C.1) olduğu için o biraz daha işimizi kolaylaştırıyor yani videodan gösterebiliyorsun olayla ilgili ekrandan örneklerde sunabiliyorsun yani bunlar çocuklar için daha dikkat çekici somut oluyor (Ö12.7C.2) diye bu tarz işliyorum genelde derslerimi.</p> <p>Yani yoktu pek çünkü onlarında imkânı yoktu (Ö12.7D.1) aslında olsaydı belki onlarda sağlayabilirlerdi ama biz o zamanlarda sadece kitaba bağlıydık (Ö12.7D.2) ben hatırlıyorum dergide aldırırdu farklılık olsun diye ama bu kadardı yani.</p>

ÖĞRETMEN	8A	8B	8C
Ö1	Özellikle idare etme taraftarıyım ben. Çalıştığım ortamda meslektaşımın sorun olsun istemem her gün gelip görüyorum çünkü bir de yani. Neyse o sorun baştan yok ederim çözerim. Ben mesela yeni bir şey yaptığıma inanıyorsam paldır küldür zümrem sınıfa girerim hiç tevazuda göstermem onu orda satarım paylaşırım(Ö1.8A.1) yani hemen siz şahitsiniz zaten. Dersine girer pat diye çocuklar böyleymiş der öğretir çıkarım.	Öğretmenlerle bir araya her zaman geliriz daha yakınlarıdır bana akrabalarımın ama genellikle her alanda konuşuyoruz sınıfa ilgili her şeyde toplantılarda. (Ö1.8B.1)	Daha ziyade o öğretmenlerimiz siyasi düşünceler aracılığıyla bir araya gelirlerdi. (Ö1.8C.1) İşte ben okulda karakterleri yakın bile olsa gözlemlerim hep siyasi noktada uzlaştıkları için görüşleri ters düştüğü içinde uzak durulardı o zamanlar da sadece bu konular için bir araya gelirlerdi ben şimdi uzak duruyorum (Ö1.8C.2) hep sorun çıkardı mutlaka yani
Ö2	Güzel Tabii paylaşıyoruz paylaşım var (Ö2.8A.1) birbirimize işte mesela şimdi dedim ya sosyal medyada kullanıyoruz hepimiz okul gruplarımız (Ö2.8A.2) da kendi aramızdaki gruplardan işte ben bu etkinliğin yaptım şöyle yaptım böyle yaptım (Ö2.8A.3) mesela okul müdürümüz ile birlikte ki gruplarda çok etkilidir oralarda herkesin sınıfında yaptığı etkinlikler orada paylaşılır herkes görür isteyen kendi sınıfında uygulayabiliyor kesinlikle iletişim var (Ö2.8A.4) faydası oluyor zaten.	Mesela belirli gün ve haftalar, (Ö2.8B.1) okulumuz bize belirli gün ve haftalar da bir form veriyor O form da diyor ki mesela işte sen sen sen üçünüz Çanakkale haftasını kutlayacaksınız siz bunda bir araya geleceksiniz ya da ilden görev geliyor okulumuza İl Millî Eğitim'den gelen göreve göre müdür bey uygun gördüğü kişileri diyor ki eşli çalışacaksınız (Ö2.8B.2) böyle bir araya geliyoruz onun dışında zümremiz de işbirliğimizi geliştiren bir şeyler çıkarabiliyoruz bu tür öğretimsel faaliyetleri birleştiriyoruz yani aramızda.	Düşünüyorum mesela ortaokuldaki öğretmenlerimiz biz öğretmenlerin odasını girdiğimizde hep aklımda fotoğraf var içeri girmişimdir birbirlerine kahkahalar atan gülen hep güler yüzlü insanlar var yani gülüyorlar yani sürekli orada çok mutlular hani böyle şeyleri güzel paylaşıyorlar biz hep dikkat ederdik kim kimle beraber çıkıyor daha iyi anlaşıyorlar onlar benim aklımda kalmıştır yani orta okuldaki öğretmenler odası benim için çok mutlu gülümseme ile hatırlıyorum genelde lisede de öyle mesela bakardık o zamanımızda da algı açık olduğu için yani öğretmenler odası aklımda çok iyi kalmış olduğu için onu mutlaka yansıması oluyor (Ö2.8C.1)
Ö3	Güzel yapılan bir şeyi takdir ederim ben yani arkadaşım güzel bir şey yaptı onu tebrik ederim ben yeni bir şey yaptıysam hemen paylaşırım(Ö3.8A.1) hani mesleklerde şey vardır birbirini kıskanma ama böyle bir şey söz konusu değil bizde, özellikle takdire boğan hocalarımız var ama bende öyleyim her şeyi paylaşırız	Biz zaten genel olarak zümre toplantılarımız (Ö3.8B.1)vardır orda her şeyi ele alırız okumadır planlamadır orda ne yapılması gerekiyorsa ara ara yine bir araya geliriz baka sınıflardaki problemleri de çözümlenmek adına onların sınıf öğretmenleriyle konuşuruz yine eğitim konusunda konuşur tartışırız hafta sonu eğitimlere (Ö3.8B.2) beraber gideriz.	Bunu gözlemleyemedim hatırlamıyorum (Ö3.8C.1) da açıkçası.
Ö4	Yani öyle şey fazla değil hani çünkü öğretmenlerin çoğunda ego (Ö4.8A.1) var her şeyin en iyisini ben yaptım gibi bir düşünce olduğu için paylaşımında kalmıyor (Ö4.8A.2) yani abartı olmasın çoğu bilgisini paylaşmıyor bile aman gizli kalsın diye maalesef böyle şeyler oluyor maalesef.	İşte bu zümre toplantıları (Ö4.8B.1) mesela bir de ortak yılsonu etkinlikleri (Ö4.8B.2) olursa bir arada oluyoruz.	Bizim ne haddimize onların yani hani öğretmenler odasına girmeden bilemezdik tabi e orada mayınlı bölgeydi (Ö4.8C.1) hani dışarda gördüğümüzde de genelde u törenlerde bir arada olurlardı bize bir şeyler hazırlamak için (Ö4.8C.2) onun dışında normal sıradanlardı beni etkilememiştir bu noktada pek (Ö4.8C.3)
Ö5	Tabii Şöyle ki o olmazsa olmaz (Ö5.8A.1) zaten bir alıp verme içerisindeyiz genellikle sürekli olarak paylaşımında (Ö5.8A.2) bulunmak da ne diyelim yapılmıyor ama ara sıra bir danışma işi ben şu çalışma yaptım sen de uygulayabilirsin gibi o tarzda oluyor yani	Genel de işte öğrenciye yönelik değerlendirmelerde (Ö5.8B.1) ve zümre toplantıları (Ö5.8B.2) diyebiliriz evet	Bizim ne haddimize onların yani hani öğretmenler odasına girmeden bilemezdik tabi e orada mayınlı bölgeydi(Ö5.8C.1) hani dışarda gördüğümüzde de genelde u törenlerde bir arada olurlardı bize bir şeyler hazırlamak için (Ö5.8C.2) onun dışında normal sıradanlardı beni etkilememiştir bu noktada pek (Ö5.8C.3)
Ö6	Şimdi her şey sürekli yenilediği için bizde tabii bu değişimlere ayak uydurmak anlamında hani ne yapalım nasıl yapalım diye konuşuyoruz (Ö6.8A.1) bir de şimdi öğretmenlikle alakası olmayan birçok öğretmen yetişiyor bunlar ne oluyor altyapısı yok zincirleme olumsuzluklar gidiyor. Şimdi düşün Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı oldun idealinde bu meslek vardı biride hasbel kader öğretmenlik yapıyor o ne için maaş için. Şimdi aradaki farka her şeyi etkiliyor yani daha çok bunları aramızda tartışıyoruz. Genelde akademik olarak hani biz çocuğu nasıl mutlu ederiz, başarısıyla övünsün nasıl mutlu ederiz, başarısıyla övünsün sağlıklı düşünsün üretsin gibi yani. (Ö6.8A.2)	Mesela psikolog var zeki hocamız, üniversiteden profesör hasan hoca var Barbaros hocam var haftasonlarında bir araya gelip memleket sorunları (Ö6.8B.1) tartışıyoruz ama kendi okulumdaki öğretmenlerle çok alışveriş yapamıyorum maalesef (Ö6.8B.2) yani.	Geçmişteki öğretmenlerimiz mesela birbirlerine utanmadan sıkılmadan bilgi alırlardı şimdi öyle bir şey yok. Birinin hastasında ölümünde düğününde hep bir arada görürdük biz öğretmenlerimizi. (Ö6.8C.1). Bende şimdi ona dikkat etmeye çalışıyorum
Ö7	Gayet iyiyiz (Ö7.8A.1) ya evet	Daha çok zümre toplantıları (Ö7.8B.1) ve diğer ayak üstü hani ortak sınavlarda(Ö7.8B.2) da konu açıldıkça ve ya bir öğrenci ile ilgili bilgi alışverişi oluyor.	Çok fazla gözlemleyemedik biz öğretmenin yeri ayrı öğrencinin yeri ayrı olurdu (Ö7.8C.1) onu bilemezdik çok fazla yani bize imkanda verilmezdi kısıtlıydı bizim alanımız
Ö8	Valla çok iyi mesela (Ö8.8A.1) örneğin zümrelerimiz biz sürekli oturup konuşuyoruz işte öğrencilerin seviyelerini yani nasıl daha iyi olabilir hangi konularda eksikler var yani sürekli iletişim halindeyiz (Ö8.8A.2) hiçbir sorun yaşamadık.	Biz zümre toplantılarımızın (Ö8.8B.1) yani sıra hani bütün teneffüs bir aradayız yani sürekli görüşüyoruz hani her görüştüğümüzde yani kendi sınıfında olsun başka sınıfta olsun bir aksaklık kim görmüşse bir çözüm noktasına ulaşmak için fikir alışverişinde bulunuyoruz (Ö8.8B.2) bizim zümremiz gayet iyi o	Bir etkisi de yoktu ya hani gözlemlediğim kadarıyla (Ö8.8C.1) öğretmenler arasında samimiyet vardı ama paylaşımında çok yoktu (Ö8.8C.2) bizde şuan daha çok hani

		konuda.	
Ö9	Bu konuda biraz kıtım yani kıtım derken ee ben sınıfta yaptığımı genelde sınıfta yapmayı tercih ediyorum pek paylaşıma girmem (Ö9.8A.1) bire bir hani çok nadir öyle çok önemli Bir şeyse facebook ta paylaşırım çünkü şeye inanıyorum her öğretmen kendi yöntemini kendi belirler yani ona iyi gelen bir yöntem bana iyi gelecek diye bir kaide yok mesela bazı etkinliklerde çok fazla oyun kullanıyorlar bana uymuyor gibi bana uyanda diğer öğretmen benimsemeyecek yani işte o yüzden benim için biraz eğitim okul kapısını çektikten sonra bitiyor gibi kendi sınıfım için çalışırım ha aynı konuda da öğretmenlerimle konuşurum şöyle olsa böyle olsa pek konuşmayı sevmiyorum çünkü boşa kürek çekmek gibi oluyor yani.	Zümre toplantılarında (Ö9.8B.1) genelde mesela kitapların yetersizliğinden bahsediyoruz yani çok sıkıntılı metinler oluyor gerçekten, kitaplarda daha çok fikir alışverişi yapıyoruz evet.	Onlar paylaşmayı daha çok severlerdi (Ö9.8C.1) ya evet ama ben kendi düşüncemden dolayı hani böyle yapıyorum yani o tarzda (Ö9.8C.2)
Ö10	İyi ya o konuda sorun yok en güzel tarafı öğretmenlerin hep insanlar paylaşmaktan (Ö10.8A.1) zevk alıyor yeni adalara da temas kurun söyleyin tecrübelerimizi paylaşıyoruz (Ö10.8A.2) yani ben burada küçüğe de büyüğe de 2+2 yi nasıl öğreteyim diye sorduğumda hepsiyle bir alışverişimiz olur (Ö10.8A.3) yani farklı noktalarda evet	Zümre toplantıları (Ö10.8B.1) var ama çok resmi geçer yani standarttır daha çok öğretmenler odasında okulla ilgili sohbet, okul dışındaki hayatla ilgili konuşuruz(Ö10.8B.2) ama zaten iki öğretmen bir araya geldiyse konu döndü dolaşır yine o okul yönetimine eğitim sistemine gelir yani	Onların diyalogları daha iyiydi ya (Ö10.8C.1) küçüğe bir okulu ama ben hiç öyle bir kısasa girmedim bilmiyorum belki bilinçaltında vardır pek örnek almadım yani (Ö10.8C.2)
Ö11	E benim bulunduğum mesela ilk geldiğim yerde orda altı yıl görev yaptım orda olarak değildik tek şubeydik hani paylaşım yapabileceğim pek kimse yoktu bir de biz sınır köydeydik devamlı ilçeyle irtibatla olamıyorduk ama buraya gelince mesela ben kendimde bu konuda çok eksiklikler gördüm işte kişi de bunu öğrenerek yaşayarak öğreniyormuş ben çok seviyorum paylaşımcı olmayı ama bazen de ortamın nabzını yokluyorsun kimi kaynaşmak istemiyor yani duruma göre (Ö11.8A.1) ee çok istiyorum yani hani sen ne yaptın ben ne yaptım diye ama genelde pek hoş karşılamıyorlar benim fikrimi projemi mi çalacak diye gibilerinden (Ö11.8A.2) aslında olmaması gerekiyorsa ama ben elimden geldiğince eksik olduğum konularda daha tecrübeli olan hocalar var onlara soruyorum ne düşünüyorlar hakkımda onu da bilmiyorum.	Törenler (Ö11.8B.1), toplantılar, (Ö11.8B.2) onun dışında işte ekstra dediğim gibi danışmam gereken bir konu varsa (Ö11.8B.3) onlar için yani.	Yani şimdi şunu diyeceğim bizim zamanımızda öyle öğretmenler odasına pat öğrenci sokulmuyordu (Ö11.8C.1) ama ben geçmişteki öğretmenler odasında hiç öğrencilerin gelişimiyle durumuyla ilgili konuşulduğuna denk gelmemiştim hani genelde devamlı günlük işler yemeğim yok şuydu buydu kendi telaşları ben öyle hiç. Hatırlamıyorum (Ö11.8C.2) bu benim eksikliğimden bu açığımı kapatmak için konuşuyorum genelde öğretmenlerle
Ö12	Yani bir arada olduğumuzda pek eğitimle ilgili şeyler konuşmuyoruz (Ö12.8A.1) inanın ki konuşmuyoruz yani öğretmenler odasına gidince sadece çay içiyoruz ee günlük olaylar konuşuluyor ya da bazen hiç konuşmaya bile halin olmuyor diyorsun ki bazen sadece kafa dinleyeyim (Ö12.8A.2) çünkü ilkokul olduğu için bizim alanımızda	Genelde toplantılar (Ö12.8B.1) oluyor bunun dışındaki bir araya gelmiyoruz pek evet.	Biz şimdi öğretmenlerimizden korkardık yani şimdi yanlarına bile pek fazla yaklaşmazdık öğretmenler odasına hele giremezdik bile çekinirdik (Ö12.8C.1) ama hiç öğretmenlerin kavga ettiklerine ya da tartışmalara da şahit olmadım (Ö12.8C.2) yani. Biz kendi halimizdeydik öğretmenlerimizi göremeyince de benim şuan ki bu durumumu etkiliyor mu etkilemiyor mu bilemedim yani. (Ö12.8C.3)

ÖĞRETMEN	9A	9B	9C
Ö1	Şuna çok karşıyım ben işte senin çocuğunu okutuyorum senin kankanım değil olay. Ben sana hizmet veriyorum mesafeliyiz mesafe çok önemli (Ö1.9A.1) tamam çocuğun eğitim hayatındaki sacayağındaki bir ayakta benim ama o kadar Resmi bir yerdesin mesafe şart. Sıkı fıkı olmalar hep başlarına bela aldı yani. (Ö1.9A.2)	Toplantılar daha ziyada (Ö1.9B.1) ama benim telefonum 24 saat açıktır iletişimi doğru yapalım sorun çocuk olsun 24 saat konuşalım sorun yok.	Yatılı okudum ben dediğim gibi ve hep iç içeydi öğretmenlerimiz ananelerimizle. Babam köydeki öğretmenlerle birebir ilgilenirdi. Öğretmenlerimin bana sahip çıkma sebeplerinden biride buydu yani (Ö1.9C.1) . Onları ağırladık ama sonra kullanılmaya başlandı bu durum. Necmettin öğretmenim mesela bizim evimizde misafir olmuştu ama ben sorun gördüğüm için imdi mesafeliyimdir mesela bunun gibi. (Ö1.9C.2)
Ö2	Çok önemli dedim ya Yani bir öğretmenin sınıfında başarıyı sağlayabilmesi için önce aile aile çok iyi tanımaya bilmek (Ö10.9A.1) lazım ben mesela şu anda 3. sınıf öğrencilerim onları İlk alırken dedim ki velilerine bir kağıtta üzerine şöyle yazdım bana öğrenciyi tanıtan bir yazı yazar mısınız bana çocuğunuzu anlatan Çünkü bir öğrenci mesela bir böbreği yok Esra değil mi ben bunu bilemem ben onu Beden Eğitiminde koştururum da belki bir arkadaşı onunla şiddet eğilimi ile vurabilir Allah korusun yani atıyorum şimdi benim öğrencimi çok iyi tanımam lazım sağlığını çok iyi bilmen lazım psikolojisini durumunu bilmem lazım nasıl bir geçmişten gelmiş hasta mı büyümüş huzurlu mu büyümüş boşanmış bir ailemi aileyi tanıyamadan öğrencinin kalbine girmek mümkün değil aklına da girmek kalbine de girmek mümkün değil. Aslında çocuklar velilerin yansması Biz her gün çocuklarla sınıfta bir araya gelirken bir bakıma Veli ileride görmüş oluyoruz. Kesinlikle mesafeli bir çizgi biraz var mesela bunu da belirtiyim çok önemli (Ö2.9A.1) ama burada iş öğretmene düşüyor veli toplantılarında bu çizgiyi çizme nize gerekiyor. Mesela şu anda birinci sınıfta kurduğumuz o bağı Hala daha görebiliyoruz Hepimizin bir çizgisi var veli de onu aşmıyor hadi aşti diyelim ki işte hemen orada müdahale ediyorum. Bura da durum burası benim ince çizgilerim diyorum mesela	Veli toplantıları genelde (Ö2.9B.1) evet ya da işte piknikler geziler (Ö2.9B.2) olursa bazen oda.	Şöyle söyleyeyim yani günümüzde Aslında nesil çok farklılaştı bizim zamanımızda bizim anne babalarımız okula O zaman o kadar gelmezdi asla bu kadar okula gelme öğretmenle bu kadar görüşme bu kadar iletişimi ortamın içerisinde olma yani hani hangisi doğru hangisi yanlış Aslında ben de bilmiyorum şu an doğru ve yanlış birbirine girdi bu kadar içinde olmak mı doğru Yoksa bu kadar dışında olmak mı doğru şu iki kavram çok karıştı artık günümüzde o yüzden belki de yani uzaktan durup bakamıyoruz şu an bizim dönemimizde baktığımızda bir şimdi kendimize diyoruz ki aslında o zaman daha iyiydi benim annem babam toplantılara durumumu sonraya çok az gelmişlerdir onun eksileri de vardır illaki ama öğretmeni bu kadar bunaltmadan öğretmenin işini bu kadar karışmanın da bir eksisi vardır mutlaka (Ö2.9C.1) .
Ö3	Hepsini birebir çok iyi tanırım ne kadar memnun ettiysen hepsinin her şeyini bilirim. Arada mesafe olduğu için bir sorunda yaşamadım (Ö3.9A.1) açıklıcası	Velilerle daha çok ev ziyaretlerinde (Ö3.9B.1) bir aradayız çizelge vardır takvime uyar iki tarafta bunun dışında toplantılar oluyor (Ö3.9B.2) mutlaka hepsi katılır bir de özel günlerde (Ö3.9B.3) bir araya geliyoruz işte bir yemektedir şudur budur derken bir uygulamalarında (Ö3.9B.4) yani evet velilerle bir aradayız ama sınırdaki çizmişizdir yani	Zaten biri işte neydi amcamın geliniydi o zaten yenge olunca yakın olduk sonra Cemil Türkay sürekli bilgi alırdı bizim halimizi sorardı gelir sohbet ederdi abimle sürekli ama çok yakındık yani aynı mahallede olunca her şeyin iç içe oluyordu. Bende etkilenirdim mesela psikolojik olarak bende aynı ilgiyi göstermeye çalışırım. (Ö3.9C.1)
Ö4	Ben seviyeliyim onlarla genelde (Ö4.9A.1) şöyle açıklayayım onlardan kopuk iş yapmam ama benim önümde olamazlar ben öndeyim (Ö4.9A.2) onlara devamlı bilgi veririm hani sıkıntılı durumlarda.	İşte bu veli toplantıları (Ö4.9B.1) ya da törenlere hazırlık (Ö4.9B.2) yılsonu etkinlikleri (Ö4.9B.3) için kıyafettir şudur budur derken bir araya geliyoruz genelde ha birde çizelgelerde (Ö4.9B.4) velileri de katıyorum onlar içinde değişiklik olsun diye.	Ben zaten hani köyde olduğumuz için şimdiki zamana göre daha samimiydi (Ö4.9C.1) her şey açıklıcası biz öğretmenimize eve çağırır süt yoğurt verirdik aileden biri gibilerdi açıklıcası ama biz şuan veli profilinden dolayı bu iletişimi kuramıyoruz yani. (Ö4.9C.2)
Ö5	Yani şöyle benim burada 11. senem iki tane mezun verdim bu üçüncü mezunum olacak ilk geldiğimde ki senedeki veli profili ile şu andaki veli profili birbirine hiç uyumuyor her zaman bir öncekinden daha kötü geliyor (Ö5.9A.1) ya onun yanında Hani ben şimdi velilerden yaşça biraz büyük oluyorum tecrübesiz belli oluyor anlamayan belli oluyor yönlendirmeye müsait olmuyor istemiyor kabullenmiyor şimdiki ama önceki yıllarda tabii ki ben gençtim benden tecrübelilerdi ama o tecrübeyi hani saygı olarak kullanıyorlardı hani ben bu çalışmayı yapacağım destek olur musunuz beni daha çok çocuklarla baş başa bırakıyorlardı tabiri caizse işime karışıyorlardı ama şu andaki sınıfta onu yaşamıyorum maalesef sorunlu bir iletişim süreci var(Ö5.9A.2)	Veli toplantılarında (Ö5.9B.1) oluyor genelde yani onun dışında biz randevu usulü ile görüşüyoruz velilerle bir sıkıntısı paylaşmak istediği bir şey varsa telefonla söylerler telefonla ama görüşmek istediği zaman benim boş olduğum saatlere denk getirip görüşmeleri yapıyoruz	Yani 1. sınıf öğretmenim ile ailem görüştü o bende çok güzel bir andır yani öğretmenin evine gittim onunla yaşadım mesela o çok pozitif yönde etkiledi ama bunun dışında bir görüşme olmuyordu yani olması gerektiği yerlerde işte hani bir problem olduğu zaman veli toplantısı olduğu zaman oluyordu (Ö5.9C.1), ama biz şuanda daha çok iletişim içinde oluyoruz bu doğru mu bilemedim. (Ö5.9C.2)

Ö6	Hepsiyle hala yürüyor iletişimimi ama ilk gün koyulan çizgi doğrultusunda. O mesafe çok önemli. (Ö6.9A.1) Beni kullandıklarını hissettiğim noktada kesirim ama iletişimi	İşte veli toplantıları (Ö6.9B.1) , ne bileyim tören olursa (Ö6.9B.2) kıyafet –tir şudur budur gerçi her şeyde ticarete dönüştü ama işte.	
Ö7	Yani genelde iyi arada bazen nasıl diyeyim sıkıntılı olanlarda oluyor (Ö7.9A.1) ama genelde iyi yani herkes kendi yerini bildiği zaman sorun olmuyor (Ö7.9A.2)	Toplantılar oluyor (Ö7.9B.1) genelde onun için yani zaman zaman da ikili görüşmeler (Ö7.9B.2) oluyor daha çok davranışında sorun olan öğrencilerde oluyor .	Sıkı fıkı bir iletişim yoktu (Ö7.9C.1) belki de çok toplantı bile olmadı yani.
Ö8	Öğrencilerin aileleriyle sürekli görüşüyoruz zaten gerek okul içindeki veli toplantılarında gerek haftanın belli zamanlarında birebir görüşüyoruz veli whatsapp grubu hattımız var telefonlar rahatlıkla gecenin hangi saati olursa olsun arıyorlar yani o yönde bir sorunumuz yok, (Ö8.9A.1) zaman zaman sorun olsa da eskiye göre idealiz yani. (Ö8.9A.2)	Genelde hani toplantılar (Ö8.9B.1) e tabi zaman zaman dışarda da buluşuyoruz yemektir pikniktir (Ö8.9B.2) gibi.	
Ö9	Benim sıkıntı yaşayacağım veli olursa sınıfımda olmaz yani oldu mu oldu ama hani velilere bu sınıfın patronu benim ben ne dersem o olur benim kurallarımı benimseyeceksiniz hani mesafeyi kuralları baştan söylüyorum o iyi oluyor hani. (Ö9.9A.1)	Velilerle ee sınıfa baktığım zaman iki öğrencim sorunlu yani onlar için konuştuk yakın zamanda mesela onun dışında veli toplantılar (Ö9.9B.1) ikili veli görüşmeleri (Ö9.9B.2) de yapıyoruz yani veli görüşme saatine de gelmediği zaman cezada veririm çikolata alırlar mevcut kadar böyle yani yapacak bir şey yok.	Hani biraz önce dediğim gibi babamla aynı okulda olduğum için ben sıradan bir çocuk gibiydim pek o tarafları gözlemleme şansım olmadı (Ö9.9C.1) yani ama lisedeki hocalarımız daha ilgiliydi ya sanki hani yolunuzu çizme anlamında olabilir. (Ö9.9C.2)
Ö10	Benim velilerimle hep aynı yani orta şekerdir çok sorunum yoktur ama çok içselde değilim (Ö10.9A.1) mesela ben whatsapp falan kullanmam yani ben yakın zamana kadarda telefonumu veliye vermedim yani ha bu teknolojiler çıktı adam benden önce numaramı tanıyor diye mecbur kaldık bir yerde. Velilerle çok samimi olmayı sevmem onları ziyaret etmem daha bir çay içmişliğim yoktur mesela (Ö10.9A.2)	veli toplantılar (Ö10.9B.1)	Yani öyle çok şey değildiler sıkı (Ö10.9C.1) yani öyle çok hani çağrıldıkları zaman giderlerdi oda genelde ya bu çocuğu okuldan al olurdu ya da okutacaksan mezun etmeyeceğim derlerdi bu tarz şeyler vardı bugünkü gibi sürekli toplantı falan yoktu (Ö10.9C.2) ,
Ö11	Bu konuda çok sıkıntı yaşıyorum (Ö11.9A.1) gerçi bulunduğum yeden kaynaklı olabilir. Mesela bir veli vardı kız çocukları vardı iki tane çokta güzel okuyorlar hani okula göndermediler baya bir. Adam biraz rahatsızdı işte göndermek istemiyorum göndermeyeceğim bir daha gelerseniz silah çekeceğim gibi tehdit edince ondan sonra bir korku oluştu bende bir mesafe oldu ister istemez (Ö11.9A.2) hani şu an geldiğim ortamdaki velilerde öyle bir sorun yok çok şükür ama onu aşmam benim için biraz zaman alacak.	E yani genelde veli toplantıları (Ö11.9B.1) oluyor ya da çocukla ilgili bir sıkıntı olduğu zaman birebirde görüşmeler (Ö11.9B.2) oluyor ama onun dışında planladığım ama henüz yapamadığım hani ailelerle beraber dışarıda bir kahvaltı bir öğle yemeği hafta sonları için çocuklarla beraber düşünüyorum ama henüz vakit bulamadım	Söyleyeyim şikâyetçi olduğum bir konu. Mevkiye göre iletişim vardı (Ö11.9C.1). Eğer anne babanın mevkisi iyi ise iletişimler çok güçlü oluyordu benim babam mesela serbest meslek kasaptı et alınacağı zaman benim babam öyle iyidir böyle iyidir vesaire böyle poh pohlardı ama onun dışında mesela ee babanda çok pahalıdan denildiği zaman ilişki bitiyordu menfaate göre şekilleniyordu. Ben tam tersi bir tutum sergilemeye çalışıyorum. (Ö11.9C.2) ,
Ö12	Ee çok samimi olduğum daha önceden arkadaşlarımın çocuklarını okuttum onlarla ilişkilerim tabi ki ama sadece öğrencim olduğu için tanımadığım kişilerle de mesleğimin gerektirdiği ee ölçülerde iletişim var sıkıntıda yaşıyoruz tabi ki sıkıntısız velide olmuyor (Ö12.9A.1) neyse ama mümkün meritebe herkesi hoş karşılamaya çalışıyoruz iyi davranmaya çalışıyoruz ama bizi de çok kırıyorlar saygı kesinlikle görmüyoruz (Ö12.9A.2).	Genelde çocukların durumu yani, veli toplantısı (Ö12.9B.1) hani çocukların durumu amaçlı yani bunlar evet.	Yani babam pek okula gelmezdi annem ara sıra gelirdi geldiği zaman hakkımda iyi şeyler söylediğini annemden duyardım o kadar yani pek yopktu iletişin (Ö12.9C.1) , hani biz şimdi daha iç içeyiz bu daha sorun çıkarıyormuş ama onu gözlemledim (Ö12.9C.2)



ÖĞRETMEN	10A	10B	10C
Ö1	Ya bu bağlamda aslında sırdan konuşmayı tercih ediyorum mesela yönetsel anlayışlar (Ö1.10A.1) işte. Öğretmenleri zıvanadan çıkararak kötü bir müdürle (Ö1.10A.2) çalışsın okulda gereksiz iş yükü (Ö1.10A.3), halden anlamayan veliler (Ö1.10A.4) mesela halden anlamayan insanlar çok. Şimdi biz öğretmenizde mükemmel değiliz kardeşim tabi ki en nihayetinde insanız yani. Ben şurada 22 senedir buradayım bir gün rapor almadım hiç hasta olmadım mı ama 90 öğrenci geride kalıyordu falan filan yani.	Vala bu yabancılaşmayı tam olarak bilemiyorum da öyle bir uzaklaşma durumum yok (Ö1.10B.1) yani çünkü doğru düzgün yapmaya çalışıyorum hakkımı vermeye çalışıyorum e istekle olunca da pek öyle bir durum kalmıyor yani basit bir iş değil ama isteyerek yapıyorsun yani.	
Ö2	Kesinlikle veliler (Ö2.10A.1) olur veli ve idare (Ö2.10A.2) yani onun dışında öğrenci asla sorun olmaz biz öğretmeniz bizim işimiz Onlar bizim öğrenci ile hiçbir zaman sorunumuz olmaz ki öğrenci isterse küfür etsin saldırsın çünkü o belli bir aileden geliyor yani çocuk bir şeyi yapıyorsa onun potansiyeli vardır öncesi vardır mutlaka bizim çocukla işimiz olmaz bizi bıktıran soğutan veli olur en başta daha sonrada okul idaresiyle anlaşmazlıkları olur bürokrasi mutlaka etkili bürokratik nedenler (Ö2.10A.3) mesela bu tarz şeyler yani genelde.	Sekiz yıllık öğretmenim yani hissetmiyorum değilim (Ö2.10B.1) daha çok yolun başında olan bir öğretmenim ama o zaman o kadar farklı ki artık geçmişte bugün arasında yeni nesil anne babalar yeni nesil çocuklar beslenmelerine artık sağlık sorunlarına teknolojik nedenler mi bilmiyorum ama çok farklılık var yani her nesil bir öncekini aratıyor esra biz mezun ettiğimizde yeniden biri aldığımızda daha fazla ilaç kullanan çocuklar daha fazla parçalanmış aileler geliyor her nesil biraz daha farklı olduğu için yavaş yavaş bak daha yeni olmama rağmen belki de öf dediğim çok oluyordur Ah başka bir iş yapsa mıydım dediğim oluyor yani daha yolun bu kadar başındayken malesef. (Ö2.10B.2)	Bu tamamen çağla ilgili (Ö1.10C.1) içinde bulunduğumuz dönemle ilgili yoksa ben 1920'lerde öğretmen olmayı yeğlerdim yani öğretmenler ile bir ilgisi olduğunu düşünmüyorum pek fazla.
Ö3	Öğretmenleri kendilerine bırakmak zorundalar aslında temel olarak yani öğretmeni sıkmaları olumsuz oluyor evet uygulayıcıyız ama yönetmeliği sürekli değiştirmek (Ö3.10A.1), sistemi sürekli değiştirmeye çalışmak verim alamıyorsun yani ürün yok, ürün olmadan hop bir daha yeni sistem bu da bazen soğutmuyor değil açıkçası. Bir de öğretmeni motive edeceksiniz yani motive etmeden (Ö3.10A.2) bir şey bekleyemezsiniz. Öğretmene değer verilmemesi, (Ö3.10A.3) kıymet görmemesi mesela alo 147 batırdı öğretmeni.	Hayır, hayır aksine daha da bağlanıyorum (Ö3.10B.1) yani eski öğretmenlerimde etkilidir ben onların hiç mesleği öğretmeyi bıraktıklarını görmedim yani hep elleri üzerimizdeydi tarih olup gittiklerinde onların selamı gelirdi hep bırakıp gitmediler bizi o yüzden bende gittikçe bağlanıyorum yani yabancılaşma yok evet.	
Ö4	İşte böyle velilerin sürekli işlere karışması (Ö4.10A.1) artık öğretmenden baskın bir konuma gelmesi ve öğrencilerin kuralızsızlığı (Ö4.10A.2) insanı bazen bıkkınlık derecesine de getiriyor yani ama sistemde değişiyor (Ö4.10A.3) yani sürekli buda çok önemli hani insan illallah diyor bazen.	Yok, hayır seviyorum mesleğimi (Ö4.10B.1) zaten severek yaptığım için her gün aynı heyecanla geliyorum e öğrencilerden başarı elde edince de daha çok bağlanmış oluyorum mesleğime.	Bu benim kendimle ilgili ya tamamen (Ö4.10C.1) hani yaşayarak tecrübe ediyorsun ama mesela bir öğretmenim vardı afyonluydu ben o her geldiğinde şunu düşünürdüm yani ne kadar uzaktan geliyor her gün hiç yorulmuyor diye ona özenirdim şimdi diyorum ki o zamanlar şartlar zorken gelmişler bağlılarmış demek ki işlerine mesleklerine bende öyleyim yani şu anda
Ö5	Veli profili (Ö5.10A.1), ücret maaşın düşüklüğü (Ö5.10A.2) hani tabii ki sistem değişikliği (Ö5.10A.3) bizi zorluyor daha kapsamlı bir eğitim verirken biraz daha basitleştirilmiş yani vermesek istesek bile bir yere kadar verebiliyoruz çocuk almak istemiyorsa zaten almıyor almak isteyen de şey yapamıyorsun hani orta seviyede ama evrak işlerini ben sıkılmıyorum onda bir sorun yok yani	Yok hayır hiçbir zaman öyle hissetmedim (Ö5.10B.1) her gün aynı istekle geliyorum, ya alışmışız hani çalışmaya da tabi	Tabii ki çünkü mesleklerine çok severek yapan öğretmenler de ben de onlardan etkilendim (Ö5.10C.1) öyle devam ettirmeye çalışıyorum
Ö6	Hah onu söyleyeyim şimdi bir kere tekrar en temelde eğitimini almış hak eden insanların atanması yerine hak etmeyenlerin atanması sistemşi bozdu. Sistem bozulunca (Ö6.10A.1) moral motivasyon kalmadı bu bir ikincisi özlük haklarındaki büyük bir çürüme (Ö6.10A.2) var bu kapanmıyor bu ikisi benim için çok etkili oldu. Adil olmayan düzen (Ö6.10A.3) çok kötü çok.	Hayır(Ö6.10B.1) çünkü şöyle bir şey var vatan sevgisi asla değişmedi bende. Vatanımı sevdiğim için şartlar ne olursa olsun ya şu insanı bir adım taşıyabiliyorsam ne utlu bana demekten yorulmuyorum asla pes etmek yok. En kötülerle de çalıştım benden iyilerde çalıştım ama pes etmek yok. Kendi işini kendin yaparsan kimseye tenezzülde etmezsin. Sorumluluklarını yerine getirdikten sonra hak talep edebilirsin.	E tabi yani (Ö6.10C.1) şöyle ilkokul öğretmenim hiç pes etmezdi hep mesleğine olan sevgisini bize gösterir ve yeniden başlardı onu biz hissederdik bende şimdi diyorum ki o kötü şartlarda o imkansızlıklarda öğretilim yılmadı bende yılmayacağım gibi düşününce yabancılaşmadan uzaklaşıyor insan.
Ö7	Yani mesleğe yabancılaşma yok ki öyle bir şey, ara sıra bir bıkkınlık oluyor tabi ki onda da hani büroksi (Ö7.10A.1) ve kırtasiye işleri (Ö7.10A.2) yoruluyor yani	Ben ilk günkü heyecanla gelip gidiyorum yani mesleğime yabancılaşmamı düşünmüyorum (Ö7.10B.1) açıkçası	Kısmen belki (Ö7.10C.1) yani pek bir şeyle ifade edemem
Ö8	Valla beni yabancılaştıran bir şey yok ki bana sorsan ben cumartesi pazarda gelirim yani okula ben öğrenciyi severim sadece kendi	Hayır hayır asla (Ö8.10B.1) dediğim gibi her gün olsun her gün gelirim yani işimi seviyorum	

	öğrencilerimi de değil hepsini. Olursa hani şunlar etkiler dediğimi gibi emekliliği yaklaşan öğretmenler mesela hani kendini yenilemeyen kendini o çağa uyduramayan varsa yorgunluktan olabilir ama mesela hani çevrede etkilerde genel olarak iş insanın kendi içinde bitiyor bence.		
Ö9	Bence velilere yüz verilmesi (Ö9.10A.1) yani öğrenci her şeyden üstündür veliye kitap aldırın kaynak aldırın söylemleri yani öğretmenin itibarsızlaştırılması, öğretmenin teftişini sadece öğretmen yapmalı o bilir zaten vicdanı ses etmiyorsa kimse onu sorgulamamalı yani.	Yok, (Ö9.10B.1) yani ne kadar çok örselensekte ne kadar çok kızdırılsakta ne kadar çok sinirlensekte te hani ee asla böyle bir şey yok öğretmen gerekirse bile maskesini takıp sınıfa girecek yani	Var tabi var mutlaka (Ö9.10C.1) yani işte bu dersi sevdirmeleri ve iletişimimizi sağlamlaştırmaları bizi mesleğe daha da bağladı ister istemez tabi
Ö10	Ya meslekte maalesef şey yani mesleğin itibarı mı diyelim saygı kaybettik (Ö10.10A.1) ve ya mesela veliler çok için içine (Ö10.10A.2) karıştı yani sanki veliler çok iyi biliyor bu işi hatta öğretmenlerden daha iyi biliyor yani bu olay var işte mesela bu şeylerin sürekli değişmesi yani eğitim programlarının sürekli değişmesi (Ö10.10A.3) yani mesela şunu da söyleyeyim ders kitapları da çok dolu değil(Ö10.10A.4) şimdi bize kaynak alamayın diyorlar ama kitabın içi boş yani, ev velide istiyor çünkü sonuçta bir sınav var bu tarz şeyler var yani birde öğretmenlerde kendi aralarında artık kafa yapısı ve alışkanlık olarak ta çok ayrıştılar(Ö10.10A.5) yani mesela öğretmenler odası ayrı hep grup grup bakan bey değiştireceğiz dedim ama işte	Evet, biraz (Ö10.10B.1), yani neden böyle diyorum eylül ayı geldiği zaman önceden biraz da olsa heyecanlıydık şimdi biraz daha saat yavaş ilerlese, hani biraz espri biraz gerçek niye kar yağmadı diye de sitem ediyoruz yani iyi bir şey değil ama istemem maalesef böyle yaptı	Yoktur ya o tamamen sonradan ki gelişmelerle alakalı (Ö10.10C.1) biz ayak uyduramadık ya da tatmin olamadık o bizle ilgili yani,
Ö11	Ee evrak işlerinden (Ö11.10A.1) bıktım resmi işler istemiyoruz. Bir öğretmen bin proje diye bir şey vardı hani her öğretmen eğitim başladığı zaman eksiklikler ve sorunlarla ilgili bir anket vardı oraya da yazmıştım hatta evrak illeri diye. Yani evrak işleri bitmiyor ki öğrenciye kafa yorasın yani şunu yap bunu yap şuan evden çıktım mesela bir sürü evrak işi var bu olmasa mesela bizi bir özgür bıraksalar sadece öğrenciyle kalsak daha iyi olurdu onun dışında bir sorunum yok.	Bazen artık yeter dediğim oluyor (Ö11.10B.1) yani bırakacağım diyorum ben bu evrak işlerini yapamıyorum o zamanda diyorum ki beni atacaklar mı evrak işini yapmadığım için onlar atmadan ben gideyim diye düşündüğümde oluyor.	Yok (Ö11.10C.1) ben sadece evrak işlerinde yaşıyorum bu durumu. Hani o öğretmenlerimde gördüğüm diğer eksiklikler ben artıya çevirmeye çalıştım
Ö12	Yani zaten bu mesleği sevdiğim söylenemez, ilk olarak mesela artık yaşında vermiş olduğu sürekli rutin işleri yapıyor olmak (Ö12.10A.1) sıkıyor bazen, ee sonra birçok etken var hani saygı görmüyoruz bir kere, (Ö12.10A.2) eskiden biz daha çok söz sahibiydik şimdi öyle bir durum yok ve bu durumda bile bizden harika şeyler yapmamız bekleniyor yani	Evet, düşünüyorum kesinlikle (Ö12.10B.1)	Yok, hayır geçmişteki öğretmenlerimle hiçbir alakası yok tamamen zaman ilerledikçe meydana gelen değişimler (Ö12.10C.1) yani

ÖĞRETMEN	11A	11B	11C	11D	11E	11F
Ö1		Sınıfhâkimiyetim (Ö1.11B.1) iyidir yani. Disipline ederdi bizi bende hep aklımda kalmıştır.(Ö1.11B.2).Onların metotları farklıydı tabi şiddet ağırlıklı ama benimki daha sözel	Zayıf yönlerimde mesela kondisyonel anlamda da zayıfladım (Ö1.11C.1) yaşlılığa bağlı olarak, haliyle üretkenlikte azalıyor (Ö1.11C.2) belki de göz ettiler bana kız. Koştur koştur halden düştük yani.	Jeoloji mühendisi olmak istemişim (Ö1.11D.1) ben hep ama o zaman bana destek olunması gerekiyordu olmadı başka şeyler de yaşandı yani. Biz rüzgârda savrulan yaprak gibiydik savrulduk	Bendeki kumaşı fark eden Hasan hoca olmuştu (Ö1.11E.1) rahmetli oldu müfettişi ilk teftişe geldiğinde bana Ahmet sen burada durma İstanbul'a gel öğretmenlik (Ö1.11E.2) okuluna kayıt ol demiştir parada kazanırsın demişti bende u işi yapabiliyorum hakim mişim demiştim yani hele de müfettiş deyince özgüvende geldi otomatik.	Dediğim gibi hasan hoca yüreklendirdi beni yapabileceğime dair (Ö1.11F.1) ama ben öğretmen olduktan sonra çocuklara çok farklı bir dilim olduğunu anladım dedim ki ilk önce onlarla aynı dili konuşmaya başlamam gerek. Oradan başladım gittim işte
Ö2	Eğlenceli (Ö2. 11A. 1) olduğunu düşünüyorum yani çocukları çok seviyorum (Ö2. 11A. 2) çok duygusalım (Ö2. 11A. 3) belki bu sınıf öğretmenlerin hani çocukların sevmesinden kaynaklanıyor olabilir güncel yeni şeyleri bulup uygulama noktasında güçlüyüm (Ö2. 11A. 4) diyebilirim	Ben ilkokuldan beri hep öğretmen olmak istiyordum yani bu nasıl bir şey biliyor musun Hatta derdim ki şu adam otursa ben anlatsam hep öyle derdim içimden şu otursa da ben konuşsam ben yapsam evde hep öğretmencilik oynuyordum ondan sonra bebeklerimi dizedin sobalı evimiz vardı mesela giderdim soğuk odada tahtaya yazardım ben biraz temsili seviyorum yani konuşmayı hitap etmeyi o yüzden böyle iletişim içinde olmayı sevdiğim için belki o öğretmenlerimiz bunu güçlendirmiş olabilir. (Ö2.11B.1)	Evet duygusalığımı zayıf olan kesinlikle merhametim (Ö2.11C.1) çok fazla var benim merhametimi de beni bazen hata ya düşürüyor sınıf içerisinde ama bunun geçmişteki öğretime ilgisi olduğunu sanmıyorum bu tamamen ilgili yapısal bir durum (Ö2.11C.2)	Evet küçükken Öğretmen olmak istiyordum ama İngilizce öğretmeni olmayı hayal ediyordum (Ö2.11D.1) dili çok seviyorum sunucu olmayı çok hayal ettim yıllarca evde gazete alıp haber sunmuşum ben böyle bir konuşacağım hitap edeceğim yani neyse ben de böyle bir durum vardı sunuculuk ya evet hep sunucu olmak (Ö2.11D.2) isterdim aslında	Zaten istiyordum yani şöyle ailem de çok öğretmen var halam yengem (Ö2.11E.1) ondan sonra işte birkaç kişi daha öğretmenlik bizim ailemizde olan bir şeyde bir de annem mesela biz üç kız kardeşiz annemin hayali şuydu biri öğretmen olsun hani onunla sanırım (Ö2.11E.2) benim kulağında dolmuş bazen hani diyordum kendi kendime ben annemin hayallerimi gerçekleştirdim de mi buraya geldim diye ailemin faktörü çok var ailede çok öğretmen var (Ö2.11E.3) ha bir de şey çevresel faktörler de vardı mesela hani devlete sırtını da ya garantili düşün gibi biraz maddi biraz manevi nedenler (Ö2.11E.4) bayanın anne olacağını gibi.	
Ö3		Şöyle yani hâkimiyetim çok iyidir (Ö3.11B.1) sosyal etkinliklerim iyidir (Ö3.11B.2) fazlaca yaparım materyallerim fazladır her şeyi somutlaştırarak anlatırım (Ö3.11B.3) çocuklarla iletişimim yüksektir (Ö3.11B.4) yani herkesi bire bir dinlemeye çalışırım. O öğretmenlerimiz bizi yüreklendirirdi hep böyle düşünmemize sebep oldular yani. (Ö3.11B.5)	Belki de çok duygusal olmamadır (Ö3.11C.1) olabilir yani ama eğitim alanında yok yani hep kendini yenilemek zorunda olduğun için zayıflıkların tamamlanıyor gibi oluyor.	Ben hep tıp istemişim (Ö3.11D.1) yani evet tıp çok istiyordum ama olmadı şuan bu mesleğe gönül verdim yani iyiki de buradayım diyorum. Hakkâri'deki çocuklar sana geliyorlardu orası bambaşkaydı yani	Bura da dershanede bir Ahmet Ulusoy hocamız vardı bilen bilir matematik öğretmeniymi bana dedi ki kızım dedi elektronik öğretmenliğini yaz dedi puanında var dedi bende hayır dedim o da senden çok güzel öğretmen olur dedi yani. (Ö3.11E.1) Ama Ahmet hoca bana inandı yazmayın dedim ve yazdı ben önce endüstri mühendisi oldum sonrasında öğretmen oldum yani. Önce Edirne'de mühendis oldum sonra orda yapamadığımı anladım geldim tekrar hazırladım Bursa'da ziraat mühendisliği geldi gittim yine yapamadım geldim Hakkâri'ye öğretmen olarak atanmışım	
Ö4		Kendime daima güveniyorum (Ö4.11B.1) mesleğimle ilgili yapamayacağım şey yoktur hani neredeyse bunun dışında araştırmayı çok seviyorum sürekli okuyorum (Ö4.11B.2)	Dur bakayım neler olabilir ha bu mesela çok paylaşımcı değilim (Ö4.11C.1)	Ben hep doktor olmak istedim (Ö4.11D.1) ama olamadık kendi çocuğumu doktor ettim ben	Yani o ne bileyim hayat bizi o noktaya sürükledi gibi oldu (Ö4.11E.1) sanki hani bir de şey vardı kalktık köyde hep öğretmeni gördük orada	Yok, hayır direk bir etkileri hani yönlendiren olmadı (Ö4.11F.1) ama o afyondan gelen öğretmenime heveslenirdim yani bende uzaklara gitsem çocuklara

	okutuyorum da çocuklarıma bir de bakın bu nokta çok önemli yani feni Türkçeyi sosyali elbet öğreniyorlar ama ben onlara hayatın her anında kendi ayaklarının üstünde durmalarını öğretiyorum burada da güçlüyüm (Ö4.11B.3) önemli bence burası ama öğretmenlerimin bir etkisi yok yine kendi çabamla yani bize bunları belletmediler ki.	bende belki olabilir ama insanlar beni buraya itti yani neyse oralar karışık.	okumadım okusun mantığı vardır hani belki o da yanlıştı bilmiyorum ama oldu bakalım.	da şey diyorsun hani demek ki bir meslek bu dedim öyle oldum çok (Ö4.11E.2) fazla bilmezdim başka mesleği çevreyi	bir şeyler öğresem derdim belki o olabilir evet.	
Ö5	Sınıf yönetimi (Ö5.11A.1) diyebilirim bu noktada güçlü hissediyorum kendimi başka yani derse zevkle anlatmaya çalışırım (Ö5.11A.2) her zaman ama çocuklar da bir ışık göremediğim zaman zaten bir yerden sonra ben de tıkanıp kalıyorum ama heyecanlandırma ya çalışıyorum çocukları genellikle	Tabii ki var çok disiplinlerde tücü de (Ö5.11B.1) öyleydi üç bayan da belki bayan olmalarından kaynaklı olabilir ama onlar çok etkiliydi benim için	Çabuk sinirlenirim (Ö5.11C.1) ama bu huyumu da törpülemeye çalıştım zamanla bu benim zayıf yönüm olabilir kesinlikle ama bu benim yapısal bir özelliğin bir geçmişteki öğretmenlerin herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum (Ö5.11C.2)	Çocuk doktor olmak isterdim (Ö5.11D.1) bir ara astronot olmayı da hayal ediyordum (Ö5.11D.2) ama genelde ya çocuk doktoru ya da öğretmen olmayı tercih ederdim (Ö5.11D.3)	Aslında puanım yetmedi diyebilirim (Ö5.11E.1) işte edebiyat öğretmenliği düşünüyordum en başta baştan beri öyle yazarak hepsini sınıf öğretmenliği diye yazdım ve sınıf öğretmenliği geldi	Olabilir neden olmasın çünkü öğretmen olmayı onlar sebebiyle istedim onlar sevdirdi için istedim (Ö5.11F.1), öğrenciyken öğretmenlerin beni hep sınıf başkanı ya da başkan yardımcısı yapardı hani her şeyin başında olduğum için belki o da beni etkilemiş olabilir
Ö6	En güçlü olduğum yönüm şu ya bende bir şey var sanki hani bu açı gittikçe genişler ya bir öğrenme ihtiyacı var sürekli yeni şeyleri merak ederim (Ö6.11B.1) adam oraya bir şey çakıyorsa nedenini merak ederim sorarım hep. Öğretmenlik adına da hep güncellenme noktasında sıkıntı yaşamıyorum yani mesela. Okul müdürümüzün bardağını kırmıştım evden götürdüm yenisini müdür bana dedi ki bunu götür kendin çalış kazan öyle bardak al getir dedi ben o an anladım ki kendi emeğin olmadan bir şeyi yapmanın faydası yok yani bende hep böyle derim öğrencilerime ne olursa olsun emeğinizle olsun gibi. (Ö6.11B.2)	Öğrenciyi hayatımın merkezine aldığım kullanıldığımı hissediyorum bazen o dengeyi kuramıyorum (Ö6.11C.1) bu benim zayıf yönümdür mesela.	Şimdi şöyleydi dar bir ilçede yaşardık orda ne vardı öğretmen vardı imam vardı doktor vardı tamam bitti. Kaderdir işte dedik öğretmenlik okuduk yani öğretmenlerimize de özenirdik o sıcak aile gibi olan durumdan. (Ö6.11D.1) Ama düşersin kötü öğretmene karanlıkta kalırsın bu da şans yani.	Benim tercihlerimi lisedeki öğretmenim yapmıştır mesela hani kısa sürede gidersiz dediler (Ö6.11E.1) bizde kolay yoldan meslek sahibi olma derindeydik açıkçası onlar vesile oldu yani.	Yoktu ya açıkçası bir etkisi, yüreklendiren de olmadı (Ö6.11F.1) o zamanlar herkes kendi derindeydi zaten	
Ö7	Son yıllarda sınıf hâkimiyeti (Ö7.11B.1) yani çocuklar daha serbest kaldıkları için onları kontrol etmede yani ve dersi toplama noktasında güçlüyüm sınıf otoritesini sevgiyle kurma noktasında güçlüyüm (Ö7.11B.2) diyebilirim	Pek aklıma bir şey gelmiyor açıkçası genelde yeterli olmaya çalışıyorum (Ö7.11C.1) yani birçok öğretmenimde despot olduğum için kısmen olumsuz anlamda etkilemişlerdir yani ama.	Mühendislik (Ö7.11D.1) ben mühendis olmak isterdim.	O zamanın şartları öyleydi yani imkân yoktu (Ö7.11E.1) biraz mecburiyet ağırlıklı olarak şartlar diyelim	Biz zaten grupça öğretmen lisesinde olduğumuz için hani ara ara öğretmenlerde söyledirdi yani idealist öğretmen olacaksınız (Ö7.11F.1) derlerdi evet	
Ö8	Valla sınıfıma hâkimim (Ö8.11B.1) en başta çocukları çok seviyorum (Ö8.11B.2) işte sınıfın fiziksel ortamını en yüksek seviyede (Ö8.11B.3) tutmada olsun teknolojiyi takip etme (Ö8.11B.4) olsun o noktalarda güçlüyümdür hani	Valla zayıf yönümü ben görmüyorum (Ö8.11C.1) , zaten çocuklara karşı sevgin olduktan sonra pek zayıf	Valla küçükken öyle hayalim şuydu dediğim bir meslek olmadı (Ö8.11D.1) çok enteresan varsa da ben	Nasıl karar verdim, ekonomik durumlar hani önü açıldı diye (Ö8.11E.1) hocalarımızda tercih yaptırıldı hepsi sınıf öğretmenliğidir (Ö8.11E.2) diğer	Yok ya hiç öyle yönlendiren olsun hiç yöreklendiren olsun hiç öyle olmadı (Ö8.11F.1) yani başka mesleğe de yönlendirmediler ben kendim bu yola girmiş oldum.	

	bunlar olunca gerisi kendiliğinde de geliyor yani.	yönünde olmuyor yani	hatırlamıyorum	tercihlerimde aynıydı hep öyle buralara geldik işte.	
Ö9	Güçlü yönlerimde ben çocuklarla olan iletişimimin (Ö9.11B.1) iyi olduğuna inanıyorum sınıfa hâkim olduğuma inanıyorum (Ö9.11B.2) bir de yaratıcı birisiyimdir (Ö9.11B.3) belki de en önemlisi budur yani.	Zayıf yönlerimde işte hani dedim ya çocuklarla oyun oynamada oyun üretmede sıkıntı çekiyorum (Ö9.11C.1) zayıfım yani eksikliğim var evet Hala doğru düzgün çocuklarla oyun oynayamıyorum mesela ha bekliyorum oyunla ilgili bir seminer olduğunda hemen gideceği yani.	Hayalimdeki meslek dalı aslında ben devamlı tiyatro (Ö9.11D.1) sanatçısı olmak istemişim ama hani olmazsa da öğretmen olurum demedim hiçbir zaman zorda kaldığımda seçeceğim bir meslek değildi ama hani buraya da isteyerek geldim (Ö9.11D.2) ondan dolayı öğretmen lisesine geldim	Sınıf öğretmeni olacağım zaten belliydi hani öğretmen lisesine gitmemi istedi babam (Ö9.11E.1) o zamanın atama şartlarına baktığımız zaman ee sınıf öğretmenliğinin önü açıldı (Ö9.11E.2) yani babam ileri görüşlü bir insandı biraz o etkili oldu evet.	Geçmişte hani yönlendirme olarak değildi (Ö9.11F.1) ama dediğim gibi zaten hep öğretmenlerin içindeydim e liseye de gidince belli bir şeydi zaten öğretmen olacağım birebir bir yönlendirme olmadı (Ö9.11F.2) yani.
Ö10	Yani güçlü yönlerim dediğim gibi kendime genel kültür (Ö10.11B.1) olarak ufuk verme olarak iyi hissediyorum diyalog olarak mesela onlarla iletişim kurma (Ö10.11B.2) noktasında da bilgiyi aktarma (Ö10.11B.3) konusunda fena değilim, etkileri de hani illaki vardır ama birebir bir etkisi olduğunu sanmıyorum ben de	İşte bu yetenek dersleri var ya orda zayıfım (Ö10.11C.1) ya yok yani evet	Valla ben gazeteci olmayı (Ö10.11D.1) istedim ya zaten dedim ya ortaokul ve lise çok talihsizdi ben sözel okudum sayısal girdim tuhaf işler yani dediğim gibi keşke bir öğretmen bize dokunsaydı yani ama olmadı	Yok, o biraz kaderin cilvesi, (Ö10.11E.1) yolun sonu gibi yani	Etkisi yoktu ya (Ö10.11F.1) çünkü ailemde de öğretmen çok vardı giren gördü de aman dedi yani açıkçası
Ö11	Eee bazen mesela yapamıyorsam pes etmiyorum (Ö11.11B.1) bu huyumu seviyorum başka bir çözüm yolu olabilir mi şunu da denemeli miyim şunu da yapmalı mıyım kararsız kaldım gibi kendimi sorgularım arar bulurum yani.	Materyaller konusunda böyle daha çok örnek istiyorum (Ö11.11C.1) yani daha çok biriyle paylaşma girmek istiyorum birin üstüne bin koyarak ilerlemek istiyorum yani bu konuda eksikim	Öğretmenlikti (Ö11.11D.1) evet dediğim gibi.	İlkokulda karar verdim ben işte öğretmenlerim sayesinde (Ö11.11E.1) şöyle oda boş derslere gir şu derse gir dedikleri zaman orada mesela çocuklar susun dediğimde susmuşlardı bende yaa yapabirmişim dedim mesela bir şeyler sormuşlardı bana hatırlıyorum toplama eldeli toplama böyle miydi şöyle miydi diye anlattığımda onlar anlıyordu ve bunu ben anlatmış oluyordum o çok hoşuma gidiyordu tamam ben bu işi yapabilirim demiştim	
Ö12	Hitabım evet hitabetim güçlüdür (Ö12.11B.1) , sorumluluk sahibiyimdir (Ö12.11B.2) işimi önemsemeye çalışırım yani bunları diyebilirim evet mesela tarih öğretmenim onun konuşmasını üslubunu çok beğenirdim mimikleri de farklıydı etkiledi beni o anlamda (Ö12.11B.3)	Çok iyi niyetli olmam (Ö12.11C.1) diyebilirim evet haksızlık yapmayayım derken ben haksızlığa uğruyorum çokta üzülüyorum yani üzülükten sonra öğretmeninde hitabeti yoktur yani,	Tıbbiye evet. Tıbbiye (Ö12.11D.1)	Kendi istediğim alanı kazanamadığım için (Ö12.11E.1) ekonomik sıkıntılardan dolayı mecbur buradan (Ö12.11E.2) devam etmek zorunda kaldım. Ben fen öğretmeni alanında okuyordum hani o alanda öğretmen olamayınca önü açık diye (Ö12.11E.3) buradan devam etmek zorunda kaldım.	Yok, yok durumlar buraya getirdi aslında ekonomik durum diyelim (Ö12.11F.1) , şimdiki ekonomik durum o zamanla bir olsaydı ben yine öğretmenliği okumazdım beklerdim devam ederdim hazırlanmaya yine orayı isterdim ama şartlar elvermediği için mecburen bekleme durumu yoktu yani

ÖĞRETMEN	12A	12B	12C	12D
Ö1	Az önce anlatmışım işte protein konusu deney yani,(Ö1.12A.1) lise bir de ODTÜ mezunu fen bilgisi hocamız müthişti mesela konular bize basit gelirdi fende ilgi alanımdı ama adam birim yapmanın bilim öğretmenin ne kadar hassas bir şey olduğunu o miligramlık hesaplamalarla öğretirdi yani işte asıl değer virgülden sonraki iki değeri mesela bizde şimdi bilimin ne olduğunu öğrendiğimiz için çocuklar yarı bırakınca o virgülden sonra kadar hesaplatırım. (Ö1.12A.2)	Sevcan hocanın olayı ilginçtir mesela müfredatı zorlardı problemleri gerçekten bakkala giderek anlatırdı,(Ö1.12B.1) gibi yani ilginçtir soru çözdük tahtada mesela ben yaptım arkadaşım da yaptı sınıfta misafir vardı diye yanlış yaptığımız soruya doğru yaptınız deyip sonardan öğretmişti bize doğrusunu. O çok iyi bir incelekti yani arkadaşım da şuan matematik öğretmeni. Ben şimdi sadece çözmek isteyenlere ağırlık veriyorum bilmeyenlere yanında öğretiyorum tahtada küçük düşürmem.	En zevkli derslerdi. Kelime dağarcığımızı artırmak isterdi bol bol okuma yapardık,(Ö1.12C.1) . Ben mühendislik okudum ama istesem yazarda olurmuşum öğretmenim sayesinde. Şiir yazmaya başladım mesela onun etkisiyle (Ö1.12C.2) şuan da Belinay şiir yazıyor, kısa öykü denemeleri ve hikâye paylaşımları (Ö1.12C.3) anı defterleri (Ö1.12C.4) yapıyoruz gibi.	Harita asarları (Ö1.12D.1) mesela sınıfa o önemli bir şeydi. Tahtaya harita geldi yani sınıfa uzaylı gelmiş gibi hissederdik. Hayat bilgisi dersinde hayatı gerçekten öğrendik köyde olmanın avantajlıda vardı. Değerler eğitimi mesela daha güzel verildi (Ö1.12D.2) şimdi hep soyut gelip geçici
Ö2	Süheyla hocam ve Gülseren hocam vardı ortaokulda her ikisi de fen bilimleri öğretmenimdi lisede yoktu şimdi tm bölümü olduğum için ben hiç fen görmedik biz onların öğrettiği şeyler mesela biyoloji öğretmenim vücutla ilgili ne bileyim verdiği bilgileri örnekleri hala kullanıyorum,(Ö2.12A.1) örnekleri veriyorum mesela onlardan etkilenmişim anılar kalmış ben de bizim öğretmenlerimiz şey di çok hani fen bilgisi öğretmeni deyince benim kafamda böyle Titiz temiz Hani steril gibi biri canlanırdı laboratuvar ortamı geliyordu aklıma ne yaparlardı mesela çok malzeme kısıtlı olmasına rağmen iki tane bile bir şey varsa işte Beher Glass tır kaptr yaparlardı yine biz de şu anda onları uyguluyoruz, (Ö2.12A.2) sınıfımızda onların hepsi mutlaka kalmıştır bende fen bilimleri eşittir deneydir bizim için sadece okuma yazma ezber olsaydı belki biz de öyle yapacaktık şu anda bilemiyorum.	Matematik Bendeki bu sihri Remziye hocam ve Haydar hocam olmasaydı ben belki kazanamadım üniversiteyi çünkü yani kabus gibiydi ilkokul dersleri matematik dersleri çok açık söylüyorum hiç gitmek istemezdim hep karmım ağrıyor diye yalan söyledim çünkü yani hep problem çözerdik ona göre problem çözen çocuklar süperdi ben de hiç çözemedim,(Ö2.12B.1) yani zor da soruyordu ama hani hep problem çözüyordu hiç başka bir şey yapmıyorduk ya şarkı söylerdi ya da problem çözerdi yani ben mesela ama şu anda çocuklara ilk ne diyorum biliyor musun çocuklar ben matematiği çok seviyorum diyorum çünkü matematiği sevsinler istiyorum ben çünkü bu konuda ilkokulda çok eksik büyüdüm o eksiyi kapatmak için canım çıktı ortaokulda o yüzden şey çocuklara şimdi en sevdiğim olmuş gibi gösteriyorum ben ne seviyorsan onlar da onu çok seviyor çünkü o dersleri hep oyun oynatıyorum ya da ne bileyim çok coşkuyla giriyorum gibi.	Ben her şeyi yapardım mesela onun da ters etkisi var Bir sınıftaki öğretmenin adı da hiç hatırlamak istemiyorum çok fazla okuma yarışma yapardı bize o yüzden çok hızlı konuşuyorum mesela (Ö2.12C.1) fark ettiysen güzel okurdum ama hiç anlamazdım mesela o yüzden şu anda asla okuma yarışı yaptırmam doğru değil (Ö2.12C.2) o şekilde Onları yarıştırmak Çünkü okuma var ya çok bilgi isteyen bir şey çocuğun mayasında olmalı onu sevmeli, hani dil beceren geliyor belki ama anlama geride kalıyor. bazı öğretmenlerimiz çok faydalı olduğunu düşünüyor bazıları faydalı olmadığını düşünüyor bana yapılmış bir uygulama olduğu için ben yapmıyorum mesela genelde türkçe dersinde artı eksi verirdi bize mesela uçtu uçtu artı uçtu mesela okumalarda böyle yaparlardı ben de şimdi öyle yapıyorum işte çok da hoşlarına gidiyor (Ö2.12C.3) çocuklara o kalmış ben de işte eş anlamlı kelimeler zıt anlamlı kelimeler bunlar artılarından etkilerden de çocuklara ben de öyle yapıyorum (Ö2.12C.4) hadi bakalım yakalayın artıları gibi şimdi aynı şeyi uyguluyorum şimdi.	
Ö3	Şimdi ee fen ağırlıklı matematik ağırlıklı yetiştiğim için bu dersleri çok severdim ve çok başarılıydım laboratuvar var mıydı hayır yoktu lisede yoktu ama belki de algım çok yüksekti bu yönde her şeyi kapıyordum ha sen ne yapıyorsan diye bana sorarsan ben ilk önce onları bu derse hazırlarım. Çocukların her birine bir önlük diktirteceğim bunu geçmişte de yaptım ve biz önlüğümüzle beraber laboratuvara gideceğiz zaten başlangıçta çiviye çakıyorsun kendilerini o modele sokuyorlar yani biz artık bilim öğreneceğiz biz önlüğümüzü giydik ve çocuklar o gün okulda akşama kadar önlük takıyorlar.	Matematik dersindeki dediğim gibi kesinlikle somutlaştırma yoktu ama biz yapmak zorundayız bana soyut anlattılar, (Ö3.12B.1) ben görmediğimi yapmaya çalışıyorum kitaplarda okuyorsun kendini geliştiriyorsun etkili işlemek adına yani. Ablamda destek olurdu şunu yaptım böyle oldu gibi önden bilgi verirdi bana her ders için ne yaptırısa	Bizim zamanımızda fiş vardı (Ö3.12C.1) için ama şuan değişti mesela dik temel harfleri direk veriyoruz yani benimde o zaman aklımda kalan bir şöyle hani böyle işlerdik dediğim anım yoktu açıkçası düz metinden okur geçerdik (Ö3.12C.2) ben şimdi hepsini görselleştirmeye çalışıyorum işimizi çok kolaylaştırıyor. (Ö3.12C.3). Bir metin var diyelim ki kargalar. Önce araştırır onu gelir sunum yapar resmini gösterir rengini ne yediğini öğrenir sonrası metin için çorap söküğü gibi gelir zaten yani. Bunlar belli periyodik cetvelle olur sistematik ilerler.	Çok net hatırladığım bir belli başlı olay yoktu yani haritalar görürdük hani somutlaştırırlardı (Ö3.12D.1) biraz ama ben şimdi hep somutlaştırıyorum (Ö3.12D.2) her şeyi
Ö4	Deneyler yani bir iki tanede olsa onlar aklımdadır,(Ö4.12A.1) en fazla ben de nadir yapabiliyorum elverişsiz ortamda dolayı	Hiç iyi matematik öğretmenlerine denk gelmedim ya, (Ö4.12B.1) o yüzden bir şey söyleyemeyeceğim pek fazla.	Ya içimde ukdedir yani bizim hiç hikâye kitabımız bile olmamıştır, (Ö4.12C.1) tamam olanaklar yoktu imkân yoktu şartlar kötüydü diyoruz	Sadece ezberletirlerdi ya valla başka ne savaştır ne işte ne bileyim haritadır bilmezdik (Ö4.12D.1) ben şimdi daha çok savaşları mesela hani sesli

			ama ilkokul öğretmenimde ortaokulda da yani kendileri de bir hikâye anlatmazdı pek e bak ne oldu bende eksikim o konuda çocuklara kitaptakinden farklı bir şey veremiyorum da yani. (Ö4.12C.2)	hikâyelerle vermeye çalışıyorum harita kullanıyorum (Ö4.12D.2) daha da kalıcı oluyor.
Ö5	Deney yapmamızı istemişlerdi ama ben becerememişim.(Ö5.12A.1) onu çok hatırlıyorum net bir şekilde ha biz de şu anda imkânlarımız kısıtlı olduğu için yapamıyoruz bir de konular gereği yani çok fazla deneyi yapmaya sevk edilen konularda yok aslına bakarsanız	Yok aslında dümdüz anlatıyorlardı genelde benim de o yüzden pek aklımda kalmamıştır, (Ö5.12B.1) yani şimdi mesela daha çok akılda kalmalarını sağlayacak şekilde anlatmaya çalışıyorum dediğim gibi daha çok ispat yönteminden gitmeye çalışıyorum hani niye bu böyle neden böyle oldu diye sorgulamaya gitmeye çalışıyorum	Sürekli kitap okuduk biz (Ö5.12C.1) yani şimdi ben de mesela çok okutuyorum Ö5.12C.2 sürekli ve hani kitaplarımı da böyle kırtasiyelerden gelen setler şeklinde değil özenerek seçiyorum ve hani genelde daha pahalı olan setler oluyor ama içeriği gereği kaliteli kitaplar almaya özen gösteriyorum	Yok maalesef sosyal bilgiler dersi genelde hani sunuş yoluyla oluyordu (Ö5.12D.1) hani hayat bilgisi olduğu için daha çok hayattan örnekler vererek anlatıyorlardı bende şu anda kesinlikle öyle yapıyorum (Ö5.12D.2) konularda o yönde olduğu için daha çok hayattan örnekler veriyorum siz de böyle şeyler yaşıyor musunuz tarzında hani komşuluk ilişkileri gibi yakın çevreden örneklerle götürüyorum dersi(Ö5.12D.3)
Ö6	Benim en çok hoşuma giden bizi laboratuvara götürmeleriydi, (Ö6.12A.1) şimdi biz giderdik oradaki mezemelere bakmak mesela tepegözü kullanmak çok sıra dışı bir şeydi bizim için. Beherle uğraşmak falan ya da o zamanki en büyük şey tepegöze asetat koyup bir şeyi büyük görmek o zamanki en büyük icattı bizim için.(Ö6.12A.2) yani bende mesela çok sevdiğim için o derslerimi öğretmen olduktan sonra gittim Bolu da bir ay laboratuvar eğitimi aldı dedim ki ben bu işi adam akıllı yapacağım şimdi nerdeyse her öğrencim deney nasıl yapılır orası nasıl kullanılır bilir yani, (Ö6.12A.3)	Yani öyle birebir bir anım yoktur aslında soru vardı verilen istenen çözüm derdi öğretmenimiz yazardı bizde anlamış gibi yapar sadece yazardık, (Ö6.12B.1) öyle somut öğrenelim şunu yapalım aman materyal olsun gibi bir durum söz konusu olmadıktan dolayı anda kalmadı o derse ait açıklası sanırım sınıf öğretmenimizde matematiği sevmiyordu bize de pek istekli anlatmazdı.	Ya benim hiç hoşuma gitmeyen bir şey vardı öğretmenimiz hiç ilğimizi çekmeyen sadece kendisinin önemsedığı konuları anlatır illa da okuyacaksınız derdi bende hiçbir zevk almazdım(Ö6.12C.1) yani hani, şimdi ben kitap seçimini öğrencilerime bırakırım hep derim ki kütüphaneden seç beğenmezsen koy istediğin bir başkasını al oku getir (Ö6.12C.2) derim çokta etkili olur yani	Ya bu hayat bilgisinde şöyle bir şey vardı kitaplardaki resimlerden gördüğümüz kadarı her şey. Mesela mize diye bir şey olduğunu kitaptan görmüştük ya da elektrik aynı şekilde mesela bizde gaz lambası vardı dedik ki elektrikte varmış. (Ö6.12D.1) Öğretmenlerimizin ufku da geniş değildi yetiştikleri yerde etkili tabi çok öyle ayrı ayrı bir şekilde işlenmezdi yani ışık tutan bir ders olmadı. İşte o öğretmenlerimiz hep programa bağlı olarak kısıtlı ders işledikleri için ben programı takip etmeyi bıraktım mesela kendim esnek şekillendiriyorum kaynak çeşitliliğine gidiyorum (Ö6.12D.2)
Ö7	Ortaokulda bu magnebut küreleri vardı havanın boşalmasıyla ilgili bir kütü yani orda ki deney sırasında işte bir arkadaşımız onun havası çekiliyor iki taraftan kürelerin tabi bir anda güç uyguladığınız için ikisi de birden asılınca öğretmenimizin alını böyle ortadan ikiye ayrılmıştı. (Ö7.12A.1) Deney esnasında bu öğretmenimiz epey bir zorluk çekmişti şimdi ben mesela bu derslerde özellikle dikkat ediyorum işte yanıcı patlayıcı kesici maddelerden uzak duruyorum (Ö7.12A.2) çocukları da uzak tutmaya çalışıyorum	Biz bu dersi çok öyle yani sade işlerdik hep soyutta kalırdı, (Ö7.12B.1) ondan dolayı da zorlanırdık yani ama şimdi mesela silindirik konudur ne bileyim geometrik şekiller olsun şimdi hep görsellerle daha somutlaştırarak anlatmaya çalışıyorum (Ö7.12B.2) benim öğrencilerim aynı sıkıntıyı yaşamamış diye	Geçmişte genelde işte okuma anlama anlatma yani bizde fiş vardı (Ö7.12C.1) işte öyle ezbere öğrenirdik ama son zamanlarda kalktı şimdi cümleden heceye gidiyoruz ya da tam tersi gibi ama şuanda ki koşullar o zaman yoktu öğretmenlerimizde suçlayamıyoruz imkânlar farklıydı	Haritalar olurdu yani en fazla, görsel olarak bize atlas harita verilerdi onla daha kalıcı olurdu evet hatırlıyorum (Ö7.12D.1) yani ben biraz daha şimdi çocuk hani yaparak yaşayarak öğreniyor imkânlar fazla, şimdi trafik ışıklarını gösteriyorsun yapıyorsun(Ö7.12D.2) ama o zaman bu imkân yoktu yani.
Ö8	Ha mesela yapardık en çok aklıma gelen hani aklımda kalan mesela ortaokulda soğan zarı mikroskopta incelememiz bizim için çok önemliydi eğlenceli olmuştu, (Ö8.12A.1) yani şimdiki teknolojiye yoktu şimdi akıllı tahtada her şeyi yapabiliyorsun anında görebiliyorsun ama o zaman ne makine hiç bir şey yok yani projeksiyon görmek o lam, lamel görmek büyüteç ayrı şeylerdi, (Ö8.12A.2) hepsi.	Valla matematik için tabi ki ilkokul yıllarını hatırlıyorum öğretmenimiz bize mesela örneğin geometrik şekillerden çalışma yapardı çamurdan renkli çamur vardı ondan istediğin şekli veriyordun kırmızımsıydı hani onla ilgili mesela üçgen şekilleri geometrik şekilleri yapardık, (Ö8.12B.1) öğretmenimiz onları incelerdi	Valla şuanda aklıma gelmiyor Türkçe de hep okuma yapardık (Ö8.12C.1) ama mesela ha hatırladım tahtamın altında kum havuzu vardı hece oluştururduk mesela (Ö8.12C.2) fasulyeler vardı yazardık onlarla hani daha çok yazmak isterdik (Ö8.12C.3) böyle olunca	Ya hayat bilgisinde mesela doğaya karşı ee ilişki kurardık yani doğada mesela örneğin bitkilerin yaprak türlerini incelerdik gider ormandan toplardık defterimizin arasına koyardık öğretmen onu incelerdi bende şimdi ara ara yapıyorum bu tarz şeyler, (Ö8.12D.1) sosyal bilgilerde hani haritalar vardı mesela kabartmalı fiziki siyasi konular vardı dedim ya sosyal bilgilerde coğrafyada çok iyi hazırlanırdık biz (Ö8.12D.2) güzelde konu anlatırdık şimdi o konuları hala daha hatırlarım yani ha benim çocuklarımda çok güzel harita okurlar mesela şimdi. Yani genelde şöyle ölçüyorum hani

			şimdiki öğrenciler yapabilme kapasitesi ne kadar biz nasıl öğreniyorduk hani aslında teknolojinin ilerlemesi onların kapasitelerini düşürdü yani biraz itmeye gidiyorlar bizdeki bizim zamanımızdaki öğrenme isteği öğretmenlerin tarzı da daha güzeldi.	
Ö9	Fen dersi ortaokulda başarılı bir hocam vardı ODTÜ'den gelmişti ayçan alam hala görüşürüm ee sevdirmiştir yani dersi ama lisedeki biyoloji öğretmenimi ya da fene dair hiçbir şey öğrenemedim, (Ö9.12A.1) nerdeyse çünkü bir yılım onun ne dediğini anlamakla geçmişti yani çok hızlı konuşuyordu sürekli şive yapıyordu gibi yani fazlada laboratuvara gittiğimiz hatırlamıyorum ben şimdi deney olduğu zaman gidiyoruz yapıyoruz ara sırada ama şuanda laboratuvarlar gerekli konumda değil yani ani aletler yok işte masadır sandalyedir pek elverişli değil açıkçası	O yani mesela babam açılış mesela iletke gönye kullanırdı.(Ö9.12B.1) bugün benim öğrencilerimde en çok onları kullanma noktasında daha isteklidir, (Ö9.12B.2) yani.	Bol okuma yapardık ya tekrar et ve hikâye oku mantığıyla (Ö9.12C.1) büyüdük bende şimdi aynı etkinliğe uyarım (Ö9.12C.2) hepsi işlem yapamasa bile hikâye okur tekrar ederler daha iyi ifade ederler kendilerini bu sayede	Tamamen düz anlatım oluyordu açıkçası ya ama harita gördük de ötesini göremezdik yani pek (Ö9.12D.1), ben şimdi asla savaştır odur budur hep kavram haritası yaptırırım (Ö9.12D.2) işte kurtuluş savaşı bir nolu harita nedir itilaf ittifak devleti ne olmuştaki çıkmış gibi konu biter diğer haritadan devam eder yani ben bu tarz ilerliyorum genelde
Ö10	Hayır, (Ö10.12A.1)	Yok, vallahi hep talihsizlik işte, (Ö10.12B.1) yani	Türkçede işte okuma yarışlarını hatırlıyorum (Ö10.12C.1) yani bir de şey vardı hani güzel yazı defterimiz vardı öğretmenimiz yazdırırdı arada hikâyeler sonra dolabına koyardı onu nede yaptığımızı da anlamazdık (Ö10.12C.2) ha şimdi ben okuma yarışdır odur budur yapmam çünkü bizi hep nerdeyse düşman ederdi (Ö10.12C.3) yani birbirimize, dediğim gibi benim için önemli olan öğrenmeyi öğrenmeleridir evet.	Harita mesela var mıydı yok yani hani bizde çok öyle görseldir materyaldir şudur budur yoktu yani hep genelde sunuş yolu dediğimiz düz anlatım vardı(Ö10.12D.1) yani, yok yani bizde yoktu öyle şeyler dümdüz anlatırlardı ha ben şimdi onların günlük hayatlarında kullanıp kullanmadığı şeylerden gidiyorum yani örnek veriyorum işte temizliktir ne yaptınız trafikdir arabalar falan gibi(Ö10.12D.2)
Ö11	İşte dediğim gibi ben liseye kadar hiç laboratuvar olmadı gitmedik hiç deneyerek bir şeyler yapmadık, (Ö11.12A.1) hoca anlattı farz edin ki düşününki gibi yani hep düşündük soyut kaldı. Mesela lisede alanlar vardı fene yazılmıştı orda bir fizik öğretmenimiz vardı özellikle benim gözlerimin içine bakarak yapamayacağınız hissediyorsanız başka bir alana yazılın demişti bende bana söylediğini hissettim ve ertesi gün o alanı bıraktım eşit ağırlığa geçiyorum ben dedim benimle mi uğraşacak bana takacak diye düşündüm bıraktım.	Lise de mesela sayısal ikide iyiydim ama sınıfa girdiğimde o matematikçi geldi derlerdi çok hoşuma giderdi hoca mesela tahtaya bir soru yazacağı zaman önce sen defterine yap çöz, çözümü uzunsa yazmayayım derdi. (Ö11.12B.1) Bunları hatırlıyorum matematiğe dair ne güzel hocanın kulakları çınlasın ya	Bizim zamanımızda fiş yöntemi vardı (Ö11.12C.1) fiş yöntemiyle geldik benim için daha etkiliydi o yöntem yani tamam ezberle dayanıyordu ama ezberliyorduk bir şekilde yani şuan biraz çocuğun keyfine kalmış gibi açıkçası. Ya da sesler yanlış öğretiliyor l sesinin yanına a koyuyor gibi. Ben hızlı okumaya geçmişim ailemde etkiliydi yani tabi.	Sosyal bilgiler ve hayat bilgiler dersini ben hiç sevmiyordum benimde aklımda kalmıyordu (Ö11.12D.1) biz mesela şuan savaşları hikâyeleştiriyoruz çocuklar sanki film izler gibi oluyor (Ö11.12D.2) ama bizim dönemde hocalar anlatırdı böyle tek ses tonuyla başlangıç yok bitiş yok anlar mıydım anlamaz mıydım ama lisedeki tarih hocam mesela o anlatırdı savaşa gider gibi anlatırdı severdim yani.
Ö12	Yani benim hayatım fendi hep liseden kaynaklı çokta önem verirdim ama hepsini anlayamazdım sadece biyoloji dersinde mesela laboratuvara gittiği zamanları hatırlıyorum, ilk kuluçka makinesini tanıtmıştı hocamız bize, (Ö12.12A.1) ben onu dün gibi hatırlıyorum.	Yok, yok hep dediğim gibi kitaptan sıradan yani iz bırakan bir şey yoktu.(Ö12.12B.1) bende nerdeyse aynı anlatıyorum dürüst olacağıma yine.	Yani tüm dersler için geçerli sosyalde dâhil hepsi de dâhil hep düz anlatımdı (Ö12.12C.1) maalesef üzgünüm bende çok farklı işleyemiyorum dersleri ne yazık ki, sadece dayak var hatırımda (Ö12.12C.2) ben şimdi sinirlendiğimde hep onları getiririm aklıma sakinleşirim uzaklaşıyorum yani	



ÖĞRETMEN	13A	13B	13C	13D
Ö1	İlkokul öğretmenimin bizi elimizden tutup devlet parasız yatılı okula kayıt etmesi mesela benim için bariz bir dönüm noktasıydı (Ö1.13A.1) O her şeydi benim için o günü hayatımdan çıkardığımda geriye bomboş bir Ahmet kalabilirdi yani. Yetimdik fakirdik ne olabilirdi ki?	Çok net hatırlıyorum evet ilk girdiklerinde hemen tek sıra hazır ol duruşuna girmek zorundaydık yani çok disiplinliydi (Ö1.13B.1) köyde bile görsen cenaze geçiyor gibi karşılır o geçince devam ederdim hareketine yani. Onunda buna ihtiyacı var 90 kişiyi idare etmek zor kolay değil.	Olumlu tabiki.(Ö1.13C.1) Hep gözdesiydim öğretmenlerimin. Hep iyi hatırlarım. Hala daha ziyaret ederim. Kardeşimin karnesi yktu öğretmen karnesi basıyordu kardeşim ağlamasını diye istedim ona da azarlama bastılar mesela onu bile rahatça söyledik yani tabi olumlu hatırlarım	Yani eminim (Ö1.13D.1) çünkü hala görüşürüz hep konuşunca da daha kalıcı oluyor yani.
Ö2	Fen bilgisi öğretmenimizin çocuğu olmuyordu yaşlı da bir bayandı bir gün derste işte doğum günü kutladık biz o kadar ağladı o kadar duygulandı ki ve biz de çok ağladık yani bizi çok seviyordu zaten öğrencilerin çok seviyordu canım cicim hep böyle ağzından hiç kötü bir söz çıkmazdı onu biz bilmiyorduk o anda bizimle paylaştı çocuklar benim çocuğum olmuyor diye paylaştı normalde paylaşılmaz biz onun doğum günü kutlamıştık o an çok hoşuma gitmişti (Ö2.13A.1) i mesela ondan sonra bir tane resim öğretmenimizi arkadaşlarımız çok kötü bir şaka yapmıştı kürsü olurdu eskiden kürsünün üstünde öğretmen masası olurdu sandalyesine tuzak kurdular kadın gelip düşmüştü çok utanmışım onu unutamıyorum (Ö2.13A.2) yine lise arkadaşlarım mafya olaylarına girmişti sınıfta terör estirmişlerdi öğretmenimiz de onlara çok fena dövmüştü onu unutamıyorum (Ö2.13A.3) bir de ortaokulda matematik öğretmenimiz şeyi bizi sınıfı tembeller ortalar çalışkanlar diye ayırıyordu çalışkanlığın arttıkça grup değiştirebiliyordun gibi tembelleşince pencere tarafına oturuyorsun gibi onu hiç unutamıyorum mesela çok acımasızdı kendimi çok güvensiz hissetmiştim (Ö2.13A.4) o zaman başka öyle çok travmatik ha bir de lisede var biz liseyi bitirdiğimizde altı-yedi öğrenci çok başarılıydık müdürümüz biz başarılı olduğumuz için bizi bir seneliğine süper liseye götürmüşlerdi ama bizi orada çok dışlamışlardı hiç benimsememişlerdi siz düz lisesiniz burada ne işiniz var gibi (Ö2.13A.5) sene sonunda ancak anlaşmıştık ama ben de psikolojik olarak bir travma yaratmıştı açıkçası ilkokul zaten hep travma oralara girmeyeyim.	Unuttum ya olmuyor açıkçası öyle pek, (Ö2.13B.1)	Genelde tabiki.(Ö2.13C.1)	Olumlu Evet evet aynen çok net hafızamda (Ö2.13D.1)görüntüler kendi yerimi bile hatırlıyorum Çok iyi hatırlıyorum.
Ö3	Soyadı Ersoy olan bir hocam vardı üniversitede mesela en yakından aklıma o geldi, bölümde tek kızdım dediğim gibi neyse okula gittiğimizde biz içtima gibi sıraya girerdik geç kalan bütün erkek öğrencilere basardı tokatı geçerdii neyse sıra bana geldi ben bana vurmaz diye düşünüyordum ama bana aynen şöyle dedi sende erkeksin dedi bir tane geçirdi dünyam karardı o an zaten kulağım çınlamıştı neydin ne oldum hiç hatırlamıyorum yani hocam dedim kaldım yani neydin ne oldum hiç hatırlamıyorum sonrasını. Ama beni en çok üzen şeydi yani (Ö3.13A.1) hani bana sende bir erkeksin dedi yani ya. Bölümde tek kızdım belki hani seni onlardan ayırmıyorum eşit davranıyorum mu demek istedi bilmem ama o bende kalmıştır yani	Yeniden yaşama değil ama hani böyle mutlu oluyorsun yani hani hep mesela espri yaparak içeri girerlerdi konuşma yaparlardı belki bu özelliğim onlardan gelmiştir olabilir (Ö3.13B.1) bende derse girince mutlaka konuşurum onu yaparım bunu yaparım yani mutlaka etkiliyorlar yani ya	Genelde olumlu.(Ö3.13C.1) yönde toplaniyor ama hani o şeyi unutmam tokat olayını	Tabi ki kesinlikle eminim.(Ö3.13D.1) artı eksi her şeyi için geçerli.
Ö4	O hani gönül vardı ya öğretmenin çantasını taşıdığım kız o gönülle ilgili anım bende kritik bir anı olarak kaldık açıkçası evet.(Ö4.13A.1)	Yok, aslında hani o kadar da etkili olmuyor yani görüntü olarak geliyor (Ö4.13B.1) sadece sanki.	Neredeyse eşit ya evet hem olumlular var hem olumsuzlar.(Ö4.13C.1)	Eminim tabi tabi evet eminim.(Ö4.13D.1)

Ö5	İlkokuldayken Leylek leylek havada oyununda leylek ben olmuştum onu hiç unutamıyorum yani o yüzden öğrencileri böyle tiyatrolarda rol vermenin ne kadar önemli olduğunu hissetmeye başlamıştım (Ö5.13A.1) ben de şu an onu dikkat ederim mesela bu sayılırsa bu var bir tek aklıma gelen	Tabi bazen oluyor hani tatlı sert oluşları jestleri daha çok aklımda.(Ö5.13B.1)	Olumlu yönlerini daha çok hatırlıyorum.(Ö5.13C.1) tabi ki, olumsuz anılar azınlıkta.	Tabi tabi ki eminim yani hafızam kuvvetlidir. (Ö5.13D.1) dedim ya beni çok mutlu ettikleri için sağlam hatırlıyorum yani.
Ö6	Lisede yaşadım ben şimdi son sınıflaydım karne dağıtılıyordu bende ayağımdaya çizmeler yırtık kazak üstümdede işte topladı okul müdürü karneleri ödül alanları dağıtıyor bende sıramı bekliyorum üstün başarı belgesi dediler ben şaşırımdı ama hani hak ta etmiştim yani böyle tipime baktı hakaret eder gibi verdi bana karneyi neyse ondan sonra ikinci dönemde fen bilgisi öğretmenini ağzıyla kuş tutsan seni lise birinci yapmayacağım dedi bende o zaman anlamadım tabi neyse o zamanda lise birincisi olanlar tercih ettikleri okula gidiyorlardı, o gitti beden eğitimi öğretmeni geldi o derste de iyiydim epey yani gençtik tabi o zamanlar neyse düşük verdi bir de baktım sene sonunda bütün derslerden bütünlemeye kalmışım kâğıdımı okuyun dedim hiçbirini geri okumadı. Sonra öğrendik ki başçavuşun kızına verdiler sizden puanları alıp, siz sınava iyi çalışın emeğiniz boşuna gitmesin dedi bir hocamız. Ben bu olaydan sonra sınavlara girmek meslek sahip olmak için zerre istekli olmadım her olaya da böyle yaklaştık hala daha aklımdadır etkiledi çok olumsuzdur. Kabul edemedim yıllarca içime sindirememiştim. (Ö6.13A.1)	Tabi belli yaştan sonra unutuyor da insan çocukken yaşadığın şeylere dikkat ettiğin için çok net hatırlıyorum ben mesela bir matematikçimiz vardı Erol bey tahtada soruyu çözdüm çeneme yumruk attı yanlış çözdüm diye.. Benim hala aklıma gelir bir şiddet olayı duyduğumda. (Ö6.13B.1)	Yani o şöyle bir şey var kalabalık aileden gelmemiz ekonomik durum falan bize bir durum yaklaşan öğretmenimizi ne olursa olsun genelde öğretmenimi iyi hatırlarım yani sağ olsun.(Ö6.13C.1) hepsinden Allah razı olsun	Yanıma payım yok.(Ö6.13D.1) ya yani ayrıntılar hani çocukken her şeye daha çok dikkat ediyordum genelde değişmez, hani desem ki şura eksiktir yok olduğu gibi hatırlarım.
Ö7	Öncelikle ortaokuldaki öğretmenlerimi çok severdim bize motive eder destek verirdi özellikle lisede daha da arttı yani onları böyle hatırlarım ama birebir olumsuz olarak ta yani beni çok etkileyen bir anım olmamıştır yani	Ya çok şey hatırlıyorum ama hepsini tek tek saymakta mümkün değil (Ö7.13B.1) yani nasıl diyelim bir İngilizce öğretmenimiz vardı bayandı mesela çok katı biriydi kurallara bağlıydı sonuna kadar süresine bağlı kalırdı işte sohbetmiş şeymiş hiç olmazdı onu unutamıyorum kıyafetine de çok dikkate ederdi (Ö7.13B.2) şimdi biraz serbestleşti. O zaman daha disiplinliydi her şey.	Genelde olumluuydu (Ö7.13C.1) yani evet olumsuzluklarda oldu ama hepsi genelde o şartlara göre iyi anlatmaya çalışırlardı.	Şimdi o zaman yaşın verdiği çocuk olmanın verdiği durumdan dolayı yani daha çok dikkat ediyorsun hani herşeyine bakıyorsun nerdeyse %100'e yakın olduğu gibi hatırlıyorum evet.. (Ö7.13D.1)
Ö8	Mesela iz bırakan bir öğretmenim vardı kimya öğretmenimdi İzmirliydi dedim ya çok korkardık ondan ama bilgiyi verirdi bize aynı zamanda döverdi de o gün dedim bu ne yani böyle öğretmenlik olmaz olsun ama şöyle düşündüm bende olurum ama böyle olmam dedim ha şu da var onu ne zaman anladım üniversiteye gittim mesela hiç kimya çalışmadım onun verdiği bilgiler çok işime yaradı (Ö8.13A.1) hala daha kimyayı severim bilgiyi güzel sunardı.	Ha yani şöyle öğretmenler güzel giyinirlerdi yani bizde onları model alırdık (Ö8.13B.1) hep öğrenciyken de güzel giyinirdik hala daha girse şimdi aynı etkiyi bırakırlar bende şuan mesela bir gün öğrenci dedi ki öğretmenim senin ne kadar çok ayakkabın var dedi aslında çokta yoktu ama o onu görmüş birkaç çift ve unutmamış hani dikkat etmiş yani veya işte gömleğin ne kadar güzel kravatın nasıl güzel diye yani öğrenci öğretmeni rol model olarak alıyor yani. (Ö8.13B.2)	Genelde olumlu evet olumlu yönde.(Ö8.13C.1) toplanıyor olumsuz olanları çok nadir yani ya.	Tabi hatırlıyorum aynen bu şekilde evet dün gibi hatırlarım.(Ö8.13D.1) aynen hiç şüphem yok.
Ö9	Yok ya hani hepsiyle aram genelde iyi olduğu için olumsuz öyle can alıcı bir anım olmadı bunla beraber yani olumlu anlamda vardı hep paylaştım ama çok öyle hayatımı yönlendirecek kadar olmadı yani(Ö9.13A.1), sadece babamın hani bana o gün dersi evde anlatmayı okulda anlatmasından sonra dedim ki hani bende çocuğumu sınıfıma aldığımda böyle yapacağız hani kimse öğretmenin oğlu olduğunu anlamayacak diye (Ö9.13A.2) bir yol çizmişim bakalım seneye göreceğiz.	Ben hafızası çok güçlü bir insanım yani üç-dört yaşına kadar nerdeyse inebiliyorum oralara gittiğimde babam mesela yine her sene yeni takım elbise alır giyerdi sınıf öğretmenim yine aynı şekilde lisedeki hocalarımda öyleydi bana şimdi böyle görseler kızılar,(Ö9.13B.1) lise iki de emine hocamız vardı mesela bize derdi ki biz size burada yemek çıkarıyoruz siz	Evet genelde olumlu yöndedir. (Ö9.13C.1) yani, ama şunu da söyleyeyim dayak yemek olumlu bir anı mıdır sizce hah bıraktığı etkiye göre değişir lisede yedim ortaokulda da yedim hani ben Allah razı olsun dayağı yedim ben belki o dayağı yemesem şuan daha başka bir haylaz olacaktım yani. (Ö9.13C.2)	Evet, çok sağlam hatırlarım bana herkes fil hafızalı derler. (Ö9.13D.1) hatta bende her şey kodlanmıştır yaşadığım her şey bu bellekte yani çok tehlikelidir o yüzden.

	<p>gidiyorsunuz yemek alıyorsunuz tost yiyorsunuz kola içiyorsunuz bağırsaklarımız kuruyor derdi hatta şiveyle yapardı hala kulağımda bakıyorum şimdi bende aynı şeyleri çocuklarıma söylüyorum velilere söylüyorum ben okulda tost istemiyorum sıvı içecek istemiyorum çocuklar dediğimde hep o geliyor aklıma yani ve ya başka bir şey söyledüğimde deyinca başka bir öğretmenim geliyor aklıma geçmişe dönüyorum hani evet..(Ö9.13B.2)</p>		
Ö10	<p>Şimdi ilkokuldan beri geliyorum ama yani öğretmenlerimin birçoğuyla aram iyiydi yani bundan dolayı öyle çok kritik hatırladığım bir anımda olmadı (Ö10.13A.1) ama hani ilkokulda bir tiyatro oyunu sergilemiştik onu da tarihine zor yetiştirmiştik ben ondan sonra her şeyimi planlı yapmaya başlamıştım mesela, (Ö10.13A.2) dayım okulda öğretmeni sobayı yakamadım diye beni dövmüştü bende öğrenciyi dövmeyeceğim dedim(Ö10.13A.3) ne olursa olsun ve yapmadım da hani yani.</p>	<p>Yok ya öyle görüntü olarak gelip geçiyor yani (Ö10.13B.1) çokta dikkat etmezdim öyle leylere ama lisede bir öğretmenimiz her gün bir giysisini mutlaka değiştirirdi bir farklılık yapardı benimde hoşuma giderdi acaba bugün ne giyecek diye şimdi bende hep mümkün oldukça imkan verdikçe şartlar değiştiriyorum yani (Ö10.13B.2)</p>	<p>Ya olumsuz bazen kırgın mı diyelim küskün mü diyelim, ya da keşke mi diyelim keşkeler daha çok var açıkçası (Ö10.13C.1) ama şu var yani bir öğretmen bir çocuğun üzerinde mutlaka etkili olmalı bir yerine mutlaka dokunmalı bana kimse dokunmadı yönlendirmedi, sayıysa sözele yönlendirmeli gibi hani ben bunun sıkıntısını çok çektim yani belki bende öyle yapıyorum anlamıyorum ama</p> <p>Bende algıda körlük varmış yani şimdi ben buradan çıkayım sen burayı kırmızıya boya gelip fark etmem yani ama bu anılarımı hatırladığım gibiydi yani evet kısmen.(Ö10.13D.1)</p>
Ö11	<p>Şuan öyle bir şey hatırlamıyorum ama mesela şey oldu bu öğretmenler günüyle alakalı devamlı hani bir şeyler alıyor hediyeye göre oo bak bu şunu almış gibi yargılamalar oluyordu o günden sonra ben niye hediyeye göre seçiliyor ki kişiler diye düşünüyorum. Ben mesela hediyeye istemiyorum şu anda hiç çocuklardan (Ö11.13A.1) hani yapacaksanız bana bir resim yapın şiir yazın diyorum aynı zamanda yazmaları nasıl harfler unutulmuş mu diye kontrolde ediyorum. Mesela ban bir öğrencim kartonu kesip çok güzel bir kapı süsü yapmıştı onun uğraşması mesela daha önemliydi benim için. Şuan kapımın girişinde duruyor soranlara öğrencim yaptı diyorum var mı daha güzel bir şey yani</p>	<p>Ben hatırlıyorum bizim ortaokulda ee fen le alakalı bir ders mesela o dersin hocasını unutamam duruşu kıyafeti, hanımefendiliği mesela çok etkilemişti beni ona baktığım zaman dersi de yani hani hocayı çok sevdiğim için dersi de öyle oluyordu yani tam bir hocaydı her şeyiyle yani oturması konuşmasıyla tastamam bir öğretmendi., (Ö11.13B.1)</p>	<p>Olumlu bende ya olumlu dönüşleri oluyor. (Ö11.13C.1) şöyle hani eksikleri oluyor tabi ama ben onları artıya dönüştürüyorum</p> <p>Evet çok sağlam hatırlıyorum mesela o hocamın giydiği elbisesi çizmesi saçının şekli mesela ilk defa öğrenciyle konuşma şekli duruşu gibi şeyleri de çok net hatırlıyorum (Ö11.13D.1)</p>
Ö12	<p>Böyle çok net anım yok ama kötü anımda yok yani hani okuduk geçti bitti gibiydi (Ö12.13A.1) benim yıllarım daha çok.</p>	<p>Bir tane sadece lise öğretmenimiz vardı erkek çok güzel giyinirdi takım elbise hep yani farklı farklı, aynı zamanda müdür yardımcısıydı bay bir öğretmendi bende şimdi gördüğünüz üzere takım elbise yani etkiliyormuş demek ki (Ö12.13B.1)</p>	<p>Genelde olumlu yönde. (Ö12.13C.1) evet hani olumsuz anıları siz sorduğunuz için cımbızla seçiyorum neredeyse çünkü bende normal düzeyde iyi bir öğrenci olduğum için onlarla sorun yaşamadım pek fazla.</p> <p>Tabi tabi, evet tabi aynen bu şekilde oldu. (Ö12.13D.1)</p>

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Esra ÇİFÇİ		
Doğum Yeri ve Yılı	Pasinler, 1996		
Medeni Durumu	Bekâr		
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce, Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2013	2017	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2017	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar			Başlama - Ayrılma Yılı
1. Mektebim Koleji			2018      2018
2. TOBB İlköğretim Okulu- Merkez / Rize			2019      .....
İletişim (e- posta)	cificiesra90@gmail.com		