

**T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARINDA FAKÜLTELERİNE YABANCILAŞMALARININ
ROLÜ**

Cem ERİMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARINDA FAKÜLTELERİNE YABANCILAŞMALARININ
ROLÜ

Cem ERİMEZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012

Tez Onay Sayfası

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,
Cem ERİMEZ tarafından hazırlanan "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız

Başkan

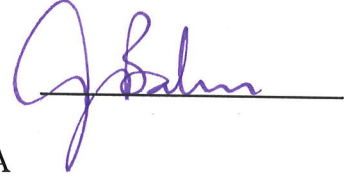
Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

(Danışman)



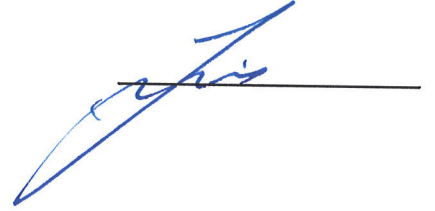
Üye

Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA



Üye

Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

1.0.9.2012



Prof. Dr. Yüksel KELEŞ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın tasarlanmasından sonuçlanmasına kadar, sürecin her aşamasında hiçbir fedakârlıktan kaçınmayarak yanımda olan, birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA'ya ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Adnan ERKUŞ, Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR ve Öğr. Gör. Dr. İsmail SANBERK'e teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma süreci boyunca yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Ar. Gör. Seçil ÖMÜR ve Gündüz GÜNGÖR'e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, bugünlere gelmemi sağlayan aileme ve yüksek lisans öğrenimim boyunca desteğini ve sonsuz sabrını esirgemeyen eşime teşekkür ederim.

Cem ERİMEZ

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARINDA FAKÜLTELERİNE YABANCILAŞMALARININ ROLÜ

Bu araştırmanın amacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık (izolasyon) boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını incelemektir.

Araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiş ve 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde fakültenin üçüncü ve dördüncü sınıflarına kayıtlı bütün öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilen veri çoklu regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Tüm veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

ABSTRACT

THE ROLE OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS' ALIENATION TO THEIR FACULTY ON ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION

The purpose of the present study is to examine the extent to which alienation of students attending Faculty of Education at Mersin University towards their faculty regarding powerlessness, meaninglessness, normlessness, and social isolation predicted their attitudes towards teaching profession.

In this study, Faculty of Education at Mersin University has been specified as a case and the study group consisted of all the third and fourth-grade students attending the faculty during 2011-2012 spring semester. 'Student Alienation Scale' and 'Attitude Scale towards Teaching Profession' were used to collect the data from the study group. The collected data were analyzed through multiple stepwise regression analysis. The alpha value of .05 was established as a level of significance.

Results of the analyses revealed that alienation of students towards their faculty regarding meaninglessness and normlessness were significant predictors of students' attitudes towards teaching profession.

Key words: Alienation, Powerlessness, Meaninglessness, Normlessness, Social Isolation, Attitude towards Teaching Profession.

İÇİNDEKİLER**Sayfa No**

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
EKLER LİSTESİ.....	viii
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU.....	6
I.1. Tutum Kavramı.....	6
I.1.1. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum.....	8
I.1.2. İlgili Araştırmalar.....	10
I.2. Yabancılaşma Kavramı.....	15
I.2.1. Eğitimde Yabancılaşma Olgusu.....	19
I.2.2. Güçsüzlük.....	21
I.2.3. Anlamsızlık.....	22
I.2.4. Kuralsızlık.....	23
I.2.5. Sosyal Uzaklaşma.....	24
I.2.6. Kendine Yabancılaşma.....	24
I.2.7. İlgili Araştırmalar.....	25
I.3. Tanımlar.....	30
I.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	32
I.5. Araştırma Soruları.....	34

I.6. Sınırlılıklar.....	35
II. BÖLÜM: YÖNTEM.....	36
II.1. Araştırmanın Yöntemi.....	36
II.2. Evren ve Örneklem.....	36
II.3. Veri Toplama Araçları.....	38
II.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	39
II.3.1.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Geçerliğinin İncelenmesi.....	41
II.3.1.2. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin Güvenirliğinin İncelenmesi.....	43
II.3.2. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği.....	44
II.3.3. İşlem.....	45
II.3.4. Veri Analizi.....	45
III. BÖLÜM: BULGULAR.....	47
III.1. Değişkenler Arası İlişkiler ve Betimleyici İstatistikler.....	47
III.2. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	49
III.3. Adımsal Regresyon Analizine İlişkin Analiz Bulguları.....	50
IV. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	51
IV.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarını Yordayan Değişkenler: Anlamsızlık ve Kuralsızlık.....	51
V.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
V.1. Sonuç.....	58
V.2. Öneriler.....	60
V.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	62
V.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	65

EKLER

TABLolar LİSTESİ**Sayfa No**

Tablo-1. Örneklemin Fakülte, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	38
Tablo-2. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri.....	43
Tablo-3. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler.....	48
Tablo-4. Öğrencilerin Fakültelerine Yabancılaşmaları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.....	49
Tablo-5. Öğrencilerin Fakültelerine Yabancılaşmaları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi sonuçları	50

EKLER LİSTESİ

Ek-1.Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

GİRİŞ

Birçok amaç ve işlevinin yanı sıra en genel anlamda meslek edindirme ve bireyin kişisel gelişimini sağlamayı hedefleyen üniversiteler, bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için girdisi ve çıktısının yanı bünyesindeki en önemli insan unsuru olan öğrencilerin amaçları ile örgütsel ve toplumsal amaçları uzlaştırmak, güçlü bir kültür oluşturmak durumundadırlar (Özkan, 2011). Bunun yanı sıra, Harvie (2000) üniversiteleri ekonomik ve politik düzeyde ele alarak, toplumdaki gençlerin becerilerini şekillendirmenin ve yeniden iş gücü yaratmanın yollarının üniversite ve okullardan geçtiğini belirterek, gençlerin ekonomik sisteme entegre olmasında bu örgütlerin kilit rol oynadığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerdeki eğitim ve öğretim sürecinin, bireylere kazandırdığı mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlerin nitelik/nicelik bakımından düzeyi oldukça önem kazanmaktadır.

Diğer yandan, üniversiteler homojen bir bütün olmaktan çok birbirinden farklı küçük alt birimleri bünyesinde barındıran heterojen bir bütün olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, üniversiteler birbirinden farklı öncelikleri, gelenekleri, artifaktları ve değerleri olan çeşitli alt-kültürlere ya da alt-sistemlere ev sahipliği yaptıkları söylenebilir (Gizir, 2007; Kuh ve Witt, 2000; Tierney, 1988). Uzmanlaşmayı temel alan bu yarı özerk ve gevşek eşgüdümlü alt sistemler ve bununla birlikte az sayıda olan üst seviye eşgüdümlü sisteminden oluşan üniversiteler (Clark, 1983), belirli bilgi alanları temelinde öğretim ve araştırma etkinliklerine göre ‘disiplinler’, disiplinler temelinde ‘bölümler’ ve bölümler temelinde ‘fakülteler’ şeklinde örgütsel olarak yapılanmaktadır (Millett, 1968). Her biri kendine özgü bir takım kavram, yöntem ve temel amaçlara sahip sosyal gruplar olarak

görülen disiplinler, üniversitelerin en temel örgütsel ve sosyal alt yapısını oluşturmaktadır (Becher, 1994; Gaff ve Wilson, 1988; Gizir, 2007). Diğer yandan, Becher ve Trowler (2001) antropolojik bir bakış açısıyla disiplinlerin, temel bilgi alanlarını dikkate alarak işlerini yapmak için kullandıkları beceriler ve düşünce yapılarının niteliklerine göre oluşturdukları amaçlar, etkinlikler ve etkileşim biçimleri, temel değerler, tutumlar ve inançları içeren, belirli sınırlar içerisinde varlıklarını sürdüren bir çeşit akademik gruplar olduğunu ileri sürmektedir. Üniversitelerin en işlevsel akademik birimleri olarak çeşitli bölümlerden oluşan fakülteler, yükseköğretimin temel işlevlerinden olan eğitim-öğretim işlevlerini, farklı akademik disiplinler temelinde yapılanmaları nedeniyle farklı eğitim programları aracılığıyla yerine getirmektedirler. Farklı mesleklere yönelik farklı eğitim programlarıyla öğrencilerini mesleğe hazırlama görevini üstlenen fakülteler, bu görevlerini fakülte ve/veya üniversitedeki sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilere sundukları akademik ve sosyal imkanlarla yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim-öğretim sürecinde fakülteler, öğrencilerine farklı seçenekler sunarak fakülte-öğrenci etkileşimini ve bu yolla onların hem mesleki hem de sosyal anlamda gelişmelerini sağlamakta en temel faktör konumundadır (Lampert, 1993).

İlgili alanyazında öğrencilerin fakülte ortamında geçirdikleri eğitim sürecinde mesleklerine yönelik olarak bilgi, beceri, davranışları edinmelerinin yanı sıra mesleklerine yönelik tutum, değer ve normları da edindikleri, bu sürecin “mesleki sosyalleşme” veya “profesyonel sosyalleşme” olarak ifade edilebileceği belirtilmektedir (Norwood ve Keatley, akt. Page, 2006). Bragg’ a göre (1976) bu süreç, bireylerin meslekleriyle ilgili kabul edilebilir rollerini yerine getirmek için gerekli olan bilgi, tutum, yetenek, değer, norm ve ilgileri elde etmeyi içermektedir. Benzer şekilde, White ve Ewan (akt. Gray ve

Smith, 1998), mesleki sosyalleşmeyi bireyin bir meslek kültürünü öğrendiği süreç, Normore (2003) ise bir meslekle ilgili davranış, yetenek ve bilgileri kazanmak için gereken ve mesleğin değer, tutum ve normlarının içselleştirildiği ve mesleki bir kimliğin kazanıldığı dinamik, gelişimsel, etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, Waugman ve Lohrer (2000) mesleki sosyalleşmenin tanımına şunları da eklemiştir: (1) grubun örgütsel amaç ve sosyal misyonunu üstlenmek, (2) grubun bilincini desteklemek, (3) mesleğin dilini ve teknolojisini öğrenmek (4) mesleksi rolü, bireyin kimliği ve hayatındaki diğer rolleriyle birleştirmek. Dolayısıyla yükseköğrenimleri sürecinde öğrenciler mesleki bilgi, beceri ve davranışların yanı sıra mesleklerine özgü kültür, norm, değer ve tutumları da kazanmakta, mesleki yaşantılarına bir geçiş süreci yaşamaktadırlar.

Daha önce de söz edildiği gibi, mesleki sosyalleşme üzerine oluşan alanyazında öğrencilerin üniversite ortamında fakültelerine ve dolaylı olarak mesleki alanlarına karşı tutumlar geliştirdikleri ve bu tutumların oluşumunda fakülte-öğrenci etkileşiminin belirleyici rol oynadığı belirtilmektedir (Rodney ve Mandzuk, 1994). Üniversitelerin toplumsal ve örgütsel anlamda sürekli aktif ve dinamik bir yapı olmasının sonucu olarak, bu kurumlardaki örgütsel yapı ve işleyişin, yerleşke içindeki öğrenci gruplarının, fakülte içi dinamiklerin ve akademik içerik gibi unsurların da sürekli değişim içinde olduğu söylenilebilir. Dolayısıyla üniversite ortamındaki bu sürekli değişim, fakültelerin öğrencilerine, öğrencilerin de fakültelerine karşı sürekli reaksiyon gösterme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum, öğrencilerin fakülte ortamında bazı sorunlar yaşamalarını ve bu sorunları yaşayan öğrencilerin fakülte ve dolaylı olarak da mesleki alanlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerini olası hale getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde

öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ortamında yaşadıkları olumsuz deneyimlerin birçok araştırmacı tarafından ele alındığı ve bu deneyimlerin okula aidiyet yoksunluğu (Ashford, 1997; Uslu, 2012), okulu bırakma (Pittman ve Haughwout, 1987; Şimşek, 2011), okula yabancılaşma (Carrington ve Conley, 1977; Rodney ve Mandzuk, 1994; Sanberk, 2003) gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra, üniversitelerde fakülteleriyle olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin, olumsuz ilişkiler kuran öğrencilere göre fakültelerine karşı gelişen ilgi, değer ve beklentilerinin daha olumlu olduğu gözlenmektedir (Wilson, Woods ve Gaff, 1974). Diğer yandan üniversite öğrencilerinin fakültelerine karşı yabancılaşmaları, onların eğitim sürecinde mesleklerine yönelik ilgi, değer, norm ve tutumları kazandıkları, mesleki sosyalleşme sürecinin bir antitezi olarak görülmektedir (Rodney ve Mandzuk, 1994).

Bununla birlikte, eğitim ortamında yabancılaşmanın, farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde öğrenme zorluğu yaşama (Shoho, Katims ve Wilks, 1997), okula yönelik adaletsizlik algısının gelişmesi (Trawis, 1986), sosyal gelişimi engelleme (Parello, 2008), okuldan kaçma ve ders asma (Mau, 1992), madde bağımlılığına yönelme (Knight, Sheposh ve Bryson, 1974) gibi etkilerinin olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin fakülteleriyle olan ders içi ve ders dışı etkileşimindeki olumsuz deneyim ya da yaşantılarının bir sonucu olarak fakültelerine yabancılaşmalarının, onların mesleklerine yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda, bu araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının,

onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlenmesi amaçlanmıştır.

I. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

I.1. Tutum Kavramı

Genel olarak tutum kavramı, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir olayla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 1994, s: 20). Papanastasiou (2002) ve Üstüner (2006) tutumu, bireylerde nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve düşüncelere karşı olumlu ya da olumsuz olarak gerçekleşen duygusal eğilim olarak tanımlarken, Hogg ve Smith (2007), bireylere, birbirileriyle iletişim kanalları kurma ve birbirilerinin tutumları hakkında önsözler edinme, birbirilerini daha iyi tanıma hissi veren kişilik üzerindeki pencereler olarak tanımlamaktadırlar. Tutumlar, karşı koyma ya da ondan yana olma eğilimini içermektedir (Pehlivan, 1994). Alanyazında tutum üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıları bu kavramı araştırmaya iten en önemli içsel sebebin, tutumun bireylerin davranışlarını öngörmeyi olanaklı kılması olduğu görülmektedir (Hogg ve Smith, 2007; Üstüner, 2006).

Alanyazın incelendiğinde bu kavramın, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bileşenle ele alındığı görülmektedir (Aysu, 2007; Reid, 2006). Aysu (2007), bireyin bir konu hakkında bildiklerinin, tutumun bilişsel bileşenini; o konuya nasıl bir duyguyla yaklaşacağıının, tutumun duyuşsal bileşenini ve o konuya karşı nasıl bir tavır sergileyeceğinin ise tutumun davranışsal bileşenini oluşturduğunu belirtmektedir. Örneğin, bir öğrencinin fizik dersine karşı tutumu, fiziğin ne içerdiğinin (bilişsel), öğrencinin fiziğe

karşı ne hissettiğinin (duyuşsal) bilgisini gerektirir ve sonrasında bu durum fizik kursu almanın sorumluluğu (davranışsal) ile sonuçlanabilir (Reid, 2006).

Tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişki dikkate alındığında, bireylerin mesleklerine yönelik tutumlarının, onların mesleklerini yaparkenki davranışlarını ve verimliliklerini etkilediği görülmektedir. Benzer şekilde, Smylie (1988), öğretmenlerin mesleğe yönelik algı ve inançlarının, onların bireysel davranış değişimleriyle ilgili en önemli öngörüyü sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle bireylerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, meslekleriyle ilgili bilgi ve becerileri edinmeleri kadar önemli olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanında mesleğe yönelik olumlu duyuşsal özellikleri kazanmaları beklenmektedir (Başbay ve diğerleri, 2009). Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitimlerinde yeterli derecede mesleki donanımı sağlayabilmelerinin, onların mesleğe yönelik olumlu bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri geliştirmesiyle mümkün olacağını belirten Ören ve diğerleri (2009), aynı zamanda mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının, edindikleri bilgi ve beceriyi, meslek yıllarında verimli bir şekilde kullanmalarında da önemli derecede etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Hizmet öncesi eğitim sürecindeki eğitim fakültesi öğrencilerinin geçirdiği mesleki sosyalleşme sürecinde öğrenciler, gelecekte sahip olacakları öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerin yanında mesleğe yönelik tutumlarını da kazanmaktadırlar. Bu nedenle eğitim fakültelerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için öğrencilerine, alan bilgisini eksiksiz vermenin yanında, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum

geliştirmelerine de önem vermeleri gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki bu misyonunu gerçekleştirme sürecinde, yapacağı düzenlemelerin yerinde ve doğru bir şekilde olması için üniversite gençliği, yerleşke yaşamı, üniversite öğrencilerinin sorunlarının derinlemesine araştırılıp incelenmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

I.1.1. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Bir eğitim sisteminin en somut ve işlevsel birimi olan okullar, eğitim sisteminde yer alan diğer tüm birim ya da kurumların çalışmalarının somut olarak ürüne dönüştüğü örgütsel yapılardır. Bununla birlikte, okullar eğitim-öğretim süreci sonucunda ortaya çıkan ürünleriyle, eğitimsel olsun ya da olmasın çevresindeki diğer örgütleri etkileyen, kendi içinde farklı birim ve kendine özgü bir kültürü olan formal örgütlerdir. Bu nedenle, okulların etkililiği gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda oldukça önemli görülmektedir. Açıkalın (1998), okulların kendi içinde birer sistem olan yapılar olduğunu ve bu sistemin kendi içindeki öğelerin (öğrenci, öğretmen, yönetici, hizmetli vs.) uyumunun okulun başarısında kilit rol oynadığını belirtmektedir. Kendi içinde birer sistem olan okulların, birer formal örgüt olarak tanımlanmış en temel görevi, istedik davranışları öğrencilerine kazandırmak ve topluma iyi birer vatandaş kazandırmaktır. Okul örgütleri bu görevini yerine getirme sürecinde (eğitim süreci), ders programları, gizil program, örgütsel kültür, ders içi ve ders dışı etkinlikler, formal/informal etkileşim, formal ve informal gruplar gibi öğrenciyi çevreleyen örgütsel ajanları araç olarak kullanmaktadır. Bu eğitim sürecinde öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olan, öğrenciye gerekli bilgi ve donanımı aktaran, onları yönlendiren, değerlendiren, öğrenciye dönüt vermek gerektiğinde anında müdahale imkanına sahip en önemli örgütsel öğenin öğretmen olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, okulun en önemli öğelerinden birisi olarak, öğrenme-öğretme sürecinin ve sınıf içi etkinliklerin sorumlusu ve yöneticisi konumundadır (Kayıkçı, 2008). Buna göre bir okulun, dolayısıyla da eğitim sisteminin amacına ulaşmasında öğretmenden beklenen verimin elde edilmesi oldukça önemli görülmektedir. Öğretmenlik, devletin kurduğu eğitim sistemiyle ilgili belirtilen görevleri yerine getirme sorumluluğundaki bir meslek olmakla beraber, öğretmenler bireylerin yaşantısında, aileden sonra en çok etki eden kişilerdir (İlgar, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin iş verimliliği ve öncesinde öğretmen yetiştiren programların öğretmenlere kazandırdıkları mesleki yeterliliklerin oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim programlarıyla öğrencilerini mesleğe hazırlayan eğitim fakültelerinin örgütsel hedeflerine ulaşması, birey, toplum ve hatta devlet açısından hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve görüşleri ne kadar farklı olursa olsun, onların mesleki anlamda yaptığı işin kalitesi, ulusun kalitesini belirlemektedir (<http://www.oerj.org/View?action=viewPapervepaper=59>: 2). Mesleğinde istediği/istenilen verimliliği sağlayamayacak öğretmenlerin yetişmesi, hedeflenen nitelikteki bireylerin yetişmemesiyle sonuçlanacak, toplumu oluşturacak olan bu bireyler ise ülkesini geleceğe taşıyacak adımları atamayacaktır.

Türkiye’de eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına, Yükseköğretim Kurumu tarafından oluşturulan çerçeve program kapsamında belirli mesleki yeterlilikleri kazandırmakla görevli örgütlerdir (Terzi ve Tezci, 2007). Bununla birlikte eğitim fakülteleri öğrencilerinin profesyonel anlamda öğretmen performansı göstermek, gerekli başarı ve eğitimi edinmek ve öğrencilerin beklenen tutum ve davranışları edinmeleri için oluşturulmuştur (Rodney ve Mandzuk, 1994). Benzer bir şekilde Geraldine (1987),

fakültelerde eğitim ve öğretim sürecinin temel aktörleri olarak nitelendirilen öğretim elemanlarının, öğrenciler için rol model olduklarını; tutum, değer, davranış normlarını formal olarak resmileşmiş yapı içerisinde derslerle verdiklerini; informal olarak da bireysel danışmanlık, informal iletişim süreci ve sosyal aktivitelerle ilettiklerini belirtmektedir. Bu mesleki rolleri ve kültürü edinen öğrenciler, mesleği farklı yapan değerleri, pratiği ve tutumları da kazanmakta ve Hammer'ın (2000), belli bir işe uygun olmak için sahip olunan tutum ve bunların etkilediği davranışları kazanma süreci olarak tanımladığı, mesleki sosyalleşmeyi yaşamaktadırlar. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yaşadıkları mesleki sosyalleşmenin önemli bir parçası olarak mesleğe yönelik olarak edindikleri duygu ve tutumlar, onların mesleğe giriş için karar vermelerinde belirleyici olan teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme ve mesleğe yönelik ideal fikirlerin mesleki yaşamda hayat bulmasını sağlayan fakülte eğitimi sürecine bağlıdır (Hoy ve Wolfolk, 1990). Bu nedenle mesleki sosyalleşme sürecinde, eğitim fakültelerinin öğrencilerinin öğretmenliğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için uygun ortam ve yaşantılar sunması gerekmektedir.

I.1.2. İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim fakültelerinde mesleki sosyalleşme sürecine başlayan öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını, hem fakülteye giriş sürecinde hem de fakülte ortamında etkileyebilecek farklı değişkenlerin varlığından söz edildiği görülmektedir. Özellikle Türkiye'de ortaöğretimden yükseköğretime geçiş şartlarının zorluğu, ortaöğretim sürecinde öğrencilere yapılan meslek seçimine yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, öğrencilerin kritik gençlik evresinde olmaları, yükseköğretim sonrası istihdam edilmeme kaygısı, aile-çevre baskısı gibi sorunların

arasından sıyrılarak gelen birçok öğrenci, tercih ettikleri programlara olumsuz duygu ve önyargılarla gelebilmektedirler.

Diğer yandan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumsuz duygu ve tutum geliştirmesini yükseköğretim öncesi yaşantıların yanısıra, fakültedeki eğitim süreci kapsamında değerlendiren Zembylas ve Barker (2002), öğretmen adaylarının mesleki duygu ve tutum dönüşümleri ve bu dönüşümlere yön veren konular üzerine yaptıkları nitel araştırmada, ilkökul öğretmen adaylarının fakülte sürecinde mesleğe yönelik duygu ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyen iki faktör ve sonuçlarından söz etmektedir. Bu çalışmaya göre öğretmen adayları kendi alan bilgisi yetersizliği ve bilimsel çalışmalarla ilgili kısıtlı görüşleri nedeniyle huzursuzluk ve yabancılaşma; yine kendi alanlarıyla ilgili geçmişe yönelik negatif deneyimleri nedeniyle dışlanmışlık ve hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Ayrıca Zembylas ve Barker (2002), öğrencilerin fakülteye gelirken, öğrenim görmeye başladıkları alana olumsuz duygularla ve hatta nefretle başlayabileceklerini ancak bu duyguların fakülte eğitimi sürecinde yapılacak düzenlemelerle zamanla pozitif yönde değiştirilebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla üniversiteye başlayan öğrencilerin, kampüs ortamında kültürel, estetik, entelektüel, eğitsel ve mesleki alanlarda değer ve tutumsal özelliklerini değiştirebilmelerinin mümkün olduğu belirtilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005).

Carrington ve Brownlee'nin (2001) aday öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik tutumları üzerine yaptıkları nitel çalışmada, öğretmen adaylarının bir dönem boyunca engelli bir öğretim elemanı tarafından ders almaları sağlanmış ve dönem sonunda, engelli öğrencilere karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin tutumlarının pozitif yönde değiştiği

görülmüştür. Bu çalışma sonunda, öğretmen adayı öğrencilerin fakülte ortamında etkileşimde buldukları öğretim elemanlarından olumlu ya da olumsuz yönde etkilenecek, mesleğe yönelik tutumlarının değişebileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra, Türkiye’de üniversite gençliği üzerine yeterli düzeyde çalışmanın bulunmayışı, gençlerin sosyalleşme süreçleri ve toplumsal sorunların çözümü, üniversitenin kurumsal varlığı ile gençler arasında bütünleşme ve uyumun sağlanamaması temelinde gerçek bir üniversite kültürünün oluşmasını engellemektedir (Yazıcı, 2001). İlgili alanyazın incelendiğinde mesleki sosyalleşme ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte ilgili alanyazında, mesleki sosyalleşme ve öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ilişkin yapılmış yurtiçi çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemi kullanıldığı ve kavramın, sıklıkla demografik değişkenler ve öğrencilerin yerleşke yaşamında karşılaştıkları sorunlarla ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Aydın ve Sağlam’ın (2012), eğitim fakülteleri son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptığı nicel çalışmada, öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri bölümü tercih etmedeki etken ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre; kendini yetiştirmek için öğretmenliği tercih edenlerin, mecbur kaldığı için öğretmenliği tercih edenlere göre; ilkökul mezunu annelerin çocuklarının, orta ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tezci ve Terzi (2010) ise öğretmen adayı öğrencilerin ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerini seçimi ve bu öğrencilerin üniversitedeki eğitim sürecinde mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerine yaptığı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullandığı çalışmasında, öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarına etki eden faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonunda, öğrencilerin mesleklerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu ve bu duruma en çok etki eden faktörlerin öğrencilerin alan ve meslek sevgilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan çalışmada öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmazken, anabilim dallarında uygulanan programlar dikkate alındığında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bulunduğu programlarda, öğrencilerin mesleğe yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre değerlendirmek üzere yaptığı nicel çalışmada Bulut (2009), üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının farklılık göstermediği ancak anabilim dalı değişkeni ile öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2008) tarafından müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne yönde olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı nicel çalışmada, öğrencilerin cinsiyet, devam edilen sınıf düzeyi ve mesleği tercih ediş sebebine göre mesleğe yönelik tutumlarının değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kız

öğrencilerin, erkek öğrencilere göre; üst sınıf öğrencilerin, alt sınıf öğrencilere göre; mesleği sevdiği için tercih edenlerin zorunlu kaldığı için tercih edenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının, onların özyeterlilik algılamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ve mesleki bilgi ve becerine yönelik yeterlik algılarını ortaya koymak için yaptığı ve nitel ile nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullandığı çalışmasında Derman (2007), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, üniversiteden önceki yaşam yerinin kırsal ve kentsel yerleşim yeri olması, üniversiteye yerleştiği tercih sırası, bölümden memnun olup olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmış ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi araştırmacılar, öğrencilerin mesleki tutumlarını incelerken, bu kavramı daha çok yükseköğretime girişteki kişisel özellikler (cinsiyet, meslek tercih sırası, tercih nedeni, anne-baba eğitim düzeyi vs.) ve eğitim sürecindeki akademik değişkenlerle (okunulan program, sınıf, alan deneyimi, bölüm memnuniyeti vs.) birlikte ele almışlardır. Daha önce de belirtildiği ve bu çalışmada değinilen birçok araştırmanın da ortaya koyduğu gibi, fakülte öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile onların fakülte içindeki ders içi ve ders dışı etkileşimleri sonucu yaşadıkları deneyimlerin birbiriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin sonuçlarından biri olarak, öğrencilerin fakülteye yabancılaşmalarının onların

öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla birlikte incelenmesi, üniversitelerin öğrenci merkezli mesleki eğitim vermeye yönelik olarak yapılacak düzenlemelerde bir öngörü oluşturma ve alanyazına katkı yapması bakımından önemli görülmektedir.

I.2. Yabancılaşma Kavramı

İnsanın yabancılaşma deneyimi, kendi tarihi kadar eskiye dayanmakla birlikte bu olgu, tarihsel süreç içerisinde farklı disiplinlerce farklı yaklaşımlarla ele alınmış, dolayısıyla farklı anlamlar yüklenmiştir. Tarihte Hegel, Feuerbach, Durkheim ve Marks gibi filozof ve sosyologlar tarafından ele alınan ve günümüzde başta sosyoloji, psikoloji, felsefe ve yönetim olmak üzere farklı bilim dallarından araştırmacıların ilgisini çeken yabancılaşma kavramını, Case (2008), arzu edilen veya beklenen ilişkinin içeriğindeki bağlantısızlık olarak tanımlamaktadır. Mann (2001) ise bu olguyu kişinin ait olması ya da katılmış olması gereken grup veya aktiviteden izole olma durumu ya da tecrübesi olarak ele alırken, Yapıcı (2005), bir yabancılık veya başkalarından ayrılık, başkalarıyla sıcak ilişkiler yoksunluğu olarak ele almaktadır. Benzer şekilde Erjem (2005), yabancılaşmayı insani olmayan bir durum, insanın öz niteliğinin, özünün yitirilmesi, varlığının psiko-sosyal boyutlarının parçalanması, birbirinden uzaklaşması ve kopması olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bakıldığında, yabancılaşmanın, psikolojik ve sosyal bir sorun olarak bireyi etkilemenin yanında, sonuçları bakımından sadece birey değil, tüm sosyal çevre ve toplumu etkilediği ileri sürülebilir.

Yabancılaşma alanyazını incelendiğinde, yapılan araştırmalarda genel olarak Seeman'nın (1959) yabancılaşma olgusunu kuramsal olarak beş boyutta ele alan yaklaşımının temel alındığı görülmektedir. Seeman tarafından belirlenen bu beş boyut

sırasıyla güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma (izolasyon) ve kendine yabancılaşmadır.

Yabancılaşmanın *güçsüzlük* boyutu, Marx'ın, çalışanın karar ve yeteneklerine işverenin hükmetmesi görüşü temelinde ortaya çıkmıştır (Seeman, 1959). Barakat (1966), güçsüzlüğü, birey için bilişsel ve psikolojik bir deneyim; Dean (1961) ise, bireyin, olayların sonuçları üzerinde bir etkisi olamayacağı, başkasının kontrolünde olduğu, “kurallar koyulur ve benim seçme hakkım yoktur” duygusuna kapılması olarak tanımlamaktadır.

Yabancılaşmanın ikinci boyutu olan *anlamsızlık*, bireyin karşı karşıya kaldığı hayat şartlarıyla baş edebilme ve onu anlama bilgisinden yoksun olduğunu hissetmesi sonucu geliştirdiği tutumsal bir durum (Çelik, 2005), neye, hangi doğruya inanacağını bilememe duygusunu yaşamasıdır (Seeman, 1959).

Yabancılaşmanın *kuralsızlık* boyutu ise Durkheim tarafından, bir “anomi” olarak ele alınmakta ve anomi, bireyin yaşadığı ortamdaki sosyal normlara uymama, sosyal normlara bağlılığı terk etme olarak tanımlanmaktadır (Seeman, 1959). Toplumun yapısındaki değişme çerçevesinde, değerlerin ve kuralların işlevliğini yitirmesi sonucunda ortaya çıkan anomi (Yüksek, 2006), bireyin sosyal çevre ve toplum normlarını tanımama durumu olarak ifade edilmektedir.

Diğer yandan yabancılaşmanın *sosyal uzaklaşma* boyutu, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da

bu ilişkiyi en aza indirgemesi (Celep, 2008); bireyin topluma alınmadığı, toplumdan atıldığı duygusunu geliştirmesi (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009); bireyin grup ya da grup standartlarından uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Dean, 1961).

Son olarak *kendine yabancılaşma* boyutunu ise Seeman (1959) bireyin kendi kişiliğinin, bir başkasının amacının aracı haline geldiğine inanması sebebiyle ortaya çıktığını belirtmektedir. Seeman (1975), bu durumu bireyin kendi gerçekliğini kaybetmesi; bireylerin eylemlerinin amacı olarak kişisel doyum sağlamanın geri plana itilmesi, başka kişi ya da kişisel olmayan amaçlar için bireyin kendini araç durumunda algılaması şeklinde açıklamaktadır.

Yabancılaşma olgusu, araştırmacılar tarafından kuramsal olarak çoğunlukla tanımlanan bu beş boyutla ele alınmakla birlikte, bazı araştırmacıların çalışmalarında boyutlardan sadece bir kaçını birlikte ele aldığı (Dean, 1961; Mau, 1992; Shoho ve diğ., 1997) ve bazılarının ise bir tek boyut belirleyerek (Knight, Sheposh ve Bryson, 1974) bu olguyu incelediği görülmektedir. Örneğin Barakat (1966), yabancılaşmayı okul ortamında ele alarak bu kavramı sosyal, tutumsal ve davranışsal olarak üç aşamada incelemiş ve bu aşamalar içindeki yabancılaşma duygusunun (karşı gelme, kaçınma, kayıtsızlık, güçsüzlük, sosyal uzaklık, memnuniyetsizlik vs.) genel yabancılaşma duygusu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Clark (1983) kooperatif işçileri üzerinde yaptığı çalışmasında, işçilerin kendilerini kooperatif çatısı altında güçlü hissetmelerinin, kooperatife ait olma ve bağlılık hissini arttıracığını belirtmiş ve dolaylı olarak yabancılaşmanın güçsüzlük ile sosyal uzaklık boyutlarının ilişkisinden söz etmiştir. Trawis (1986) ise yabancılaşmayı sadece güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında ele alarak yaptığı çalışmada, güçsüzlük

yaşayan yüksek lisans öğrencilerinin anlamsızlık yaşamaya yatkın olduğunu belirlemiştir. Shoho ve diğerleri'nin (1997) ortaöğretim öğrencilerinin yabancılaşması üzerine yaptıkları çalışmada ise öğrenci yabancılaşmasını güçsüzlük, yalıtılmışlık (sosyal uzaklaşma) ve kuralsızlık boyutlarında ele aldığı görülmektedir. Benzer şekilde, Rodney ve Mandzuk'un (1994) öğretmen adayı öğrencilerin eğitim fakültesi algıları üzerine yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmalarının güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında ele aldığı görülmektedir.

Benzer şekilde, eğitim alanında yabancılaşma üzerine yapılan çalışmalarda bu olgunun yukarıda sözü edilen tüm boyutların birlikte ele alındığı çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu, çalışmalarda daha çok bu boyutların tek tek ya da birkaçının bir arada kullanıldığı (Middleton, 1963) görülmektedir. Bunun yanı sıra, Seeman (1959) tarafından belirlenen bu boyutların yanı sıra yabancılaşmanın farklı boyutlarla ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Holian'nın (1971) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenci yabancılaşmasını güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık, okula yabancılaşma alt boyutlarıyla birlikte enstrümantalizm (araçsallık) boyutunu da kullandığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ise Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmaları, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

I.2.1. Eğitimde Yabancılaşma Olgusu

Eğitimde yabancılaşma, bireyin çalıştığı veya okuduğu kuruma uzaklaşması veya oradan dışlanması durumunu ifade etmektedir (Rodney ve Mandzuk, 1994). İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim sürecinde yabancılaşma olgusu üzerine yapılan çalışmaların öğrenci ve öğretmenler üzerine yoğunlaştığı (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009) görülmekte ve yabancılaşmanın, öğrencilerin eğitim sürecine, eğitim programına ve örgütlerine yönelik olarak tutumlarını etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilerin eğitim örgütü olarak fakültelerine yabancılaşmasının, onların tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığını somut olarak gösteren çalışmalara en iyi örneklerden biri olarak Michigan Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmalarını ele alan çalışma gösterilebilir (Carrington ve Conley, 1977). Sözü edilen bu çalışma sonucunda Carrington ve Conley, fakültesine yabancılaşan bir öğrencinin, eğitim-öğretim süreci, fakültesi ve fakülteadaki diğerlerine karşı tutum ve davranışlarının aşağıda belirtildiği şekilde olduğunu ileri sürmektedirler:

- Yabancılaşmış bir öğrencinin göze çarpan tutumu ilgisizlik veya soyutlanmışlık, geri çekilmişlik halidir.
- Neden hukuk fakültesine geldiğinden emin değildir.
- Sınıfından hoşlanmaz ve sınıf arkadaşlarını hoş olmayan bir şekilde küçümser, kaç tanesini sevdiğini bile düşünmez.
- Daha somut, katı ve pratik olmak için maddecidir, mesleğiyle ve akademik başarısıyla alakalı değildir, hiçbir arzusu isteği ve azmi yoktur.
- Michigan Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin büyük bir eğitim kurumu olarak saygınlık hak ettiğini düşünmez ve öğrencilerin de okula ilgi ve saygı duymadığını düşünür.

- Hukuk fakültesindeki öğretimin yeterince uygulamaya dönük olmadığını ve akademik düzeyde gerçekleştiğini düşünür.
- Öğretim üyeleri, öğrencilerin iyi birer avukat olup olmayacakları konusunda ilgilenmedikleri için onları hemen hemen ilgisiz bulur, çok çalıştıklarını düşünmez ve kendilerince motive olduklarını düşünür.
- Yabancılaşmış öğrenci, hukuk fakültesinin hukuk reformu hareketlerinin merkezi olduğuyla ilgisizdir, diğer öğrencilerin de bu tarz konularla ilgilendiğini düşünmez.
- Mezunların birlik ve bütünlük içinde olduğundan şüphe duyarlar ve güvensizliklerini hukuka ilgi duyan öğrencilere de yansıtırlar (Carrington ve Conley, 1977: 889).

Öğrencilerin okullarına/fakültelerine yabancılaşmalarını ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda da yabancılaşma olgusunun, kuramsal olarak Seeman'ın (1959) benimsediği yaklaşım temel alınarak beş boyutta ele alındığı görülmektedir. Ancak daha önce belirtildiği gibi, bu çalışmaların yabancılaşmanın beş boyutunu birlikte ele alan ampirik çalışmalardan çok, tek tek ya da birkaçının birarada ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada da yabancılaşma, anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık (izolasyon) olarak dört boyutta ele alınmakla birlikte, bu olgunun tam olarak açıklanabilmesi amacıyla kuramsal olarak beşinci boyuta da yer verilmiştir. Öğrencilerin okullarına/fakültelerine yabancılaşmaları, Seeman'nın (1959) yaklaşımı benimsenerek, beş boyutta ele alınarak incelenmiştir.

I.2.2. Güçsüzlük

Güçsüzlük, öğrenciler arasında sıklıkla görülen, sonuçlar üzerinde kendi davranışlarının etkisi olmadığını inancı olarak ifade edilmektedir (Keating, 1987). Eğitim ortamında öğrenciler, öğretmen, yönetici, diğer okul personeli ve sistemin kendilerini değiştireceğine ve okulda kendi gelecekleri için kendilerinin yapacakları çok az şeyin olduğuna inanmaya başlayıp eğitim sürecinden koparak güçsüzlük duygusuna kapılabilmektedirler (Brawn ve diğ., 2003). Mau (1992), okullarda birer otorite konumundaki öğretmenlerin, öğrencilerden akademik başarıları yüksek olanları daha değerli gösterecek davranışlar sergileyerek, akademik başarıları düşük olan öğrencilerin güçsüzlük yaşamalarına neden olduklarını ve güçsüzlük yaşayan bu öğrencilerin, dersleri bölme ve asilik yapma davranışlarını gösterme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Mau, bunun bir sonucu olarak okul yöneticilerinin bu öğrencilere sert uygulamalarda buldukları (öğrencileri özel sınıflara alma ve/veya polisten yardım alma gibi) ve böylece yabancılaşmış öğrencileri daha fazla güçsüzlüğe ittiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında Holian (1971), güçsüzlük boyutunda, öğrencilerin üniversite içindeki olayların çıktısına etki etme beklentisine değinerek, bu beklentinin öğrencilerin üniversite politikalarını etkileyebilme ve ifade özgürlüğünü, sınıf içinde ve dışında uygulayabilme olarak dışa yansıdığını belirtmektedir. Eğitim fakültelerinde ise öğretim elemanları ve diğer çalışanların öğrencilere olumsuz türden davranışları, öğrencilerin ders içeriklerini yetersiz görmesi ve bu konudaki öğrenci taleplerine fakültenin ilgisiz kalması, öğrencilerin kendilerini fakülteye ücret ödeyen tüketici konumunda algılaması nedenlerine bağlı olarak öğretmen adayları güçsüzlük yaşamaktadır (Rodney ve Mandzuk, 1994).

I.2.3. Anlamsızlık

Eğitim ortamında çoğu zaman öğrenciler bir okul aktivitesine neden katıldıklarından emin olamamakta ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendilerine fayda sağladığı konusunda şüphe duyarak anlamsızlık durumunu yaşamaya başlamaktadırlar (Brawn ve diğ., 2003). Eğitim sürecinde, öğrencilerin eğitimsel aktivitelerindeki kazanımlarının, yaşam içinde somutlaşmayarak düşünce boyutunda kalması, devamında kaçınılmaz olarak, zamanla unutulması, edinilen bilgilerin öğrenci gözünde değersizleşerek onların anlamsızlık yaşamalarına neden olmaktadır (Sidorkin, 2004).

Diğer yandan öğretmen adayları fakültelerinde, yetersiz sınıf ortamı ve kalitesiz ders içerikleri, verilen ödevlerin meslekleriyle alakasız olduğu düşüncesi ve öğretim elemanlarından aldıkları eğitimi kalitesiz görme nedenlerinden dolayı anlamsızlık yaşamaktadırlar (Rodney ve Mandzuk, 1994). Öğrencilerin okulda aldıkları derslerle gelecekteki rolleri arasında bağlantı kuramama durumunda anlamsızlık yaşadıklarını belirten Mau (1992), öğrenci tarafından okuldaki akademik performansla gelecekteki değerli bir iş arasında sınırlı bir ilişki olduğu algılandığında, eğitim sürecine karşı anlamsızlık duygusunun geliştiğini belirtmektedir. Diğer yandan, Keating (1987) öğrencilerin ders kapsamında katıldıkları çalışmaların, öğretmenin ve dersin amacını bilmedikleri zaman anlamsızlık duygusunu edinmeye başladıklarını belirtmekte ve bunu engellemek ya da azaltmak için, öğrencilere dersin amacı hakkında kısaca açıklama yapma, dersin onların hayatlarına etkisini anlatma, özellikle fakülte öğrencileri için mesleki işleriyle ilgili iletişim becerilerini arttırmaya yönelik dersler verme önerilerinde bulunmaktadır. Bunun yanısıra Holian (1971), öğrencilerdeki anlamsızlığı bireysel düzeyde de değerlendirerek, üniversite öğrencilerinin anlamsızlık yaşamalarının,

fakülteadaki yaşantılarının, kişisel ve felsefi problemlerine cevap verme konusundaki yeterliliğiyle ilgili olduğunu belirtmekte ve öğrencilerin fakültede aldığı eğitim ile kendi yaşam felsefeleri arasında bir bağ kurabilmesinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

I.2.4. Kuralsızlık

Kuralsızlık genel anlamda, toplumsal olarak bağlayıcılığı bulunan kurallardan yoksun olma (San, 2003), toplumun değerlerini ve manevi varlığını bireyin reddetmesi (Zeitz, Medalie ve Alexander, 1969) durumu olarak tanımlanabilir. Eğitim ortamında öğrencilerin yaşadıkları kuralsızlık ise okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimini ifade etmektedir.

Eğitim sisteminde öğrenciye yönelik uygulamalar, öğrencilere diğerlerine göre bir değer biçmekte (Mann, 2001), sürekli olarak not, ödev ve davranışlar temelinde rekabet ve kıyaslama ortamı yaratmaktadır. Okullarda öğrencilerden, akademik başarı gösterenler ve gelecekle ilgili büyük hedefler koyanların onaylanması, akademik başarı sağlayamayan öğrencilerin böyle bir sistemin işlediği örgütün kurallarını tanımama davranışı geliştirmelerine neden olmaktadır (Mau, 1992). Benzer şekilde, Mau (1992) okul ortamında öğrencilerin, okuldaki rolleriyle akranlık rolleri arasında çatışma yaşayabildiklerini ve okul personelinin onaylamadığı davranışlar göstermeye başladıklarını belirtmektedir. Holian (1971) ise üniversite öğrencilerindeki kuralsızlığın, kopya çekme, samimiyetsizlik ve ilgisizlik, üniversite kurallarını önemsiz görme davranışları olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

I.2.5. Sosyal Uzaklaşma

Sosyal uzaklaşma kavramsal olarak, bir arkadaş grubuna ve/veya bir örgütteki süreçlere katılım yoksunluğu (Seeman, 1959), kişinin gruptan ve grup standartlarından uzaklaşmasını (Dean, 1961) ifade etmektedir. Okul ortamında ise sosyal uzaklaşma, öğrencinin sosyal gelişimine engel olabilecek, zihnen ve fiziksel sağlığını olumsuz olarak etkileyen duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Parello, 2008). Okul ile ilgili işler monotonlaştığında, öğretmenler ilham verici olmadıklarında ve diğer öğrenciler dost canlısı değilse, öğrenci okul ortamından memnun olmaz buna bağlı olarak sosyal uzaklık yaşar (Mau, 1992). Bu durumu yaşayan öğrenciler, okulun amaçlarını kendi amaçlarıyla eş tutmayı reddederek okulun inanç ve değerlerini önemsemezler (Rafalides ve Hoy, 1971). Bickford ve Neal (1969) sosyal uzaklaşma yaşayan öğrencilerin, okulda yalnız kalmayı sevdiğini ve okul aktivitelerine katılmadıklarını belirtmektedir. Ancak okul ortamında sosyal uzaklaşma yaşayan öğrencilerin sosyal ortama uzak kalması onların formal ders ortamına katılımlarını engellemediği için, bu öğrenciler çoğu kez öğretmenler tarafından yabancılaşmış olarak algılanmazlar (Painter, akt. Mau, 1992). Bu durum akademik başarıya odaklanan bir eğitim sisteminde, öğrencilerin bir sorun yaşadığı algısını engeller. Oysaki öğrencilerin fakülte ortamında sosyal uzaklık yaşaması, onların okul ortamında aitlik ve sosyal ortamda önemsenilme duygusu hissetmemesine (Holian, 1971) ve buna bağlı olarak fakülte ve eğitim sürecine olumsuz tutumlar gelişmesine neden olabilmektedir.

I.2.6. Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma, bireyin davranışlarının, kendi değer, gereksinim ve isteklerine dayanmaması hali olarak ifade edilebilir (Parsıl, 2007). Kendine yabancılaşma sürecini yaşayan birey, yaptığı işleri kendi amaçlarına yönelik yapmaktan çok, bu çabası

sonucu sahip olmayı beklediği ödüller ya da sonucun, başkalarına olacak etkilerinden dolayı gerçekleştirilmektedir (Seeman, 1959). Diğer bir deyişle, yabancılaşmanın bu boyutunu yaşayan bireyin, herhangi bir konuda verdiği emek karşılığında bir beklentisi olmamakta, içsel doyumundan çok dışsal-maddi ürünleri benimsemekte veya başkasının amacına hizmet etmenin kendi varlığının önüne geçmesini kabul etmekte olduğu söylenebilir. Bu nedenle kendine yabancılaşma boyutunu yaşayan öğrenciler için, okul ve okulla ilgili aktivitelere katılmak, memnuniyet ve zevkten ziyade büyük ölçüde verilecek ödülleri alma amaçlıdır (Anderson, 1973). Çelik'e göre (2005), eğitim ortamında engellenen öğrenciler, kişiliklerinde bulunan olumlu ve yaratıcı özellikleri, bu engellemeler sonucu geliştiremedikleri için kendilerine yabancılaşmaktadır. Fakülte'deki öğrenciler kendine yabancılaşma boyutunu yaşadığında, fakülteye başlama ve devam etme kararını memnuniyetsizlik içinde vermekte ve fakülteye gelecek öğrencileri kayıt olmamaları yönünde etkileme eğiliminde olmaktadır (Rodney ve Mandzuk, 1994).

Özetle, yabancılaşmanın, öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkileyen, aksatan ve hatta öğrencilerin süreçten ayrılmalarını sağlayan bir olgu olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, farklı kademelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları yabancılaşmayı, farklı değişkenlerle ilişkilendiren çalışmalara rastlanmaktadır.

I.2.7. İlgili Araştırmalar

Yabancılaşma üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, öğrenci yabancılaşmasının, eğitim örgütlerinin yönetim yapısı (karar verme, bürokratik yapı vb.) (Anderson, 1973), okuldaki ders dışı etkinlikler (Patricia, 1990), öğrencilerin aile yapısı, ebeveyn ilişkileri,

dinsel bağılılıkları (Aaron ve Richard, 2011; Raymond ve Calabrese, 2001), madde bağımlılıkları (Knight, Sheposh ve Bryson, 1974), sorumluluk duyguları (Case, 2008; Mann, 2001), kendini tanınmaları (Carl, 1966) gibi birçok değişkenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerde yabancılaşma olgusunun farklı eğitim kademelerinde ele alındığı bu araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin tek başına kullanıldığı, her iki yöntemin birlikte kullanıldığı çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Yüksek (2006), ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı nicel çalışmada, yabancılaşmayı, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleriyle ilişkilendirmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kızlara göre daha çok yabancılaşmakta olduğu; ailenin sosyo-ekonomik değişkenine göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından - yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda- daha fazla yabancılaşmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre ise alt sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğrenciler, üst ve orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğrencilerden daha fazla yabancılaşmakta; anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre, anne-babası ilkokul mezunu olan öğrenciler, anne-babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşmakta; sınıf mevcudu değişkenine göre ise mevcudu az olan (25-34) sınıftaki öğrencilerin, sınıf mevcudu çok olan (45-54) öğrencilere göre daha fazla yabancılaşmakta olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Çeçen (2006), orta öğretim öğrencilerinin yabancılaşması ile onların cinsiyetleri, sosyo ekonomik düzeyleri ve öfke ifade tarzlarını ele aldığı nicel çalışmasında, öğrencilerin yabancılaşmalarıyla öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişkinin var olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Raymond ve Calabrese (2001), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları nicel çalışmada, öğrenci yabancılaşmasını cinsiyet, dinsel bağlılık, ailedeki birey sayısı, anne-baba yaşı ve aile geliri değişkenleriyle birlikte ele almıştır. Buna göre anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin, anne-babası ayrı olan öğrencilere göre daha çok yabancılaşma yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerin kuralsızlık boyutunda yabancılaşmayı daha çok yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca dinsel inanışları kuvvetli olan ve herhangi bir dine mensup olan öğrencilerin, dinsel inanışları zayıf olan, herhangi bir dine bağlı olmayan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları; daha yüksek gelirli ailelerin çocuklarının, anne baba geliri düşük olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla yabancılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Shoho ve diğerleri (1997), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı nicel çalışmada, öğrenme zorluğu ile öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Çalışma sonunda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları ve öğrenme güçlüğü yaşarken düzenli olarak akademik destek alan öğrencilerin almayanlara göre daha az öğrenme güçlüğü yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Brawn ve diğerkleri (2003), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları nicel çalışmada öğrenci yabancılaşmasını, cinsiyet, etnik köken ve okul türü değişkenleriyle birlikte ele almış ve öğrencilerin yabancılaşmaları ile cinsiyet, etnik köken ve yaşadıkları yer değişkenleriyle anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu çerçevede erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları; özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha çok yabancılaşma yaşadığı; Kafkas kökenli öğrencilerin Amerikan kökenli öğrencilere göre daha çok yabancılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin yabancılaşmasını ele alan çalışmalarda daha farklı değişkenlerin de birlikte incelendiği görülmektedir. Örneğin, Sınıf örgütünde öğrencilerin yabancılaşmaları üzerine yaptığı nitel çalışmasında Parsıl (2007), sınıf örgütünde öğrenci yabancılaşmasının tanımı, kapsamı, nasıl oluştuğu ve önleme yollarını ele almış, sınıfta öğrenciye öğretmen tarafından kötü davranılması, öğrenci grubuna dahil olmama, öğrenciye rehberlik hizmetinin yetersizliği gibi sınıf ortamında yabancılaşmanın nedenleri ve sonuçlarına yönelik önemli bulgular elde edilmiştir.

Ma (2001), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı nicel çalışmada, Taiwan'daki öğrenciler ile Amerika'daki öğrenciler arasında, öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma durumunu sosyal ilişkiler düzeyinde kültürlerarası boyutta karşılaştırmaya çalışmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin, yaş, cinsiyet, köken, kırsal yaşam deneyimi, yaşadığı çevre, ailenin sosyal statüsü ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleriyle öğrenci yabancılaşması arasındaki korelasyona bakılmıştır. Sonuç olarak öğrencinin kökeni ve annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkili olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Ancak bu iki değişkenin, Taiwanlı öğrencilerin yabancılaşmasıyla Amerika'daki öğrencilere göre daha az ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bayhan (1995), üniversite öğrencilerini kapsayan nicel çalışmasında, üniversite gençliğinde görülen anomik ve yabancılaşmış davranışların toplumsal nedenlerini analiz etmeye çalışmıştır. Bu çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin anomi ve yabancılaşma düzeyi % 78.4 oranla orta düzeyde çıkmıştır. Erkek ve kız öğrencilerin bireysel anlamda yabancılaşmaları orta düzeyde bulunmuş, kızların anomi ve yabancılaşma düzeyi erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Parçalanmış aile veya babanın vefat etmesiyle dağılmış ailelerden gelen öğrencilerde yüksek derecede anomi ve yabancılaşma bulunmuştur. Anomi ve yabancılaşma üst ve alt gelir grubundaki ailelerde yüksek, orta gelirli ailelerde düşük çıkmıştır. Diğer yandan aileleriyle birlikte kalmayıp, yurt, misafirhane veya otelde kalan öğrencilerin yabancılaşma ve anomi düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Carrington ve Conley (1977), hukuk fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı nicel çalışmada, hukuk fakültesi öğrencilerinin, fakülte, arkadaş ve kendileriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin yabancılaşmalarıyla eğitim süreçleri ve fakültelerine karşı olan tutumlarını ele almıştır. Bu çalışma sonunda, araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmındaki yabancılaşmanın, tutumlarını etkileyen tek önemli faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin madde bağımlılığı ile toplumsal ve kişisel yabancılaşmaları arasındaki ilişki üzerine yaptığı nicel çalışmada Knight ve diğerleri

(1974), öğrencilerin madde bağımlısı olmaları ile sosyal yabancılaşmaları arasında pozitif yönde bir ilişki gözlemlemiş, kişisel yabancılaşmaları ile madde bağımlılığı arasında bir ilişki bulunamamışlardır.

Anderson (1973), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı nicel çalışmasında, öğrencilerin yabancılaşmalarıyla (Seeman'nın beş yabancılaşma boyutu) okul bürokrasisi (davranış kontrolü, statü sürdürme yaklaşımı boyutları) arasındaki ilişkiye bakmış ve okul bürokrasinin yabancılaşma ile olan ilişkisini % 4.6 oranında bulmuştur. Buna göre okul bürokrasisi ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerin de cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, okul içindeki gruplara üyelikler ve geçmiş başarı derecelerinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Yaptığı nicel çalışmada Holian (1971), üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile sosyal farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin okula yabancılaşmalarının çok boyutlu mu yoksa tek boyutlu mu incelenmesi gerektiği sorusunu cevaplamaya çalışmıştır. Bu çalışma sonunda öğrencilerin okulla yabancılaşma duyguları ile çevreye yabancılaşmaları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu; diğer yandan öğrencilerde yabancılaşma düzeyi ile bu durumun farkında olma düzeyleri arasında negatif korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

I.3. Tanımlar

Bu çalışmada, yabancılaşma, yabancılaşmanın boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık (izolasyon) ve mesleki tutum aşağıda yer verilen işe vuruk tanımları kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

Yabancılaşma: Kişinin ait olması ya da katılmış olması gereken grup, süreç ve aktiviteden uzaklaşma, bulunduğu ortamla bağlantı kuramama durumu ve deneyimidir (Mann, 2001; Yapıcı, 2005).

Güçsüzlük: Güçsüzlük, öğrencilerin içinde buldukları eğitim sürecinin sonuçları üzerinde kendi davranışlarının bir etkisi olmadığı inancını geliştirmeleridir (Keating, 1987).

Anlamsızlık: Anlamsızlık, öğrencilerin eğitim sürecinde katıldıkları eğitim etkinliklerine, neden katıldığından emin olamaması ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendilerine ne fayda sağladığı konusunda şüphe yaşamasıdır (Brawn, Higgins ve Paulsen, 2003).

Kuralsızlık: Kuralsızlık, öğrencilerin eğitim ortamında, öğretmen ve yöneticilerin onaylamadığı davranışları gösterme, bu ortamda düzeni ihlal etme eğilimidir (Brawn, Higgins ve Paulsen, 2003).

Sosyal uzaklaşma: Sosyal uzaklaşma, öğrencilerin bir arkadaşlık grubunda ve/veya bir örgütteki süreçlere katılımın yoksunluğunu ifade etmektedir (Seeman, 1959).

Mesleki Tutum: Bireyin, mesleğe yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimi ifade etmektedir (Aysu, 2007; Reid, 2006).

I.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Mesleki hayatta, bilgi ve becerileri en verimli şekilde kullanabilmek, o mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmekle yakından ilişkilidir. Öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakülteleri, öğrencilerine alana yönelik bilgi ve becerileri sunmanın yanında onların mesleklerine yönelik olumlu değer, inanç ve tutum geliştirmelerini sağlamakla da sorumlu örgütlerdir. Dolayısıyla fakültedeki meslekleşme sürecinde öğrencilerin mesleklerine yönelik geliştirecekleri tutumları etkileyecek her etkenin önemle incelenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği, gerek toplumun mesleğe yüklediği anlam, gerekse toplumsal ilerlemede üstlendiği misyon bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Türkiye’de diğer mesleklerden farklı olarak, öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde “bir vicdan, değer ve fedakarlık mesleği” olarak anılması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu nedenle, ülkemizde öğretmen yetiştiren örgütler olarak eğitim fakültelerindeki eğitim sürecinin etkililiği, birey, toplum ve devlet açısından önemli görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin mesleğe yönelik bilgi, beceri, değer, tutum ve inançlarını fakülte ortamındaki formal ve informal süreçlerde kazandıkları görülmektedir (Garaldine, 1987; Hoy ve Wolfolk, 1990; Rodney ve Mandzuk, 1994). Bu nedenle eğitim fakültelerinde ders içi ve ders dışı ortamlarda öğretmen adaylarının her bir deneyiminin, mesleki anlamda önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin mesleki donanımı kazanması ve mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinin beklendiği

fakülteedeki eğitim sürecinde, bu süreci sekteye uğratabilecek ya da engelleyecek öğrenci yaşantılarının ortadan kaldırılması, bu tür olumsuz deneyimlere sahip öğrencilere farklı olanaklar sunmak fakültenin misyonunu yerine getirmesi bakımından oldukça önemli görülebilir.

Mesleki sosyalleşme sürecinde öğrencilerin fakültelerine yönelik yaşadığı yabancılaşma durumu, örgütlerde mesleki sosyalleşmenin bir antitezi olarak görülmektedir (Rodney ve Mandzuk, 1994). Eğitim ortamında, öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma deneyimleri, onların eğitim sürecini olumsuz etkileyerek bu sürecin aksamasına ve hatta onların eğitim sürecini terk etmelerine yol açmaktadır (Brawn, Higgins ve Paulsen, 2003; Rafalides ve Hoy, 1971). Yabancılaşmanın öğrencilerde saldırganlığı öne çıkarma, okul terkine neden olma ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri (Brawn, Higgins ve Paulsen, 2003), madde bağımlılığına yönelme (Knight, Sheposh ve Bryson, 1974) gibi etkileri görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında öğrencilerin fakültelerine yabancılaşma durumlarının, onların mesleğe yönelik tutumlarıyla ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın, başta yükseköğretim kurumlarının üst yöneticileri olmak üzere, program geliştirmeciler, fakülte yöneticileri ve öğretim elemanlarının, öğrencilerin fakültelerine yönelik yabancılaşmalarını engelleme ve bu yolla onların mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine yönelik bazı düzenlemeler yapma konusunda onlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim sürecinden daha çok faydalanabileceği ve bunun sonucu olarak mesleki gelişim, bireysel farkındalık, entelektüel birikim, meslekte iş doyumunu sağlama, mesleğe yönelik değer, tutum ve inançlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde, özellikle Türkiye’de, eğitim fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik birçok araştırmaya rastlanılmış olmasına rağmen, özellikle üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarını ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Dolayısıyla, yabancılaşma olgusunun öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarının yanı sıra gelecekteki mesleki yaşantıları üzerine etkileri dikkate alındığında, öğretmen adaylarının fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleklerine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

I.5. Araştırma Soruları

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında fakültelerine yabancılaşmaları onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

2. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü nedir?

I.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin I. ve II. Öğretimine kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri; Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinin I. Öğretimine kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Eğitim fakültesi kültürünü çeşitli yaşantı ve deneyimlerle tanıma fırsatı bulmuş, fakülte iklimine yönelik belirli bir farkındalık düzeyine erişmiş, fakültede mevcut akademik kadro ve diğer personel, arkadaş grupları ve ders dışı etkinlik toplulukları ile etkileşim fırsatı bulmuş öğrencilerin bu araştırmanın amacına daha iyi hizmet edeceği düşüncesiyle, fakültede yer alan hazırlık sınıfı ile 1. ve 2. sınıf öğrencileri araştırmanın dışında tutulmuştur.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

II.1. Araştırma Modeli

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, var olan durumu belirlemeye yönelik olarak tarama modelinde yapılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 1982, s: 80). Tarama modeli, bir popülasyon örneği üzerine çalışılarak, o popülasyonun tutum ve görüşlerinin nicel tanımlarını sağlar (Creswell, 2009).

II.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiştir. Bu nedenle ele alınan temel değişkenler dikkate alındığında, fakülte ortamındaki sosyal ve akademik süreçlerde daha uzun süre bulunmuş ve bu süreçte meslekleriyle ilgili çeşitli deneyimler edinerek, fakülte ortamını, kültürünü, akademik personeli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili özellikleri daha iyi tanımış olmaları ve ayrıca

mekânsal sınırlılıktan dolayı bu araştırmanın örnekleme Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dahil edilmesi uygun görülmüştür.

MEÜ Eğitim Fakültesi 1999 yılında beş bölüm ile kurulmuş ve 2000-2001 eğitim öğretim yılında iki bölümüne öğrenci almıştır. Fakültede 9 bölüm ve 21 program bulunmaktadır. Bu bölümlerin biri lisansüstü düzeyde eğitim verdiği için ve bir diğerinde ise kayıtlı öğrenci bulunmadığından çalışma fakülte bünyesindeki yedi bölümde (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin I. ve II. Öğretimi; Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinin I. Öğretimi) kayıtlı lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans öğrencisi olan toplam yedi bölüm bulunmaktadır. Mersin Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan elde edilen verilere göre 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Fakültesi lisans programlarına kayıtlı 3. sınıf öğrenci sayısı 525, 4. sınıf öğrenci sayısı 557 olmak üzere toplam 1082 öğrenci bulunmaktadır. Ancak, ölçme aracının gönüllülük esasına göre uygulanması, belirlenen örneklem içinde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması ya da derse devam etmeyen öğrencilerin olması nedeniyle toplam 556 öğrenciye ulaşılarak veri toplanmış ve bunlardan 531'i araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklemin bölüm, öğretim türü, cinsiyet ve buldukları sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan 531 öğrencinin 285'i 3. sınıf (% 53.7), 246'sı ise 4. sınıf öğrencisidir (%46.3). Ayrıca örneklem, 343 kız (% 64.6) ve 188 erkek (% 35.4) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş uzamı ise 19 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalaması 22.3'dür (Ss=1.56).

Tablo 1.
Örneklemin Fakülte, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Fakülte		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam		Genel Toplam
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Okul Öncesi Öğrt.	I. Öğretim	17	3	22	7	78	12	90
	II. Öğretim	22	1	17	1			
Sınıf Öğrt.	I. Öğretim	19	11	6	6	59	33	92
	II. Öğretim	22	10	12	6			
Türkçe Öğrt.	I. Öğretim	15	2	16	17	52	58	110
	II. Öğretim	13	20	8	19			
İngilizce Öğrt.	I. Öğretim	11	8	23	5	56	24	80
	II. Öğretim	14	8	8	3			
Matematik Öğrt.	I. Öğretim	20	9	6	9	26	18	44
	II. Öğretim	-	-	-	-			
Fen Bilgisi Öğrt.	I. Öğretim	19	4	10	9	29	13	42
	II. Öğretim	-	-	-	-			
Reh. ve Psik. Dan.	I. Öğretim	22	15	21	15	43	30	73
	II. Öğretim	-	-	-	-			
Toplam	I. Öğretim	123	52	104	68	343	188	531
	II. Öğretim	71	39	45	29			

II.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Sanberk, 2003) ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000), ölçme aracını geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınarak, kullanılmıştır. Ayrıca Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmanın amacına yönelik kişisel bilgilerini edinmek amacıyla cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, üniversitede kayıtlı olarak bulunulan süre ve öğretim türü olmak üzere toplam 6 maddelik kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanıp veri toplama araçlarıyla birlikte uygulanmıştır.

II.3.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)

Yabancılaşma üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, bu kavramın ölçülmesine yönelik geliştirilen ölçme araçlarında genellikle Seeman'ın yabancılaşma kavramını çok boyutlu olarak ele alan yaklaşımının temel alındığı görülmektedir (Sanberk, 2003). Bununla birlikte, yabancılaşma kavramının çok farklı alanlarda kullanılan bir olgu olması nedeniyle araştırmacıların farklı çalışma alanlara yönelik çeşitli yabancılaşma ölçekleri geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin, Kültürel Yabancılaşma Ölçeği (Nettler, 1957), Politik Yabancılaşma Ölçeği (Olsen, 1969), Ergen Yabancılaşma Ölçeği (Mackey, 1974) bunlardan bazılarıdır. Diğer yandan alanyazında farklı öğrenim düzeylerindeki öğrenci yabancılaşması üzerine yapılmış çalışmalarda geliştirilen ölçme araçları da görülmektedir. Bu ölçme araçlarından yaygın olarak kullanılanlar, Blumenkrantz ve Tapp'ın (2001) psikoloji bölümü öğrencilerinin sınıf ortamına yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirdiği Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Burbach'ın (1970) üniversite öğrencilerinin üniversitenin sosyal ortama yabancılaşma düzeyini belirlemek amacıyla geliştirdiği Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (akt. Sanberk, 2003), Yüksek'in (2006) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okula yabancılaşma durumuna ilişkin geliştirdiği Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Sanberk'in (2003) lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasına yönelik geliştirdiği Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'dir.

Sözü edilen ölçme araçları incelendiğinde, ölçek maddelerinin ve boyutlarının özellikle yükseköğretim öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmaları üzerine yapılmış çalışmalarda (Anderson, 1973; Blumenkrantz ve Tapp, 2001; Brawn ve diğ., 2003; Dean, 1961; Holian, 1971) kullanılan veri toplama araçlarındaki madde ve boyutlarla örtüşüyor olması ve Türkiye'de öğrenci yabancılaşması araştırmalarında sıklıkla kullanıldığının belirlenmesi nedeniyle bu araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla Sanberk'in (2003) geliştirdiği Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) tercih edilmiştir.

Genel olarak ÖYÖ, öğrencilerin, okulun özgül koşullarındaki yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla kullanılan bir kendini değerlendirme ölçeği olup, ölçek maddeleri 5'li Likert tipi (1=hiç katılmıyorum 2=katılmıyorum 3=kararsızım 4=katılıyorum 5=tamamen katılıyorum)" derecelendirme üzerinden değerlendirilmektedir (Sanberk, 2003). Yapılan faktör analizi çalışması sonucunda ÖYÖ'nün Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık olarak adlandırılan 4 faktörden oluştuğu bildirilmiştir (Sanberk, 2003). Toplam 17 maddeden oluşan ÖYÖ'nün, 1., 5., 9. ve 13. maddeleri Güçsüzlük alt ölçeğini; 2., 6., 10., 14. ve 17. maddeleri Anlamsızlık alt ölçeğini; 3.,7.,11., 15. ve 16. maddeleri Kuralsızlık alt ölçeğini ve 4., 8., 12. maddeleri ise Sosyal Uzaklık alt ölçeğini betimlemektedir. Toplam puan elde etmek için Anlamsızlık alt ölçeği puanları ters çevrilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Alınan yüksek puanlar bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir (Sanberk, 2003).

ÖYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç-tutarlık katsayıları incelendiğinde, ÖYÖ'nin kapsadığı tüm boyutlara ilişkin toplam puan üzerinden elde edilen Cronbach Alfa değeri .79 olarak hesaplanırken, bu değer Anlamsızlık alt ölçeği için .72, Kuralsızlık alt ölçeği için .73, Güçsüzlük alt ölçeği için .45 ve ÖYÖ Sosyal Uzaklık alt ölçeği için .77 olduğu belirtilmiştir (Sanberk, 2003). Bununla birlikte, ÖYÖ için test-tekrar test korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Bu katsayı ÖYÖ'nün alt ölçekleri için ele

alındığında ise Anlamsızlık için .68, Kuralsızlık için .74, Sosyal Uzaklık alt ölçeği için .65 ve Güçsüzlük alt ölçeği içinse .61 değerleri elde edilmiştir. Sonuç olarak, elde edilen bu değerler, ölçeğin belli zaman aralıkları içinde uygulanması durumunda kararlılık gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Sanberk, 2003).

Buna ek olarak, Sanberk'in (2003) geliştirdiği ÖYÖ' nün kullanıldığı diğer araştırmalarda yapılan geçerlik analizleri sonucunda da ölçeğin 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .79 ile .81 arasında değişen değerler aldığı rapor edilmiştir (Çelik, 2005; Çivitçi, 2011; Kocayörük, 2007).

Bu çalışmada orijinal ÖYÖ'nün 12. maddesi (Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim) üniversite öğrencilerine uyarlanamayacağından araştırmacı tarafından ölçme aracından çıkarılmıştır. Ayrıca ÖYÖ'nün ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olması dikkate alınarak, bu çalışmada ölçme aracının üniversite öğrencilerine yönelik uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

II.3.1.1. ÖYÖ'nün Geçerliliğinin İncelenmesi

ÖYÖ' nün yapı geçerliliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) tekniklerinden *Temel Bileşenler Analizi* kullanılmıştır. Öncelikle, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* ve *Barlett's Sphercity Testi* yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .80 olarak tespit edilmiş, Barlett's Sphercity Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur

($\chi^2= 2054.104$; $p<0.01$). Dolayısıyla, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Her bir ölçme aracının faktör yapısını belirlemek amacıyla elde edilen verilere *Varimax Eksen Döndürme Yöntemi* kullanılarak *Maksimum Olabilirlik Analizi* uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeklerin alt boyutlarına ait faktör yapıları belirlenmiştir. AFA sonucunda, ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 57'sini açıkladığı gözlenmiştir. Dört faktörlü yapıya sahip ÖYÖ'de yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı Tablo 2'te sunulmuştur. Bununla birlikte, AFA sonuçlarına göre ölçeğin 7. maddesi olan "Ders dışı etkinliklerde genelde yanımdaki arkadaşım ile konuşurum" ifadesi kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma alt boyutlarından her ikisine de yüklenmesi nedeniyle ÖYÖ'den çıkarılmıştır. Sonuç olarak ÖYÖ'nün 15 madde ile belirlenen 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

ÖYÖ'deki maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
Madde 6	0.808			
Madde 2	0.796			
Madde 13	0.769			
Madde 16	0.755			
Madde 10	0.615			
Madde 15		0.835		
Madde 14		0.719		
Madde 3		0.714		
Madde 11		0.445		
Madde 8			0.793	
Madde 4			0.774	
Madde 12				0.767
Madde 5				0.675
Madde 9				0.634
Madde 1				0.413

II.3.1.2. ÖYÖ'nün Güvenirliğinin İncelenmesi

Geçerlik çalışmalarının yanı sıra ölçeğin güvenirligini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa değeri Faktör 1 için .82; Faktör 2 için .64; Faktör 3 için .72 ve Faktör 4 için .60 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin anlamlı ve tatminkar düzeyde güvenirlige sahip olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları doğrultusunda dört faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

II.3.2. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ)

Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen tek boyutlu Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Tutumlar, “tamamen uygun, uygun, kararsızım, uygun değil ve hiç uygun değil” şeklinde 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddelerin 9’u olumlu 13’ü olumsuz ifadelerden oluşmakta olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110’dur. Erkuş ve diğerleri (2000) faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve Cronbach Alpha katsayısının ise .99 olduğunu belirterek ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ileri sürmektedirler.

Diğer yandan Erkuş ve diğerlerinin (2000) geliştirdiği ÖMİTÖ’nun kullanıldığı farklı çalışmalarda güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .80 ile .99 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir (Can, 2010; Çetinkaya, 2009; Özder ve diğ. 2010; Tanrıöğen, 1997; Taşkın ve Hacıömerlioğlu, 2010; Üstüner, 2006).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan analizler sonucunda da ÖMİTÖ’ nün 22 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda ise Cronbach Alfa değeri .95 olarak bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, tek faktörlü bir yapıya sahip olan ÖMİTÖ’ nün anlamlı düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda ÖMİTÖ’ nün bu çalışma kapsamında kullanılması uygun görülmüştür.

II.3.3. İşlem

Araştırma verileri, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Bahar dönemini kapsayan Nisan-Mayıs aylarında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bu çalışmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Uygulama öncesinde, öncelikle Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sürecinde, öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler açıklanmıştır. Sınıf içindeki uygulamalar yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

II.3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemleri yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 15.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle çoklu regresyon analizi sayıltıları incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle kullanılan ölçme araçlarının puanların normal dağılıp dağılmadığı, ardından da yordayıcı değişkenler (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma) ile yordanan değişken (öğretmenlik mesleğine yönelik tutum) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Sonrasında, Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, öğrencilerin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında yabancılaşmalarının onların

öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu yordayıp yordamadığını kontrol etmek için çoklu regresyon analizi ve adı geçen değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla da adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularının test edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Verilerin analizinde, öncelikle çoklu regresyon analizi sayıtları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal bir dağılım gösterdiği ve yordayıcı değişkenlerle (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma) yordanan değişken (öğretmenlik mesleğine yönelik tutum) arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu görülmüştür. Sonrasında, Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak çoklu regresyon analizi ve adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır.

III.1. Değişkenler Arası İlişkiler ve Betimleyici İstatistikler

Toplam örnekleme oluşturan 531 eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi için yordanan değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yordayıcı değişkenler (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

	1	2	3	4	5
1.Tutum	-				
2.Anlamsızlık	-.310*	-			
3.Güçsüzlük	-.126*	.322*	-		
4.Kuralsızlık	-.240*	.213*	.240*	-	
5.Sosyal Uzaklaşma	-.067*	.332*	.386*	.175*	-
Aritmetik ortalama	86.71	15.41	11.86	8.87	6.66
Ss	16.24	4.19	3.32	3.12	2.14
A	.95	.81	.60	.64	.72

*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yordayıcı değişkenler olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma arasında anlamlı ve negatif ilişkilerin bulunduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile anlamsızlık ($r = -.31$, $p < .01$), güçsüzlük ($r = -.126$, $p < .01$), kuralsızlık ($r = -.24$, $p < .01$) ve sosyal uzaklaşma ($r = -.067$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgulara göre, genel olarak, öğrencilerin anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma boyutlarında fakültelerine yabancılaşmaları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumsuz yönde geliştiği söylenebilir.

Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise güçsüzlük ile anlamsızlık arasında ($r = .322$, $p < .01$), güçsüzlük ile kuralsızlık arasında ($r = .24$, $p < .01$), sosyal uzaklaşma ile kuralsızlık arasında ($r = .175$, $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer yandan kuralsızlık ile anlamsızlık arasında ($r = .213$, $p < .01$), sosyal uzaklaşma ile güçsüzlük arasında ($r = .386$, $p < .01$), sosyal uzaklaşma ile anlamsızlık arasında ($r = .332$, $p < .01$) pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

III.2. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan 531 eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi için yordanan değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, yordayıcı değişkenler (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma) ile ilişkisi, çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Fakültelerine Yabancılaşmaları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH _B	B	t	P
Sabit	75.622	4.978	-	15.192	.000
Anlamsızlık	1.115	.173	.288	6.456	.000
Güçsüzlük	.072	.224	.015	.323	.746
Kuralsızlık	.971	.221	.187	4.401	.000
Sosyal Uzaklaşma	.506	.344	.067	1.473	.141

$R^2 = .131$; $F_{(4-526)} = 19.889$, $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, yabancılaşmanın alt boyutları olan anlamsızlık ve kuralsızlığın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülürken, sosyal uzaklaşma ve güçsüzlüğün öğrencilerin mesleki tutum puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı gözlemlenmiştir ($R^2 = .131$; $F_{(4-526)} = 19.889$, $p < .05$). Yabancılaşmanın anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutları birlikte, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki varyansın yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mesleki tutum üzerindeki görece önem sırası; anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma ve güçsüzlük şeklindedir.

III.3. Adımsal Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Yapılan çoklu regresyon analizi kapsamında, tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisinin yanı sıra, her bir değişkenin tek tek etkisini de gözlemlemeye olanak sağlayan adımsal regresyon analizi kullanılarak araştırma verileri yeniden analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Fakültelerine Yabancılaşmaları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	T	p	R	R ²	F	P
1	Sabit	68.180	2.560	-	26.637	.000	.310	.096	56.28	.000
	Anlamsızlık	1.202	.160	.310	7.502	.000				
2	Sabit	78.905	3.514	-	22.456	.000	.357	.128	38.673	.000
	Anlamsızlık	1.051	.161	.271	6.521	.000				
	Kuralsızlık	.947	.217	.182	4.374	.000				

Tablo 5’te belirtildiği üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, sırasıyla anlamsızlık ($\beta = .271$) ve kuralsızlık ($\beta = .182$) değişkenleri, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ($F_{(4-526)} = 19.889$, $p < .01$). Analiz sonuçlarına göre, analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, anlamsızlık, mesleğe yönelik tutum puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 9.6’sını yordamaktadır. Anlamsızlık ve kuralsızlık değişkenleri ise birlikte toplam varyansın yaklaşık % 13’ünü açıklamaktadırlar.

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulguların ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

IV.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarını Yordayan Değişkenler: Anlamsızlık ve Kuralsızlık

Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarının anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde farklı düzeylerde etkiye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan adımsal regresyon analizi sonucunda bu iki yordayıcı değişken arasında anlamsızlık alt boyutunun, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü en yüksek değişken olduğu gözlenmektedir. Anlamsızlık, öğrencilerin eğitim ortamında çoğu zaman bir okul aktivitesine neden katıldığından emin olmaması ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendilerine fayda sağladığı konusunda şüphe duyması olarak tanımlanmaktadır (Brawn ve diğ., 2003). Benzer şekilde, Sidorkin (2004) eğitim sürecinde, öğrencilerin eğitimsel aktivitelerindeki kazanımlarının, yaşam içinde somutlaşmayarak düşünce boyutunda kalması ve sonrasında kaçınılmaz olarak zamanla unutulması, edinilen bilgilerin öğrenci gözünde değersizleşerek onların anlamsızlık yaşamasına neden olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, eğitim ortamında öğrencilerin yaşadıkları kuralsızlık ise okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimini ifade etmektedir. Holian (1971)

üniversite öğrencilerindeki kuralsızlığın, kopya çekme, samimiyetsizlik ve ilgisizlik, üniversite kurallarını önemsiz görme davranışları olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde, öğretmen adaylarının fakültelerine yabancılaşmaları ile onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değişkenlerinin bir arada kullanıldığı herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında bu çalışmada elde edilen bulgularla dolaylı olarak paralellik gösteren bulguların elde edildiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarının, onların eğitim sürecini engelleyecek birtakım sorunlar yaşamalarına ve mesleklerine yönelik değer, inanç ve tutumları üzerinde olumsuz etkiler yaratacağına işaret edilmektedir (Anderson, 1977; Carrington ve Conley, 1977; Lamport, 1993; Rodney ve Mandzuk, 1994).

Öğrenciler fakülte ortamına katıldıklarında, günümüz modern okulların örgütsel yapısının bir gereği olarak, kendilerini bürokratik süreçlerin işlediği bir ortamda bulmaktadırlar. Buna bağlı olarak öğrenciler, fakülteedeki eğitimlerine devam edebilmek için zaman zaman katılmaları gereken birçok resmi sürece neden katıldıkları ve bu süreçlere anlam yükleme, süreci meslekleriyle ilişkilendirme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Anderson (1973), üniversite öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmalarında, okul bürokrasisinin önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Barakat (1966), okul ortamındaki bürokratik yönetim yapısının öğrencilerin okullarına karşı yabancılaşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Davranış kontrolü ve statü devamlılığının esas alındığı bürokratik ortamın (Anderson, 1977), fakültelerin yapısında da

yer etmesinin bir sonucu olarak öğrencilerin, fakültelerine karşı anlamsızlık (Barakat, 1966) ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaştıkları (Çiftçi, 2009) ileri sürülebilir.

Tutum kavramı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bileşenden oluşmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri süre içerisinde meslekleriyle ilgili edindikleri temel bilgileri neden edindikleri, bu bilgileri ileride nasıl kullanabilecekleri, ne işlerine yarayacağı, bunlardan nasıl faydalanacakları konusunda emin olmamaları, bu bilgilerin değersiz olabileceğine yönelik duygu geliştirmelerine, dolayısıyla anlamsızlık yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu eğitimleri ve eğitimin içeriğine yönelik bu bilgi ve devamında gelişen duygu, öğrencilerin mevcut kurallara uymaması gibi davranışlara neden olabilir.

Diğer yandan öğretmen adaylarının, fakülte yönetimi, akademik kadro ve diğer çalışanlarla olan etkileşiminin, bürokratik yönetimin de etkisiyle, daha çok formal yönde gelişmesinin, öğrencilerin fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşma yaşamalarına neden olabileceği düşünülebilir. Üniversite öğrencilerinin fakülteleriyle olan formal ve informal ilişkilerini incelediği çalışmasında Lamport (1993), öğretim elemanlarının öğrencileriyle olan ilişkilerinde, informal etkileşimlere önem vermesinin, sosyolojik olarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin, fakülteedeki eğitim sürecine ve sosyal ortama yönelik değer, inanç ve tutumlarına olumlu yönde etki sağlayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, yükseköğrenimlerine başlamalarıyla birlikte, hem fakültenin örgütsel yönetim yapısı hem de kişisel özelliklerinin etkisiyle, fakülte ortamında yaşayacakları anlamsızlık ve kuralsızlık

boyutlarında yabancılaşmanın, mesleki alanlarına ve giderek mesleğe yönelik tutumlarına etki edeceği düşünülebilir.

Diğer yandan yükseköğretime katılmakla beraber mesleki sosyalleşme sürecinde öğretmen adaylarının program içeriği, sınıf içi ders süreci ve öğretim elemanları ile uyum sürecinin, bu öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmaları ve mesleki tutumları üzerinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin onların bilimsel alanlarına olan ilgisiyle ilişkili olduğunu belirten Keltikangas ve Martinsuo (2009), ders içeriklerini öğrencilere aktarmada öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve rehberliğin önemine değinmektedir. Fakültelerde öğretmen adaylarının edinmeleri gereken akademik bilgilerin, öğrencilere hangi yöntemlerle ve nasıl bir sınıf ortamında aktarıldığı, öğrencilerin bu bilgileri meslekleriyle ilişkilendirmeleri ve somutlaştırmaları bakımından önemli görülmektedir. Holian (1971), üniversite öğrencilerinin fakültede aldıkları eğitimi ileriki meslek hayatlarıyla ilişkilendirememesi durumunda yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, eğitim sisteminde öğrencilere aktarılan kuramsal bilgilerin uygulamaya yönelik bir ürün vermediği durumlarda zamanla unutulmaya mahkum olduğunu belirten Sidorkin (2004), unutulmuş bilginin öğrenciye değersiz ve anlamsız geldiğini savunmaktadır.

Bununla birlikte, fakültedeki eğitim sürecinde öğrencilerin, fakülte ve öğretim elemanları tarafından onaylanma kriterlerinin, onların akademik başarıları, kariyer hedefleri ve yüksek not ortalamalarına göre belirlenmesi, öğrencilere diğerlerine göre bir değer biçmekte (Mann, 2001) ve bu tür davranışları gösteremeyen öğrencilerin okul kurallarını tanımayarak (Mau, 1992), fakültelerine karşı kuralsızlık boyutunda

yabancılaşmalarını sağladığı ileri sürülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, okul ortamı içerisinde aidiyet hissi geliştirememeleri, okullarıyla özdeşleşme kuramamaları sonucunda okullarına karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri, yabancılaşma yaşadıkları, okul ve sınıf içerisinde kurallara aykırı davranışlar, hatta suç kapsamına giren davranışlar sergiledikleri ve dolayısıyla okul ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı görülmektedir (Cotton ve Wilson, 2006; Finn, 1989; Scanlon, Rowling ve Weber, 2007; Voelkl, 1997).

Diğer yandan fakülte ortamındaki eğitim sürecinde öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarına etkisi bakımından, öğretim elemanlarının öğrencileriyle olan etkileşiminin önemli olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerle kurdukları informal ilişkilerin önemine değinen Lampton (1993), bu ilişkilerin öğrencilerin entelektüel ve mesleklerine yönelik duyuşsal gelişimlerinde, üniversite yaşantısından daha çok doyum sağlamalarında ve öğrencilerin kariyer planlarında olumlu etkiler yaparak, fakültedeki öğrenci çıktılarını negatif ya da pozitif yönde etkileyebildiklerini belirtmektedir. Zembylas ve Barker (2002), fakültelerinde alanlarına yönelik olumsuz duygulara sahip öğretmen adaylarının, bu duygularının eğitim sürecinde olumlu hale gelmesinde, öğretim elemanlarının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde, uzmanlık alanlarıyla ilgili ders içeriğinin aktarılmasında kullanılan yöntemin, öğretim elemanlarıyla olan ders içi ve ders dışı formal ve informal ilişkilerin öğrencilerin fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmaları ve dolayısıyla da mesleklerine yönelik tutumlarını etkilediği ileri sürülebilir. Rodney ve Mandzuk (1994), öğretim elemanlarının fakülte ortamında, öğrencilerin mesleki sosyalleşmelerine ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisine değinerek, öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarının, onların akademik beklenti ve sosyal destek

ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Pascarella (1980), öğrencilerin üniversiteye olan memnuniyetleri ile tutumlarının, öğrenci-öğretim elemanı arasındaki informal ilişkilerin pozitif yönde olmasıyla yakından ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan Knox, Lindsay ve Kolb (1992), öğrencilerin üniversitelerine yönelik algı ve memnuniyetlerinin, fakülte'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları eğitsel aktivite ve deneyimlerin yoğunluğuna bağlı olduğunu savunmaktadırlar. Sidorkin (2004), okullardaki ders içeriğini öğrencilere aktarma sürecinde, zengin aktivitelere yer verilerek bilgilerin yaşantı yoluyla öğrenilmesinin öğrencilerin yabancılaşmasını azalttığına vurgu yapmaktadır. Garmon (2004) öğretmen adaylarının fakülteye girişteki mesleğe yönelik tutumlarının, eğitim sürecinde aldıkları derslerde yaşadıkları mesleki alan deneyimleri yoluyla olumlu yönde değişebileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin fakülteye giriş özellikleri, ders içerikleri, ilerideki mesleki yaşamla ilişki kurmada yaşanan sıkıntılar, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama ağırlıklı olmaktan çok kuramsal bilgi aktarımının ağırlıkta olması, ders geçme sisteminin nota dayalı olması ve fakülte ortamında öğrencilerin kariyer planlamalarında onlara rehberlik edecek ayrı bir birimin olmaması ya da bu birimlerin yeterli olmamasından kaynaklı olarak öğretmen adaylarının fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Diğer yandan bu çalışmada örnekleme oluşturan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, fakülteyi bitirdikten sonra öğretmen olarak göreve atanamama kaygısının bu araştırmanın bulguları üzerinde etkili olabileceği savunulabilir. Öğretmen adaylarının,

fakülteedeki eğitim sürecindeki akademik birikimleri ne olursa olsun, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) alınacak puanlarla atamaların yapılacağı gerçeği, onların fakültelerine karşı anlamsızlık yaşamlarına, fakülteedeki kuralları önemsemeyerek kurlsızlık boyutunda yabancılaşmalarına ve bu durumdan fakülte ya da mesleklerini sorumlu tutarak, öğrencilerin mesleklerine yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri ileri sürülebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi ve bu doğrultuda konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler yer almaktadır.

V.1. Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında en belirleyici olan yabancılaşma boyutları olduğu görülmektedir.

Yabancılaşmanın anlamsızlık boyutu, öğrencilerin eğitim ortamında çoğu zaman eğitimsel-öğretimsel bir aktiviteye neden katıldığından emin olmaması, bu etkinliğin ona ne kazandıracağını sorgulaması ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendilerine fayda sağladığı konusunda şüphe duyması olarak tanımlanmaktadır (Brawn ve diğ., 2003). Bunun yanı sıra, bir öğrencinin, eğitim sürecindeki aktiviteler aracılığıyla elde ettiği kazanımlarını, yaşam içinde somutlaştıramaması, diğer bir ifade ile bu kazanımlarını uygulamada kullanamayacağını düşünmesi ve dolayısıyla zamanla unutması nedeniyle de edindiği bilgilerin değersiz olduğuna inanması sonucunda anlamsızlık yaşadığı belirtilmektedir (Sidorkin, 2004).

Bunun yanı sıra Mann (2001), eğitim sisteminde öğrenciye sürekli olarak not, ödev ve davranışlar temelinde rekabet ve kıyaslama ortamı yaratıldığını belirtmekte ve akademik başarı gösteren ve gelecekle ilgili büyük hedefler koyan öğrencilerin, onaylandığını, akademik başarı sağlayamayan öğrencilerin ise böyle bir sistemin işlediği örgütün kurallarını tanımama davranışı geliştirmelerine neden olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin yaşadıkları kuralsızlık, okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimi olarak ifade edilmektedir. Holian (1971) üniversite öğrencilerindeki kuralsızlığın, kopya çekme, samimiyetsizlik ve ilgisizlik, üniversite kurallarını önemsiz görme davranışları olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracının ilgili maddeleri dikkate alındığında, aday öğretmenlerin fakültelerindeki eğitimleri sürecinde elde ettikleri bilgi ve becerilerin onları geleceğe hazırlamadığını, gelecekle ilgili kararlar almalarında etkisi olmadığını ve bu bilgi ve becerileri yaşamlarında kullanma şansına sahip olmadıklarını düşündükleri belirtilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanma amacıyla öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin anlamsızlık yaşamaları nedeniyle yeterince olumlu tutum geliştirmedikleri ileri sürülebilir.

Ayrıca bu bağlamda, öğrencilerin fakültelerinde başarı kazanmayı önemsemedikleri, fakülte kurallarına uymama yönünde davranış gösterdikleri ifade edilebilir. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracının ilgili maddeleri dikkate alındığında öğrencilerin fakültenin kurallarını çiğnemekte sakınca görmedikleri ve bundan hoşlandıkları, derslerde oyalanacak birşeyler buldukları belirtilebilir. Fakülte kurallarına uymayan, bunda bir sakınca görmeyen ve derslerde oyalanacak birşeyler bulan

öğrencilerin öğrenimleri sürecinde yeterince olumlu tutum ve davranış kazanmadıkları ileri sürülebilir.

V.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarına yönelik alanyazında göz önüne alınarak incelendiğinde, fakülteedeki eğitim sürecinde öğrencilere verilen bilgilerin kuramsal düzeyde kalması, somutlaşmaması ve aynı zamanda öğrencilerin bu bilgilerle mesleki yaşam arasındaki ilişkiyi kuramaması dikkatleri öğretmen yetiştirmede uygulanan eğitim programlarına ve öğretim elemanlarının öğrencilerle kurdukları formal ve informal etkileşime çekmektedir.

Aday öğretmenlere kendi bireysel özelliklerine hitap eden eğitim ortamı sunulduğunda, bu öğrencilerin eğitim ortamında kendilerini daha iyi anlamaları, önceki bilgilerini tazeleme ve yeni fikir edinme gücü sağlanmış olmaktadır (Zembylas ve Barker, 2002).

Eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programlarının içeriğinin öğretmen adaylarının meslek ve alanlarıyla ilgili kişisel ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hazırlanması ve öğretim elemanlarının bu içeriği formal ortamlarda öğrencilerin ilgisini çekecek, mesleki yaşamla ilişki kuracak yöntemlerle anlatmaları, bu öğrencilerin ilgilerini alana yöneltme, yeni bilgiler öğrenme, araştırma yapma ve olumlu tutum geliştirme davranışlarını destekleyebileceği ileri sürülebilir.

Birey fakülte ortamında ne kadar çok eğitsel aktivitelere katılırsa, yükseköğretim ortamının akademik özelliklerinden o kadar çok kazanım sağlama fırsatı bulabilir (Knox, Lindsay ve Kolb, 1992). Bununla birlikte, eğitim fakültelerinde uygulanan programın öğrencilerin üretken ve yaratıcı özelliklerini ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesinin (Lampert, 1993) ve bunların öğretim elemanları tarafından öğrencilere hitap edecek yöntemlerle anlatılmasının öğrencilerin yabancılaşma yaşamasını engelleyeceği ileri sürülebilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının, eğitim sürecindeki bilgileri değerli görmeleri, formal eğitim süreçlerini daha çok önemsemeleri ve kendilerine bu bilgileri aktarma sürecinde kullanacakları eğitim felsefesi geliştirmelerine katkı sağlanacağı düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının teorik anlamda edindiği bilgileri somutlaştırma ve meslekleriyle ilişkilendirme fırsatı bulabilecekleri alan deneyimlerine yönelik derslere ağırlık verilen bir programın uygulanmasının da faydalarından bahsedilebilir. Öğretmen eğitiminde alan deneyimi derslerinin önemine değinen Garmon (2004), öğrencilerin bu derslerle eğitim sürecinde mesleklerine yönelik olumsuz tutumların değiştirilebileceğini belirtmiştir.

Diğer yandan eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, eğitim programındaki kazanımları aktarmada en önemli etken olan öğretim elemanlarının informal olarak kurdukları etkileşimin öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarında etkili olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla informal etkileşimleri, onların derse olan ilgisini ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Lampert, 1993). Pacarella (1980), öğretim elemanlarıyla informal etkileşim kuran öğrencilerin fakültelerine karşı daha çok memnuniyet ve olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla informal ilişkiler kurarak, fakültede öğrencilere değer

veren bir havanın yaratılmasına ve bu yolla öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarının engellenmesine katkıda bulunabilecekleri söylenebilir. Heath (1970), insancıl bir havanın yaratılabildiği fakültelerde, öğrencilerin derslere dahil olmaları ve fakülte amaçlarıyla kendi amaçlarını bağdaştırmanın büyük oranda sağlandığını belirtmiştir.

V.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmada daha önce de belirtildiği gibi üniversitelerin en işlevsel akademik birimleri olarak çeşitli bölümlerden oluşan fakülteler, yükseköğretimin temel işlevlerinden olan eğitim-öğretim işlevlerini, farklı akademik disiplinler temelinde yapılanmaları nedeniyle farklı eğitim programları aracılığıyla yerine getirmektedirler. Farklı mesleklere yönelik farklı eğitim programlarıyla öğrencilerini mesleğe hazırlama görevini üstlenen fakülteler, bu görevlerini fakülte ve/veya üniversitedeki sınıf-içinde ve sınıf-dışında öğrencilere sundukları akademik ve sosyal imkanlarla yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim sürecinde fakülteler, öğrencilerine farklı seçenekler sunarak fakülte-öğrenci etkileşimini ve bu yolla onların hem mesleki hem de sosyal anlamda gelişmelerini sağlamakta baş aktör konumundadır (Lampport, 1993). Eğitim fakülteleri, toplumu geleceğe taşıyacak bireyleri yetiştiren öğretmenleri, hizmet öncesi mesleki eğitimlerinde sunduğu imkanlarla yetiştirme gibi önemli bir misyonu üstlenmiş örgütlerdir. Eğitim fakültelerinin, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama sürecinde onlara mesleki bilgi ve becerileri yanında mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini de sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum geliştirmelerini, öğrencilerin fakültelerine karşı anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmaları etkilemektedir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinin uyguladığı programların niteliği, öğretim elemanlarının öğrencilerle olan formal ve

informal ilişkilerinin, öğretmen adaylarının fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmaları ve dolayısıyla onların mesleğe yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim fakültelerinde uygulanan programların, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanması, öğrencilerin derse katılımlarını ve mesleki alanlarına gösterdikleri ilgiyi arttıracakı düşünülebilir. Eğitim fakültelerinde nitelikli eğitim programlarının yer alması kadar bu programları ders ortamında öğrencilere aktaracak öğretim elemanlarının kullandığı yöntemlerin de önemli olduğu kabul edilebilir. Formal ortamlarda öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının öğrenmelerini sağlamaya çalıştığı ders içeriklerini teorik düzeyle sınırlamamaları ve öğretmen adaylarının bu bilgileri mesleklerinde nasıl ve hangi durumlarda kullanacaklarını bilmelerini sağlamaları önemli görülmektedir.

V.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde ilgili konunun yurt dışında nicel ve nitel yöntemler kullanılarak ele alındığı, Türkiye’de ise sınırlı sayıda yapılan araştırmalarda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, araştırma problemine ilişkin daha zengin bulgular elde edilebilme olanağı tanınması nedeniyle konunun nitel araştırma yöntemleriyle ya da hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılması önerilmektedir.

Bununla birlikte Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalarda, bu konunun daha çok demografik değişkenlerle birlikte çalışıldığı; buna karşın konunun öğretmen adaylarının fakülte ortamında yaşadıkları sorunlara yönelik değişkenlerle çalışılmamış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarıyla, fakültelerinde, formal ve informal ortamlarda yaşadıkları

sorunlara yönelik değişkenlerin birlikte ele alındığı çalışmaların yapılması önemli görölmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, öğrenci yabancılaşmasıyla birlikte başka değişkenlerin de kullanılarak çalışılması önerilmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde, yurt dışında yapılan araştırmalar arasında konunun boylemsal çalışmalarla da ele alındığı ve konuya ilişkin yurt içinde bu tür araştırmaların yapılmadığı görölmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fakölte yaşamları ve mesleğe yönelik tutumları üzerine boylemsal çalışmaların yapılmasının alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Aaron, J. H ve Richard, A. W. (2011). Parental alienation among college students. *The American Journal of Family Therapy*, 39, 5, 431-443.
- Açıklalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46, 3, 315-334.
- Ashford, M. W. (1997). Preventing school violence by building connectedness: A local initiative. *Medicine Conflict and Survival*, 13, 57-62.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 257-294.
- Aysu, B. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barakat, H. I. (1966). *Alienation from the school system: Its dynamics and structure*. Doctoral dissertation, University of Michigan.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 59, 345-366.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Filiz Matbaası.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*: 19 (2), 151 – 162.

- Becher, T. ve Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2.Baskı). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Beilfield, C.R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Massachusetts: Cambridge University Press.
- Blumenkrantz, D. ve Tapp, J. (2001). Alienation and education: a model for empirical study. *Journal of Educational Research*, 71, 104-109.
- Bickford, H. L. ve Neal, A. G. (1969). Alienation and social learning: a study of studens in a vocational training center. *Bowling Green State University*, 21, 141-153.
- Bragg, A. K. (1976). The socialization process in higher education. *Washington, D C: The George Washington University*.
- Brawn, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., ve Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: the effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26, 227-238.
- Brawn, M. R., Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: what is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39,3-9.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Carrington, P. L., ve J. J. Conley. (1977). The alienation of law students. *Michigan Law Rewiev*, 75, 887-899.

- Carrington, S. ve Brownlee, J. (2001). Preparing teachers to support inclusion: the benefits of interaction between a group of preservice teachers and a teaching assistant who is disabled. *Teaching Education*, 12, 347-357.
- Carl, C. J. (1966). Self-identification and alienation. *The Sociological Quarterly*, 7, 3, 255-264.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *High Education*, 55, 321-332.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in crosscultural perspective*. London: University of California Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Pub.
- Çeçen, A. R. (2006). School alienation: gender, socio-economic status and anger in high school adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 721-726.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetinkaya, Z. (2009). Identifying Turkish pre-service teachers' attitudes toward teaching profession. *Elementary Education Online*, 8, 2, 298-305.
- Çivitçi, N. (2011). School alienation and perceived social support as predictors of school anger in high school students. *Elementary Education Online*, 10, 3, 861-871.
- Clark, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17, 5-12.

- Dean, D. G. (1961). Alienation: its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26, 5, 753-758.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmenliği adaylarının özyeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 395-417.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk yayınları.
- Erkuş, A., Şanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 116, 27-33.
- Gizir, S. (2007). Üniversitede örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Gaff, J. G. ve Wilson, R. C. (1988). Faculty cultures and interdisciplinary studies. *Journal Of Higher Education*, 59, 186–201.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: what are the critical factors?. *Journal of Teacher Education*, 55, 201-213.
- Geraldine, E. (1987). Professional socialization in nursing. *Annual Research In Nursing. Education. Conference. (1987, January, 12-16)*. 12 Temmuz 2012 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED282008> adresinden indirilmiştir.
- Gray, M., ve Smith, L. N. (1998). The professional socialization of diploma of higher education in nursing students : a longitudinal qualitative study. *Journal Of Advanced Nursing*. 29, 639-647.

- Hammer, D. P. (2000). Professional attitudes and behaviors: The “a’s and b’s” of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64, 155-164.
- Harvie, D. (2000). Alienation, class and enclosure in UK universities. *Capital and Class*, 71, 103–132.
- Hogg, M. A., ve Smith, J. R. (2007). Attitudes in social context: a social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 18, 89-131.
- Holian, J. (1971). Alienation and social awareness among college students. *The Sociological Quarterly*, 13, 114-125.
- Hoy, W. K. ve Wolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta yayınevi.
- Knox, W. E., Lindsay, P. ve Kolb, M. N. (1992). Higher education, college characteristics and student experiences: long-term effects on educational satisfactions and perceptions. *The Journal of Higher Education*, 63, 303-328.
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-791.
- Keltikangas, K. ve Martinsuo, M. (2009). Professional socialization of electrical engineers in university education. *European Journal of Engineering Education*, 34, 87-95.
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Matbaş Matbaacılık.
- Kayıkçı, K. (2008). *Personel hizmetlerinin yönetimi*. İçinde Sarpkaya, R. (Edt.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (ss. 189-238). Ankara: Anı yayıncılık.
- Keating, B. R. (1987). Reducing classroom alienation: applications from theory. *Teaching Sociology*, 15, 407-409.
- Knight, R. C., Sheposh, J. P. ve Bryson, J. B. (1974). College student marijuana use and societal alienation. *Journal of Health & Social Behavior*, 15, 28-35.

- Kocayörük, E. (2007). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne-baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 5, 17, 92-111.
- Kuh, G. D. ve Witt, E. J. (2000). Culture in American colleges and universities. İçinde Brown II, M. C. (Edt.). *Organization and governance in higher education* (5. Baskı). ASHE Reader Series. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28, 971-990.
- Mann, J. S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7-19.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27, 731-741
- Ma, L. C. (2001). Social corolate of alienation among college students in Taiwan. *The Journal of Social Psychology*, 5, 671-673.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race, and education. *American Sociological Review*, 28, 973-977.
- Millett, J. D. (1968). *Decision making and administration in higher education*. Ohio: The Kent State University Press.
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review*, 22, 670-677.
- Normore, A. H. (2003). Professional and organizational socialization processes of school administrators: a literature review. *Paper Presented At The Hawaii International Conference On Education*, 5 Ocak 2010 tarihinde, http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Anthony%20H.%20Normore.pdf. adresinden alınmıştır.

- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., ve Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 217-246.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 2, 253-275.
- Özkan, C. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ve sosyalleşme taktikleri: Mersin Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Page, G. (2006). Professional socialization of valuation students: what the literature says, *University of South Australia*, 1-16.
- Papanastasiou, C. (2002) School, teaching and family influence on student attitudes toward science. *Based On TIMSS Data For Cyprus*, 28,1, 78-86.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E. T. (1980). Student- faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Patricia, R. T. (1990). Alienated adolescents: how can schools help? *The Clearing House*, 64, 2, 112-114.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-49.

- Pehlivan, B. K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleği tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 151-168.
- Pittman, R. B. ve Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 337-343.
- Rafalides M. ve Hoy, W. K. (1971). Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *High School Journal*, 55, 101-11
- Raymond, E. J. ve Calabrese, R. L. (2001). Alienation: its impact on adolescents from stable environments. *The Journal of Psychology*, 123(4), 397-404.
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science and Technological Education*, 24, 3-27.
- Rodney C. A. ve Mandzuk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: a case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*, 20, 179-184.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği:bir geçerlik ve güvenirlik çalışması*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-79.
- Shoho, A. R., Katims, S. D. ve Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *High School Journal*, 81, 9-28.

- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54, 3, 251-262.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1, 2, 28-47.
- Taşkın Ş.Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Examining preservice teachers' attitudes towards teaching profession in elementary education: a combination of quantitative and qualitative methods, *Elementary Education Online*, 9, 3, 922-933.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 593-614.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: defining essentials. *Journal Of Higher Education*, 59, 2-21.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı: anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Trawis, R. (1986). On powerlessness and meaninglessness. *The British Journal of Sociology*, 37, 61-73.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Education Administration: Theory and Practice*, 45, 109-127.

- Vezenaroglu, H. M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlilik algısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Weidman, J. C., Twale, D. J. ve Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: a perilous passage?* Washington D.C: ERIC Pub.
- Wilson, R. C., Woods, L. ve Gaff, G. J. (1974). Social-Psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*, 47, 74-92.
- Wougaman, W. R. ve Lohrer, D. J. (2000). From nurse to nurse anesthetist: the influence of age gender on Professional socialization and career commitment of advanced practice nurses. *Journal of Professional Nursing*, 16, 47-56
- Yapıcı, M. (2005). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 2-9.
- Yazıcı, E. (Edt.). (2001). *Üniversite gençliğinin sosyo-kültürel profili üzerine bir alan araştırması: Gazi Üniversitesi örneği*. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 314-333.
- Yüksek, Ö. U. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zembylas, M. ve Barker, B. H. (2002). Preservice teacher attitudes and emotions: individual spaces, community conversations and transformations. *Research in Science Education*, 32, 329-351.

EKLER

Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fakültelerindeki bazı yaşantılarına yönelik algılarının, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Üç kısımdan oluşan bu aracın birinci kısmı kişisel bilgileri, ikinci ve üçüncü kısmı araştırmanın amacına yönelik ölçek maddelerini içermektedir.

Veri toplama aracındaki maddelere ilişkin belirttiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu araştırma kapsamı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Maddelerin herhangi bir doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Elde edilen bilgiler şahıs olarak değil, grup olarak değerlendirileceğinden lütfen isim belirtmeyiniz.

Yanıtlarınızın doğru, açık ve samimi olması araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Araştırmamıza gösterdiğiniz ilgi ve yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı : Yrd. Doc. Dr. Sıddıka GİZİR

Cem ERİMEZ

Mersin Üniversitesi

EYTPE Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KISIM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet : Kadın Erkek
2. Yaş :
3. Bölüm Adı :
4. Sınıf : 3. sınıf 4. Sınıf
5. Kaç yıldır bu üniversitede öğrencisiniz? 1 2 3 4 5 6 ve üstü
6. Öğretim Türü : I. Öğretim II. Öğretim

II. KISIM

Lütfen, her ifadeye ilişkin katılımınızı aşağıdaki derecelendirmeye göre belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamıyla Katılıyorum
1. Bu fakültede geleceğimle ilgili kararlar alınıyor; ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor.					
2. Bu fakültede aldığım eğitim, beni geleceğe hazırlamaktadır.					
3. Yakalanmadığım sürece fakültedeki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.					
4. Ders biter bitmez bir an önce fakülteyi terk etmek isterim.					
5. Bugünlerde bu fakültede kime güvenebileceğimi bilemiyorum.					
6. Bu fakültede aldığım eğitim sayesinde, geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabiliyorum.					
7. Ders dışı etkinliklerde genelde yanımdaki arkadaşım ile konuşurum.					
8. Fakülteye gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum.					
9. Bu fakültedeki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum.					
10. Bu fakültede başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.					
11. Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum.					
12. Bazen fakültedeki arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum.					
13. Bu fakültenin bana verdiği bilgileri, yaşamımda kullanma şansına sahibim.					
14. Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım.					
15. Fakültedeki kuralları çiğnemek hoşuma gider.					
16. Bu fakülteden mezun olmanın bana çok şey kazandıracağını düşünüyorum.					

III. KISIM

Lütfen, her ifadeye ilişkin katılımınızı aşağıdaki derecelendirmeye göre belirtiniz.

	Tamamen Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1. Öğretmenliğin, manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
2. Hiçbir zaman öğretmenlik yapmayı düşünmem.					
3. Uzun dönemli tatil olanağı olsa da öğretmenlik yapmak istemem.					
4. Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.					
5. Öğretmenliği çok seviyorum.					
6. İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.					
7. Bence, öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.					
8. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
9. Bütün gün başkalarının çocuklarıyla uğraşmanın hiç de çekici olmadığını düşünüyorum.					
10. İstedğim bir yerde bile olsa öğretmenlik yapmam.					
11. Çocuklarla ve genç kuşakla bir arada olmanın kişiyi zinde ve canlı tuttuğuna inanıyorum.					
12. Parasal yönü iyileştirilse bile, öğretmenlik yapmayı tercih etmem.					
13. Öğretmenlik sözcüğünü duymak bile, beni huzursuz etmeye yetiyor.					
14. Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum.					
15. Hem çalışıp hem kendime daha fazla zaman ayırabileceğim için öğretmenliği tercih ederim.					
16. Kendimi, küçüklüğümünden beri öğretmen olmak için hazırlıyorum.					
17. Hayatta, seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.					
18. Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.					
19. Çocukları sevsem bile öğretmenlik yapmak istemem.					
20. Öğretmenlik, hayallerimi süsleyen bir meslektir.					
21. Hangi koşullar altında olursa olsun, öğretmenlik yaparım.					
22. Öğretmenlik yapmaktansa, başka işlerde çalışmayı tercih ederim.					