

**ORTAÖĞRETİM DAL ÖĞRETMENLERİNİN  
MESLEĞE YABANCILAŞMALARI İLE  
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ  
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Birkan BAYINDIR  
(Yüksek Lisans Tezi)  
Eskişehir 2002**

**ORTAÖĞRETİM DAL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE  
YABANCILAŞMALARI İLE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ  
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Birkan BAYINDIR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Aralık 2002**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Birkan BAYINDIR'ın, “Ortaöğretimde Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı tezi 28.01.2003 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Mustafa SAĞLAM

Üye : Prof.Dr. Bekir ÖZER

Üye : Prof.Dr. Ersan SÖZER

Prof.Dr. İlknur KEÇİK

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### ORTAÖĞRETİM DAL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YABANCILAŞMALARI İLE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Birkan BAYINDIR

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2002

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Toplumsal gelişmenin gerçekleşmesinde kilit rollerden biri eğitime düşmektedir. Eğitim en genel anlamıyla, bireyin ve toplumun istemleri doğrultusunda bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitim sisteminde belirlenen amaçlar öğretme-öğrenme sürecinde davranış değişikliğine dönüşmektedir. Bu nedenle, eğitimin amaçlarına ulaşılmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Çünkü, öğretmenler uygun eğitim durumlarını hazırlayıp, öğrencilerin bu durumlarla etkileşmelerini sağlayarak onlarda davranış değişikliğinin oluşmasını ve böylece eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadırlar. Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecindeki bu sorumluluklarını yerine getirirlerken sosyal, psikolojik, fiziksel, maddi birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun niteliği, mesleği seçiş biçimleri, mesleğe verdikleri önem, mesleki nitelikleri, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları ve mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden bazılarıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğe dayanılarak girilen bu araştırmada, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.



Betimsel nitelikli bu araştırma, 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki liselerde çalışmakta olan dal öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerek duyulan verilerin sağlanması için araştırmacı tarafından kişisel bilgiler, mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı ikinci bölüm için .89, üçüncü bölüm için .82 bulunmuştur. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra son halini alan anket, Eskişehir il merkezindeki genel, Anadolu, fen ve güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan dal öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketlerden hatalı ve eksik doldurulanlar çıkarılmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %72.66'dır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ve öğretmenlik davranışlarının düzeyleri aritmetik ortalamadan +1 ve -1 standart sapma aralığı orta düzey olarak alınmış, buna bağlı olarak mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının değişkenlere göre farklılığı t testi ve varyans analizi (F testi) ile bulunmuştur. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri için kategori sayısı iki olduğundan bu değişkenlerin ortalamaları arası karşılaştırmalar t testi ile, meslekte çalışma süresi ve öğretmenlik dalı değişkenleri için ise kategori sayısı ikiden çok olduğundan ortalamaların karşılaştırılmasında varyans analizi kullanılmıştır. Anlamli çıkan varyans analizi sonuçları için, farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden LSD uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki ise korelasyon katsayısı ile bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## **ABSTRACT**

### **RELATION BETWEEN PROFESSIONAL ALIENATION OF HIGH SCHOOL BRANCH TEACHERS AND THEIR BEHAVIORS THROUGHOUT THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

**Birkan BAYINDIR**

Anadolu University Graduate School of Educational Services

Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program

December 2002

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

One of the key roles in realization of social development is played by education. Education, in its most generality of meaning, is the process through which the individual causes a number of changes in his/her behaviors in accordance with the requirements of both that individual as well as the community in which he/she lives. Objectives set by the educational system transforms into a behavioral change through the teaching-learning process. It is for this reason that the most essential duties and responsibilities in causing education reach its established targets belong to teachers. Since teachers set forth the appropriate educational grounds, help teachers interact with these grounds thereby causing formation of behavioral changes and education reach its preset goals. In fulfilling their specified duties and responsibilities in the process of teaching learning, teachers are affected by numerous factors in social, psychological, physical and financial aspects. The character and nature of the organization in which teachers assume active duties, their job qualitications, manners in choosing the profession and the impetus they put on the profession itself, their health statuses, household living, professional degree of satisfaction they feel and professional alienation are among these factors, as they're frequently encountered. In order for the Teaching-learning process get more effective and efficient; factors that have negative effects on the teaching behaviors of teachers should first be eliminated.

The main objective of this study is to reveal the relation between professional alienation of high school branch teachers and their behaviors throughout the teaching-learning process.

This study that investigates to reveal the relation between professional alienation of teachers and their behaviors throughout the teaching-learning process in a descriptive manner is realized by branch teachers already working in different high schools located in the main provincial borders of Eskisehir city during 2001 and 2002 academic terms.

In order to provide the data required for the conduct of study, a comprehensive questionnaire has been brought up by the researcher. In association therewith also a number of reliability and validity analysis were made to ensure health of this survey. The coefficient of reliability for this survey has been calculated as .82 for second part and .89 for third part of the study. Survey taking its final form forthwith completion of validity and reliability efforts has directly been implemented to the branch teachers that assume active roles and duties in general state high schools, Anatolian High Schools, scientific high schools and fine art schools. At the end of this implementation, the total number of questionnaires that were filled incompletely or with errors removed. Recycling rate of these questionnaire forms were revealed to be at %72.66 percent.

For the purpose of analyzing data obtained by the study, the computer software application SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) was employed, taking standard range of deviation from arithmetical mean of behavioral changes in teaching and professional alienation as within +1 and -1 to form up the medium level, according to which others were classified as those scoring above or below this medium. The differences due to the varyants of alienatio to the joj and teachers' behaviours during teaching-learning process are found out with "t" test and analysis of variance. The "t" test is wed to find the aithmetical average because there are two categories for the set and school changeableness type and variance analysis is used for the working period at the job and the branches of teachers because the number of categories for the varyants are more than two. For the meaningful variance analysis, LSD which is one of the multiple comparative tests, is used in order to find out the origin of difference. The

relation between the professional alienation in teachers and their teaching behaviors throughout the teaching-learning process was highlighted with the constant of correlation.

By the end of the research, it is determined that there is an intermediate and meaningful relation between the alienation to the job and the behaviours during the teaching-learning process.

## ÖNSÖZ

Ülkelerin kendilerini çağdaş değişim ve gelişmelere uydurabilmeleri için bu gelişme ve değişmelere uyum sağlayacak bireyleri yetiştirmesi gerekmektedir. Ülkenin gereksinim duyduğu bireylerin, kendi ilgi ve gereksinimleri de dikkate alınarak yetiştirilmesi eğitimin görevidir. Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda davranış değiştirme sürecidir. Davranış değişiklikleri öğretme-öğrenme sürecinde oluşmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde bireyler uygun yaşantılarla etkileşerek yeni davranışları kazanmaktadır. Uygun yaşantıların oluşturulması, başka bir ifade ile öğretme-öğrenme sürecinin yapılandırılması öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir öğretme-öğrenme süreci oluşturmasını engelleyen bazı etkenler vardır. Bu etkenler sosyal, psikolojik, fizyolojik, maddi ya da örgütle ilgili olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleği seçiş biçimleri, sağlık durumları, çalıştıkları kurumun niteliği, iş doyumları ve mesleğe yabancılaşmaları bu etkenler arasında sıralanabilir. Eğitimde etkililiğin ve verimliliğin sağlanması, öğretme-öğrenme sürecinin etkiliği ve verimliliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinden sorumlu olan öğretmenlerin, verimliliğini azaltan etmenlerin ortadan kaldırılmasına çalışılmalıdır.

Bu çalışmada, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarından, daha etkili ve verimli bir öğretme-öğrenme süreci oluşturulması için öğretmen davranışlarını olumsuz etkileyen etmenlerden mesleğe yabancılaşmalarının düzeyi ile ilgili verilerin sağlanması umulmaktadır.

Bu çalışmanın planlanması, gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılmasında değerli katkıları olan pek çok kişiye teşekkür borçluyum. Öncelikle çalışmanın her aşamasında bana yardımcı olan, destek veren, yol gösteren ve sabır ve anlayışını hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a çok teşekkür ediyorum. Katkılarıyla çalışmanın planlanmasında bana yardımcı olan Sayın Prof. Dr. Bekir ÖZER'e, ve veri toplama aracının hazırlanmasında öneri ve desteklerinden dolayı Sayın Prof. Dr. Ayhan HAKAN'a en içten dileklerle teşekkür ederim. Çalışmanın

konusuyla ilgili İngilizce kaynakların Türkçe'ye çevrilmesini üstlenen İngilizce Öğretmeni ağabeyim Berkan BAYINDIR'a, araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmelerinde yardımcı olan Arş. Gr. Ömay ÇOKLUK'a, araştırmanın her aşamasında bana her konuda yardım ve destek veren Öğr. Grv. Dilek TANIŞLI'ya, Figen YÜNLÜ'ye, Arş. Gr. Dilruba KÜRÜM'e, Arş. Gr. İnci Z. ÖZONAY'a ve nihayet anket sorularını yanıtlayan dal öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamın her aşamasında bana yaptıkları her türlü katkı ve destek için çok sevgili anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Eskişehir, Aralık 2002

Birkan BAYINDIR

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	i
ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
ÇİZELGE LİSTESİ .....	xii
Birinci Bölüm .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Yabancılaşma Kavramının Tanımı .....	2
1.2. Yabancılaşma Süreci .....	3
1.2.1. Hegel ve Çağdaşlarına Göre Yabancılaşma .....	3
1.2.2. Marx'da Yabancılaşma .....	4
1.2.3. Marcuse ve Fromm'da Yabancılaşma .....	5
1.2.4. Durkheim'de Yabancılaşma .....	6
1.2.5. Seeman ve Diğer Amerikan Toplum Bilimcilerine Göre Yabancılaşma .....	7
1.3. Yabancılaşmanın Nedenleri .....	8
1.4. Yabancılaşmanın Sonuçları .....	10
1.5. Öğretme-Öğrenme Süreci .....	13
1.5.1. Öğretme .....	14
1.5.2. Öğrenme .....	14
1.5.3. Öğrenme Kuramları .....	15
1.5.3.1. Davranışçı Yaklaşım .....	16
1.5.3.2. Bilişsel Yaklaşım .....	17
1.5.4. Öğrenme Kuramlarına Dayalı Öğretim Uygulamaları .....	21
1.6. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları .....	22

1.6.1. Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarını Etkileyen Etmenler .....	25
1.7. Sorun .....	27
1.8. Araştırmanın Amacı .....	29
1.9. Araştırmanın Önemi .....	30
1.10. Sayıtlar .....	31
1.11. Sınırlılıklar .....	31
1.12. Tanımlar .....	32
<b>2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>33</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>36</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	36
3.2. Evren .....	36
3.3. Veriler ve Toplanması .....	38
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	40
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>42</b>
4.1. Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi .....	43
4.2. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Değişkenlere Göre Farklılığı .....	44
4.2.1. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Cinsiyete Göre Farklılığı .....	44
4.2.2. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Mesleki Deneyime Göre Farklılığı .....	45
4.2.3. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Öğretmenlik Dalına Göre Farklılığı .....	46
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Okul Türüne Göre Farklılığı .....	48
4.3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi .....	49



4.4. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları	
Gerçekleştirmelerinin Değişkenlere Göre Farklılığı .....	50
4.4.1. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları	
Gerçekleştirmelerinin Cinsiyete Göre Farklılığı .....	50
4.4.2. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları	
Gerçekleştirmelerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılığı .....	51
4.4.3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları	
Gerçekleştirmelerinin Öğretmenlik Dalına Göre Farklılığı .....	53
4.4.4. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları	
Gerçekleştirmelerinin Okul Türüne Göre Farklılığı .....	55
4.5. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi İle Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi Arasındaki İlişki .....	56
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	58
5.1. Sonuç .....	58
5.2. Öneriler .....	61
EKLER	
1. ORTAÖĞRETİM DAL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YABANCILAŞMALARI İLE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ BELİRLEME ANKETİ .....	62
2. ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ARAŞTIRMA ARACININ UYGULANABİLMESİ İÇİN ALINAN İZİN BELGESİ .....	69
KAYNAKÇA .....	70

## ÇİZELGE LİSTESİ

ÇİZELGE		Sayfa
1	Araştırmanın Çalışma Evreni .....	37
2	Evrene Alınan Dal Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri .....	37
3	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi .....	43
4	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	44
5	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki .....	45
6	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	46
7	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişki .....	47
8	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	47
9	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Okul Türü Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	48
10	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi .....	49
11	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	50
12	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki .....	51
13	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	52
14	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişki .....	54

15	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	54
16	Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Okul Türü Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı .....	55
17	Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi İle Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi Arasındaki İlişki .....	56

## **Birinci Bölüm**

### **GİRİŞ**

Yirmibirinci yüzyılda dünya hızlı bir değişim yaşamaktadır. Herkes tarafından kabul edilen gerçek, çağımıza her alandaki hızlı değişim ve gelişmelerin damgasını vuracağıdır. Ülkeler bu değişme ve gelişmelere ayak uydurmaları oranında gelişmiş ülkeler arasında yerlerini alacaklardır. Değişme ve gelişmelere uyum sağlayacak toplumun ve bireyin yaratılmasında ise en önemli sorumluluk eğitime düşmektedir.

En genel anlamda eğitimin amacı çağın gereklerine uyum sağlayacak bireyleri yetiştirmektir. Eğitimin bu amaçlarının gerçekleşmesi toplumsal bir kurum olan okulun görevidir. Okullar bu görevlerini, toplumun ve bireyin istek ve gereksinmelerine göre hazırlanmış eğitim programları ile ulaşılmaktadır.

Okulların programlarında belirlenen amaçlar, öğretmenler tarafından kasıtlı olarak düzenlenen ve uygulanan öğretme-öğrenme sürecinde davranış değişikliğine dönüştürülür. Bu anlamda eğitimin bireysel ve toplumsal amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük öğretme-öğrenme sürecinde en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Eğitimin öngörülen amaçlarına ulaşmasından sorumlu olan öğretmenin etkili ve verimli bir öğretim hizmeti sunabilmesi, kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, hizmet öncesinde aldıkları eğitim ile meslek yaşamlarında kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri ise meslek anlayışları ve mesleği benimsemeleri ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri,

mesleği seçiş biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları, mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden en önemlileridir. Bu etmenler içinde mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinden öğretme-öğrenme sürecindeki tutumlarına kadar tüm öğretmenlik davranışlarını etkilemektedir. Örneğin mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır.

Eğitiminin amaçlarına ulaşmadaki etkililiğin ve verimliliğin derecesi, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olmasına bağlıdır. Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinde asıl sorumluluğa sahip öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Bu gerekçelerden hareketle girilen bu çalışmada, ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde önce araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan yabancılaşma kavramıyla ilgili bilgiler ile öğretme-öğrenme süreci, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ve öğretmen davranışlarına etki eden etmenler verilmiş, sonra da araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmış ve çalışmada geçen temel kavramlar tanımlanmıştır.

### **1. 1. Yabancılaşma Kavramının Tanımı**

“Yabancılaşma” kavramı, dilimize batı dillerinden geçmiştir. Kavramın kökü Fransızcadaki “aléné”, İspanyolcadaki “alienado”, İngilizcedeki “alienist” sözcüklerine dayanır” (Coştueroğlu, 1999, s. 77). Bu sözcükler kendisinden kopmuş insanı tanımlamak için kullanılmıştır (Fromm, 1996, s. 36). Nitekim, Demirer ve Özbudun (1998, ss.7-9) da, yazılı tarih kadar eski olan ve ilk kullanımında dinsel bir nitelik taşıyan yabancılaşma kavramını “esrime”, “kendinden geçme”, “benliğin dışında olma”

olarak tanımlamaktadır. Büyük Sözlük'e (1987, s.2181) göre, yabancılaşmada insan kendini kendi dışında bir şey olarak algılar.

Günümüzde yabancılaşma kavramı, bireyin bireysel ve toplumsal yaşamdaki davranış ve etkinlikleri merkez alınarak tanımlanmaktadır. Örneğin Marx'a (2000, s.11) göre yabancılaşma, "insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına ve öteki insanlara yabancılaştıran eylemdir". Püsküllüoğlu (2000, s.1052) ise yabancılaşmayı, "bireyin, kendi ürettiği nesnelere, emek ürünlerinin boyunduruğu, egemenliği altına girerek kendi sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal, insansal olana yabancı duruma gelmesi" olarak tanımlamaktadır. Weisskopf (1996, s.11), yabancılaşmayı insan doğasının belli yönlerinin bastırılması olarak tanımlarken, Aldemir'e (1983, s.67) göre de, "yabancılaşma toplumsal bir sistemdeki kişilerin kendi davranışlarının elde etmek istedikleri sonuç veya sonuçları ne dereceye kadar etkileyebildiklerine olan inançtır". Hoşgörür (1997, s.56) ise, yabancılaşma kavramında işgören etkinliklerini ön plana çıkararak, yabancılaşmayı "güçsüzlük hali" olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma, "kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük halidir".

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, yabancılaşma kavramının tanımlanmasında gerek kavramın kapsamının genişliğinden gerekse kavramın tarihsel süreçte geçirdiği evrimden kaynaklanan farklı yaklaşımlar söz konusudur. Yabancılaşma kavramının tanımlanmasındaki farklı yaklaşımlar, yabancılaşma sürecinin açıklanmasına da yansır.

## **1. 2. Yabancılaşma Süreci**

Bu bölümde yabancılaşma kavramını tarihsel gelişimi içinde ele alarak inceleyen ve yabancılaşma kavramını ve yabancılaşma sürecini farklı yaklaşımlarla açıklayan düşünürlerin tanımlamalarına yer verilmiştir.

### **1. 2. 1. Hegel ve Çağdaşlarına Göre Yabancılaşma**

Hegel ve çağdaşlarında yabancılaşma kavramı daha çok soyut, felsefi ve dinsel bir nitelik taşımaktadır.

Marx'a (2000, s.10) göre, yabancılaşma kavramını ilk kez felsefi bir kavram haline getiren Hegel'dir. Hegel'den önce yabancılaşma kavramının üzerinde derinlemesine durulmamıştır. Hegel'de yabancılaşma kavramının birbiriyle ilişkili iki anlamı olduğu bilinmektedir. Bunlardan birincisi; bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrıldığı farkındalığıdır. İkincisi ise; bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrı olan benliğinden kesin vazgeçiş ya da teslimiyeti; yani yabancılaşma durumundaki kendisini, bu ayrılığın zeminini yok etmek için kurban edışıdır (Demirer ve Özbudun, 1998, s.13).

Hegel yabancılaşma sürecini, bireyin kendisiyle tekrar bütünleşmek üzere toplumsal bütünden ayrılması olarak tanımlar ve yabancılaşma sürecinin aşılabilmesi için, bireyin yabancılaşma sürecinin farkına varması gerektiğini savunur (Demirer ve Özbudun, 1998, s.13).

Minibaş (1993, ss.8-9), Hegel'in çağdaşlarının yabancılaşma kavramına yaklaşımını şöyle özetlemektedir: Ficht'e göre yabancılaşma, soyut ben tarafından somut bir dünya oluşturulmasıdır. Schiller'e göre yabancılaşma, insanın görünürdeki beni ile özünü uyumlaştıramamasıdır. Feuerbach ise yabancılaşmanın dinsel bir nitelik taşıdığını ve insanlığın yarattığı güçlerin din adı altında bireyin karşısına yabancı güçler olarak çıktığını ve onu güçsüz hale getirdiğini öne sürmektedir.

### 1. 2. 2. Marx'da Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını açıklarken Hegel'den etkilenen Marx da, önceleri yabancılaşma kavramını ilk olarak felsefi bir çerçevede incelemiş, daha sonra da "yabancılaşmış emek" kavramı üzerinde durmuştur. Yabancılaşmış emek yoluyla insanın özgür ve bilinçli eylemi, çarpık ve yabancılaşmış bir etkinliğe dönüşmekte, bunun sonucunda da yaşamın kendisi bir araç olmaya başlamaktadır (Fromm, 1995; Aron, 1994). Marx'a (2000, s.11) göre işçinin ürününe yabancılaşması, yalnızca emeğin bir nesnesi haline gelmesi, onun bir dışsal varoluş kazanması anlamına gelmez, ama onun dışında bağımsız olarak, ona yabancı bir şey olarak varolması ve onun karşısına bir güç olarak çıkması anlamlarına gelir.

Soysal'a (1997, s.13) göre, Marx insanlık tarihinin her aşamasında varolmuş olan emeğin yabancılaşmasını, kapitalist toplumda en üst aşamaya ulaştığını belirtmekte ve yabancılaşmanın işçi sınıfı içinde diğer sınıflardan daha yüksek düzeyde yaşandığını söylemektedir. Bu iddianın dayandığı temel, işçilerin üretim sürecinin planlama, örgütlenme ve kontrolünde söz sahibi olmamalarıdır.

Marx, yalnız yabancılaşmış emek kavramı üzerinde durmamış, aynı zamanda insanın çevresinden ve diğer insanlardan yabancılaşmasını da incelemiştir. Ancak genellikle Marx'ın eserlerinde yabancılaşma kavramı "iş" merkezli bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle Marx, etkili bir üretim için hem birey hem de toplum yönünden yabancılaşma sürecinin aşılması gerektiğini vurgulamıştır (Marx, 2000, s.18).

### **1. 2. 3. Marcuse ve Fromm'da Yabancılaşma**

Yapıtlarında, çağımızın yabancılaşmayı besleyen etkisi üzerinde duran Marcuse, sanayi toplumunun geliştirdiği tüketim kültürünün, insanda yapay gereksinimler oluşturduğu, yapay gereksinimlerin de insan bilincinin dönüştürme niteliğini engellediğini söylemektedir (Demirer ve Özbudun, 1998, s.33). Marcuse'e göre, günümüzde bireyin gereksinimleri yapaylaşmış, niceliksel olarak artan gereksinimler, nitelik olarak artmamıştır. Bu durum bireyin üretici gücüne de ket vurmaktadır (Demir, 1999, s.39). Öte yandan "Marcuse, günümüzde giderek yoğunlaşan kitle iletişiminin, yabancılaşmayı desteklediğini savunmuştur" (Eltugay, 1999, s.33).

Eserlerinde yabancılaşma kavramı üzerinde duran bir başka düşünür de Fromm'dur. Fromm (1995, s.42), bireyin doğasını merkeze alarak yabancılaşmayı oluşturan etmenleri tartışmıştır. Ona göre yabancılaşmanın nedenleri, hızlı değişen üretim yapısı, toplumsal yapı ve teknolojik yapının birey üzerine yansımalarıdır. Aybar'a (1995, s.11) göre Fromm, insanın yaratıcılığını ve potansiyelini geliştirmeyen üretim ve tüketim ilişkilerinin, bireyin yabancılaşmasına neden olacağını belirtmektedir.

Fromm (1995, s.49), yabancılaşma kavramına göre insanın içinde bulunduğu durumu şöyle betimlemektedir:



Dünya (doğa, eşya, öteki insanlar ve insanın kendisi), çağdaş insana yabancı gelmeye başlamıştır. İnsanoğlu, artık kendisini, düşünen, hisseden ve seven bir varlık olarak göremiyor ve kendi eylemlerinin bir öznesi olarak yaşamıyor, fakat kendisini, yarattığı şeylerde ve yaratma gücünün dışavuruk görünümünün bir nesnesi olarak görüp algılıyor ve ancak kendi yaratıcılığının ürünlerine teslim olduğu oranda kendisiyle ilişki kurabiliyor.

Fromm'a göre, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlardaki üretim ve tüketim ilişkisi içinde küçük veya büyük memur, satıcı, esnaf veya tüccar, özellikle hizmetler sektöründe çalışanların hemen tümüne yakını yabancılaşma içinde yaşamaktadır (Tolan, 1980, s.281).

Marcuse ve Fromm yabancılaşma kavramının alanını genişletmişler ve bu kavramı çağımızdaki toplumsal koşullarının bireye yansımaları ekseninde değerlendirmişlerdir. Bu eksenle kavrama yaptıkları en büyük katkı da, Marx'da işçi sınıfı ve emek eksenli olan yabancılaşma kavramını bu eksenden ve sınırdan çıkararak toplumdaki tüm işgörenleri kapsayacak şekilde genişletmeleri olmuştur.

#### **1. 2. 4. Durkheim'de Yabancılaşma**

Durkheim yabancılaşma kavramına doğrudan değinmez. Ancak onun ortaya koyduğu "anomi" kavramı yabancılaşma tanımlarına temel oluşturmuştur (Demirer ve Özbudun, 1998, s.26). Durkheim'e göre anomie, "kültürel normlar ile bireyleri bunlara uygun ve uyumlu davranışlarda bulunmaya zorlayan toplumsal yapı arasındaki kopma halidir" (Duru, 1995, s.10). Durkheim, temeli ahlaksal olan anomie kavramını değerlendirirken, ana tez olarak bireylerin tutkularının en fazla disiplinli olması gereken anda en az disiplinli olduğu durumlar üzerinde durmaktadır (Demirer ve Özbudun, 1998; Kongar, 1995; Erkal 1991).

Durkheim, işbölümünün toplumu dengede tuttuğunu belirterek bireylerin gereksinmelerini sınırlayacak, adil ve meşru bir yetkiye gerek olduğunu savunmuştur. Bireyin yetkisini kabul edeceği tek ahlaksal güç ise toplumdur. Buna göre, bireysel düzeyde anomie kavramı, bireylerin toplumca benimsenmiş araçlardan beklenen doyumu sağlayamamaları durumudur. Başka bir deyişle bireyler, yetkisini kabul ettiği toplumsal

araçlardan yeterince doyum elde edememektedirler (Demirer ve Özbudun, 1998; Kösemihalıoğlu, 1995; Erkal, 1991).

### 1. 2. 5. Seeman ve Diğer Amerikan Toplum Bilimcilerine Göre Yabancılaşma

1960'lı yıllardan itibaren Amerika'da da yabancılaşma kavramı, toplumbilim sözlüğüne girmiş ve yabancılaşma üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. İlk dönem araştırmaları görecelidir ve amaç, yabancılaşan bireyin saptanmasıdır (Esin, 1982, s.108).

Amerika'da yabancılaşma konusunda çalışan bilim adamlarından en önemlisi olan Seeman'ın amacı, toplum içinde hareket eden bireyin kişisel açıdan yabancılaşmasını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Seeman, yabancılaşmayı sosyal-psikolojik açıdan ele almış ve araştırmalarında toplumsal koşulları dışarıda tutmuştur (Esin, 1982, s.109).

Seeman'ın yaptığı çalışmalar yabancılaşmanın tanımlanmasına ve gözlemlenebilmesine çok büyük katkılar getirmiştir. Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman'a göre yabancılaşmanın beş boyutu vardır. Bu boyutlar; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, çevreden uzaklaşma ve kendinden uzaklaşmadır (Ekmekçi, 1999; Eltugay, 1999; Hoşgörür, 1997; Tezcan, 1993; Esin, 1982).

- Güçsüzlük; bireyin, kendi yaşam alanlarının bazıları üzerindeki kontrolünü yitirmesidir. Bu kontrolsüzlük sonucunda birey kendini güçsüz hisseder ve başkalarının yönlendirmesine gereksinme duyar. Olaylar karşısında denetimini yitirdiği duygusuna kapılan birey güçsüzlük yaşamaktadır.
- Anlamsızlık, yaptığı işi anlamlı bulmama ve yüklendiği rollerle kendisi arasında ilişki kuramama ile ilişkilidir. Birey çevresinde olan bitenlere bir anlam verememektedir.
- Normsuzluk da birey, kendi değer yargılarını ortaya koyamaz ve kendine ait değer yargıları yoktur, aynı zamanda da çevrenin değer yargılarını benimseyemez.

- Çevreden uzaklaşma, bireyin çevredeki öğelerle iletişim kurabilme becerisinin yitirilmesi olarak açıklanabilir. Bu çevresel etkenlerden (gürültü, yalıtılmış bir çevre) kaynaklanabileceği gibi, işin amaçlarını içselleştirememesi, kurumla özdeşleşememesi, kendini ait hissedememesinden de kaynaklanabilmektedir.
- Kendinden uzaklaşma, bireyin kendini ödüllendireceği bir etkinlik bulamaması olarak ifade edilebilir.

### 1. 3. Yabancılaşmanın Nedenleri

Yabancılaşma kavramını farklı bakış açıları ile açıklayan düşünürler, yabancılaşmanın nedenlerini de farklı yaklaşımlarla açıklamaktadırlar. Örneğin Fromm (1997, s.108), çağdaş insanın çevresindeki insanlara ve doğaya yabancılaşmasının çok belirgin olduğunu belirtmektedir. Marcuse de günümüz toplumuna yönelik yaptığı çalışmalarla bunun altını çizmektedir (Demir, 1999, ss.40-42). Çağımızın getirdiği teknoloji, kitle iletişimi, yoğun iş yaşamı, birbirinden yalıtılmış kent yaşamları bireyleri olumsuz yönde etkilemekte ve yabancılaşmanın oluşması için uygun ortam yaratmaktadır.

Ekmekçi (1999, ss.82-83) de yabancılaşmayı, bireyin dış dünyadan kopması olarak tanımlamaktadır. Bu kopma şöyle açıklanabilir: İnsan dış dünyada varolanları, kendi edimlerinin bir sonucu olarak görmüyor ise, bu sistemleri uyması gereken ve değiştirilemeyecek sistemler olarak algılar. Bu da kendisini güçsüz hissetmesine neden olacaktır. Sonuç olarak birey çevre ile bütünleşemeyecek ve kendinden uzaklaşacaktır.

Yabancılaşma tanımına ve sürecine ilişkin açıklamalarda belirtildiği gibi, günümüz toplumunda bireyler yabancılaşmayı üretim sürecinden ve iş yaşamından kaynaklı yaşayabilecekleri gibi, tüketim ve boş zamanları kullanma açısından da yaşayabilirler. Yabancılaşma duygusunun yaşanmasında kişisel özellikler, istek ve beklentiler ile inanç ve kanılar da önemlidir. Yine kişisel özellikler olarak sayılabilecek yaş, cinsiyet, işte çalışma süresi gibi değişkenler de yabancılaşma üzerinde etkilidir.

İş yaşamında ise, çalışılan kurumun büyüklüğü, yönetim biçimi ve bürokratik yapısı da yabancılaşmanın oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır. Aynı zamanda iş yaşamındaki işbölümü, sabit bir işte çalışma, monotonluk, yöneticilerle yaşanan

çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, karara katılamama, gürültü, çalışma koşullarının ağırlığı vb. etmenler, bireyleri etkileyip onların hem kendilerine hem de mesleklerine karşı yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997, ss.64-66).

Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalarda da belirtildiği gibi, yabancılaşma, bireyin içinde yaşadığı en geniş toplumsal çevreden arkadaş ve aile çevresine ve kişisel özelliklerine kadar uzanan bir dizi etmenden kaynaklanmaktadır. Bu konuda çalışan konu uzmanlarının (Ekmekçi, 1999; Hoşgörür, 1997; Duru, 1995; Pars, 1982) çalışmalarında ortaya koydukları görüşlerine dayanılarak bireylerin iş yaşamlarındaki yabancılaşmalarının nedenleri, şu başlıklar altında toplanabilmektedir.

- Çağımızın Özellikleri: Günümüz toplumlarında yaşanan sanayileşme sürecine bağlı hızlı kentleşmenin birey üzerinde yarattığı baskı, çevre kirliliğinin yol açtığı tahribat, teknolojideki hızlı gelişmeler vb. gibi özelliklerin bireyler üzerindeki etkisi yabancılaşmaya yol açmaktadır.
- Günlük Yaşam Koşulları: Bireylerin oturdukları veya çalıştıkları yere bağlı olarak karşılaştıkları güçlükler (işin eve uzak olması ve bunu bağlı olarak işe geliş ve gidişlerin yarattığı stres vb.), oturulan yerdeki kültürel yapı, ailenin yapısı, sağlık sorunları (örneğin süregelen bir hastalık durumu) bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.
- Çalışılan Kurumun Niteliği: Çalışılan kurumdaki katı bürokratik yapı, görevin kapsamı veya iş bölümü, yöneticiler ve diğer çalışanlarla ilişkiler, iş yerinin fiziksel yapısı (gürültülü, ısınma sorunları vb.), kazanılan paranın miktarı gibi etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.
- Yapılan İşin Niteliği: Sabit bir işte çalışma, çalışma zamanı ve süresi, aşırı iş yükü, sevilmeyen bir işi yapma, kararlara katılamama, yönetime öneriler götürememe, işin sonuçlarını denetleyememe gibi etmenler yabancılaşmaya yol açabilmektedir.
- Kişisel Özellikler: Bireyin iş yaşamından ve toplumsal yaşamından beklentileri, fiziksel ve psikolojik yapısı, yaşam algısı ve yaşama bakış açısı, sosyal ve

iletişim becerileri, toplumsal ve mesleki doyum anlayışı, gereksinmelerini karşılayamaması vb. etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

#### 1. 4. Yabancılaşmanın Sonuçları

Önceki sayfalarda da belirtildiği gibi, tarihsel ve toplumsal gelişim süreci içinde farklı yaklaşımlarla açıklanmış ve çok değişik anlamlarda kullanılmış olan yabancılaşma kavramı, günümüzde çağdaş insanın sosyal-psikolojik hastalıklarının kısaltılmış ifadesi olmuştur (Denhardt, 1972). Çünkü bu hastalıkların en belirgin göstergeleri olan grup ve birey açısından toplumdan, kurumdan ya da diğer kişilerden uzaklaşma, ancak yabancılaşma süreci ile açıklanabilir (Blair, 1979, s. 395). Yabancılaşma kavramının üzerinde son dönemde özellikle durulmasının en temel nedeni, günümüz insanının yaşadığı yabancılaşma durumunun topluma yansıyan yıkıcı etkileridir.

Nef'e (1980, s.86) göre yabancılaşmanın doğurduğu genel sonuçlar; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikayet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama olarak sıralanabilir. Nef buna bağlı olarak yabancılaşmış bireylerde gözlenen başlıca kişilik özelliklerini; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, uyuşturucu ve intihar eğilimi, düzensiz yaşam ve kötü ilişkiler, toplumun değer yargılarına ve normlarına ilgisizlik ya da karşıtlık, aşırı bencillik, boyun eğme, teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabullenme ve kadercilik olarak sıralamıştır.

İşine ve mesleğine yabancılaşan birey, işinde harcadığı emekte kendini olumlamaz, kendisini mutsuz hisseder, fiziksel ve zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, çalışmalarını basit birer doğal zorunluluk olarak algılar (Lukes, 1998, s.112). Başaran'a (1991; s. 208) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşan birey şu özellikleri gösterir:

Örgüte yabancılaşan bir işgören, örgütün kendine verdiği örgütsel ve toplumsal konumu, saygınlığı reddeder. İşini elverdiğince yaşamının bir kesimi olarak görmemeye; işinden özel yaşamında söz etmemeye çalışır. Örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını dönmüştür. Örgütü ve işi ile gurur duymaz. Örgüt dışında kendine doyum kaynakları arar.

Yabancılaşma kavramı içinde güçsüzlük en sık kullanılan kavramdır. Aldemir (1983; s. 67) güçsüzlüğü şu şekilde örneklemektedir:

Bir fabrikadaki işçiler veya üniversitedeki öğretim üyeleri, örgütlerinin kurallarını veya politikalarını yeniden düzenlemek veya gözden geçirmek istediklerinde ve bu sonuca ulaşmada kendi davranışlarının hiç veya çok az sayılabilecek düzeyde etkili olacağını düşündüklerinde onların buldukları sisteme yabancılaştıkları söylenebilir.

Birey yabancılaşma sonucunda işinden sıkılmakta, iş yaşamından kalan zamanında yaptığı etkinlikler ona zevk vermemekte ve bu kısır döngü ise onu tüketmektedir. Yabancılaşma sonucunda birey; “kendini kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algılar” (Fromm, 1996, s. 119).

Yukarıda da belirtildiği gibi yabancılaşma, günümüz insanın en önemli sosyo-psikolojik sorunlarından biridir ve özellikle işgören bireyin üstünde çok olumsuz etkileri vardır. Yabancılaşma, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine koşturucu olarak hemen her işkolundaki işgörenleri az ya da çok etkilemektedir. Doğal olarak yabancılaşan işgörenin davranışları, iş yerindeki üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, toplumsal varlığını sürdürmesinin ve çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde de işgörenleri oluşturan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların temel görev alanları olan öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğinin azalmasına, dolayısıyla eğitim amaçları olarak öğretme-öğrenme sürecinden elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, yabancılaşma konusunda yapılan çeşitli çalışmalara (Lukes, 1998; Hoşgörür, 1997; Fromm, 1995; Başaran, 1991; Nef, 1980) dayanılarak şöyle özetlenmektedir:

- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller: Öğretmenler, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak, yabancılaşma öğretmenin yaratıcılığı köreltir, bu da öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller: Öğretmenler, görevleri gereği hem topluma hem de öğrencilerine iyi bir model olmak durumundadırlar. Yabancılaşma, öğretmenlerde toplumsal ilişkilere karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine, iletişim sorunlarına, çevre ile ilişkilerinde yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu tutumları geliştiren bir öğretmen, topluma ve öğrencilerine örnek bir model olamayacaktır.
- Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller: Öğretmenler, toplumsal değişme ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmek ve yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde çaba harcamazlar. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, alan bilgilerinin ve öğretmenlik becerilerinin bir süre sonra eskimesine yol açacaktır. Bu da onların etkili öğretmenlik davranışlarını azaltacaktır.
- Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller: Öğretmenler, toplumun kalkınmasında çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba harcamaz, görevi dışındaki işlere katılmaz ya da zorunluluk olduğu için katılır. Öğretmenlerin böyle davranmaları, toplumsal kalkınmaya yapacakları katkıyı olumsuz yönde etkiler.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller: Öğretmenler, eğitim amaçları, eğitim ortamı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenilecek konunun özellikleri arasındaki dengeyi sürekli kurmak ve öğrenmeyi engelleyici etkenleri en aza indirmek durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini bir zorunluluk olarak algıladığından enerjisini işinde harcamak istemez. Bu durum onun öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini büyük oranda azaltır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller: Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğretim hizmeti için öğrencilere gerekli olan ipuçları ve açıklamaların verilmesi, onların öğrenme istek ve çabalarını artırarak öğrenmeye güdülenmeleri ve öğrenmeye etkili katılımlarının sağlanması, öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili dönütler verilerek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi ve nihayet öngörülen öğrenmelere dönük değerlendirmeler yapılarak, öğrencinin öğrenme durumundan haberdar edilmesi etkinlikleriyle öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayacağından, verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabasını göstermez. Dolayısıyla öğretim hizmetinde istenilen verimlilik gerçekleşmez.
- Yabancılaşma öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller: Öğretmenler, diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle işbirliği içinde çalışarak öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen okul içinde hem bulunduğu koşulları değiştirmek için çaba harcamaz hem de okulun yöneticileri, öğretmenleri ve diğer çalışanları ile işbirliği içinde çalışmayı anlamlı bulmaz, bu da etkili bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemlerin ve düzenlemelerin yapılmasını engeller.

### 1. 5. Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin iyi bilinmesi ve bu süreçte asıl sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin davranışlarının tanımlanması gerekmektedir. Bu bölümde öğretme-öğrenme süreci ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için öğretme ve öğrenme kavramları tanımlanacak, öğrenme kuramları açıklanacak ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarına etki eden etmenler tartışılacaktır.



### 1. 5. 1. Öğretme.

Öğretme en genel anlamıyla, öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir (Fidan ve Erden, 1998, s.178). Alkan'a (1995; s.110) göre öğretme; "öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması veya belirlenmiş özel hedeflere ulaşmak için gerekli bir seri öğrenme görevinin planlanması, organizasyonu ve uygulamasıdır". Sağlam (2001, s.79) ise öğretmeyi "öğrenmenin sağlanmasına dönük olarak, öğrenci dışında kalan koşulların ve gerekli etkinliklerin düzenlenmesi" olarak tanımlamaktadır.

Okullarda yapılan örgütlenmiş öğrenme etkinliklerine öğretim adı verilmektedir. Öğretim sürecini oluşturan temel unsurlar; öğretim amaçları, giriş davranışları, kapsam, öğretim stratejisi, öğretim yöntemleri, öğretim araç ve gereçleri, öğretime ayrılan süre, öğretim çevresi ve değerlendirmedir (Fidan, 1996. s.11).

Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin başarısını etkileyen değişkenler, bu süreçte öğretmenin rolünün önemini göstermektedir. Bu değişkenler; "öğretmenin öğretmenlik davranışları, öğrencilerin öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınıf içi ve dışı etkinlikler, öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikleri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir" (Erden, 1998, s. 33).

Bu açıklamalarda da vurgulandığı gibi, okullarda öngörülen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yapılan tüm etkinlikleri kapsayan öğretme, eğitim sürecinin en önemli ögesidir. Bu öğenin gerçekleşmesinde temel görev öğretmene düşmektedir. Bu anlamda okullarda istenilen öğrenmenin gerçekleşmesi doğrudan öğretmenin davranışlarına bağlıdır.

### 1. 5. 2. Öğrenme

Öğrenme insanları diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biridir. Tanım olarak baktığımızda öğrenme, öğrenende meydana gelen davranış değişmesidir ve bu değişme bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal olabilmektedir (Yalın, 1996, s.15).

"Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarındaki kalıcı değişimlerdir" (Sağlam, 2001, s.79). Gagne'ye ( 1977, s.5) göre de öğrenme, "insan

karakterinde ya da yeteneğinde, korunabilir ve sadece büyüme sürecine bağlanamayacak değişimlerdir”. En genel anlamıyla öğrenme, “bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla davranışlarında değişiklik oluşturması sürecidir” (Ünlü, 1992, s.36).

Öğrenme sürecinin karmaşıklığından dolayı öğrenme daha çok bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünün niteliği ile açıklanmaktadır. Öğrenme tanımlarından çıkarılan öğrenme ile ilgili ortak özellikler şunlardır (Senemoğlu, 1997; Fidan, 1996; Erden ve Akman, 1995):

- Davranışta gözlenebilir bir değişme olması,
- Davranış değişikliğinin kalıcı izli ve sürekli olması,
- Davranış değişikliğinin bir yaşantı ürünü olması,
- Davranış değişikliğinin refleks, büyüme ya da ilaç, hastalık, yorgunluk vs. gibi etkenlerle gerçekleşmemiş olmasıdır.

Okullardaki öğretim etkinliklerinde öngörülen öğrenmelerin gerçekleşmesi, yani öğrencilerin davranışlarında gözlenebilir, kalıcı izli ve sürekli değişikliklerin oluşması için öğrencilerin gerekli yaşantıları geçirmelerinin sağlanması gereklidir. Öğrencilere bu yaşantıları sağlayacak olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerine dönük yaşantıların niteliği, öğretmen davranışları ile doğrudan ilintilidir.

### 1. 5. 3. Öğrenme Kuramları

Öğrenmeyi açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve öğrenmeyi etkileyen etmenleri araştırmışlar ve daha etkili bir öğretme-öğrenme süreci için öneriler getirmişlerdir.

Öğrenme kuramları genellikle iki başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımdır. Kimi kuramcılar bu iki yaklaşımdan da etkilenmiştir ve öğrenmenin tek bir kuramla açıklanamayacak kadar kapsamlı bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Kimi eğitimciler ise, öğrenme kuramlarını üç ya da dört başlık altında toplamaktadır. Bu çalışmada öğrenme kuramları, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım olarak ele alınacaktır.

### 1. 5. 3. 1. Davranışçı Yaklaşım

Öğrenmeyi “davranışçı yaklaşım” ile açıklayan bu kuramların en bilinen temsilcileri Pavlov, Watson, Skinner ve Thorndike’dir. Bu kuramcılar, öğrenmede davranışçı yaklaşımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Bu kuramın savunucuları “öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğinin ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul ederler” (Özden, 1999, s. 21). Davranışçı yaklaşım kapsamına giren iki önemli öğrenme süreci klasik koşullanma ve edimsel koşullanmadır (Yaşar, 2001, s.61).

Klasik koşullanma, 20. yüzyılın başında Rus fizyoloğu İvan P. Pavlov’un deneysel çalışmaları sonucunda gündeme gelmiştir. “Pavlov öğrenmeyi, objektif bir şekilde uyarıcı ile tepki arasında bitişiklik ve tekrar yoluyla gerçekleştirilen aşamalı bir süreç olarak ortaya koymuştur” (Fidan, 1996, s. 36). Klasik koşullanmanın iki temel ilkesi vardır. Bunlardan biri genelleme diğeri de ayırt etmedir. Genelleme; belli bir uyarıcıya karşı, koşullu bir davranış kazanıldığında, bu uyarana benzer uyaranlara da aynı davranışın gösterilmesidir. Ayırt etme ise; genellemenin tersi bir nitelik taşır ve burada uyaranlar arası farklılaşma öğrenilir (Aydın, 1999, s.179). Klasik koşullanma özellikle korkular ve duygusal tepkilerin kazanılmasında etkilidir. Bu açıdan öğrencilerde öğretim ortamı, öğrenilen konu ve öğretmene karşı olumlu tutumlar geliştirilmesinde klasik koşullanmanın ilkeleri dikkate alınmalıdır.

Edimsel koşullanma, Skinner’in yaptığı deneyler sonucunda doğmuştur ve karmaşık öğrenmeyi kapsamamasından dolayı oldukça önemlidir. Edimsel koşullanma, klasik koşullanmadan farklı olarak insanların bilinçli tepkileri ile ilgilenir. Edimsel koşullanma davranış sonuçlarında elde edilen tepkilere göre yeni davranış kazanma süreci olarak da tanımlanabilmektedir. Edimsel koşullanma büyük ölçüde Thorndike’nin etki yasasından etkilenmiştir. Etki yasası, davranışın sonucunun rahatlatıcı ve doyuma ulaştırıcı olması durumunda davranışın devam etmesi ya da tekrar edilmesi olarak tanımlanabilir (Yaşar, 2001; Bacanlı, 1999; Binbaşoğlu, 1992).

Edimsel koşullanmada öğrenmeyle ilgili iki temel ilke söz konusudur. Birinci ilke, pekiştirici uyarıcıyla izlenen tepkiler tekrarlanma eğilimindedir. İkinci ilke ise, pekiştirici uyarıcılar, edimsel davranışın meydana gelme oranını ya da olasılığını artırmaktadır. Edimsel koşullanmanın öğretme sürecine en büyük katkısı, olumlu ve olumsuz pekiştireçlerle cezanın kullanımına dönük getirdikleridir. Günümüzde cezanın kullanılması ya tamamen reddedilmekte ya da belli ilkelerle istisnai olarak kullanılmaktadır (Senemoğlu, 1997, s.154).

Davranışçı yaklaşımın öğrenme ilkeleri şunlardır (Özden, 1999; Küçükahmet, 1997; Senemoğlu, 1997):

- Yapararak öğrenme esastır.
- Öğrenme sürecinde pekiştirme önemlidir.
- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilen davranışların kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenme sürecinde güdülenme düzeyinin yüksek olması öğrenmeyi pozitif etkileyecektir.

### 1. 5. 3: 2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşımın aksine uyaran ve tepki arasındaki ilişkiyle açıklanmamaktadır. Biliş, bireylerin dünyayı algılamaya yönelik yaptığı etkinliklerin tümüdür (Akman ve Erden, 1996, s.170). Buna dayalı olarak bilişsel yaklaşımın öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak görürler ve öğrenmede algılama, anlama, düşünme, bellek, transfer gibi kavramların üzerinde dururlar.

Bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımın aksine öğrenmede bilişsel süreçlerle ilgilenirler. Bu nedenle öğrenmenin oluşmasının açıklanmasında davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım arasında belirgin farklar vardır. Bilişsel yaklaşımla davranışçı yaklaşım arasındaki bu farklar şöyledir (Akman ve Erden, 1996, s.143):

- Davranışçı psikologlar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek, öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise,

uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedirler.

- Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Bilişsel yaklaşıma göre ise bilgi öğrenilir.
- Her iki yaklaşım da pekiştirece önem verir. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar. Bilişsel kuramcılara göre dıştan verilen pekiştireçler öğrenene, yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar ve içsel pekiştireçler daha önemlidir.
- Her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif olması gerekir. Davranışçı yaklaşımda öğrenen, uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için aktif olmalıdır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenen, dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılır.
- Davranışçı kuramcılar, daha çok kontrolü laboratuvar ortamında, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel kuralları bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle, basit davranışların kazandırılması üzerinde durmuşlardır. Bilişsel kuramcılar ise insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendikleri üzerindeki araştırmalara ağırlık vermektedirler.

Bilişsel yaklaşımda yer alan kuramlar gestalt kuramı, bilgiyi işleme kuramı, sosyal öğrenme kuramı, Piaget'in öğrenme kuramı ve Gagne'nin öğrenme modelidir.

Bilişsel kuramın içinde yer alan gestalt ekolüne göre öğrenme; şekil-zemin, yakınlık, benzerlik, bütünlük, devamlılık, basitlik olarak tanımlanan algısal değişkenlerle açıklanmaktadır (Aydın, 1999, s.216). Gestalt psikolojisinin öğrenme ile ilgili görüşleri şunlardır (Senemoğlu, 1997, ss.264-266):

- Öğrenme durumunda tekrar, öğrencilerin yeni ilişkileri görmesini sağlayarak bu ilişkilerin bellekte tam olarak örgütlenmesine yardım eder.
- Ödül güdülenmeyi sağlar, güdülenmede öğrenme için önemli bir değişkendir.
- Bütün-parça, araç-amaç ilişkilerinin algılanması öğrenme için oldukça önemlidir.
- Bir durumda keşfedilen ilkeler bir başka durumda da kullanılabilir.

- Öğrenilen bilginin öğrenildiği sıradaki koşullar çok fazla değişime uğradıysa hatırlamakta güçlük çekilebilir.

Bilişsel yaklaşımda yer alan bir diğer kuram, bilgi işleme kuramıdır. Bilgiyi işleme kuramında öğrenme modeli bilgisayarın çalışmasına benzetilmektedir. Bilgiyi işleme sürecine göre öğrenme, insanın beyinde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreçtir. Bu süreçte bellek sistemi önemli bir işleve sahiptir. Bellek sistemi duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç yapısal öğeden oluşur (Yaşar, 2001, s.64).

Duyusal kayıta, çevredeki uyarıcı duyu organları yoluyla sınırları uyarılmaktadır. Duyu organları yoluyla aktarılan uyarıcıların algılanmasını ve bu bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılmasını tanıma ve dikkat belirlemektedir. Kısa süreli belleğe aktarılan bilgiler tekrar ve gruplandırma yoluyla uzun süreli belleğe aktarılırlar. Uzun süreli belleğin işlevi öğrenilen bilgileri saklamak ve istendiğinde hatırlanmak üzere bilgileri geri çağırmasıdır. Eğer bilgiler uzun süreli bellekte iyi örgütlenmişse istenildiği zaman hatırlanabilmektedir. Bilgiyi işleme kuramında öğrenme stratejileri ve tekrar önemli bir yer tutmaktadır (Akman ve Erden, 1995, s.158).

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin gözlem yaparak öğrenebileceği üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre, bireylerin her şeyi doğrudan öğrenmelerine gerek yoktur, bireyler gözlem yoluyla başkalarının deneyimlerinden de öğrenebilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı dört temel süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler, dikkat süreci, hatırd tutma süreci, davranışın oluşum süreci ve güdülenme sürecidir. Sosyal öğrenme kuramında ilk aşamayı oluşturan gözlem sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önce bir olay ya da kişinin bireyin dikkatini çekmesi gerekmektedir. İkinci aşamada birey gözlemlediği davranışı hatırd tutmaya çalışır. Üçüncü aşamada birey gözlemlediği modelin davranışını gerçekleştirinceye kadar davranışları tekrar ederek ve gerekli düzeltmeleri yaparak, modelin davranışını gerçekleştirir. Son olarak da bireyin model aldığı davranışı sergilemesi yani daha sonra bu davranışı gösterebilmesi için güdülenmesi gereklidir. Sosyal öğrenme kuramında birey gözlemleyerek yeni bilişsel beceriler ve yeni psiko-motor beceriler kazanabilmektedir. Aynı zamanda birey önceden öğrenmiş olduğu sosyal yasakları zayıflatır ya da güçlendirir, böylece yeni değer ve

inançlar kazanabilir. Birey örnek aldığı modelden çevredeki eşyaları nasıl kullanabileceğini de öğrenir ve duygularını açıklamada modeli örnek alabilir (Aydın, 1999; Senemoğlu, 1997; Ülgen, 1997). Bu nedenle öğretmenler öğretme etkinliği sırasında öğrencilere iyi bir de model olmak durumundadırlar.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocukların dünyanın pasif bir alıcısı olmadığı üzerine şekillenmektedir. Bireyde bilişsel gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşiminin sonucudur. Bireyin düşünme süreçlerinin gelişmesinde olgunlaşma, etkileşimlerle yeni yaşantılar kazanma, uyum sağlama, yaşantıları örgütleme ve denge sağlama önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2000, ss.58-60).

Bireyin öğrenmesi, duyular yoluyla elde edilen algıların zihinde organize edilmesi, algılanan yeni uyarıcılara uyum sağlanması ve bu yeni algılara göre organizmanın dengelenmesi sürecine dayalıdır. "Birey sürekli yeni bilgileri algılar, organize eder, yeni durumla karşılaştığında, denge bozulur; birey adaptasyonu sağlayarak, dengeyi sağlar. Dengelenmenin güdüleyici özelliği vardır" (Ülgen, 1997, s.144).

Piaget'e göre her çocuğun farklı zamanlarda olsa da geçmek zorunda olduğu bilişsel gelişim dönemleri vardır. Bunlar duyusal-motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemidir (Senemoğlu, 1997; Selçuk, 1994).

Gagne (1977, ss.23-29) insanın öğrenme çeşitlerini ve karmaşıklığını tanımlamaya çalışmış ve bu karmaşıklığın önemi üzerinde duran bir sistem geliştirerek öğrenme ürünlerini ve bunların ayırt edilebilen özelliklerini ve performanslarını analiz etmiştir. Öğrenmenin beş ürünü; sözel bilgi, entelektüel beceri, bilişsel stratejiler, tutumlar ve motor becerilerdir. Gagne'nin öğrenme modeli, yedi temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; önkoşul öğrenmeleri belirleme, dikkat çekme ve yönlendirme, uyarıcı materyallerin sunulması, hedef davranışlarla öğretimin içeriğini ilişkilendirme, öğretim stratejisi ve materyalinin seçimi, öğretim etkinliklerini planlama ve öğretim etkinliklerini değerlendirmedir. (Aydın, 1999, s.258).

Bilişsel yaklaşımın öğrenme ilkeleri şöyledir (Ülgen, 1997, s.170):

- İhtiyaç duyulan uyarıcının algılanma olasılığı fazladır.
- Dikkat ve belli öğrenme stratejileri ile kaydedilen bilgilerin hatırlanması kolaydır ve bu bilgiler daha kalıcıdır.
- Algılanan bilgi tekrarlanmazsa unutulur.
- Öğrencilerin geçmiş öğrenmeleri yeni öğrenmelerini etkiler.
- Öğrenci algı alanındaki uyarıcıları ilişkilendirerek algılar.

#### **1. 5. 4. Öğrenme Kuramlarına Dayalı Öğretim Uygulamaları**

Yukarıda ana hatlarıyla açıklanan öğrenme kuramları kimi eğitimciler tarafından öğretime uygulanmıştır. Öğrenme kuramlarına dayalı olarak ortaya çıkan öğretim uygulamalarından en önemlileri programlı öğretim, tam öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenmedir.

Programlı öğretim, Skinner tarafından geliştirilen, edimsel koşullanmanın öğretime uygulanması sonucu ortaya çıkan bir öğretim modelidir. Edimsel koşullanmada pekiştirilen davranış öğrenilmektedir. Sınıf ortamında öğretmenin her öğrencinin bireysel farklılıklarını bilmesi ve buna uygun pekiştirmeleri yapması olanaklı olmadığından, öğretimin bireyselleştirilmesi esastır (Çelen, 1999; Arı ve diğerleri, 1998).

Programlı öğretimin dayandığı beş temel ilke vardır. Bunlar, küçük adımlar ilkesi, etkin katılım ilkesi, başarı ilkesi, anında düzeltme ilkesi, bireysel hız ilkesidir. Skinner, sınıftaki öğrenme problemlerine çözüm olarak alternatif bir öğrenme tekniği olan programlı öğretimi önermektedir. Programlı öğretim materyallerini sunmak üzere kullanılan makinelere de öğrenme makineleri adı verilmektedir. Öğrenme makineleri, sadece belirli yöntemlerle programlı öğretim materyallerini öğrenciye sunan araçlardır. Başka bir deyişle öğrenme makineleri bilgiyi öğrenciye sunan ve önceden saptanmış ilişkilere göre öğrenci davranışlarını kontrol eden sistemlerdir (Kazancı, 1989; Alkan, 1979; Skinner, 1968).

Bloom'un geliştirdiği tam öğrenme modelinin temeli hemen hemen bütün öğrencilerin, okulların öğretmeyi amaçladığı tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşüne dayanır



(Senemoğlu, 1987). Bu nedenle, okulda gerçekleşen ğretim etkinliğinin niteliği, öğrenme düzeyini belirleyen en önemli değişkendir.

Bloom'a göre öğretimin niteliğini belirleyen başlıca ilkeler şunlardır (Aydın, 1999; lgen, 1997):

- Etkili bir ğretim yaşantısı öğrencinin bilişsel yeterlilikleri ve duyuşsal özellikleri üzerine, aşamalılık ilişkisi içinde belirlenmelidir.
- Öğretimin giriş davranışları üzerine yapılandırılması, öğrencinin n öğrenme düzeyleri ile öğrenme hedefleri arasında anlamlı, amaçlı ve düzenli ilişkilerin kurulmasını ve bu ilişkiler bağlamında öğrenme sürecinin planlanmasını gerektirir. Bu planlama içinde değerlendirme süreci ve lme araçları da ayrıntılı olarak sunulmalıdır.
- Öğretimin niteliğinin artırılması için öğrencilerin öğretime katılması sağlanır. Bunun için ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt ve düzeltmeden yararlanılır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ktk gruplar halinde bir problemi zmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışarak bir konuyu öğrenmelerini amaçlamaktadır (Demirel, 2001, s.214). İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmenler sınıf içinde uygulanabilecek bazı tekniklerden yararlanırlar (Yaşar, 2001, s.72).

### **1. 6. Öğretme-ğrenme Sürecinde ğretmen Davranışları**

Okulların ğretme-öğrenme ilişkisinde oluşturduğu ilk meslek ğretmenliktir (Başaran, 1996, s.77). "ğretim sürecinin en temel unsurlarından biri olan öğretmenler, okulların amaçlı, planlı ve programlı olan etkinliklerinin yerine getirilmesinde kuşkusuz en önemli görevi üstlenmektedir" (Gökçe, 1997, s. 204). Bu anlamda öğretmenlik, özel uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenin bu uzmanlığı kazanabilmesi için "ğreteceği alanda ya da alanlarda bilgi sahibi olması ve eğitim alanında da kuramsal ve uygulamalı olarak yetişmesi gerekmektedir" (Varış, 1994, s.13).

Öğretmenlerin kendilerine ait rol ve sorumlulukları algılayışlarında ülkeden ülkeye farklılıklar vardır (Calderhead, 1997). Ülkemizde, öğretmenlik mesleğinin tanımı, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleği" (MEB Mevzuat Bankası, 2002, s.11) biçimindedir. Öğretmenlerin bu mesleğin gerektirdiği niteliklerle donatılmış olmaları, okullardaki öğretme-öğrenme etkinliğinin ve verimliliğinin temel koşuludur.

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin etkinliği ve verimliliğini etkileyen öğretmen nitelikleri, öğretmenin öğrencilere dönük öğretme davranışları, izlediği öğretme stratejileri ve uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu niteliklerden birinin eksikliği, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkiler. Örneğin mesleğini sevmeyen, sınıfa gönülsüz gelen, görevini zorunlulukları yerine getirmek için yapan öğretmenlerle, öğretme-öğrenme sürecinde etkili ve verimli davranan, mesleğini seven ve kendini sürekli geliştiren öğretmenlerin, öğrenme eylemi üzerindeki etkileri birbirinden farklıdır (Serter, 1997, s.163). Bu nedenle etkili bir öğretme-öğrenme süreci için, öğretmenlerin olumlu öğretme davranışları göstermeleri zorunludur.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde göstermeleri gerekli öğrencilere dönük öğretme davranışları şöyle sıralanabilir (Sönmez; 1994; Şişman, 2000; Saban, 2000; Sönmez, 1994):

- Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etme,
- Konuları geçmiş öğrenmelerle ilişkilendirme,
- Öğrencileri güdüleme ve pekiştirme,
- Bireysel farklılıklara dikkat etme ve uygun araç-gereç ile yöntem ve teknikleri kullanma,
- Öğrencilerin yeni öğrenmelerini uygulama fırsatı verme ve yeni öğrenmeleri gündelik yaşamla ilişkilendirme,
- Uygun geri dönüt verme,
- Öğrencilerin dersin amacına ulaşma düzeyini değerlendirmedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere dönük öğretim davranışlarını gösterme sıklığı, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, hızlandırmakta ve öğrenmelerinin kalıcılığını arttırmaktadır. Örneğin tam öğrenme modelini geliştiren Erden'e (1998, s.35) göre Bloom, öğretim etkinliklerinde ipuçlarının, pekiştiricilerin, öğrenci katılımının ve dönüt düzeltmenin önemli rol oynadığını göstermiştir. Aynı şekilde Gagne de Bloom'un getirdiği davranışların yanı sıra, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek uyarıcıya çekilmesi, öğrencinin hedeften haberdar edilmesi, önbilgilerin hatırlatılması gibi etkinliklerin başarıyı arttırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretimin etkinliği araştırılırken, öğretmenin sınıf içindeki bu tür davranışlara yer verip vermediği, hangi davranışları eksik yaptığı gibi hususların araştırılması gerekmektedir.

Öğretmenler, öğretim-öğrenme sürecindeki öğretim etkinliği sırasında ya da öğrencilere dönük öğretim davranışlarını göstermede çeşitli öğretim stratejilerinden yararlanırlar. Öğretim stratejileri, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğretimdir.

Öğretmenler, öğretim-öğrenme sürecinin temelini oluşturan öğretim etkinliklerini çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak gerçekleştirirler. Öğretim yöntemleri; anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, gösteri yöntemi, problem çözme yöntemi, bireysel çalışma yöntemidir (Küçükahmet, 1997, ss.59-86). Öğretim teknikleri ise; grupta öğretim teknikleri, bireysel öğretim teknikleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Grupta öğretim teknikleri; beyin fırtınası, gösteri, soru-yanıt, rol oynama, drama, yaratıcı drama, benzetim, mikro öğretim, gözlemlene-betitleme-değerlendirme ve eğitsel oyunlardır. Bireysel öğretim teknikleri de bireyselleştirilmiş öğretim, dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı grup çalışmaları ve düzey geliştirme çalışmaları, programlı öğretimdir (Demirel, 1999, ss.82-127).

Öğretmenler öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanmasına dönük öğretim etkinliklerinin öğrencilere sunulmasında konuya uygun materyaller ile uygun görsel ve işitsel araç ve gereçleri kullanırlar.

Sağlam (2001, s.92), öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı etkenleri öğrenmenin dışsal etmenleri olarak nitelendirmekte ve öğrenmenin temel koşulu olan bu nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde neyin, niçin, nasıl ve ne kadar öğrenileceğini ileten ipuçlarını (işaret ve açıklamaları) tüm öğrenciler için yeterli, açık, anlaşılır, uygun, çeşitli, dengeli ve uygun sıklıkta sunmalıdır.
- Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenilecek içeriğin ve bu içeriğin sunulma biçiminin öğrencilerin beklentilerine, amaçlarına ve niteliklerine uygun ve öğrencilerin dikkatlerini ve algılarını yönlendirici nitelikte ve çeşitlilikte olmasını sağlamalıdır.
- Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde beklenen veya beklenene yakın davranışı gösteren öğrencilere pekiştirici uyarıcıların yerinde, zamanında, çeşit ve sıklık yönünden dengeli ve öğrenci niteliklerine uygun olarak vermelidir.
- Öğretmenler, öğrenciye öğrenmesiyle ilgili zamanında ve yeterli düzeyde dönüt vermelidirler ve varsa öğrenme eksikliklerini giderici yeterli ve uygun ek öğrenme önlemlerini zamanında almalı ve uygulamalıdır.

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, okullarda etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi ve böylece eğitim sürecinden istenilen ürünlerin elde edilebilmesi, öğrencilerin bedensel, duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerin sergiledikleri bilişsel ve duyuşsal öğretmenlik davranışlarına bağlıdır. Öğretmenlerin bilişsel öğretmenlik davranışları sahip oldukları genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek becerilerini kapsar. Öğretmenlerin duyuşsal öğretmenlik davranışları ise onların mesleklerine, okula, öğrencilere ve öğretim hizmetine dönük tutumlarını kapsar. Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal öğretmenlik davranışları içinde buldukları sosyal, ekonomik, kültürel, mesleki ve kişisel koşullardan etkilenir.

### **1. 6. 1. Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarını Etkileyen Etmenler**

Öğretmenlerin özellikle okul ve sınıf ortamında üstlendikleri roller ve sahip oldukları nitelikler üzerinde sıkça durulmaktadır. Çünkü eğitimin amaçlarının öğrencilerde kalıcı davranışlara dönüşmesi, bir başka deyişle, okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin

verimliliği, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarına bağlıdır. Öğretmenler görev alanlarında onlardan beklenenleri gerçekleştirebilmek için yoğun bir emek harcamak durumundadırlar. Ancak öğretmenlerin mesleklerini uygularken karşılaştıkları bir dizi güçlük vardır. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösteren ve farklı biçim ve düzeyde algılanan güçlükler, onların görevlerinin gerektirdiği öğretmenlik davranışlarını gösterme biçim, düzey, süre ve çabalarına dönük güdülenmelerini de farklı biçim ve düzeylerde etkiler (Balcı, 1993, s.35-38).

Öğretmenlerin, öğretmenlik davranışlarını etkileyen etmenler, mesleğin seçilme nedenlerinden maddi sorunlara kadar bir dizi çeşitlilik gösterir. “Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde, sosyal, ekonomik, psikolojik etkenler rol oynar. Meslekteki başarısına seçim etkeni kadar, öğretmenin sosyal sınıfı, kişiliği ve çalıştığı okuldaki çeşitli öğeler etki yapar” (Bursalıoğlu, 1998, s. 42). Ayrıca siyasal ve sosyal etkenler, öğretmenlerin atamalarına ilişkin sorunlar, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik sorunlar, maddi sorunlar da öğretmenlik mesleğine etki etmektedir.

Çağımızın özellikleri olan hızlı gelişme ve değişimler ile kent yaşamının getirdikleri, işgörenlerde yabancılaşma duygusunun oluşması için uygun koşullar oluşturabilmektedir. Yabancılaşmanın nedenleri olarak önceki bölümde sıralanan, işin niteliği, işin süresi, işbölümü, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, karara katılamama, gürültü, çalışma koşullarının ağırlığı vb. etmenler öğretmenlik mesleğinde de etkili olabilmektedir (Hoşgörür, 1997, ss.64-66).

Öğretmenlerin meslekten bekledikleri, çalışma koşulları, kişilik özellikleri yabancılaşma duygusunun oluşmasında belirleyici etmenlerdir. Öğretmenlik mesleğine etki eden birçok etken gibi mesleğe yabancılaşma da, onların hem mesleklerini algılayışlarını hem de meslekleri için harcadıkları enerji ve çabayı olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle okullarda öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması için öğretmenlerin diğer birçok etken gibi mesleğe yabancılaşma düzeylerinin ve mesleğe yabancılaşma ile öğretmenlik davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmaların yapılması zorunludur.

### 1. 7. Sorun

Ülkelerin gereksinim duyduğu gelişmelerin sağlanması eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği ile doğrudan ilişkilidir. Kalkınmanın temel etmenlerden biri olarak kabul edilen eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1998, s.77). Eğitimin amacı, bireyin ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda, bireylerin çağın gereklerine yeterince uyum sağlayabilmelerine yönelik davranışları kazandırmaktır. Bireylerin ve toplumların gereksinimlerini karşılayacak amaçların gerçekleştirilmesi okulların görevidir.

Okullarda eğitimin amaçlarına, toplumun ve bireyin özelliklerine göre hazırlanmış eğitim programları doğrultusunda öğretmenler tarafından düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ulaşılır. Okullarda öngörülen öğrenmeler, sınıf ortamında öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğrenci-öğretmen etkileşimi ile gerçekleştirilir (Balcı, 1993, s.70). Bir başka deyişle okullar, öğrencilerin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, öğrenme yaşantılarını geçirdikleri özel ortamlardır. Bu ortamda öğretmenin görevi, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak uygun öğretim durumlarını düzenlemek ve uygulamak, öğretme-öğrenme sürecinde bireyi dışarıdan yönlendirmek, bireyde davranış değişikliğinin oluşması için ona rehberlik yapmak ve örnek olmaktır (Erden, 1998, s. 21).

Öğretme-öğrenme sürecinin en temel ögesinin öğretmen olmasından dolayı bu süreçte en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Bilen, 1999; Varış, 1997). Çünkü, öğretmenler uygun eğitim durumlarını hazırlayıp, öğrencilerin bu durumlarla etkileşmelerini sağlayarak davranış değişikliğinin oluşmasını ve eğitimin amaçlarına ulaşılmasını sağlarlar (Çilenti, 1997, s.16). Buna göre, eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşılması, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının etkililiği ve verimliliği ile doğrudan ilişkilidir (Fidan ve Erden, 1994, s. 82).

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumlu olan öğretmenin etkili ve verimli bir öğretim hizmeti sunabilmesi, onun kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri onların hizmet öncesinde aldıkları eğitim ve meslek yaşamlarında kendilerini geliştirmelerine bağlıdır.

Öğretmenler, öğretim hizmetlerini sunarken; öğrencilerin uygun öğretim yaşantılarından geçmesi için gerekli işaret ve açıklamalarda bulunur, onları konuyu öğrenmeye güdüler, onların derse katılımını sağlar, uygun öğrenmeleri pekiştirir ve gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunur (Özçelik, 1992, s. 163). Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde bu davranışları gösterirken, sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile mesleki yeterlikleri, görev yaptıkları kurumun niteliği, mesleği seçiş biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumunu ve mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden bazılarıdır.

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğretim hizmeti sunmalarını etkileyen en önemli etkenlerden birisi olan mesleğe yabancılaşma; “kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük hali” olarak tanımlanmaktadır (Hoşgörür, 1997, s. 56). Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir şey olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecindeki tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Eren, 1989, s. 185). Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işinden soğumakta ve enerjisini başka alanlarda harcamak durumunda kalmaktadır. Bu nedenle, öğretmenin enerjisini işinde kullanmaması, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleğe yabancılaşma duygusu, tek düzelik denen psikolojik bir yorgunluk, işinden zevk almama, işten kaçmaya ve devamsızlık eğilimi göstermeye başlama, işi için gerekli çabayı harcamama gibi olumsuz kimi tutumların oluşmasına yol açmaktadır (Telman, 1998, s. 115).

Öğretmenlerin dar bir çalışma alanında görev yapmaları, sürekli aynı dersleri anlatmak zorunda olmaları, hep aynı yöntem ve teknikleri kullanmaları, aynı kaynaklardan yararlanmaları, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını dar bir çerçeve olarak algılamalarına yol açmış, onları aynı hareketleri tekrar etmeye sürüklemiştir. Bu durum, amaçsız, yönetimin bütün düzenleme ve isteklerine olduğu gibi katılan, yönetilmek ve denetlenmek gereksinimi duyan, yaratıcılıktan yoksun insanlar ortaya çıkarmıştır (Aybar, 1995, s. 40). Bütün bunlardan hareketle mesleğe yabancılaşma

öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını olumsuz yönde etkilemekte, bu da etkili bir öğretim hizmeti sunulmasını engellemektedir.

Oysa öğretmenlik mesleği çok yönlü ve sürekli enerji gerektiren bir meslektir. Eğitimin amaçlarına, sürekli kendini yenileyen, dinamik, yaratıcı ve mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmek için sürekli çaba harcayan öğretmenlerle ulaşılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları, öğretim-öğrenme sürecinde kendilerinden beklenen öğretmenlik davranışlarını olumsuz yönde etkilemekte, bu durum da eğitimin amaçlarına ulaşılmasını engelleyen önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir.

Eğitimin amaçlarına ulaşmadaki etkililiğinin ve verimliliğinin derecesi, öğretim-öğrenme sürecinin etkililiğine bağlıdır. Öğretim-öğrenme sürecinin etkililiğinde asıl sorumluluğuna sahip öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmaları bu süreci olumsuz yönde etkileyecektir. Bu açıdan öğretmenlerin, öğretim-öğrenme sürecinde hem dersin amaçlarını gerçekleştirmeleri hem de öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine dönük öğrenme yaşantılarını oluşturabilmeleri, böylece sınıf içinde daha etkili bir öğretim hizmeti sunabilmeleri için mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmelerinin ve öğretim-öğrenme sürecinin niteliğini artırmaya dönük enerji harcamalarının temel koşullarından biri mesleğe yabancılaşmamalarıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini belirlemek ve bunların öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarına yansımalarını ortaya koymak oldukça önemlidir. Böylece yabancılaşmaya neden olan etmenler ortadan kaldırılabilir ve öğretim-öğrenme sürecinin etkililiği artırılabilir.

Bu gerekçeler, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin araştırılması gerekliliğini doğurmuştur.

### **1. 8. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada bu amaca dönük olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:



1. Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyi nedir?
2. Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Mesleki deneyim,
  - c) Dal,
  - d) Okul türü,
 değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyi nedir?
- 4) Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirmeleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Mesleki deneyim,
  - c) Dal,
  - d) Okul türü,
 değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1. 9. Araştırmanın Önemi

Okullarda eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinden sorumlu olan öğretmenin etkili ve verimli bir öğretim hizmeti sunabilmesi; kişisel özellikleri ve mesleki yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri onların hizmet öncesinde aldıkları eğitim ve meslek yaşamlarında kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretim hizmeti sunabilmesine etki eden sosyal, psikolojik, maddî, fiziksel birçok etken vardır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun

niteliği, mesleği seçiş biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları ve mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden bazılarıdır.

Öğretme-ğrenme sürecinin verimliliği ve etkililiğinin en önemli sorumluluğun öğretmenlerde olması, öğretmenlerin davranışlarını etkileyen değişkenlerden mesleğe yabancılaşma düzeylerini ortaya koymayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın bu yöndeki eksikliği gidereceği umulmaktadır. Bu araştırma öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmenin rolü dikkate alındığında; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının azaltılması, böylece öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmasına dönük bilgiler içermesi bakımından önemlidir.

#### **1. 10. Sayıtlar**

Bu araştırmada, aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Mesleğe yabancılaşma öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkiler.
2. Araştırmaya katılan dal öğretmenleri veri toplama aracındaki maddeleri içten ve yansız yanıtlanmışlardır.

#### **1. 11. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2001-2002 ğretim yılında Eskişehir il merkezindeki genel liseler, Anadolu liseleri ve fen lisesi ile güzel sanatlar lisesinde görev yapan dal öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek üzere geliştirilen anket soruları ile sınırlıdır.

### 1. 12. Tanımlar

**Yabancılaşma**, “kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük halidir” (Hoşgörür, 1997, s.56).

**Öğretme**, “öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir” (Ertürk, 1984, s.83).

**Öğrenme**, “bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir” (Bilen, 1999, s. 37).

**Öğretme-öğrenme süreci**, eğitim programlarında öğrenmenin gerçekleştiği boyut olup öğretme-öğrenme etkinliklerini ya da dersin işlenişini kapsar. “Bu boyut, MEB öğretim programlarında öğretme-öğrenme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işleyişi gibi ifadelerle geçmektedir.” (Demirel, 1999, s. 36).

**Öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları**, öğretmenlerin öğrencilere, işaret ve açıklamalarla hedef davranışlara ulaşması için yol göstermesi, onların uygun yaşantılarla etkileşmesi için katılımı sağlaması, doğru davranışları pekiştirmesi ve dönüt ve düzeltmede bulunmasıdır (Özçelik, 1992, s. 163).

**Dal öğretmeni**, 1964’de çıkarılan Lise ve Dengi Okullar Yönetmeliği’ne göre dal öğretmeni, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi alan ve ortaöğretim kurumlarında alanları ile ilgili öğretim hizmetini yürütmekle sorumlu olan özel bir ihtisas mesleğini yerine getiren kişidir (MEB, 2002, s.14).

## İkinci Bölüm

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde alanyazın taraması sonucunda ulaşılabilen öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyle ilgili çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

Yapılan tarama sonucunda ülkemizde konuyla ilgili doktora tezi düzeyinde bir çalışmaya rastlanmıştır, buna karşılık bu konuda yurt dışında daha fazla araştırma yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, daha çok öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile etkili öğretim hizmeti sunmaları arasındaki ilişkinin ve öğrencilerin öğrenmelerine yabancılaşmasının etkisinin saptanması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma durumlarını dolaylı olarak inceleyen araştırmalardan ilki Hoşgörür'ün (1997) "Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)" isimli bir doktora tezi çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, Samsun İl merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel tutumlarının saptanmasıdır. Betimsel türdeki bu araştırmanın evrenini 1995-1996 öğretim yılı Samsun merkezindeki liselerde görev yapmakta olan 1321 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafında bir anket geliştirilmiştir. Güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise örgütsel tutumun boyutlarını oluşturan özdeşleşme, yerimseme, uyuşum, umursamazlık ve yabancılaşmaya ilişkin 50 soru yer almaktadır. Uygulama sonucunda anketlerin geri dönüş oranı %73'dür.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda, öğretmenlerin genellikle okullarıyla özdeşleştikleri, okullarını yerimsediklerini ve okulları ile uyuşum içinde

oldukları; buna karşın öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede umursamazlık içinde oldukları ve nadiren okullarına karşı yabancılaşma gösterdikleri saptanmıştır.

Shoho ve Martin (1999) Teksas'da öğretmenlerin yabancılaşması konulu bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenler meslekte çalışma sürelerine göre iki gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin çalışma süreleri ve buna bağlı olarak yıpranmaları ile yabancılaşma duygusu arasındaki ilişkiye bakılan bu çalışmada, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma duygusu yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu çalışmada, yabancılaşma duygusu ile meslekte çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına önem vermesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Smith (1998) ise, sınıf ortamında aktif öğrenmeyi sağlamak için neler yapılabileceği üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici etmenleri saptamak ve öğretmenlerin daha etkili olmasını sağlamaktır. New Jersey' de gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, kolejler ve fakültelerde görev yapan üç öğretmenin öğrencileri ile görüşme ve gözlem yöntemiyle sağlanmıştır. Çalışma sonuçları sınıflarda aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yabancılaşmanın en aza indirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yabancılaşma duygusuyla, korku ve ayrılma arasında pozitif; önemsenme, toplumsallık, üstünlük duygusu arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

Katims (1998) Teksas'da genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan toplam 575 öğretmenin 395'i genel eğitim öğretmeni, 180'i ise özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenler, yabancılaşmayı, başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duymaları, kendi değer yargılarını ortaya koyamamaları ve kendilerini güçsüz hissetmeleri boyutunda yaşamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenleri kayda değer ölçüde ve genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yabancılaşma duygusu içindedirler. Buna ek olarak, özel alt sınıflarına atanan özel eğitim öğretmenleri ile kaynak sınıflara

atanan özel eğitim öğretmenleri arasında yabancılaşma duygusu bakımından kayda değer bir fark görülmemiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenleri ile ilgili yapılan diğer çalışmalarla birlikte ve yabancılaşmayı ortaya çıkaran etmenler göz önünde bulundurularak geniş bir tartışma yürütülmesini önermektedir.

Thomson ve Wendt (1995) de öğretmenlerin yabancılaşması ve okul ortamıyla ilişkisi konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, 83'ü kadın, 23'ü erkek ve yaş ortalaması 28 olan 106 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere 24 soruluk Likert tipi bir yabancılaşma ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul ortamıyla yabancılaşmaları arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenlerin okul ortamı, eğitimi destekleyici ve kolaylaştırıcı nitelikteyse öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi azalmaktadır. Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi ile yabancılaşma arasında da bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiye göre, öğretmenlerin meslekte çalışma süresi arttıkça yabancılaşma düzeyleri de artmaktadır. Fakat okul ortamının niteliği arttıkça; meslekte çalışma süresi ile yabancılaşma arasında ki ilişki de azalmaktadır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmenlerin yabancılaşmalarının azaltılması için okullarda gerekli iyileştirmelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Maggie (1992) İngiltere'de öğretmenlerin meslek yaşamları ve öğretmenlik kimliği üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma denekleri Biyoloji ve Tarih öğretmeni olan 69 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genellikle meslekleri ile özdeşleştiğini, bunun yanında öğretmenlerin sıklıkla mesleklerine yabancılaştığını ortaya koymuştur.

## Üçüncü Bölüm

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yapılmasında izlenen yöntem, araştırmanın gerçekleştirildiği evren, kullanılan veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### 3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle bu çalışmada, “geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1999, s. 77). Araştırmada dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

#### 3. 2. Evren

Bu araştırmanın evreni ortaöğretim kurumlarında görev yapan dal öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise Eskişehir il merkezindeki genel liseler, Anadolu liseleri, fen lisesi ve güzel sanatlar lisesinde görev yapmakta olan dal öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu liselerde görev yapmakta olan yönetici personel ile rehber öğretmenler araştırmanın kapsamına alınmamıştır. 2001-2002 öğretim yılı itibariyle Eskişehir il merkezinde 12 genel lise, özel kanun hükümlerine göre kurulmuş 4 Anadolu lisesi, 1 fen lisesi ve 1 güzel sanatlar lisesi bulunmakta ve bu liselerde toplam 633 dal öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin ulaşılabilirliği nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Çalışma evrenine alınan dal öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili sayısal bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1  
Araştırmanın Çalışma Evreni

Dal Öğretmenleri	Araştırmaya Katılan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
633	481	21	460

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evrenini 633 dal öğretmeninden 481’i anket sorularını yanıtlamıştır. Geri dönen anketlerden yanlış ve eksik doldurulmuş 21 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan dal öğretmeni sayısı 460’tır. Bu sayı araştırmanın çalışma evreninin yaklaşık %73’ünü oluşturduğundan, çalışma evrenini temsil edebilecek niteliktedir.

Araştırmaya katılan dal öğretmenlerinin kişisel bilgileri Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2  
Evrene Alınan Dal Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Özellikler	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	251	54.6
Erkek	209	45.4
<b>Çalışılan Kurum</b>		
Genel Lise	324	70.4
Özel Kanun Hükümlerine Göre Kurulmuş Lise	136	29.6
<b>Dal</b>		
Matematik	88	19.1
Fen Bilgisi	97	21.1
Sosyal Bilgiler	117	25.4
Dil	95	20.7
Beceri	63	13.7
<b>Meslekte Çalışma Süresi</b>		
1-5 Yıl	101	22.0
6-10 Yıl	92	20.0
11-15 Yıl	96	20.9
16-20 Yıl	80	17.4
21 Yıl ve Üstü	91	19.8

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan dal öğretmenlerin %54.6’sı kadın, %45.4’ü erkektir ve %70.4’ü genel liselerde, % 29.6’sı özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerde (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi) çalışmaktadır.



Öğretmenlerin; %19.1'i Matematik, %21.1'i Fen Bilgisi (Biyoloji, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya), %25.4 Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe Grubu, Psikoloji, Sanat Tarihi, Sosyal Bilgiler), %20.7'si Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı) ve de %13.7'si Beceri (Müzik, Resim, Beden Eğitimi) derslerinde öğretmenlik yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde; %22'sinin 1-5 yıl, %20'sinin 6-10 yıl, %20.9'nun 11-15 yıl, %17.4'nün 16-20 yıl arasında ve %19.8'ninde 21 yıl ve üstünde öğretmenlik mesleğinde çalıştıkları görülmektedir.

### 3. 3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ile ilgili veriler Ek-A' da verilen anket formu ile toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket formu oluşturulmadan önce yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarına ilişkin geniş bir alan taraması yapılmıştır. Bu taramanın sonucunda mesleğe yabancılaşmanın ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının göstergeleri olabilecek ifadeleri kapsayan iki liste oluşturulmuştur. Her iki ifade listesine de danışmanın katkılarıyla son şekli verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarının değişkenleri olarak düşünülen cinsiyet, çalışılan okulun türü, öğretmenlik dalı ve meslekte çalışma süresini kapsayan dört madde kişisel bilgiler başlığı altında toplanmıştır. Böylece anket kişisel bilgiler, mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışları olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Ayrıca anketin başına araştırmanın amacını, kapsamını ve anket maddelerinin nasıl yanıtlanacağını içeren bir açıklamaya da yer verilmiştir.

Hazırlanan anket, öncelikle ankette yer alan ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek üzere bir grup öğretmene verilerek onların görüşleri alınmış ve anket bu görüşler

doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra da ankette yer alan mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ile ilgili ifadelerin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için anket, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki öğretim üyesine ve Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde görev yapmakta olan aynı alandan bir öğretim üyesine verilerek onların görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerle ankete son şekli verilmiştir.

Hazırlanan veri toplama aracının güvenilirliğinin belirlenmesi için, anket “aralıklı tekrar” ya da “test tekrar test” yöntemi ile Aydın İli Didim ilçesi Selçuk Özsoy Lisesinde 25 dal öğretmenine üç hafta arayla iki kez uygulanarak iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Puanlar arası korelasyonun hesaplanmasında “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Eşitliği” (Özguven, 2000, s.86) kullanılmıştır. Ankettin mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları olmak üzere iki ayrı bölümü bulunduğundan bu bölümlerdeki ilişkiye ayrı ayrı bakılmıştır. Mesleğe yabancılaşma ile ilgili bölümün korelasyon katsayısı .89, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ile ilgili bölümün korelasyon .82 bulunmuştur. Elde edilen bu değerler, aracın güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra son halini alan anket formu, toplam 64 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili 4 madde, ikinci bölümde mesleğe yabancılaşma ile ilgili 28 madde ve üçüncü bölümde de öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ile ilgili 32 madde yer almaktadır. Anketin ikinci ve üçüncü bölümü 5’li likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. Maddelerin yanıtlanmasında “tamamen uygun”, “oldukça uygun”, “biraz uygun”, “pek uygun değil” ve “hiç uygun değil” olmak üzere beş farklı seçenek verilmiştir.

Anketin ikinci ve üçüncü bölümündeki ifadeler olumlu ve olumsuz olarak düzenlenmiştir. Ankette toplam 23 olumlu, 37 olumsuz ifade yer almaktadır. İkinci bölümde 11 olumlu (5, 8, 10, 12, 15, 18, 20, 22, 26, 29, 31), 17’si de olumsuz (6, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32) ifadelerdir. Üçüncü bölümde ise,

12 olumlu (35, 36, 37, 38, 41, 43, 47, 48, 51, 56, 60, 64) ve 20 olumsuz madde (33, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63) yer almaktadır.

Anketin mesleğe yabancılaşma ve öğretmen davranışlarıyla ilgili maddelerinin derecelendirmesi ve puanlaması, tamamen uygun “5 puan”, oldukça uygun “4 puan”, biraz uygun “3 puan”, pek uygun değil “2 puan” ve hiç uygun değil “1 puan” şeklindedir. Puanlamada olumsuz ifadeler, tamamen uygun “1 puan”, oldukça uygun “2 puan”, biraz uygun “3 puan”, pek uygun değil “4 puan” ve hiç uygun değil “5 puan” şeklindedir.

Anketin uygulanması için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin (EK-B) alındıktan sonra, anket 08.10.2001 – 19.10.2001 tarihleri arasında Eskişehir il merkezindeki genel liseler, Anadolu liseleri, fen lisesi ve güzel sanatlar lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Anketin uygulanması sırasında, kimi öğretmenlerin izinli veya raporlu olmaları ya da derslerinin olmaması gibi nedenlerle, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 633 dal öğretmenin 588’ine (%92.2) ulaşılmıştır. Bunlardan da 481 (%75.9) anket geri dönmüştür. Yapılan ön incelemeler sonucunda yanlış ya da eksik doldurulmuş olan 21 anket çıkarılarak geri kalan 460 anket (%72.7) değerlendirilmiştir. %72.7 olan geri dönüş oranı, alanyazında yer alan örneklere ve uzman görüşlerine dayanılarak araştırmanın çalışma evrenini temsil için yeterli görülmüştür.

### **3. 4. Verilerin Çözümlemesi**

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla toplanan verilerin çözümlemesi için öncelikle eksik ve yanlış doldurulan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu işlemden sonra değerlendirmeye alınan anketlere sıra ile 1’den 460’a kadar numara verilmiştir. Numaralanan anketlerde yer alan veriler sıra ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) aracılığı ile çözümlenmiştir.

Mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamanın +1 ve -1 standart sapma aralığı orta düzey olarak belirlenmiştir. Mesleğe yabancılaşma bölümünün aritmetik ortalaması, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları toplam puanın mesleği yabancılaşma bölümünü yanıtlayan öğretmen sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Mesleğe yabancılaşma bölümünün aritmetik ortalaması 111.62, standart sapması 16.96'dır. Bu nedenle anketin ikinci bölümünden 94 ve daha az puan alanlar yüksek düzeyde mesleğe yabancılaşma duygusuna; 95-129 puan alanlar orta düzeyde mesleğe yabancılaşma duygusuna; 130 ve üstü puan alanlar ise düşük düzeyde mesleğe yabancılaşma düzeyine sahiptirler. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları bölümünde ise aritmetik ortalaması 100.67, standart sapması 19.60'dır. Buna bağlı olarak da anketin üçüncü bölümünden 80 puan ve altı alanlar düşük düzeyde; 81-120 puan alanlar orta düzeyde; 121 ve üstü puan alanlar ise yüksek düzeyde öğretmenlik davranışları sergilemektedir.

Mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının değişkenlere göre farklılığı t testi ve varyans analizi ile bulunmuştur. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri için kategori sayısı iki olduğundan bu değişkenlerin ortalamaları arası karşılaştırmalar t testi ile; meslekte çalışma süresi ve öğretmenlik dalı değişkenleri için ise kategori sayısı ikiden çok olduğundan ortalamaların karşılaştırılmasında varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan varyans analizi sonuçları için, farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden LSD uygulanmıştır.

Mesleğe yabancılaşma ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasındaki ilişki ise korelasyon katsayısı ile bulunmuştur.

## Dördüncü Bölüm

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi belirleme amacına dönük olarak araştırmanın üçüncü bölümünde açıklanan yöntemle çözümlenen verilerin bulguları ve bunların yorumları verilmiştir.

Bulgular ve yorumların ele alınışında, araştırma amacı kapsamında yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir. Araştırma sorularına göre, bulgular ve yorumlar, şu sıralamayla verilmiştir.

- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyi.
- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının;  
Cinsiyet,  
Mesleki deneyim,  
Dal,  
Okul türü değişkenlerine göre farklılığı.
- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyi.
- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirmelerinin;  
Cinsiyet,  
Mesleki deneyim,  
Dal,  
Okul türü değişkenlerine göre farklılığı.

- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyleri arasında ilişki.

#### 4. 1. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada yanıtı aranan ilk soru ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyinin ne olduğudur. Bu sorunun yanıtı için, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan mesleğe yabancılaşma ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlara göre elde edilen puanlar üzerinde istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Bunun için araştırmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması esas alınarak mesleğe yabancılaşma düzeyini gösteren üç puan aralığı belirlenmiş ve bu puan aralıklarına göre öğretmenlerin dağılımı yapılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen sayısal veriler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3  
Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi

Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi	Puan aralığı	f	%
Yüksek Düzey	94 (-)	80	17.4
Orta Düzey	95 – 129	291	63.3
Düşük Düzey	130 (+)	89	19.3

Çizelge 3'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin %17.4'ünde mesleğe yabancılaşma duygusu yüksek; %63.3'ünde mesleğe yabancılaşma duygusu orta düzeydedir. Buna karşılık öğretmenlerin %19.3'ünde mesleğe yabancılaşma duygusu düşüktür. Bu veriler, öğretmenlerin sadece %19.3'lük bir kesiminin mesleğe yabancılaşma düzeyinin "düşük" düzeyde iken, öğretmenlerin çok büyük bir kesiminde (%80.7) mesleğe yabancılaşmanın orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, Shaho ve Martin (1999) ve Maggie'nin (1992) bulgularıyla tutarlılık göstermekte ama Hoşgörür'ün (1997) bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

#### 4. 2. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Değişkenlere Göre Farklılığı

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının cinsiyet, meslekteki deneyim, öğretimi yapılan alan (dal) ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu sorunun yanıtı ile ilgili elde edilen veriler ve yorumları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

##### 4. 2. 1. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki mesleğe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Çizelge 4’de verilmiştir.

Çizelge 4

Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	251	99.57	19.33	458	1.32	< 0.05
Erkek	209	101.99	19.88			

Çizelge 4’de de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması 99.57, standart sapması ise 19.33, erkek öğretmenlerin ise mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması 101.99, standart sapması ise 19.88’dir. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında az da olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda sd = 458’de t değeri 1.32, p = 1.19 bulunmuştur. Elde edilen bu t = 1.32 değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinde t<sub>Tablo</sub> değeri = 1.65’den küçük olduğundan, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki fark anlamlı değildir. Buna göre yapılan t testi sonucunda ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir.

#### 4. 2. 2. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Mesleki Deneyime Göre Farklılığı

Ortaöğretim okullarında görev yapan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için, öğretmenlik mesleğinde çalışma sürelerine göre beş gruba ayrılan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Çizelge 5’de verilmiştir.

Çizelge 5  
Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki

Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	101	99.00	18.70
6-10 yıl	92	97.07	22.31
11-15 yıl	96	103.18	16.98
16-20 yıl	80	102.35	15.41
21 yıl ve üstü	91	102.05	22.91

Çizelge 5’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama mesleki deneyim süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmen (97.07) grubuna aittir. Bunu sırasıyla mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenler (99.00) ile mesleki deneyim süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler (102.05) ve mesleki deneyim süresi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler (102.35) ve mesleki deneyimi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler (103.18) izlemektedir.

Öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre mesleğe yabancılaşma puanları arasındaki görülen farkın anlamlılığına yönelik olarak varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları çizelge 6’da verilmiştir.



Çizelge 6

Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	2480.909	4	620.227	1.62
Grupiçi	173760.5	455	381.891	
Toplam	176241.4	459		

Çizelge 6’te görülen ve meslekte çalışma sürelerine göre kümelendirilen öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucunda elde edilen F değerine (sd = 4.455 göre F = 1.62, P>.05) göre, farklı mesleki deneyime sahip dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum mesleki deneyim değişkeninin, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, Shaho ve Martin’in (1999) bulgularıyla tutarlılık göstermekte ama Thomson ve Went’in (1995) bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

#### 4. 2. 3. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Öğretmenlik Dalına Göre Farklılığı

Ortaöğretim okullarındaki dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının öğretmenlik alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, öğretimi yapılan alana göre Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Dil ve Beceri dersleri olmak üzere beş kümede toplanan öğretmenlerin önce mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanmış ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen sayısal değerler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7  
Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişki

Öğretmenlik Dalı	N	$\bar{X}$	SS
Matematik	88	95.60	16.41
Fen Bilgisi	97	103.70	19.01
Sosyal Bilgiler	117	101.54	20.06
Dil	95	99.79	21.85
Beceri	63	102.81	19.20

Çizelge 7'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarına göre mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük farklılıklar vardır. Ortalama puanları en düşük olan iki grup Matematik öğretmenleri (95.60) ile Dil grubu derslerini veren öğretmenlerdir (99.79). Buna karşılık ortalaması en yüksek olan öğretmen grubu da Fen Bilgisi derslerini veren dal öğretmenleridir (103.70). Geri kalan diğer iki grubu oluşturan Sosyal Bilgiler alanındaki dersleri öğretmenlerinin ortalaması 101.54 ve Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi beceri derslerinin öğretmenlerinin ortalaması 102.81'dir.

Öğretmenlerin öğretmenlik dalına göre mesleğe yabancılaşma puanları arasındaki görülen farkın anlamlılığına yönelik olarak varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8  
Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	3601.442	4	900.361	0.05
Grupiçi	172640.0	455	379.429	
Toplam	176241.4	459		

Farklı dallardaki öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasında görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını sınamak için uygulanan F testi sonucunda elde edilen F değerine (sd = 4.455 göre F = 0.05, P>.05) göre, farklı dallardaki öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir

farklılık yoktur. Bu bulguya dayanılarak, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının öğretmenlik dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

#### 4. 2. 4. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmalarının Okul Türüne Göre Farklılığı

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, önce görev yaptıkları okul türüne göre biri normal liseleri ve süper liseleri kapsayan “genel lise”, diğeri de Anadolu, fen ve güzel sanatlar liselerini kapsayan “özel kanun hükümlerine göre kurulmuş lise” olmak üzere iki okul türü grubuna ayrılan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonra da bu puanlar üzerinde t testi uygulanmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen veriler, Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9  
Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Okul Türü Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel lise	324	100.65	19.48			
Özel kanun hükümlerine göre kurulmuş lise	136	100.74	19.94	458	0.05	<0.05

Çizelge 9’da da görüldüğü gibi, genel liselerde görev yapan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması 100.65, standart sapması 19.48; özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerdeki dal öğretmenlerinin ise mesleğe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması 100.74 standart sapması da 19.94’dür. Bu değerler, genel liselerdeki dal öğretmenleri ile özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerdeki dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma durumları arasında az da olsa bir farkın varlığını, bu farkın da özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerdeki dal öğretmenlerinin lehine olduğuna işaret etmektedir.

Çizelge 9’da da görülen ve farklı okul türlerinde görev yapan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasında görülen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonucunda elde edilen  $t = 0.05$  değeri

0.05 anlamlılık düzeyinde  $t_{\text{Tablo}}$  değeri 1.65'den küçük olduğundan, farklı lise türlerinde görev yapan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma puanlarının arasındaki fark anlamlı değildir. Bu verilere dayanılarak, dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının görev yapılan okulun türüne göre anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir. Bu bulguya dayanılarak, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının öğretmenlik yapılan okulun türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

#### 4. 3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin ne olduğudur. Bu sorunun yanıtı için, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracının üçüncü bölümünde yer alan öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtlara göre elde edilen puanlar üzerinde istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Bunun için, elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması esas alınarak öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini gösteren üç puan aralığı belirlenmiş ve bu aralıklarına göre öğretmenlerin dağılımı yapılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Elde edilen sayısal veriler Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi

Öğretmen Davranışları	Puan aralığı	f	%
Yüksek Düzey	121 (+)	18	3.9
Orta Düzey	81 – 120	351	76.3
Düşük Düzey	80 (-)	91	19.8

Çizelge 10'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin 19.8'inde öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirmeleri düşük; % 76.3'ünde öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri düzeyi orta ve %3.9'unda da öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyi yüksektir.

Bu verilere göre öğretmenlerin sadece yaklaşık % 4'lük bir kesimi öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını “yüksek” düzeyde gerçekleştirmekte belirlenmiş, buna karşılık öğretmenlerin çok büyük kesimi (% 96) ise öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını orta ve düşük düzeyde gerçekleştirmektedir.

#### 4. 4. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları

##### Gerçekleştirmelerinin Değişkenlere Göre Farklılığı

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru, ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirmelerinin cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik dalı, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu sorunun yanıtı için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen veriler ve yorumları aşağıda verilmiştir.

#### 4. 4. 1. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları

##### Gerçekleştirmelerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirmelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin veri toplama aracının üçüncü bölümündeki öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirmeleri ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlardan elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemlerle ilgili sayısal veriler Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11  
Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	251	123.29	16.23	458	2.32	>0.05
Erkek	209	119.62	17.63			

Çizelge 11’de de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme puanlarının aritmetik ortalaması 123.29, standart sapması ise 16.23, erkek öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki

öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme puanlarının aritmetik ortalaması ise 119.62 ve standart sapması da 17.63'dür. Bu veriler kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışları puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir fark olduğunu göstermektedir.

Kadın ve erkek dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme puanları arasındaki görülen bu farkın anlamlılığını sınamak için yapılan t testi sonucunda  $sd = 458$ 'de t değeri = 2.32 bulunmuştur. Elde edilen bu  $t = 2.32$  değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde  $t_{Tablo}$  değeri = 1.65'den büyük olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme puanları arasındaki fark, kadın öğretmenler lehine anlamlıdır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirmelerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğu ve öğretme-öğrenme sürecinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirdikleri söylenebilir.

#### 4. 4. 2. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmelerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılığı

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirmelerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, önce mesleki deneyim süresine göre beş gruba ayrılan öğretmenlerin, öğretmenlik davranışları ile ilgili puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu istatistiksel işlemlerden elde edilen veriler Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12

Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki

Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	101	114.31	15.39
6-10 yıl	92	112.86	16.37
11-15 yıl	96	123.50	15.89
16-20 yıl	80	122.92	19.56
21 yıl ve üstü	91	120.57	16.95

Çizelge 12’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ölçeği puanları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama meslekte çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmen (112.86) grubuna aittir. Bunu sırayla mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenler (114.31) ile meslekte çalışma süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler (120.57) ve meslekte çalışma süresi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler (122.92) ve meslekte çalışma süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler (123.50) izlemektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki bu farklılığa göre mesleki deneyim süresi 1-5 yıl arasında değişen öğretmen grubunda öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri daha az, buna karşılık meslekte çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmen grubunda da öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme puanları arasında görülen farklılığın anlamlılığına yönelik olarak varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13  
Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle  
Mesleki Deneyim Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark LSD
Gruplararası	3180.292	4	795.073	2.81	1-4
Grupiçi	128828.1	455	283.139		2-5
Toplam	132008.4	459			3-5 4-5 5-1

Çizelge 13’de de görülen ve meslekte çalışma süresine göre kümelendirilen öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucunda elde edilen F değerine (sd = 4.455 göre F = 2.81, P < .05) göre, farklı meslekte çalışma süresine sahip öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu durum öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının gerçekleştirilmesinde meslekte çalışma süresi değişkeninin etkili olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin meslekte çalışma süresine göre öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için LSD analizi yapılmıştır. Farkın kaynağına ilişkin LSD analizi sonuçları incelendiğinde 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerle- 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki; 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki; 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki ve 21 yıl ve üstü öğretmenlik deneyime sahip öğretmenlerle 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki fark anlamlıdır.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farkın kaynağına göre 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler, 11-15 yıl mesleki deneyim, 16-20 yıl mesleki deneyim ve 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha az düzeyde öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmektedirler.

#### **4. 4. 3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları**

##### **Gerçekleştirmelerinin Öğretmenlik Dalına Göre Farklılığı**

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmelerinin öğretmenlik dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, öğretimi yapılan alana göre Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Dil ve Beceri dersleri olmak üzere beş kümede toplanan öğretmenlerin önce öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirme puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen sayısal değerler Çizelge 14’de verilmiştir.



Çizelge 14  
Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle  
Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişki

Öğretmenlik Dalı	N	$\bar{X}$	SS
Matematik	88	122.20	15.42
Fen Bilgisi	97	123.63	12.04
Sosyal Bilgiler	117	120.05	17.31
Dil	95	120.27	19.46
Beceri	63	122.65	20.48

Çizelge 14'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik dalına göre öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını ölçeceği puanları arasında farklılıklar vardır. Ortalama puanları en düşük olan iki grup Sosyal Bilgiler öğretmenleri (120.05) ve Dil grubu öğretmenleridir (120.27). Buna karşılık ortalaması en yüksek olan öğretmen grubu da Fen Bilgisi dersleri dalındaki öğretmenlerdir (123.63). Geri kalan diğer iki grubu oluşturan Beceri dalındaki olan öğretmenlerin ortalaması (122.65) ve Matematik dalındaki öğretmenlerin ortalamasıdır (122.20).

Öğretmenlik dalı değişkenine göre öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme puanları arasında görülen farklılığın anlamlılığına yönelik olarak varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15  
Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle  
Öğretmenlik Dalı Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	948.573	4	237.143	0.42
Grupiçi	131059.9	455	288.044	
Toplam	132008.4	459		

Çizelge 15'de de görülen farklı dallardaki öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları puanları arasında farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak için

uygulanan F testi sonucunda elde edilen F değerine (sd = 4.455 göre  $F = 0.42$ ,  $P < .05$ ) göre, farklı dallardaki öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya dayanılarak, öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirmelerinde öğretmenlik dalı değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

#### 4. 4. 4. Öğretmenlerin Öğretim-Öğrenme Sürecindeki Davranışları

##### Gerçekleştirmelerinin Okulun Türüne Göre Farklılığı

Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmelerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için, önce görev yaptıkları okulun türüne göre biri normal liseleri ve süper liseleri kapsayan “genel lise”, diğeri de Anadolu, fen ve güzel sanatlar liselerini kapsayan “özel kanun hükümlerine göre kurulmuş lise” olmak üzere iki okul türü grubuna ayrılan öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirmeleri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonra da bu puanlar üzerinde t testi uygulanmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen veriler, Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16

Öğretmenlerinin Öğretim-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirmeleri İle Okul Türü Arasındaki İlişkinin Anlamlılığı

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel lise	324	121.59	16.97	458	0.07	<0.05
Özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liseler	136	121.70	16.99			

Çizelge 16’da da görüldüğü gibi genel liselerde çalışmakta olan öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirme puanların aritmetik ortalaması 121.59, standart sapması ise 16.97; özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerde çalışmakta olan öğretmenlerin ise öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirme puanların aritmetik ortalaması 121.70, standart sapması

ise 16.99'dür. Bu değerler, genel liselerdeki dal öğretmenleri ile özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerdeki dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri arasında az da olsa bir farklılığın varlığını, bu farkın da özel kanun hükümlerine göre kurulmuş liselerdeki dal öğretmenlerinin lehine olduğuna işaret etmektedir.

Çizelge 16'da da görülen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonucunda elde edilen  $t = 0.07$  değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde  $t_{\text{Tablo}}$  değeri 1.65'den küçük olduğundan, farklı lise türlerinde görev yapan dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu verilere dayanılarak, görev yapılan okul türü değişkeninin dal öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

#### 4. 5. Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi İle Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmada yanıtı aranan son soru, dal öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyi ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyi arasındaki ilişkidir. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyi ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma puanları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme puanları arasında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemenin sonucu Çizelge 17'de gösterilmiştir.

Çizelge 17

Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi İle Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Gerçekleştirme Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi	Mesleğe Yabancılaşma	
	r	0.55
P	0.00	
N	460	

Çizelge 17’de de görüldüğü gibi, yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin veri toplama aracının mesleğe yabancılaşma ölçeği ile öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını gerçekleştirme ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı  $r = .55$  bulunmuştur. Elde edilen bu korelasyon katsayısı, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Bulunan p değeri (0.00) ve  $P < .01$  olduğundan ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlıdır. Bu bulgulara dayanılarak, ortaöğretim okullarında görev yapan dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin düştüğünü söylemek olanaklıdır.

## Beşinci Bölüm

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı, yöntemi ve bulguları özetlenmiş ve bu bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuç ile sorunun çözümüne yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5. 1. Sonuç

Bir ülkenin gelişmesinde en önemli etkenlerden biri ülkenin eğitim sistemidir. Ülkeler ihtiyaç duydukları insanları eğitim aracılığı ile yetiştirirler. Eğitimin, eğitim programlarında belirlenmiş amaçları, okullardaki uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde davranış değişikliğine dönüştürülür. Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin temel sorumluluğu öğretmenlerdedir. Öğretmenler, okullarındaki eğitim programları doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve konunun özelliklerine göre uygun öğretme-öğrenme yaşantılarını düzenler ve öğrencilerin bu yaşantılarla etkileşerek davranış değişikliğini kazanmalarını sağlarlar. Ancak, okullarında etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan öğretmenler, meslek yaşamlarında birçok etmenden etkilenirler. Bu etmenler, onların öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gösterme biçimlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden biri de öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarıdır. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında bir etkinlik olarak algılamakta ve enerjisini işinde harcamamaktadır. Bir başka deyişle okuldaki öğretim sürecinde kendisinden beklenen öğretmenlik davranışlarını yeterli düzeyde göstermemektedir. Bu durum, okuldaki öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği ve verimliliğini azaltır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının öğretmenlik davranışlarına etkileri bilinmesi gereklidir. Bu araştırma bu gerekliliğe dayandırılmıştır.

Bu araştırmada, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma evrenini, 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 12 genel lise ile özel kanun hükümlerine göre kurulmuş olan 4 Anadolu lisesi, 1 fen lisesi ve 1 güzel sanatlar lisesinde görev yapmakta olan 633 dal öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma evrenin ulaşılabilirliği nedeniyle, evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada araştırma sorununun çözümü için gereksinim duyulan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilen anketle, öğretmenlerin kişisel özellikleri, mesleğe yabancılaşma düzeyleri, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde “SPSS” (Statistical for the Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, t testi, varyans analizi (F testi) ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı ile sağlanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin küçük bir bölümünde mesleğe yabancılaşma duygusu düşük düzeyde; buna karşılık öğretmenlerin çok büyük bir bölümünde mesleğe yabancılaşma duygusu orta ve yüksek düzeydedir.
- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik dalı ve çalışılan okulun türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin veri toplama aracının öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışları ölçeğinden aldıkları puanlara göre, çok az bir bölümü öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını yüksek düzeyde; buna karşılık çok büyük bir bölümü ise öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını orta ve düşük düzeyde gerçekleştirmektedirler.

- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyi cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik alanı ve görev yapılan okulun türü değişkenleri yönünden incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Kadın öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Dal öğretmenlerinin öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine mesleki deneyim değişkenine göre bakıldığında, 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerle, 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki; 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki; 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki; 16-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerle, 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki ve 21 yıl ve üstü öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerle, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerden daha düşüktür. Öte yandan, dal öğretmenlerinin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyinde öğretmenlik dalı ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiye göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyi yükseldikçe, öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyleri azalmaktadır.

Araştırma bulgularına göre varılan bu sonuçlara göre, ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları

arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ve öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyi artıkça, öğretme-öğrenme sürecindeki gerekli öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri azalmaktadır. Dal öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşması, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını olumsuz yönde etkilediğinden ortaöğretim okullarında öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin ve verimliliğinin azalmasına neden olmaktadır.

## 5. 2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar dikkate alınarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının önlenmesi için ilk olarak, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmenlik mesleğini seven ve benimseyen bireylerin alınmasına yönelik önlemler alınmalı ve yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının önlenmesi için genelde öğretmenlerin gelir düzeylerinin yükseltilmesine; özde de okullarda öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla ve etkili biçimde katılmalarının sağlanmasına; okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesine ve öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişimin güçlendirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.
- Mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerde mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre mesleğe yabancılaşma düzeyinin daha yüksek, buna karşılık öğretmenlik davranışlarını gösterme düzeyinin daha düşük olduğu dikkate alınarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerini benimsemelerinin sağlanması için onlara mesleki ve sosyal yönden kendilerini geliştirme fırsatlarının verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin barınma, araç-gereç, örgütlenme, sosyal etkinlikler vb. gereksinmelerinin karşılanmasına dönük önlemler alınmalıdır.



- Çeşitli okul türlerinde öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi olan mesleğe yabancılaşma durumlarını çeşitli yönlerden irdeleyen yeni araştırmalar yapılmalıdır.
- Okul yöneticileri, okullarındaki öğretmenlerin her birinin mesleğe yabancılaşma durumlarını bilimsel yollarla belirleyerek, olanaklar ölçüsünde, bireysel düzeyde ya da okul düzeyinde bu durumun düzeltilmesine dönük önlemler almalıdır. Bunun için tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma durumlarını ve bunun temel nedenlerinin belirlenmesine dönük ülke genelinde kullanılabilir bir ölçek geliştirilmelidir.

## EK 1

### Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirleme Anketi

Değerli öğretmen;

Bu anket, ortaöğretim okullarındaki dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırmada gerek duyulan verileri sağlamak için hazırlanmıştır. Belirteceğiniz görüşleriniz, ortaöğretim okullarında daha etkili ve verimli öğretme-öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesinde yararlanılabilecek verilerin sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Anketin birinci bölümünde kişisel durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde mesleğe yabancılaşma duygusunun düzeyini ölçmeye ve üçüncü bölümde de öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının niteliğini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Ayrıca bölümün başında yanıtlamayla ilgili açıklamalar verilmiştir.

Bu ankette sizden istenen, ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. Burada önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin kendi gerçek durumunuzu yansıtmasıdır.

Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, anketi yanıtlamadaki içtenliğinize bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlı olarak bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen, ankette yer alan ifadelerin tümünü yanıtlayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Birkan BAYINDIR  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## A. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı "X" işareti ile belirtiniz.

1) Şu anda görev yapmakta olduğunuz lise:

- Genel Lise  Anadolu Lisesi  Fen Lisesi  Güzel Sanatlar Lisesi

2) Cinsiyetiniz:

- Kadın  Erkek

3) Öğretmenlik dalınız:

- |  |                                      |   |
|--|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Almanca                     | <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi | <input type="checkbox"/> Psikoloji              |
| <input type="checkbox"/> Biyoloji                    | <input type="checkbox"/> Fizik       | <input type="checkbox"/> Resim                  |
| <input type="checkbox"/> Beden Eğitimi               | <input type="checkbox"/> İngilizce   | <input type="checkbox"/> Sanat Tarihi           |
| <input type="checkbox"/> Coğrafya                    | <input type="checkbox"/> Kimya       | <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler        |
| <input type="checkbox"/> Din Kültür ve Ahlak Bilgisi | <input type="checkbox"/> Matematik   | <input type="checkbox"/> Tarih                  |
| <input type="checkbox"/> Fransızca                   | <input type="checkbox"/> Matematik 1 | <input type="checkbox"/> Türkçe                 |
| <input type="checkbox"/> Felsefe Grubu               | <input type="checkbox"/> Müzik       | <input type="checkbox"/> Türk Dili ve Edebiyatı |
| <input type="checkbox"/> Diğer                       |                                      |   |

4) Meslekte çalışma süreniz:

- 1-5 yıl arası   
 6-10 yıl arası   
 11-15 yıl arası   
 16-20 yıl arası   
 20 yıl ve üstü

## B. MESLEĞE YABANCILAŞMA

Bu bölümde, mesleğe yabancılaşmanın göstergeleri olarak kabul edilen 28 ifade yer almaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyarak bu ifadelerin size uygunluk derecesini karşısındaki uygun yere "X" işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeye ilişkin tek bir seçeneği işaretleyiniz.

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | Tamamen uygun            | Oldukça uygun            | Biraz uygun              | Pek uygun değil          | Hiç uygun değil          |
| 5) Okula gelmek benim için bir zevktir.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Öğrencilerin yeni öğrenmelerinden kendime pay çıkarmam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Okulda kendimi mutsuz hissediyorum.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
8) Yönetime okulun işleyişiyle ilgili önerilerde bulunurum.	( )	( )	( )	( )	( )
9) Okulla ilgili tartışmalara katılmak istemiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10) Okul yönetiminin başarısı beni de ilgilendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
11) Dersimi bitirip hemen okuldan çıkmak istiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12) Yaptığım işi anlamlı buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
13) Derse geç girmek için bahaneler yaratırım.	( )	( )	( )	( )	( )
14) Dersteyken başka sorunları düşünmekten kendimi alamıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
15) Çevremdeki kişilerle işimle ilgili konuşmaktan zevk alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
16) Her öğretim yılı bana diğerinin aynısı gibi geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
17) Yaptığım işin yeteneklerimi körelttiğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18) Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
19) Bana verilmedikçe üzerime sorumluluk almam.	( )	( )	( )	( )	( )
20) Öğretmenlik yapmanın beni geliştirdiğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
21) Sınıf içinde bazı şeyleri sırf zorunluluk olduğu için yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
22) Eğitsel kol etkinliklerini zevkle yürütüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23) Okula gitmek fikri bende yorgunluk uyandırıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
24) Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

- |  | Tamamen uygun         | Oldukça uygun         | Biraz uygun           | Pek uygun değil       | Hiç uygun değil       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25) İşim yaratıcılık gerektirmiyor.                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26) Alanımdaki yenilikleri izlemek için çaba gösteriyorum.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27) Geleceğe karşı güvensizlik ve karamsarlık duygusuna kapılıyorum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28) Haftanın en güzel günlerinin hafta sonu olduğunu düşünürüm.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29) İşim için ek çaba harcamaktan çekinmem.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30) Okulun koşulları bende isteksizlik ve bıkkınlık uyandırıyor.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31) Öğretmen olarak toplumsal bir sorumluluğum olduğunu düşünüyorum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32) Okul dışındaki uğraşlarım beni daha çok ilgilendirir.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### C. ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Bu bölümde, **öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları** ile ilgili 32 ifade yer almaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyarak bu ifadelerin size uygunluk derecesini karşısındaki uygun yere "X" işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeye ilişkin tek bir seçeneği işaretleyiniz.

- |  | Tamamen uygun         | Oldukça uygun         | Biraz uygun           | Pek uygun değil       | Hiç uygun değil       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 33) Sınıfta başarı düzeyi düşük öğrenciler için ek önlemler almaya olanak bulamıyorum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34) Bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu düşünürüm.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35) Dersler dışında öğrenci sorunlarıyla ilgilenmek için zaman ayırıyorum.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
36) Öğrencilerin her bir konuyu ne ölçüde öğrendiklerini belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
37) Öğrencileri öğrenmeye güdülemeye önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
38) Her sınavda sonra öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtıp yanlışlarını görmelerini sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
39) Öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için kendimi zorlamam.	( )	( )	( )	( )	( )
40) Günlük plan ya da ders planı yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
41) Öğrencilere öğrenmeleri için pekiştirici vermeye önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
42) Ders konularını öğretmen merkezli olarak işlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
43) Derslerde değişik eğitim araçları kullanmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
44) Derslerde farklı öğretme yaklaşımları kullanmayı tercih etmem.	( )	( )	( )	( )	( )
45) Öğrencinin derse katılıp katılmaması benim için fark etmez.	( )	( )	( )	( )	( )
46) Derslerimde konuyu anlatıp geçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
47) Öğrencilere dersin amaçlarından haberdar etmenin yararlı olacağını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
48) Yeni konuyu anlatırken geçmiş öğrenmelerle ilişkilendirmeye özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
49) Konuların gündelik yaşamla ilişkisini kurmam.	( )	( )	( )	( )	( )
50) Derste öğrencilere tekrar yaptırmaya zaman bulamıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
51) Derste öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişik yollar izliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
52) Öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz olmaları beni ilgilendirmez.	( )	( )	( )	( )	( )
53) Öğrencilere öğrenmelerini uygulama fırsatı veremiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
54) Ders süresince öğrencilerin dikkatlerini konu üzerinde toplamaları onların sorumluluğudur.	( )	( )	( )	( )	( )
55) Derslerde zamanı iyi kullanmayı önemsemem.	( )	( )	( )	( )	( )
56) Derslerimi ders kitaplarının yanı sıra başka materyallerle de destekleme ihtiyacı duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
57) Dersleri anlatırken öğretim ilkelerini göz önünde bulundurmam.	( )	( )	( )	( )	( )
58) Benim için önemli olan öğrencilerin sınavlardan yüksek not almasıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
59) Öğrencilerin öğrenme düzeyleri düşükse bu beni iyi dinlemediklerinden kaynaklanıyordur.	( )	( )	( )	( )	( )
60) Derslerin sonunda öğrencilerin konuyu anlama düzeyleri ile ilgili bilgi vermeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
61) Öğrencilerin eleştiri ve şikayetlerini dikkate almam.	( )	( )	( )	( )	( )
62) Yeni bir konuya başlarken öğrencilerin konuyu öğrenebilmesi için gerekli ön bilgileri yoklamam.	( )	( )	( )	( )	( )
63) Sınavlarda hep aynı tip soru sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
64) Derslere girmeden önce hazırlık yapma gereği duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )

Teşekkür ederim.

**EK 2**

**Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma Aracının Uygulanabilmesi  
İçin Alınan İzin Belgesi**

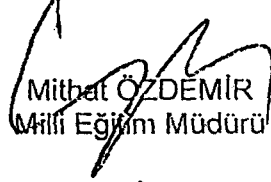
SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.02.070/  
KONU : Anket uygulaması.

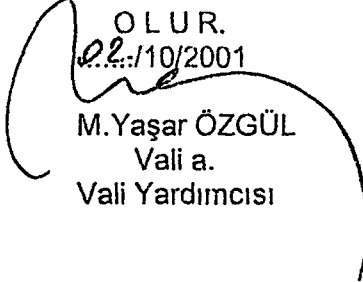
03.10.01\*027367

**VALİLİK MAKAMINA**

İlimiz Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 26/09/2001 gün ve 723/3548 sayılı yazıda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Birkan BAYINDIR'ın hazırlamakta olduğu "Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme – Öğrenme sürecindeki Davranışları Arasındaki ilişki" konulu tezle ilgili olarak, yazımız ekindeki listede belirtilen okullarda anket uygulaması için izin istenilmekte olup konu müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olularınıza arz ederim.

  
Mithat ÖZDEMİR  
Milli Eğitim Müdürü

  
OLUR.  
02./10/2001  
M. Yaşar ÖZGÜL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



## KAYNAKÇA

- Akman, Yasemin ve Münire Erden. **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınları, 1996.
- Aldemir, Ceyhan. “Yöneticilerin Güç Tipleri İle İş’e Yabancılaşma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler”, **AMME İdaresi Dergisi**, 16-1: 61-77, Mart 1983.
- Alkan, Cevat. **Eğitim Ortamları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları No: 85, 1979.
- Arı, Ramazan, Ömer Üre ve Hasan Yılmaz. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri**. Konya: Mikro Yayınları, 1998.
- Aron, Raymond. **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**. Çeviren: Korkmaz Aldemir. Üçüncü Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1994.
- Aybar, Şakir. “Yabancılaşma ve Yabancılaşmanın İş Tatmini Üzerine Etkileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Bacanlı, Hasan. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1997.
- Balcı, Ali. **Etkili Okul**. Ankara: 1993.
- Başaran, İ. Ethem. **Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü**. İkinci Basım. Ankara: Gül Yayınevi, 1991.
- \_\_\_\_\_, **Eğitime Giriş**. Ankara: Yargıcı Matbaası, Dördüncü Kez Yeniden Yazım. 1996.
- Bilen, Mürrivet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.
- Binbaşıoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Genişletilmiş Sekizinci Baskı. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1992.
- Blair, J. Kolasa. **İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş**. Çeviren: Kemal Tosun, Fulya Aybar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisat Yayınları No: 42, 1979.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Onuncu Baskı. Ankara: PEGEM Yayınları, 1998.
- Büyük Sözlük**. İstanbul: Güneş Yayınları, 1987.

- Calderhead, James. “Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi”, **21. Yüzyılı Bekleyen Sorunlar. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1997, ss.15-33.
- Coşturoğlu, Mustafa. **Sosyal Şizofreni ve Yaratıcı Düşünce Üzerindeki Baskısı**. Genişletilmiş Üçüncü Baskı. Ankara: Güldikeni Yayınları, 1999.
- Çelen, Nermin. **Öğrenme Psikolojisi: Gelişim, Öğretme, Öğrenme**. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1999.
- Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Yargıcı Matbaası, 1997.
- Demir, Taner. “Marx’ta ve Marcuse’de Praxıs ve Yabancılaşma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Demirel, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: PEGEM Yayınları, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Üçüncü Baskı. Ankara: PEGEM Yayınları, 2000.
- Demirer, Temel ve Sibel Özbudun. **Yabancılaşma**. Ankara: Öteki Yayınevi, 1998.
- Denhardt, R. Robert. “Yabancılaşma ve Katılma Sorunu”, Çeviren: Emine Örs. **AMME İdaresi Dergisi**, 5-2: 92-106, Haziran1972.
- Duru, Erdinç. “Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Eltugay, Özer. “Popüler Kültür ve Yabancılaşma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Ekmekçi, Ferdagül. “İstanbul Kent Merkezinde Kamu ve Özel Hastane Yöneticilerinin Yabancılaşma Durumlarının Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Eren, Erol. **Yönetim Psikolojisi**. Üçüncü Baskı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1984.
- Erkal, Mustafa. **Sosyoloji**. Dördüncü Basım. İstanbul: Der Yayınları, 1991.

- Esin, Pars. **İşbölümü Yabancılaşma ve Sosyal Politika**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayın No: 502, 1982.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.
- Fromm, Erich. **Sağlıklı Toplum**. Üçüncü Basım. Çeviren: Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever. İstanbul: Payel Yayınları, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Sevme Sanatı**. Çeviren: Işıtan Gündüz. İstanbul: Say Yayınları, 1997.
- Gagne, Robert M. **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Renahart and Winston, 1977.
- Gökçe, Erten. “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü”, **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1997, ss. 204-215.
- Hoşgörür, Vural. “Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Katims, David S. “Perceptions of Alienation Among Special an General Education Teachers”. **İnternet**: www.eric.database, 1998.
- Kazancı, Osman. **Eğitim Psikolojisi: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret, 1989.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Dokuzuncu Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 1999.
- Kongar, Emre. **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**. Genişletilmiş Beşinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.
- Kösemihal, Nurettin Şazi. **Sosyoloji Tarihi**. Beşinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.
- Küçükahmet, Leyla. **Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Genişletilmiş Sekizinci Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi, 1997.
- Lukes, Steven. **Marksizm ve Ahlak**. Çeviren: Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998.
- Maggie, MacLure. “ Teachers Jobs And Lives”, **British Educational Reasearch Journal**, 19-4: 311-312, 1993.
- Marx, Karl. **Yabancılaşma**. Çeviren: Kenan Somer vd. Ankara: Sol Yayınları, 2000.
- MEB. “Lise ve Dengi Okullar Yönetmeliği”. **İnternet**: www.meb.gov.tr, 2002.

- \_\_\_\_\_. "Milli Eğitim Temel Kanunu". **İnternet:** www.meb.gov.tr, 2002.
- Minibaş, Jale. "Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik Bir Araştırma", Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- Nef, John. **Sanayileşmenin Kültürel Temelleri**. Çeviren: Erol Güngör. İstanbul: Kalem Yayınları, 1980.
- Özçelik, D. Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**. Üçüncü Baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1992.
- Özdemir, Mustafa ve Sedat Sönmez. **Sınıf Öğretmeni Adaylarına Öğretmen Elkitabı**. İkinci Basım. Ankara: PEGEM Yayınları, 2000.
- Özguven, İbrahim Ethem. **Psikolojik Testler**. Dördüncü Basım. Ankara. PDREM Yayınları, 2000.
- Püsküllüoğlu, Ali. **Arkadaş Türkçe Sözlük**. Üçüncü Basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2000.
- Sağlam Mustafa. "Öğretimi Etkileyen Etmenler". **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1317, 2001, ss. 77-94.
- Shoho Alan R ve Nancy K. Martin " Alienation Among Alternately Certified and Traditionally Certified Teachers" **İnternet:** www.eric.database, 1999.
- Selçuk, Ziya. **Öğrenme Psikolojisi**. Üçüncü Baskı. Ankara:1994.
- Skinner, Burrhus Frederic. **The Technology of Teaching**. New York: Appletion – Ceantry – Crofts, 1968.
- Senemoğlu, Nuray. "Tam Öğrenme Modeli – Yararları ve Sınırlılıkları", **Eğitim ve Bilim**, 66:12: 28-34, Ekim 1987.
- \_\_\_\_\_. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Editör: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Serter, Nur. **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**. İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1997.
- Smith, Myrna J. "Developing Spirit To Improve Learning". **İnternet:** www.eric.database, 1999.

- Soysal, Abdullah. "Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Sönmez, Veysel. **Öğretmen El Kitabı**. Yedinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 1994.
- Telman, Nursel. "Endüstride Görülen İş Tatminsizliği ve Bunun Yabancılaşma Duygusu İle Olan İlişkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
- Tezcan, Mahmut. **Sosyolojiye Giriş: Temel Kavramlar**. Ankara: 1993.
- Thomson William C. ve Janice C. Wendt (1996). "Scholl Climate and Alienation Among Teachers". **The Jorunal of Educational Research**. 88-51: 269-274, May/June 1995,
- Tolan, Barlas. **Çağdaş Toplumun Bunalımı (Anomi ve Yabancılaşma)**. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 132, 1980.
- Ünlü, Sezen. **Psikoloji**. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 561, 1992.
- Weisskopf, A. Walter. **Yabancılaşma ve İktisat**. Çeviren: Çağatay Koç vd. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 1996.
- Yaşar, Şefik. "Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Kuramsal Temelleri". **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1317, 2001, ss. 59-76.
- Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlar No: 176, 1994.