

## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü\*

### The Role of Faculty of Education Students' Alienation to Their Faculty on the Attitudes towards Teaching Profession

Cem ERİMEZ\*\*, Sıdıka GİZİR\*\*\*

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık (izolasyon) boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını incelemektir. Araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiş ve 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde fakültenin üçüncü ve dördüncü sınıflarına kayıtlı bütün öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilen veri adimsal regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Tüm veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin fakültelerine anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

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

**Abstract:** The purpose of the present study is to examine the extent to which alienation of students enrolled at Faculty of Education at Mersin University to their faculty regarding powerlessness, meaninglessness, normlessness, and social isolation predicted their attitudes towards teaching profession. In this study, Faculty of Education at Mersin University has been specified as a case and the sample of this study consisted of 531 third and fourth-grade students enrolled at the faculty during 2011-2012 spring semester. ‘Student Alienation Scale’ and ‘Attitude Scale towards Teaching Profession’ were used to collect the data from the sample. The collected data were analyzed through stepwise regression analysis statistical method. The alpha value of .05 was established as a level of significance. Results of the analyses revealed that alienation of students to their faculty regarding meaninglessness and normlessness were significant predictors of students’ attitudes towards teaching profession.

**Key Words:** Alienation, powerlessness, meaninglessness, normlessness, social isolation, attitude towards teaching profession.

### GİRİŞ

Üniversiteler homojen bir bütün olmaktan çok birbirinden farklı küçük alt birimleri bünyesinde barındıran heterojen bir bütün olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, üniversiteler birbirinden farklı öncelikleri, gelenekleri, artifaktları ve değerleri olan çeşitli alt-kültürlere ya da alt-sistemlere ev sahipliği yapmaktadırlar (Gizir, 2007; Kuh ve Witt, 2000; Tierney, 1988). Uzmanlaşmayı temel alan bu yarı özerk ve gevşek eşgüdümlü alt sistemler ve bununla birlikte az sayıda olan üst seviye eşgüdümlü sisteminden oluşan üniversiteler (Clark, 1983), belirli bilgi

\* Bu çalışma, Cem ERİMEZ tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

\*\* Cem ERİMEZ, Eğitim Bilimleri Uzmanı, MEB, cemerimez@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD, sgizir@mersin.edu.tr

alanları temelinde öğretim ve araştırma etkinliklerine göre ‘disiplinler’, disiplinler temelinde ‘bölümler’ ve bölümler temelinde ise ‘fakülteler’ şeklinde örgütsel olarak yapılanmaktadır (Millett, 1968). Farklı mesleklere yönelik farklı eğitim programlarıyla öğrencilerini mesleğe hazırlama görevini üstlenen fakülteler, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine çeşitli akademik ve sosyal olanaklar sunarak fakülte-öğrenci etkileşimini sağlamakta ve bu yolla onların hem mesleki hem de sosyal anlamda gelişmelerine katkıda bulunmaktadır (Lampert, 1993). Toplumsal ve örgütsel anlamda sürekli aktif ve dinamik bir yapıda olan üniversitelerin en işlevsel akademik birimleri olan fakülteler, gerek yükledikleri misyon, gerekse fakülte/üniversite ortamındaki bu sürekli değişim, fakültelerin öğrencilerine, öğrencilerin de fakültelerine karşı sürekli reaksiyon gösterme ihtiyacını doğurmaktadır. Öğrencilerin fakülte ortamında mesleklerine yönelik bilgi, yetenek, değer, norm, ilgi ve tutumları kazandığı mesleki sosyalleşme sürecinde (Bragg, 1976), bazı sorunlar yaşamaları durumunda, bu sorunları yaşayan öğrencilerin fakülte/üniversite ve dolaylı olarak da mesleki alanlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır. Öğrenim gördükleri fakültelerle genel anlamda olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin, olumsuz ilişkiler kuran öğrencilere göre fakültelerine karşı gelişen ilgi, değer ve beklentilerinin daha olumlu olduğu gözlenmektedir (Wilson, Woods ve Gaff, 1974).

Bu açıdan ele alındığında eğitim örgütleri olarak okulların en önemli öğelerinden birisi, öğrenme-öğretme süreci ile sınıf içi etkinliklerin sorumlusu ve yöneticisi konumunda (Kayıkçı, 2008) olan öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi eğitimleri sürecinde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanında mesleğe yönelik olumlu duyuşsal özellikleri kazanmaları beklenmektedir (Başbay ve diğ., 2009). Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitimlerinde yeterli derecede mesleki donanımı sağlayabilmelerinin, onların mesleğe yönelik olumlu bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri geliştirmesiyle mümkün olacağını belirten Ören ve diğ. (2009), aynı zamanda mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının, edindikleri bilgi ve beceriyi, meslek yıllarında verimli bir şekilde kullanmalarında da önemli derecede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Hoy ve Wolfolk (1990), öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yaşadıkları mesleki sosyalleşmenin önemli bir parçası olarak mesleğe yönelik olarak geliştirdikleri duygu ve tutumların, onların mesleğe giriş için karar vermelerinde belirleyici olan kuramsal bilgiyi pratiğe dönüştürme ve mesleğe yönelik ideal fikirlerin mesleki yaşamda hayat bulmasını fakültelerindeki eğitim sürecine bağlamaktadır.

Türkiye’de eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına, Yüksek Öğretim Kurumu tarafından oluşturulan çerçeve program kapsamında belirli mesleki yeterlilikleri kazandırmakla görevli örgütlerdir (Terzi ve Tezci, 2007). Bu örgütler aynı zamanda öğrencilerinin profesyonel anlamda öğretmen performansı göstermeleri, gerekli başarı ve eğitimi edinmek ve öğrencilerin beklenen tutum ve davranışları geliştirmeleri için oluşturulmuştur (Rodney ve Mandzuk, 1994). Bunun yanı sıra, Geraldine (1987), fakültelerde eğitim ve öğretim sürecinin temel aktörleri olarak nitelendirilen öğretim elemanlarının, öğrenciler için rol model olduklarını; tutum, değer, davranış normlarını formal olarak resmileşmiş yapı içersinde derslerle verdiklerini; informal olarak da bireysel danışmanlık, informal iletişim süreci ve sosyal aktivitelerle ilettiklerini belirtmektedir. Bu mesleki rolleri ve kültürü edinen öğrenciler, mesleği farklı yapan değerleri, pratiği ve tutumları da kazanmakta ve Hammer’ ın (2000), belli bir işe uygun olmak için sahip olunan tutum ve bunların etkilediği davranışları kazanma süreci olarak tanımladığı mesleki sosyalleşmeyi yaşamaktadırlar.

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim fakültelerinde mesleki sosyalleşme sürecine başlayan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını, hem fakülteye giriş sürecinde hem de fakülte ortamında etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin varlığından söz edildiği görülmektedir. Özellikle Türkiye’de ortaöğretimden yükseköğretime geçiş şartlarının zorluğu, ortaöğretim sürecinde öğrencilere yapılan meslek seçimine yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, öğrencilerin kritik gençlik evresinde olmaları, yükseköğretim sonrası istihdam edilmeme kaygısı, aile-çevre baskısı gibi sorunların arasından sıyrılarak gelen birçok öğrenci, tercih ettikleri programlara olumsuz duygu ve önyargılarla gelebilmektedirler. Diğer yandan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumsuz duygu ve tutum geliştirmesini fakültedeki eğitim

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

Bununla birlikte öğrencilerin üniversite ortamında fakültelerine ve dolaylı olarak mesleki alanlarına karşı tutumlar geliştirdikleri ve bu tutumların oluşumunda fakülte-öğrenci etkileşiminin belirleyici rol oynadığı belirtilmektedir (Rodney ve Mandzuk, 1994). Bu durum, öğrencilerin fakülte ortamında bazı sorunlar yaşadıklarında, bu sorunları yaşayan öğrencilerin fakültelerine ve dolaylı olarak da mesleki alanlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerini olası hale getirmektedir. İlgili alanyazında bu olumsuz tutum ve deneyimlerin aidiyet duygusunun gelişmemesi (Ashford, 1997; Uslu, 2012), okulu bırakma (Pittman ve Haughwout, 1987; Şimşek, 2011), okula yabancılaşma (Carrington ve Conley, 1977; Rodney ve Mandzuk, 1994; Sanberk, 2003) gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kavramlar arasında en önemlilerinden birisi olan eğitim ortamına yabancılaşmanın farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde öğrenme zorluğu yaşama (Shoho, Katims ve Wilks, 1997), okula yönelik adaletsizlik algısının gelişmesi (Trawis, 1986), sosyal gelişimi engelleme (Parello, 2008), okuldan ve dersten kaçma (Mau, 1992), madde bağımlılığına yönelme (Knight, Sheposh ve Bryson, 1974) gibi olumsuz etkilerinin de olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra ilgili alanyazında, öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarında, öğretim elemanlarının öğrencileriyle olan etkileşiminin de önemli olduğu belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerle kurdukları informal ilişkilerin önemine değinen Lamport (1993), bu ilişkilerin öğrencilerin entelektüel ve mesleklerine yönelik duyuşsal gelişimlerinde, üniversite yaşantısından daha çok doyum sağlamalarında ve öğrencilerin kariyer planlarında olumlu etkiler yaparak, fakültedeki öğrenci çıktılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebildiklerini belirtmektedir. Zembylas ve Barker (2002) ise fakültelerinde alanlarına yönelik olumsuz duygulara sahip öğretmen adaylarının, bu duygularının eğitim sürecinde olumlu hale gelmesinde, öğretim elemanlarının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin onların bilimsel alanlarına olan ilgisiyle ilişkili olduğunu belirten Keltikangas ve Martinsuo (2009), ders içeriklerini öğrencilere aktarmada öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve rehberliğin önemine değinmektedir. Sidorkin (2004), okullardaki ders içeriğini öğrencilere aktarma sürecinde, zengin aktivitelere yer verilerek bilgilerin yaşantı yoluyla öğrenilmesinin öğrencilerin yabancılaşmasını azalttığına vurgu yaparken, Garmon (2004) ise öğretmen adaylarının fakülteye girişteki mesleğe yönelik tutumlarının, eğitim sürecinde aldıkları derslerde yaşadıkları mesleki alan deneyimleri yoluyla olumlu yönde değişebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Rodney ve Mandzuk (1994) öğrencilerin fakültelerine karşı yabancılaşmalarını, onların eğitim-öğretim sürecinde mesleklerine yönelik ilgi, değer, norm ve tutumları kazandıkları mesleki sosyalleşme sürecinin bir antitezi olduğunu belirtmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık (izolasyon) boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını belirlemek amaçlanmıştır.

***Yabancılaşma Kavramı***

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

Yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak Seeman'ın (1959) yabancılaşma olgusunu kuramsal olarak beş boyutta ele alan yaklaşımının temel alındığı görülmektedir. Seeman tarafından belirlenen bu beş boyut sırasıyla güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma (izolasyon) ve kendine yabancılaşmadır. Yabancılaşmanın *güçsüzlük* boyutu, Marx'ın, çalışanın karar ve yeteneklerine işverenin hükmetmesi görüşü temelinde ortaya çıkmıştır (Seeman, 1959). Yabancılaşmanın ikinci boyutu olan *anlamsızlık* ise bireyin karşı karşıya kaldığı hayat şartlarıyla baş edebilme ve onu anlama bilgisinden yoksun olduğunu hissetmesi sonucu geliştirdiği tutumsal bir durum (Çelik, 2005), neye, hangi doğruya inanacağını bilememe duygusunu yaşamasıdır (Seeman, 1959). *Kuralsızlık* boyutu ise Durkheim tarafından, bir "anomi" olarak ele alınmakta ve anomi, bireyin yaşadığı ortamdaki sosyal normlara uymama, sosyal normlara bağlılığı terk etme olarak tanımlanmaktadır (Seeman, 1959). Diğer yandan yabancılaşmanın *sosyal uzaklaşma* boyutu, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi (Celep, 2008) veya bireyin grup ya da grup standartlarından uzaklaşması olarak ele alınmaktadır (Dean, 1961). Son olarak *kendine yabancılaşma* boyutunu ise Seeman (1959;1975) bireyin kendi kişiliğinin, bir başkasının amacının aracı haline geldiğine inanması sebebiyle ortaya çıktığını ve kendi gerçekliğini kaybetme durumu olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim alanında yabancılaşma üzerine yapılan çalışmalarda bu olgunun yukarıda sözü edilen tüm boyutların birlikte ele alındığı çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu, çalışmalarda daha çok bu boyutların tek tek ya da birkaçının bir arada kullanıldığı (Middleton, 1963) görülmektedir. Örneğin, Trawis' in (1986), yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yabancılaşmayı, güçsüzlük ve anlamsızlık; Shoho ve diğerlerinin (1997), ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada yabancılaşmayı güçsüzlük, yalıtılmışlık (sosyal uzaklaşma), kuralsızlık boyutlarında; Rodney ve Mandzuk'un (1994) ise öğretmen adayı öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, kendine yabancılaşma boyutlarında ele alırken Holian'ın (1971), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bu kavramı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında ele aldığı görülmektedir.

***Eğitimde Yabancılaşma***

Eğitimde yabancılaşma, bireyin çalıştığı veya öğrenim gördüğü kuruma sosyal olarak uzaklaşması veya oradan dışlanması durumunu ifade etmektedir (Rodney ve Mandzuk, 1994). Öğrencilerin okullarına ve/ya fakültelerine yabancılaşmalarını ele alan çalışmalar incelendiğinde, yabancılaşma olgusunun, Seeman'ın (1959) kuramsal olarak belirttiği beş boyutun temel alınarak, bu boyutların tek tek veya birkaçının birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu sınıflama temelinde yabancılaşmanın *güçsüzlük* boyutunun öğrenciler arasında sıklıkla görülen ve sonuçlar üzerinde kendi davranışlarının etkisi olamadığı inancı olarak ifade edildiği görülmektedir (Keating, 1987). Eğitim ortamında öğrenciler, öğretmen, yönetici, diğer okul personeli ve sistemin kendilerini değiştireceğine ve bu ortamda kendi gelecekleri için kendilerinin yapacakları çok az şeyin olduğuna inanmaya başlayıp eğitim sürecinden koparak

güçsüzlük duygusuna kapılmaktadırlar (Brawn ve diğ., 2003). Üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında Holian (1971), güçsüzlük boyutunda öğrencilerin üniversite içindeki olayların çıktısına etki etme beklentisine değinerek, bu beklentinin öğrencilerin üniversite politikalarını etkileyebilme ve ifade özgürlüğünü sınıf içinde ve dışında uygulayabilme olarak dışa yansıdığını belirtmektedir. Rodney ve Mandzuk (1994), eğitim fakülteleri örnekleminde yaptıkları çalışma sonucunda ise öğretim elemanları ve diğer çalışanların öğrencilere olumsuz türden davranışları, öğrencilerin ders içeriklerini yetersiz görmesi ve bu konudaki öğrenci taleplerine fakültenin ilgisiz kalması, öğrencilerin kendilerini fakülteye ücret ödeyen tüketici konumunda algılaması gibi nedenlere bağlı olarak güçsüzlük yaşadıklarını belirtmektedir.

Yabancılaşmanın *anlamsızlık* boyutu ise öğrencilerin çoğu zaman eğitim ortamında gerçekleştirilen bir okul aktivitesine neden katıldığından emin olamadıkları ve dolayısıyla eğitim sürecinin kendilerine fayda sağladığı konusunda şüphe duymalarını içermektedir (Brawn ve diğ., 2003). Sidorkin (2004), öğrencilerin eğitimsel aktivitelerindeki kazanımlarının, yaşam içinde somutlaşmayarak düşünce boyutunda kalması, devamında kaçınılmaz olarak, zamanla unutulması, edinilen bilgilerin öğrenci gözünde değersizleşerek onların anlamsızlık yaşamasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Rodney ve Mandzuk (1994) öğretmen adaylarının fakültelerinde, yetersiz sınıf ortamı ve kalitesiz ders içerikleri, verilen ödevlerin meslekleriyle alakasız olduğu düşüncesi ve öğretim elemanlarından aldıkları eğitimi kalitesiz görme nedenlerinden dolayı anlamsızlık yaşadıklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okulda aldıkları derslerle gelecekteki rolleri arasında bağlantı kuramama durumunda anlamsızlık yaşadıklarını belirten Mau (1992), öğrenci tarafından okuldaki akademik performansla gelecekte edinebilecekleri değerli bir iş arasında sınırlı bir ilişki olduğu algılandığında, eğitim sürecine karşı anlamsızlık duygusunun geliştiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin eğitim ortamında *kuralsızlık* boyutunda yabancılaşma ise okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimini ifade etmektedir. Mann (2001), eğitim sisteminde öğrenciye yönelik uygulamaların, öğrencilerin diğerlerine göre kendine bir değer biçmesine yol açtığını ve sürekli olarak not, ödev ve davranışlar temelinde rekabet ve kıyaslama ortamı yaratıldığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla okullarda öğrencilerden, akademik başarı gösterenler ve gelecekle ilgili büyük hedefler koyanların onaylanmasının, akademik başarı sağlayamayan öğrencilerin böyle bir sistemin işlediği örgütün kurallarını tanımama davranışı geliştirmelerine neden olduğunu belirten Mau (1992), okul ortamında öğrencilerin, okuldaki rolleriyle akranlık rolleri arasında çatışma yaşayabildiklerini ve okul personelinin onaylamadığı davranışlar göstermeye başladıklarını belirtmektedir. Holian (1971) ise üniversite öğrencilerindeki kuralsızlığın, üniversite kurallarını önemsiz görme ve kopya çekme, samimiyetsizlik ve ilgisizlik gibi davranışlar olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Yabancılaşmanın diğer bir boyutu olan *sosyal uzaklaşma*, kavramsal olarak, bir arkadaş grubuna ve/veya bir örgütteki süreçlere katılım yoksunluğunu (Seeman, 1959), kişinin gruptan ve grup standartlarından uzaklaşmasını (Dean, 1961) ifade etmektedir. Okul ortamında ise sosyal uzaklaşma, öğrencinin sosyal gelişimine engel olabilecek, zihin ve fiziksel sağlığını olumsuz olarak etkileyen duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Parello, 2008). Okul ile ilgili işlerin monotonlaşması, öğretmenlerin ilham verici olmamaları ve diğer öğrencilerin dost canlısı olmaması, öğrencilerin okul ortamına yönelik memnuniyetlerini etkilemekte ve buna bağlı olarak sosyal uzaklık yaşamalarına neden olmaktadır (Mau, 1992). Bu durumu yaşayan öğrenciler, okulun amaçlarını kendi amaçlarıyla eş tutmayı reddederek okulun inanç ve değerlerini önemsememekte (Rafalides ve Hoy, 1971), okulda yalnız kalmayı tercih etmekte ve okul aktivitelerine katılmayarak (Bickford ve Neal, 1969) sosyal uzaklaşma yaşamaktadırlar. Ancak okul ortamında sosyal uzaklaşma yaşayan öğrencilerin sosyal ortama uzak kalması onların formal ders ortamına katılımlarını engellemediği için, bu öğrenciler çoğu kez öğretmenler tarafından fark edilememektedirler (Painter, akt. Mau, 1992).

Yabancılaşmanın son boyutu olan *kendine yabancılaşma*, bireyin davranışlarının, kendi değer, gereksinim ve isteklerine dayanmaması hali olarak ifade edilmektedir (Parsıl, 2007). Kendine yabancılaşma sürecini yaşayan birey, yaptığı işleri kendi amaçlarına yönelik

yapmaktan çok, bu çabası sonucu sahip olmayı beklediği ödüller ya da sonucun, başkalarına olacak etkilerinden dolayı gerçekleştirilmektedir (Seeman, 1959). Diğer bir deyişle, yabancılaşmanın bu boyutunu yaşayan bireyin, herhangi bir konuda verdiği emek karşılığında bir beklentisi olmamakta, içsel doyumundan çok dışsal-maddi ürünleri benimsemekte veya başkasının amacına hizmet etmenin kendi varlığının önüne geçmesini kabul etmektedir. Bu nedenle kendine yabancılaşma boyutunu yaşayan öğrenciler için, okul ve okulla ilgili aktivitelere katılmak, memnuniyet ve zevkten ziyade büyük ölçüde verilecek ödülleri alma amaçlıdır (Anderson, 1973). Çelik'e göre (2005), eğitim ortamında engellenen öğrenciler, kişiliklerinde bulunan olumlu ve yaratıcı özellikleri, bu engellemeler sonucu geliştiremedikleri için kendilerine yabancılaşmaktadır.

## YÖNTEM

### *Evren ve Örneklem*

Var olan durumu belirlemeye yönelik olarak tarama modelinde yapılan bu çalışmada, Mersin Üniversitesi (MEÜ) Eğitim Fakültesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiştir. MEÜ Eğitim Fakültesi 1999 yılında beş bölüm ile kurulmuş ve 2000-2001 eğitim-öğretim yılında sadece iki bölümüne öğrenci alınmıştır. Günümüz itibari ile fakültede 9 bölüm ve 21 program bulunmaktadır. Bu bölümlerden birinin lisansüstü düzeyde olması ve bir diğerinde de kayıtlı öğrenci bulunmaması nedeniyle çalışma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında fakültenin yedi bölümde kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Fakülte ortamını, kültürünü, akademik personeli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili özellikleri daha iyi tanımış olmaları ve ayrıca mekânsal sınırlılıktan dolayı bu araştırmanın örnekleme fakültenin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dahil edilmesi uygun görülmüş, buna bağlı olarak fakültede yer alan hazırlık sınıfı ile 1. ve 2. sınıf öğrencileri araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Fakültede 525'i üçüncü sınıf, 557'si dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1082 öğrenci kayıtlı olmasına rağmen ölçme aracının gönüllülük esasına göre doldurulması, ilgili bölümlerde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması ve derse devam etmeyen öğrencilerin olması gibi nedenler dolayısıyla 556 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak 25 ölçme aracı eksik ve/ya hatalı doldurulmuş olması nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 531 öğrencinin 285'i üçüncü sınıf (% 53.7), 246'ısı ise dördüncü sınıf öğrencisidir (%46.3). Ayrıca örneklem, 343 kız (% 64.6) ve 188 erkek (% 35.4) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş uzamı ise 19 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalaması 22.3'dür ( $S_s=1.56$ ).

### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Sanberk, 2003) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ise Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000) kullanılmıştır.

### *Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)*

Sanberk (2003) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ÖYÖ, öğrencilerin, okullarının özgül koşullarındaki yabancılaşmalarını belirlemek amacıyla kullanılan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Toplam 17 madde ve Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık olarak adlandırılan 4 faktörden oluşan ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi (1=Hiç katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) derecelendirme üzerinden değerlendirilmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük toplam puanın 17, en yüksek toplam puanın ise 85 olduğunu belirtmekte ve alınan yüksek puanlar bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında, ÖYÖ'nün ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak üniversite öğrencilerine yönelik olarak uyarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sorular incelenmiş ve 12. madde (Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim) üniversite öğrencilerine uygun görülmeyle ölçme aracından çıkarılmıştır. ÖYÖ'nün yapı geçerliliğini

## YABANCILAŞMA ve ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM

belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) tekniklerinden *Temel Bileşenler Analizi* kullanılmıştır. Öncelikle, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ve *Barlett's Sphercity Testi* yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .80 olarak tespit edilmiş, Bartlett's Sphercity Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 2054.104$ ;  $p<.01$ ). Dolayısıyla, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

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

**Tablo 1.** ÖYÖ'deki Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
Madde 6	.808			
Madde 2	.796			
Madde 13	.769			
Madde 16	.755			
Madde 10	.615			
Madde 15		.835		
Madde 14		.719		
Madde 3		.714		
Madde 11		.445		
Madde 8			.793	
Madde 4			.774	
Madde 12				.767
Madde 5				.675
Madde 9				.634
Madde 1				.413

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda ise Cronbach Alfa değeri, *anlamsızlık* faktörü için .82; *Kuralsızlık* faktörü için .64; *sosyal uzaklık faktörü* için .72 ve *güçsüzlük* faktörü için .60 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin anlamlı ve tatminkar düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

### *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMITÖ)*

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Erkuş ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ÖMITÖ, 22 maddeden oluşmakta ve ölçme aracında yer alan tutum ifadeleri, 5= Tamamen uygun, 1= Hiç uygun değil şeklinde 5'li Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekteki maddelerin 9'u olumlu 13'ü olumsuz ifadelerden

oluşmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup, Cronbach Alpha katsayısı Erkuş ve diğerleri (2000) tarafından .99 olarak bulunarak, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ÖMİTÖ için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde öncelikle çoklu regresyon analizi sayıtları incelenmiştir. Sonrasında, Mahanolobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, öğrencilerin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarında yabancılaşmalarının onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu yordayıp yordamadığını test etmek için çoklu regresyon analizi ve adı geçen değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla da adimsal (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### **BULGULAR**

Örnekleme oluşturan 531 öğrenci için yordanan değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen katsayılar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler*

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

\*p<.01

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile anlamsızlık ( $r = -.31, p<.01$ ), güçsüzlük ( $r = -.126, p<.01$ ), kuralsızlık ( $r = -.24, p<.01$ ) ve sosyal uzaklaşma ( $r = -.067, p<.01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise güçsüzlük ile anlamsızlık arasında ( $r = .322, p<.01$ ), güçsüzlük ile kuralsızlık arasında ( $r = .24, p<.01$ ), sosyal uzaklaşma ile kuralsızlık arasında ( $r = .175, p<.01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer yandan kuralsızlık ile anlamsızlık arasında ( $r = .213, p<.01$ ), sosyal uzaklaşma ile güçsüzlük arasında ( $r = .386, p<.01$ ), sosyal uzaklaşma ile anlamsızlık arasında ( $r = .332, p<.01$ ) pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yordayıcıları olarak düşünülen yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma boyutlarına ilişkin adimsal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te belirtildiği üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) dikkate alındığında, sırasıyla anlamsızlık ( $\beta = -.271$ ) ve kuralsızlık ( $\beta = -.182$ ) değişkenleri, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(2,528)} = 38.673, p<.01$ ). Analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, anlamsızlık boyutunda



yabancılaşma, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarını yordayan en güçlü değişken olarak tek başına toplam varyansının % 9.6'sını yordadığı görülmektedir. Anlamsızlık ve kuralsızlık değişkenleri ise birlikte toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadırlar.

**Tablo 3.** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumun Yordayıcıları Olarak Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Sosyal Uzaklaşma İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	β	t	R	R <sup>2</sup>	F
1	Sabit	104.239	2.431	-	42.886*	.310	.096	56.287*
	Anlamsızlık	-1.202	.160	-.310	-7.502*			
2	Sabit	110.448	2.780	-	39.732*	.357	.128	38.673*
	Anlamsızlık	-1.051	.161	-.271	-6.521*			
	Kuralsızlık	-.947	.217	-.182	-4.374*			

\*p<.01

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Analiz sonuçları, öğrencilerin anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutlarında fakültelerine yabancılaşmalarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını anlamlı derecede yordadığı göstermektedir. Bununla birlikte anlamsızlık alt boyutunun, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını en güçlü açıklayan değişken olduğu gözlenmektedir. Anlamsızlık boyutunda yabancılaşma, öğrencilerin eğitimsel etkinliklere neden katıldıklarından emin olamamaları ve eğitim sürecinin kendilerine fayda sağladığı konusunda şüphe duymaları olarak tanımlanmaktadır (Brawn ve diğ., 2003). Holian (1971), üniversite öğrencilerinin fakültede aldıkları eğitimi ileriki meslek hayatlarıyla ilişkilendirememesi durumunda anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir. Eğitim sisteminde öğrencilerle paylaşılan kuramsal bilgilerin uygulamaya yönelik bir ürün vermediği durumlarda zamanla unutulmaya mahkum olduğunu belirten Sidorkin (2004), unutulmuş bilginin öğrenciye değersiz ve anlamsız geldiğini savunmaktadır. Rodney ve Mandzuk (1994) ise öğretmen adaylarının fakültelerinde, yetersiz sınıf ortamı ve kalitesiz ders içerikleri, verilen ödevlerin meslekleriyle alakasız olduğu düşüncesi ve öğretim elemanlarından aldıkları eğitimi kalitesiz görme nedenlerinden dolayı anlamsızlık yaşadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Knox, Lindsay ve Kolb (1992), öğrencilerin üniversitelere yönelik algı ve memnuniyetlerinin, fakültedeki eğitim süreçlerinde yaşadıkları eğitimsel etkinlikler ve deneyimlerin yoğunluğuna bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan ele alındığında eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen eğitim-öğretimin içeriği, bu içeriğin hangi yöntemlerle ve nasıl bir sınıf ortamında verildiği, öğrencilerin bu süreçte edindikleri bilgi ve deneyimleri meslekleriyle ilişkilendirmeleri ve somutlaştırmaları bakımından önemli görülmektedir.

Bununla birlikte, daha önce belirtildiği gibi öğretmen adaylarının kuralsızlık boyutunda fakültelerine yabancılaşmaları, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayan diğer bir değişkendir. Öğrencilerin eğitim ortamında kuralsızlık boyutunda yaşadıkları yabancılaşma okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimini ifade etmektedir. Holian (1971) üniversite öğrencilerindeki kuralsızlığın, kopya çekme, samimiyetsizlik ve ilgisizlik, üniversite kurallarını önemsiz görme gibi davranışlar olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, fakültedeki eğitim sürecinde öğrencilerin, öğretim elemanları tarafından onaylanma kriterlerinin, onların akademik başarıları, kariyer hedefleri ve yüksek not ortalamalarına göre belirlenmesi, öğrencilere diğerlerine göre bir değer biçmekte ve bu tür davranışları gösteremeyen öğrencilerin okul kurallarını tanımayarak fakültelerine karşı kuralsızlık boyutunda yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Mann, 2001; Mau, 1992). Bu bağlamda, bu çalışmada kullanılan ölçme aracının ilgili maddeleri dikkate alındığında öğrencilerin fakültelerinde öğrenim gördükleri süreçte kurallara uymayan, bunda bir sakınca görmeyen ve derslerde oyalanacak birşeyler bulan öğrencilerin kuralları ve aldıkları eğitimi yeterince önemsemedikleri ve dolayısıyla mesleklerine yönelik sosyalleşme süreci olarak görülen bu süreçte yeterince olumlu tutum ve davranış kazanamayacakları ileri sürülebilir.

Bunun yanı sıra, öğrenciler yüksek öğretime geçişle birlikte, modern okulların örgütsel yapısının bir gereği olarak, kendilerini bürokratik süreçlerin işlediği bir ortamda bulmaktadırlar. Buna bağlı olarak öğrenciler, fakülteedeki eğitimlerine devam edebilmek için zaman zaman katılmaları gereken birçok resmi sürece neden katıldıkları ve bu süreçlere anlam yükleme, süreci meslekleriyle ilişkilendirme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Anderson (1973), üniversite öğrencilerinin fakültelerine yabancılaşmalarında, okul bürokrasisinin önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Barakat (1966), okul ortamındaki bürokratik yönetim yapısının öğrencilerin okullarına karşı yabancılaşmasına neden olduğunu belirtmektedir. Davranış kontrolü ve statü devamlılığının esas alındığı bürokratik ortamın (Anderson, 1977), fakültelerin yapısında da yer etmesinin bir sonucu olarak öğrencilerin, fakültelerine karşı anlamsızlık (Barakat, 1966) ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaştıkları (Çiftçi, 2009) ileri sürülebilir. Üniversite öğrencilerinin fakülteleriyle olan formal ve informal ilişkilerini incelediği çalışmasında Lamport (1993), öğretim elemanlarının öğrencileriyle olan ilişkilerinde, informal etkileşimlere önem vermelerinin, sosyolojik olarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin, fakülteedeki eğitim sürecine ve sosyal ortama yönelik değer, inanç ve tutumlarına olumlu yönde etki sağlayacağını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, yükseköğrenimlerine başlamalarıyla birlikte, hem fakültenin örgütsel yönetim yapısı hem de kişisel özelliklerinin etkisiyle, fakülte ortamında yaşayacakları anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmanın, mesleki alanlarına ve giderek mesleğe yönelik tutumlarına etki edeceği düşünülebilir.

Diğer yandan bu çalışmada örnekleme oluşturan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, fakülteedeki eğitimlerini bitirdikten sonra öğretmen olarak göreve atanamama kaygılarının bu araştırmanın bulguları üzerinde etkili olabileceği savunulabilir. Öğretmen adaylarının, fakülteedeki eğitim sürecindeki akademik birikimleri ne olursa olsun, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) alacak puanlarla atamaların yapılacağı gerçeği, onların fakültelerine karşı anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamalarına ve aynı zamanda fakülteedeki kuralları önemsemeyerek kuralsızlık boyutunda yabancılaşmalarına yol açabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu durumu fakülte ya da meslekleriyle ilişkilendirerek, mesleklerine yönelik olumsuz tutum geliştirebilecekleri ileri sürülebilir.

Eğitim fakülteleri, öğrencilerinin profesyonel anlamda öğretmen performansı göstermeleri, gerekli başarı ve eğitimi edinmeleri ve kendilerinden beklenen tutum ve davranışları geliştirerek mesleki yeterliklerini kazanmalarını sağlamak gibi önemli işlevlere sahiptirler (Rodney ve Mandzuk, 1994; Terzi ve Tezci, 2007). Bu işlevleri yerine getirmede eğitim ve öğretim sürecinin temel aktörleri olarak nitelendirilen öğretim elemanları ise öğrenciler için rol model olmakta; mesleğe yönelik tutum, değer ve davranış normlarını formal olarak resmileşmiş yapı içersinde derslerle vermekte; informal olarak ise bireysel danışmanlık, informal iletişim süreci ve sosyal aktivitelerle iletmektedirler (Geraldine,1987). Diğer bir ifade ile bu süreçte mesleki rolleri ve kültürü edinen öğrenciler, aynı zamanda mesleği farklı yapan değerleri, pratiği ve tutumları da kazanmakta ve belli bir işe uygun olmak için sahip olunan tutum ve bunların etkilediği davranışları kazanma süreci olarak tanımladığı, mesleki sosyalleşmeyi yaşamaktadırlar (Hammer, 2000). Dolayısıyla eğitim fakültesi yöneticileri ve öğretim elemanlarının eğitim-öğretim programları, bu programlarda yer alan ders içerikleri ve bu içeriklerin öğrencilere sunumları ile öğretim elemanlarının öğrencilerle olan formal ve informal iletişim ve etkileşimlerinde öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaları, özellikle mesleklerine yönelik edindikleri kuramsal bilgileri somutlaştırma ve meslekleriyle ilişkilendirme fırsatı bulabilecekleri deneyimlere yönelik derslerin niteliğine önem verilmesinin, öğrencilerin anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşmalarını engelleyici ya da azaltıcı rol oynayacağı ve dolayısıyla mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46(3), 315-334.
- Ashford, M. W. (1997). Preventing school violence by building connectedness: A local initiative. *Medicine Conflict and Survival*, 13, 57-62.
- Barakat, H. I. (1966). *Alienation from the school system: Its dynamics and structure*. Doctoral dissertation, University of Michigan.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 59, 345-366.
- Bickford, H. L., & Neal, A. G. (1969). Alienation and social learning: A study of students in a vocational training center. *Bowling Green State University*, 21, 141-153.
- Bragg, A. K. (1976). The socialization process in higher education. *Washington, D C: The George Washington University*.
- Brawn, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26, 227-238.
- Carrington, P. L., & Conley, J. J. (1977). The alienation of law students. *Michigan Law Review*, 75, 887-899.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55, 321-332.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in crosscultural perspective*. London: University of California Press.
- Cotton, S. R. & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487-519.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 395-417.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Erkuş, A., Şanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 116, 27-33.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Gaff, J. G., & Wilson, R. C. (1988). Faculty cultures and interdisciplinary studies. *Journal of Higher Education*, 59, 186-201.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of Teacher Education*, 55, 201-213.
- Geraldine, E. (1987). Professional socialization in nursing. *Annual Research in Nursing. Education. Conference*. (1987, January, 12-16). 12 Temmuz 2012 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED282008> adresinden indirilmiştir.
- Gizir, S. (2007). Üniversitede örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Hammer, D. P. (2000). Professional attitudes and behaviors: The "a"s and b"s" of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64, 155-164.
- Holian, J. (1971). Alienation and social awareness among college students. *The Sociological Quarterly*, 13, 114-125.
- Hoy, W. K., & Wolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Kayıkçı, K. (2008). Personel hizmetlerinin yönetimi. İçinde Sarpkaya, R. (Edt.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 189-238). Ankara: Anı yayıncılık.

- Keating, B. R. (1987). Reducing classroom alienation: Applications from theory. *Teaching Sociology*, 15, 407-409.
- Keltikangas, K., & Martinsuo, M. (2009). Professional socialization of electrical engineers in university education. *European Journal of Engineering Education*, 34, 87-95.
- Knight, R. C., Sheposh, J. P. & Bryson, J. B. (1974). College student marijuana use and societal alienation. *Journal of Health & Social Behavior*, 15, 28-35.
- Knox, W. E., Lindsay, P. ve Kolb, M. N. (1992). Higher education, college characteristics and student experiences: long-term effects on educational satisfactions and perceptions. *The Journal of Higher Education*, 63, 303-328.
- Kuh, G. D., & Witt, E. J. (2000). Culture in American colleges and universities. In Brown II, M. C. (Edt.). *Organization and governance in higher education* (5. Edt.). ASHE Reader Series. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28, 971-990.
- Mann, J. S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7-19.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27, 731-741
- Middleton, R. (1963). Alienation, race, and education. *American Sociological Review*, 28, 973-977.
- Millett, J. D. (1968). *Decision making and administration in higher education*. Ohio: The Kent State University Press.
- Normore, A. H. (2003). Professional and organizational socialization processes of school administrators: A literature review. *Paper Presented At The Hawaii International Conference On Education*, 5 Ocak 2010 tarihinde [http://www.hiceducation.org/edu\\_proceedings/Anthony%20H.%20Normore.pdf](http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Anthony%20H.%20Normore.pdf). adresinden alınmıştır.
- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., ve Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 217-246.
- Parello, C.A.K. (2008). Loneliness in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 2, 24-66.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 337-343.
- Rafalides M., & Hoy, W.K. (1971). Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *High School Journal*, 55, 101-110.
- Rodney, C. A. & Mandzuk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*, 20, 179-184.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). ‘You don’t have like an identity ... you are just lost in a crowd’: Forming a student identity in the first year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 203-242.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-79.
- Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Shoho, A. R., Katims, S. D., & Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *High School Journal*, 81, 9-28.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 28-47.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 593-614.

- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining essentials. *Journal of Higher Education*, 59, 2–21.
- Trawis, R. (1986). On powerlessness and meaninglessness. *The British Journal of Sociology*, 37, 61-73.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–317.
- Wilson, R. C., Woods, L., & Gaff, G. J. (1974). Social-Psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*, 47, 74-92.
- Zembylas, M., & Barker, B. H. (2002). Preservice teacher attitudes and emotions: Individual spaces, community conversations and transformations. *Research in Science Education*, 32, 329-351.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Faculties of education are seen as agents of socialization involved in the transformation of novices into professional teachers (Rodney and Mandzuk, 1994). This socialization referring to the process, both inside and outside the university, through which student teachers learn to function as effective teachers, mainly implies professional socialization (Gecas, 1981; Rodney and Mandzuk, 1994). This socialization process in faculties of education is considered to provide student teachers with both the education and skills required for them to perform as professional teachers. The degree of integration of the student teachers into their faculties is likely to be positively related to their likelihood of developing appropriate professional orientations, attitudes and behaviors. In other words, through student teachers' professional education, professional norms are imparted, attitudes are formed, and skills are developed.

Because all faculties of education are concerned with having student teachers acquire acceptable standards and attitudes to guide their professional conduct, they work at creating an organizational environment that is both academically demanding and socially supportive (Rodney and Mandzuk, 1994). But, if these conditions encouraging the internalization of professional standards are not met, student teachers will more likely become alienated from the faculty. Sidorkin (2004) stated that “education in general, and schooling in particular, have always created alienation and this alienation has become more prominent recently” (p. 255). Although the multiplicity of meanings attached to the concept of alienation, the educational literature has been mainly based on the models of alienation suggested by Seeman (1959) and Dean (1961). From this perspective, Rodney and Mandzuk (1994) define alienation as the condition in which individuals are separated or dislocated from the organizations in which they study or work. Seeman's model includes five distinct categories or components, namely powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolationism, and self-estrangement (Brown et al. 2003). In an educational context, *powerlessness* refers to the student's low expectancy for controlling the outcome of events within the university, while *meaningless* for students refers to the lack of an understanding of the school activities in which they are engaged, which leaves them unsure that school will contribute in a positive way to their future (Brawn et al., 2003). In addition, students who feel meaningless tend to rely on luck and chance because of their belief that rules do not matter. Furthermore, students who feel *normless* lose the socialized values that give purpose to life and they find approval for breaking the rules of the society or the group (Brawn et al., 2003; Dean, 1961). Social isolation which is the other category of alienation refers to students' belief that social relations in college are unrewarding. Self-estrangement, the last category, refers to the detached self where an individual is engaged in activities and feelings of loneliness or separation from the group norm or standards (Dean, 1961). This category is also related to the student teachers' overall negative feelings about the faculty.

For effective professional socialization including professional norms are imparted, attitudes are formed, and skills are developed to occur, students teachers needs a condition in which they are integrated into the faculty, not separated from. Based on these explanations, the present study was designed to investigate the extent to which alienation of students to their

faculty regarding powerlessness, meaninglessness, normlessness, and social isolation predicted their attitudes towards teaching profession.

### **Method**

In this study, Faculty of Education at Mersin University has been specified as a case and the sample of this study consisted of 531 third and fourth-grade students enrolled at the faculty during 2011-2012 spring semester. Out of 531 students, 343 were third grade (%64.6) and 246 were fourth grade (%46.3) students. Moreover, out of 531 students, 343 were female (64.6%) and 188 were male (35.4%). The mean age of the sample was 22.3 with an age range of 19 to 35 years (SD=1.56).

Students' alienation to their faculty and their attitudes towards teaching profession were measured by means of 'Student Alienation Scale' (Sanberk, 2003) and 'Attitude Scale towards Teaching Profession' (Erkuş et al., 2000). Because Student Alienation Scale (SAS) was originally developed for high school students, it was adopted to university students by the researchers. Responses were measured on a 5-point Likert scale with anchors labeled *certainly disagree* to *certainly agree*. SAS originally includes the dimensions of powerlessness, meaninglessness, normlessness and social isolation with 17 items. But it was observed that the adopted version of this scale consisted of four dimensions, but with 15 items. The reliability coefficients for dimensions ranged from .60 to .72. The other scale was Attitude Scale towards Teaching Profession composed of 22 items. Out of 22 items, 9 are positive and 13 are negative statements referring attitudes towards teaching profession. Similar to the original scale, the factor analysis of validity indicated that the items in the scale accumulated around single dimension and the related Cronbach Alpha value was .95. The collected data were analyzed through stepwise regression analysis statistical method. The alpha value of .05 was established as a level of significance.

### **Result and Discussion**

Results of the analyses revealed that alienation of students to their faculty regarding meaninglessness and normlessness were significant predictors of students' attitudes towards teaching profession. Moreover, it was observed that meaningless is the most important predictive variable of students' attitudes towards teaching profession. Meaningless experiences of students are mainly related to the school bureaucracy, low academic standards, irrelevant assignments, poor teaching, poor formal and informal interactions between students and the faculty members (Anderson, 1973; Knox, Lindsay and Kolb, 1992; Rodney and Mandzuk, 1994). Rodney and Mandzuk (1994) stated that each of these experiences contributed to a sense of meaninglessness for student teachers because they detracted from the high academic standards that give credibility to the faculty as an agent of professional socialization. This reveals that faculty conditions and faculty members in a powerful position to influence students' alienation to their faculty, and then, students' attitudes towards teaching profession. Relatedly, students who feel meaningless tend to rely on luck and chance because of their belief that rules do not matter.