



T. C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA KILÇIK

MALATYA, 2011

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA KILÇIK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT

Malatya, 2011

KABUL VE ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Fatma KILÇIK tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları” başlıklı bu çalışma 28/09/2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN

ONAY

.../.../2011

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT 'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları”** başlıklı bu çalışmamın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde, hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

FATMA KILÇIK

Biz'e...

*Emek, zenginler için mucizeler ama işçi
için yoksunluk üretir.*

Saraylar ama işçi için inler üretir.

*Güzellik ama işçi için solup sararma
üretir.*

*Emeğin yerine geçen makineleri geçirir
ama işçilerin bir bölümünü barbar bir
çalışma içine atar ve öteki bölümünü de
makine durumuna getirir.*

*Akel ama işçi için budalalık, aptallık
üretir...*

1844 Elyazmaları

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını saptamaktır. Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde emeği geçen isimleri burada anmak bana mutluluk verecektir.

Öncelikle geliştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması” başlıklı ölçeği ve doktora tezi olarak sunduğu çalışması ile bu çalışmanın hazırlanmasında çok önemli katkılar sağlayan Yrd. Doç Dr. Cevat ELMA’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek Lisans tez çalışması sürecinde benden desteklerini ve dostluğunu esirgemeyen ve görüşleriyle beni aydınlatan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT ve değerli hocam Prof. Dr. Battal ASLAN başta olmak üzere, yüksek lisans eğitimimin hem ders hem de tez aşamasında sorularıma verdiği nazik cevapları ve deneyimleriyle beni aydınlatan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER’ e ve Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN’ a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinin ders aşamasında sahip oldukları bilgi birikimleriyle, alanı benimsememde ve alana yönelik farkındalığımla oluşmasında büyük katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ’ e, Doç Dr. Hasan DEMİRTAŞ’ a, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN’ a, Yrd. Doç Dr. Sevim ÖZTÜRK’ e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışmanın ölçeklerinin uygulanması aşamasında bana yardımcı olan okul yöneticilerine ve teneffüslerini bu ölçekleri doldurmak için feda eden tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Yanımda olamasalar da, bu sürecin tüm zorluklarını benimle paylaşan ve beni her seferinde devam etmeye yeniden teşvik eden sevgili annem Fadime KILÇIK’ a ve babam Ali KILÇIK’ a, ölçeklerin uygulanması aşamasında beni yalnız bırakmayan kardeşim Hüseyin KILÇIK’ a teşekkür ederim.

Son olarak, gerek yabancılaşma alan yazınına yönelik kuramsal bilgi birikimiyle gerekse bu sürecin her aşamasında bana göstermiş olduğu desteğiyle bu çalışmanın tamamlanmasında önemi yadsınamaz katkıları olan sevgili eşim Fatih KESİK’e teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın tüm sorumluluğu şüphesiz şahsıma aittir.

Malatya, Haziran, 2011

Fatma KILÇIK

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

(Malatya İli Örneği)

KILÇIK, Fatma

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT

Eylül, 2011, XIV+ 137 sayfa sayısı

Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul), öğretmenlerin branşına, medeni durumlarına ve öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçedeki 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 3326 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 31 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Elma (2003) tarafından geliştirilen *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi, okul büyüklüğü, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; genel ortalamaya göre $\bar{X}:1,74$ ile “*Hiçbir Zaman*” düzeyi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte

öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının en yüksek olduğu boyut “Güçsüzlük” boyutudur. Güçsüzlük boyutunu “Yalıtılmışlık” ve “Anlamsızlık” boyutları takip etmektedir.

Araştırma sonucunda, Güçsüzlük alt boyutu ile Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık alt boyutları arasında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki; bununla beraber işe yabancılaşma ölçeği arasında ise pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ikinci alt boyutu olan Anlamsızlık alt boyutu ile Yalıtılmışlık alt boyutu arasında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki; işe yabancılaşma ölçeği ile arasında da pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt boyutu olan Yalıtılmışlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ayrıca, branş öğretmenlerinin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, branş, okul büyüklüğü, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin işe yabancılaşma düzeyinde anlamlı farklılık yaratmış olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma, İlköğretim Okulu Öğretmenleri.

ABSTRACT

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR WORK ALIENATION LEVELS

(The case of Malatya)

KILÇIK, Fatma

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Asst. Prof. Dr. Melike CÖMERT

September, 2011, XIV+ 137 pages.

This research aims to determine whether the alienation perceptions of elementary school teachers changes according to the variables such as sex, work experience, school size (big, medium and small school) , teachers' subject, marital status and education status in the three dimensions of work alienation: powerlessness, meaninglessness and isolation.

The population of the research comprised 3326 teachers working in 76 state elementary schools in the central district of Malatya province. The sample of the research comprised a total number of 719 teachers working in 31 primary schools.

“*The Work Alienation Scale*” for elementary school teachers developed by Elma (2003) was used to gather the research data. The SPSS (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the data gathered. In order to determine whether or not there has been any difference among the teachers' perceptions in the dimensions of work alienation according to sex, marital status, subject area variables, the t-test was used. On the other hand, variance analysis (One-Way ANOVA) was used to determine whether there was any difference among the teachers' perceptions in the dimensions of work alienation according to school size, work experience and education status variables or not.

The work alienation levels of elementary schools' teachers were found on the "never" level with a mean score of \bar{X} : 1.74. However, it was found that teachers got the highest scores from "Powerlessness" sub-scale. "Isolation" and "Meaningfulness" sub-scales followed the "Powerlessness" sub-scale.

As a result of the research, a positive meaningful intermediate powered relationship between the powerlessness and meaningless and isolation subscales; however, a positive, strong powered relationship with work alienation scale was found. A positive, meaningful intermediate powered relationship was found between the meaninglessness and isolation sub-scales. Also, a positive meaningful strong powered relationship was found between the meaninglessness sub-scale and work alienation scale. A positive meaningful strong powered relationship was found between the isolation sub-scale, third subscale of the research and the work alienation scale.

Results also showed that levels of work alienation were found high in subject teachers, teachers working in big size schools, young teachers and teachers having a graduate education. As a result of this study, subject, school size, work experience and education level variables were found to have created meaningful differences in teachers' views about work alienation.

Key Words: Alienation, Work Alienation, Elementary Schools' Teachers.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	7
Alt Problemler	7
Sınırlılıklar.....	8
Varsayımlar.....	8
Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
A. Yabancılaşma ve Yabancılaşma Olgusuna Genel Bir Bakış.....	10
1. Yabancılaşma Kavramı ve Tanımları	10
1.1. Yabancılaşma Teorileri.....	14
1.1.1. Hegel.....	15
1.1.2. Feuerbach.....	17
1.1.3. Marx.....	20
1.1.4. Weber.....	25
1.1.5. Durkheim.....	28
1.1.6. Fromm.....	31
1.1.7. Wright Mills.....	36
1.1.8. Seeman.....	38
1.1.8.1. Güçsüzlük.....	39
1.1.8.2. Anlamsızlık.....	40

1.1.8.3. Normsuzluk.....	41
1.1.8.4. Yalıtılmışlık.....	42
1.1.8.5. Kendine Yabancılaşma.....	44
2. Örgütsel Yabancılaşma.....	45
2.1. Örgütlerde Yabancılaşma Kavramının Ortaya Çıkması.....	45
2.2. Örgütlerde Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler.....	46
2.2. 1 Örgütsel Yabancılaşmaya Yol Açan Çevresel Faktörler.....	46
2.2.1. 1. Ekonomik Yapı	46
2.2.1.2. Toplumsal ve Kültürel Yapı.....	46
2.2. 1. 3.Teknolojik Yapı.....	47
2.2.1. 4. Kentleşme	48
2.2.1.5. Politik ve Hukuki Yapı.....	48
2.2.2. Örgütsel Yabancılaşmaya Yol Açan Örgütsel Faktörler.....	49
2.2.2.1. Yönetim Biçimi.....	49
2.2.2. 2. Örgütsel Büyüklük.....	49
2.2.2.3. Üretim Biçimi ve İşbölümü.....	50
2.2.2.4.Çalışma Koşulları.....	50
2.3. Örgütlerde Yabancılaşmanın Sonuçları	51
3. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma.....	53
3.1. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Nedenleri.....	54
3.1.1. Merkeziyetçi Sistem ve Bürokratik Yapı.....	54
3.1.2. Kurumsal Nedenler.....	55
3.1.3. Ekonomik Nedenler.....	55
3.1.4. Kişisel Nedenler.....	55
3.2. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşmanın Göstergeleri ve Öğretmen Yabancılaşmasının Sonuçları.....	56
B. İlgili Araştırmalar.....	60
1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	61
2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	67

3. YÖNTEM	75
Araştırma Modeli.....	75
Araştırmanın Evreni.....	75
Araştırmanın Örnekleme.....	75
Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	78
Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	81
Verilerin Çözümlemesi.....	81
4. BULGULAR VE YORUMLAR	82
1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	82
2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87
3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Kişisel Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	90
4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	90
5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	93
6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	97

7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	99
8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	103
9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	107
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
Sonuçlar.....	114
Öneriler.....	117
1.Uygulamacılar İçin Öneriler.....	117
2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	120
EKLER.....	122
1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği	123
2. 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı, Malatya İli Merkez İlçede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları.....	125
3. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi.....	127
KAYNAKÇA.....	129

TABLolar

Sayfa

Tablo 1. Görev Yaptıkları Okullara Göre Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayısı ile Yüzdesi.....	76
Tablo 2. Örneklemde Yer alan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	77
Tablo 3. İşe Yabancılaşma Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4. İşe Yabancılaşma Ölçeği Madde-Toplam Test Korelasyonları.....	80
Tablo 5. Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık Alt Boyutları Madde-Toplam Test Korelasyonları.....	80
Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Göre Dağılımları.	82
Tablo 7. İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutları için Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 8. Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	88
Tablo 9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	90
Tablo 10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	93

Tablo 11. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması97

Tablo 12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması100

Tablo 13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....104

Tablo 14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ele alınmış, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Bugün içinde yaşadığımız modern olarak adlandırdığımız toplumlarda sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yaşam hızlı bir değişimin içerisinde. Küreselleşme olgusunun yaşama biçimlerimizi şekillendirdiği, ekonomik sistem içerisinde bulunan alt ve üst tabaka arasındaki uçurumun, hem küresel hem de ulusal ölçekte giderek derinleştiği, gelir dağılımındaki adaletsizliklerin hat safhaya ulaştığı, toprak, su ve hava kirliliğinin yeryüzündeki yaşamı tehdit eder boyutlara ulaştığı, kapitalizmin kar hirsından beslenen çevresel felaketlerin ardı ardına geldiği (Demirer ve Özbudun, 2008: 7) ve tüm bunlar karşısında edilgin kalan bireyin bunlara seyirci kaldığı bir gezegende ‘yabancılaşma’ dan bahsetmek kaçınılmaz olacaktır.

Modern hayatın gerek mesleki işbölümü gerekse düşünsel uzmanlaşması içerisinde ve kompartımanlara ayrılmış yalnızlığında, bütüne ait olan kişisel sorumluluk duygusunun yerini şimdilerde aldırmaçlık, kayıtsızlık psikolojisi ile var olanlar karşısında kaçışın yaratmış olduğu sorunları erteleyerek, kişinin kendi benliğini sakatlayarak, bireyselliğini, bütünlüğünü parçalayarak uzlaşma almıştır. Böylesi bir uzlaşmayı reddeden, kendine verilen toplumsal karakterle kendi özü arasında bir uyum sağlayamayan birey ise ya içinde bulunduğu topluma ya da kendi özüne yabancılaşacaktır.

Sanayileşmenin hızla ilerlediği günümüzde modern örgütler yaşamımızı her geçen gün daha fazla etkilemektedir. Örgütlerin bireylerin sosyalleşmesinde olumlu etkilerinin olmasının yanı sıra, yaşamının büyük bir bölümünü örgüt içerisinde geçiren

bireyler üzerinde olumsuz birtakım etkileri de olabilir ve bireyler çok çeşitli problemlerle karşı karşıya gelebilir. Modern hayatta kendini gösteren işbölümü ve uzmanlaşmanın örgüt içerisinde de kendini gösterdiği, çalışanın kendisini yalnızca ‘üretim yapan bir robot’ (Şimşek ve diğerleri, 1998, Akt: Parsak, 2010: 13) olarak algıladığı örgütlerde bireylerin yabancılaşma gibi birtakım tepkisel davranışlarda bulunmaları beklenen bir durumdur.

Bir birey ve çalışan olarak insanın yabancılaşması, onu içinde yaşadığı kurumları, yapıları, bu yapıların özellikleri ve yönetiliş biçim ve anlayışlarıyla yüzleşmesini, bu yapıları sorgulamasını gerekli kılmış (Elma, 2003: 1) ve bu sorgulama da beraberinde bireyin içinde bulunduğu örgütlere, kurumlara yabancılaşması ve bunlardan uzaklaşması sonucunu getirmiştir. Örgütsel yaşam açısından ön plana çıkan yabancılaşma biçimlerinden en başta geleni de işe yabancılaşmadır (Elma, 2003: 2).

Blauner’e (1964) göre işe yabancılaşma çalışan ve işin sosyo-teknik durumlar arasındaki ilişkilerden doğan birtakım farklı nesnel durum ve öznel duygu durumundan meydana gelen bir sendromdur ve işçilerin kendi iş süreçlerini kontrol edemedikleri, üretimlerinde ya da işlerinde bir amaç, işlev duygusu geliştiremediklerinde, kendilerini içinde yaşadıkları topluma, örgüte ait hissedemediklerinde ve kendini ifade etmenin öznel bir yolu olan işlerini benimseyemedikleri durumlarda kendini gösterir.

Örgütsel düzeydeki işe yabancılaşmayı önemli bir sorun olarak gören Kanungo (1982), daha çok bunun nedenleri üzerinde durmuş ve modern örgütün bürokratik yapısıyla, formal kural ve düzenlemeleriyle, bireysellikten uzak iklimiyle, makineleşmiş ve tekdüze işlemleriyle çalışanın işine yabancılaşmasına neden olduğunu vurgulamıştır (Elma, 2003: 2).

Örgütsel yabancılaşma üzerine çalışma yapan araştırmacıların çoğu, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, uzaklaşma ya da yalıtılmışlık duygusuna ilişkin öznel bir yabancılaşmayı ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu öznel durumları da genellikle işin doğası, örgütsel yapı, örgütsel iklim, teknoloji vb. değişkenlerle ilişkilendirerek gerçekleştirmektedirler. Bu çalışmalarda yabancılaşmanın işe dönük tanımını, yabancılaşma duygusunu yaratan koşullardan çok, çalışanların kendi öznel duygularını ifade etmeye dönük bir duruma dayandırmaktadırlar (Zielinski ve Hoy, 1983). Bununla birlikte Fromm (1996b), bu öznel durumları yaratan sosyal yapıları sorgulamadan yabancılaşmayı sadece duygu düzeyine indirgemenin yetersizliğini ve nesnel bir yabancılaşma tanımının gerekliliğini vurgulamıştır. Hagedorn ve Labovitz, J. Miller

(1970) , S ve Forsyth ve Hoy (1978) bireylerin sadece sosyal ilişkileri algılama biçimleri ya da duygularından çok bireyler arasında var olan gerçek ilişki biçimlerine dikkat çekmişler ve yabancılaşmayı yapısal bağlamda bir etkileşim değişkeni olarak tanımlamış ve ölçmüşlerdir (Zielinski ve Hoy, 1983). Böylelikle yabancılaşmaya nesnel bir yaklaşım kazandırmaya çalışmışlardır. Nesnel yabancılaşma yaklaşımının ampirik yabancılaşma çalışmalarında daha çok benimsendiği ve özellikle Amerikan ekolünden gelenlerce daha çok tercih edildiği belirtilmektedir (Elma, 2003: 3).

Yabancılaşma farklı nedenleri, ortaya çıkış biçimleri ve sonuçlarıyla toplumsal hayatın hemen hemen bütün kurumlarında kendini göstermekte ve içinde bulunduğu sistemi etkilemektedir. Yabancılaşmanın görülmediği ya da etkilerini hissettirmediği bir örgütten söz etmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir ve eğitim kurumları da öğrencisi, öğretmeni, yöneticisi, deneticisi ve hatta öğrenci velileriyle birlikte kendilerini bu yabancılaşma durumunun içinde bulmaktadırlar.

Toplumsal bir sistem olarak okullar sosyal, politik ve ekonomik olmak üzere üç temel göreve sahiptir. Okulların sosyal görevi bireyi sosyalleştirmek, bireye kültürü aşılması, politik görevleri yetiştirdiği kuşağın devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlamak ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesi için zemin hazırlamak ve ekonomik görevi de ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinmesini karşılamak için bireyleri yetiştirmektir (Bursalıoğlu, 2002: 37).

Okulların toplum içerisinde yüklendiği bu görevleri yerine getirmesi içinde buldukları toplum açısından hayati bir önem taşımaktadır. Okulların bu işlevlerini sürdürmesinde temel sorumluluk hem nitel hem de nicel olarak geniş bir etki alanına sahip olan öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, öğretmeyi ve öğrenmeyi ilke edinen ve bunu yaşam biçimi haline getirmiş öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bu nedenle bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Aybek, 2007: 9). Dolayısıyla, okul sisteminin işlerliğinde hayati bir rolü olan öğretmenlerin, bu rollerini yerine getirmelerinde bir tehdit unsuru olabilecek öğretmen yabancılaşması olgusunun bilinmesi ve kaynaklarına inilmesi de eğitim sistemi için hayati bir önem taşımaktadır.

Eğitimde yabancılaşma, okulda çalışanların, öğrenim görenlerin, hatta velilerin, yapmaları gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşmasını ifade eder. Eğitimde

yabancılaşma ve onun formları okul eğitimi ile ilişkilidir. Bu konuda yapılan araştırmalar okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005: 397).

Eğitimde yabancılaşma ve öğretmen yabancılaşması eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında ve işlevini sürdürmesinde önemli bir problem olarak karşımızda durmaktadır. Eğitimde karşılaşılan sorunları içinde bulunduğu ekonomik, politik, toplumsal sorunlardan bağımsız olarak düşünmek bizi yanıltacaktır. Nüfus artışı, iç göç, siyasi iktidarlarca defalarca yapılan reform çalışmaları sonucu oluşan sistem bunalımları, plansız istihdam, niteliksiz personel eğitimi, yenilenmede geciken öğretim programları, yetersiz bütçe, katılımcı olmayan yönetsel anlayışlar, yetersiz sivil toplum örgütlenmeleri ya da işlevselliğini kazanamamış sendikalar, eğitimde karşılaşılan sorunların toplumsal nedenlerini oluşturmaktadır (Kılıç, 2008: 3). Bununla birlikte, zamanla büyüyüp kalabalıklaşarak bürokratik yapılar haline gelen eğitim örgütlerinin bürokrasinin olumsuzluklarını göstermesinin bir sonucu olarak, yüz yüze ilişkilerin azalması, kurallar konduktan bir süre sonra işlevsizleşse de sürdürülmesi, hiyerarşik basamakların artması ve yönetime katılmanın neredeyse olanaksız hale gelmesi, sistemde ve ders programlarında reform adı altında yapılan değişikliklerin belirsizliği daha da artırması öğretmenlerin işlerine yabancılaşmasına zemin oluşturur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 331).

Bunlara ek olarak, eğitim ile ilgili yasal metinlerin, yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenin düşün ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilmemesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler ayırımının etkili biçimde yapılamaması gibi etkenler de öğretmenin işine yabancılaşmasına neden olabilir. Ayrıca, merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürmesi de, öğretmenin işin yabancılaşmasına neden olabilir. Sınıf ortamlarında eline kesin hatlarıyla belirlenmiş bir program tutuşturulan öğretmen yaratıcılığını devreye sokamaz, farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaz (Şimşek 1997, Akt: Elma, 2003: 7).

İş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasiyi ve bürokratik uygulamaları sorgulamadan kabullenme, yeniliğe ve gelişmeye açık olmama, mevcut durumu değiştirmekten çok sürekli şikâyetle bulunmayı ve edilgin bir tavır takınmayı tercih etme, insanlarla yakın iletişimde bulunmaktan kaçınma ve hatta bunu bir yük olarak algılama ve mesleki tükenmişlik gibi sonuçlara neden olabilecek yabancılaşma duygusu eğitimde ve öğretmen yabancılaşmasında da kendini gösterir ve öğretmenlerin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmelerinde olumsuz bir rol oynar.

Bu anlamda işine yabancılaşan bir öğretmen öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve diğer eğitim kesimleri ile iletişimini sınırlandırabilir; doyurucu, anlamlı ve iyimser ilişkiler kurmada kendini geri çekebilir; üst düzey bir eğitim için üst düzey bir performans sergilemede isteksiz görünebilir; kendini geliştirme ve yetiştirme çabalarından uzaklaşabilir; mesleğine karşı ilgisini, heyecanını ve coşkusunu kaybedebilir ve işini anlamlı bulmayabilir (Elma, 2003: 43).

Toplumsal varlığın sürdürülmesi, daha iyi yaşam olanaklarının sağlanması için çalışan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğini azaltmakta, öğretme-öğrenme sürecinde elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir. Yabancılaşma öğretmenlerin; yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretme – öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Bayındır, 2002: 11).

Eğitim örgütlerinin işlevlerini yerine getirmesinde ve amaçlarına ulaşmasını sağlamasında öğretmenlerin yüklendiği sorumlulukların yanı sıra eğitim yöneticilerine de bir takım sorumluluklar düşmektedir. Eğitim yöneticisinin örgütü etkili ve yeterli kılabilmesi için öncelikle bunun önündeki engelleri ortadan kaldırması gerekmektedir. Bunun için de öncelikle bu engellerin neler olduğunu tanımlayabilmeli ve bunların örgütü amaçlarına ulaştırmada ne gibi etkilerinin olduğunu saptayabilmelidir. Yabancılaşmayı da, örgütü amaçlarına ulaştırmada olumsuz bir unsur olarak değerlendirdiğimizde, eğitim yöneticisinin öncelikle yabancılaşmaya ilişkin bir farkındalığa sahip olması, daha sonra öğretmenlerde görülen yabancılaşma duygusunun nedenlerini araştırması ve bu yönde önlem alması bir zorunluluktur. Bu nedenle eğitim yöneticisinin, yabancılaşmaya ilişkin bir fikir edinmeden, yabancılaşmanın nedenlerine

inmeden önlem alabilmesi ve yabancılaşmayı ortadan kaldırabilmesi imkânsız görünmektedir.

Eğitim yöneticisi, kendi örgütü ile ilgili örgütsel etkinliklerini yerine getirirken yabancılaşma olgusunu tanımlamak ve yönetmek durumundadır. Yabancılaşmayı tanımlamak ve yönetebilmek için de öncelikle aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekmektedir (Keniston 1972, Akt: Elma, 2003: 12) :

Odak: Neye yabancılaşma?

Yerine Yerleştirme: Eski ilişkinin yerine yerleşen nedir?

Biçim: Yabancılaşma nasıl ortaya çıkar?

Kaynak: Yabancılaşmanın kaynağı nedir?

Eğitim örgütünü yabancılaşmanın olumsuz etkilerinden kurtarması, örgütünü daha etkili ve yeterli kılabilmesi için eğitim yöneticisinin yabancılaşmaya karşı erken uyarı sistemini oluşturması, yabancılaşma ile ilgili stratejik politikalar üretmesi ve programlar geliştirmesi, yabancılaşmayı ortaya çıkaracak çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizini yapacak etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Ayrıca yabancılaşmayı doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkileyecek olan okuldaki çatışmaların yönetimine önem vermesi; stresle baş etmesi; işgörenlerin yönetime katılmasını sağlaması; öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların güdülenme düzeyini yükseltmesi ve sürekli kılması; okulun yaşam kalitesini yüksek tutması gerekmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2006: 578).

Ülkemizde ilköğretim okullarının ve bu okullarda çalışan öğretmen sayısının fazla olması ve ilköğretim düzeyinin eğitim ve öğretimin temel basamağı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri açısından var olan olumsuz durumların tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasında, “yabancılaşma” gibi olumsuz bir duyguyu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim kesiminde yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmaların büyük bir kısmı öğrencilerin yabancılaşma sorunları ve okulun, öğrencilerin yabancılaşması üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Bununla birlikte yabancılaşma alan yazınında, yurt dışında, öğrenci yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırmalar kadar olmasa da öğretmen yabancılaşması ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Fakat ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ülkemizde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini

analiz eden az sayıda araştırma olması bakımından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılar için kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, Malatya ili merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, işe yabancılaşmanın;
 - a. Güçsüzlük,
 - b. Anlamsızlık,
 - c. Yalıtılmışlık

boyutları açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri işe yabancılaşmanın alt boyutlarına göre ;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Medeni Durum,
 - d. Mesleki Kıdem,
 - e. Öğrenim Durumu,
 - f. Okul büyüklüğü

değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2010 – 2011 eğitim-öğretim yılı Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

2. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları Elma'nın (2003) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması" ölçeği maddeleri ile sınırlıdır.



Varsayımlar

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin belirli düzeylerde işe yabancılaştıkları varsayılmıştır.

2. Öğretmenler ölçeği cevaplarırken yansız, samimi, gerçek kanılarını yansıtmışlardır.

3. Ölçeği cevaplayacak olan öğretmenlerin işe yabancılaşma konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

Tanımlar

Yabancılaşma: Bireyin toplumsal ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle de çevresi üzerindeki denetimin etkisizleşmesi, bu denetim ve uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açmasıdır (Kongar, 1972: 464).

Örgütsel yabancılaşma: Bireylerin var olan örgütsel yapılara bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması halidir (Şimşek ve diğerleri, 2006: 576).

İşe Yabancılaşma: İşin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumudur (Blauner, 1964).

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması: Okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve

güçsüz hissetmesi; kendini okuldan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir (Elma, 2003: 10).

Yabancılaşma Alt Boyutları: (Bayındır, 2002:7-8); Bu araştırmada yabancılaşma aşağıdaki alt boyutları ile incelenmiştir:

Güçsüzlük: Bireyin davranışları ile ilgili kararları sonuçlandırmaksızın beklemesi veya olaylar üzerindeki kontrolünü, denetimini yitirmesi, kendini edilgin hissetmesidir.

Anlamsızlık: Bireyin yaptığı işi anlamlı bulmaması ve üstlendiği rollerle kişiliği arasında bir ilişki kuramaması, neye, hangi genel doğrulara inanacağı yönünde belirsizlikler hissetmesi halidir.

Yalıtılmışlık: Bireyin topluma alınmadığı ya da toplumdan atıldığı duygusunu yaşaması diğer insanlarla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramaması ya da kurmaktan çekinmesi durumudur.

Okul: Malatya il merkezinde araştırma kapsamına alınan resmi ilköğretim okullarıdır.

Öğretmen: Malatya il merkezinde araştırma kapsamına alınan resmi ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerini kapsamaktadır.

Ölçme Aracı: Bu çalışmada kullanılan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”dir.

Okul Büyüklüğü: Okul büyüklüğü, okulda görev yapan öğretmen sayısına göre belirlenmiştir. Buna bağlı olarak okullar küçük, orta ve büyük okul olmak üzere üçe ayrılmıştır. 1-25 arasında öğretmeni olan okullar küçük okul, 26-50 arasında öğretmeni olan okullar orta büyüklükteki okul, 51 ve üzeri öğretmeni olan okullar da büyük okullar olarak tanımlanmıştır (Elma, 2003: 88).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Yabancılaşma ve Yabancılaşma Olgusuna Genel Bir Bakış

Bu başlık altında, öncelikle yabancılaşma kavramı ve teorileri olmak üzere, örgütsel yabancılaşma ve eğitim örgütlerinde görülen yabancılaşmanın nedenleri ve sonuçları, daha sonrasında ise bu konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

1. Yabancılaşma Kavramı ve Tanımları

Kuramsal bir çalışmanın olmazsa olmazı kavramın etimolojik anlamlarını ortaya koymaktır. Dilde yer alan tarihselliği, neye göndermede bulunduğu, hangi anlamları içerdiği köken bilimsel incelemesi ile mümkün görünmektedir. Yabancılaşma kavramı tarih içerisinde toplumsal ve ekonomik kuramdan felsefe ve psikolojiye bir dizi alanda özgül ama tartışmalı anlamlar taşımaktadır. Bu kavramsal anlam genişlemesi aynı zamanda kapsamının genişlemesi dolayısıyla içeriğinin azalmasına da yol açmaktadır. Bu nedenle yabancılaşma “alienation” dildeki en zor sözcüklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Williams, 2007: 41).

İngilizce bir terim olan alienation (yabancılaşma) kavramının yakın-kökü orta Fransızca alienacion’dur, o da alienationem’den gelmektedir, kök sözcük Latince “alienare”dir, “yabancılaştırmak ya da başkasının kılmak”; bu da Latince alienus -bir başka kişi ya da yere ait olan- kökünden, o da alius’tan -“öteki, bir başkası”- kökünden gelmektedir (Williams, 2007: 42).

Özbudun, Markus ve Demirer (2008: 16) yabancılaşmanın, “Grekçe alloiosis ve bundan türetilen Latince allienatio sözcüklerinden türetildiğini ve bu sözcüklerin de ekstasis (esrime) yani “kendinden geçme”, “benliğinin dışına çıkma” anlamlarına geldiğini” belirtmişlerdir.

Yabancılaşma kaynağını dinden alan ve çok eski bir geçmişe sahip olan bir kavramdır. “İlk kez Eski Ahid’de puta tapma ile ilgili olarak kullanılan yabancılaşma kavramı, insanın kendi yarattığı nesnelere kendisinde bulunan özellikleri aktararak, onlara boyun eğmesi anlamında kullanılmıştır” (Tolan, 2005: 283). Burada yabancılaşma; insancıl yaratıcılığın ortadan kalkarak, insanın nesneleşmesine işaret etmektedir.

Yabancılaşmanın felsefe sahnesinde merkezi bir rol oynayışı Hegel ile olmuştur. Hegel’e göre yabancılaşma bir *nesneleşme (objectification)* sürecidir. Yabancılaşma Hegelin felsefi tasarımı içerisinde zorunlu, kaçınılmaz ve aşılması gereken bir süreçtir. Almanca *entäussern* anlamında *ayrılmak, aktarmak* anlamının yanında *dışlaştırmak* anlamı vardır. Bu ayrılma, dışlaştırmaya paralel anlamı içerisinde kullanılan diğer bir sözcük almanca *entfremdir*. Bu insanlar arasındaki *uzaklaşma* edimini ya da durumunu anlatır (Williams, 2007: 44).

Hegel’in mantıksal-kavramsal ontolojisini ve Feurbach’ın dinsel bağlamda ortaya koyduğu yabancılaşma kavramını Marx’ın sosyo-ekonomik anlam içerisinde kullandığını görmekteyiz. Hegel kendi felsefi sistemi içerisinde yabancılaşmayı zorunlu bir uğrak (moment) olarak pozitif bir kavram olarak tanımlarken Marx yabancılaşmayı negatif anlamda kullanır. Marx tarafından kullanılan *vergegenständlichung şeyleşme* bir insan sürecini nesnel bir şey haline getirme (emeğin dışsallaşması) olarak anlaşılıyor (Williams, 2007: 44).

Marx, kapitalist toplum koşulları altında bir işçinin öteki işçilerle, emeğinin ürünleriyle, hatta kendisiyle olanaksız olmasını yabancılaşma terimi ile anlatmıştır (Güçlü ve diğerleri, 2003: 1563). Marx, özel mülkiyet, emek-değer teorisi, sınıf çatışması, meta fetişizmi kavramları ile yabancılaşma kavramına toplumsal bir somutluk kazandırmıştır.

Marx’ın yabancılaşma tanımına koşut bir tanım da Tolan tarafından yapılmıştır. Tolan (1981:179) yabancılaşmayı, “insanın emeği tarafından yaratılan şeyin aynı insana, kendisini köleleştiren yabancı bir öz olarak geri dönmesi süreci olarak” tanımlanmaktadır.

Yabancılaşma genel düzeyde, bireylerin var olan yapılara (toplumsal kurumlara) bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Ergil, 1980, Akt: Taş, 2007: 71).

Türk Dil Kurumu “bilim ve sanat terimleri” sözlüğüne göre yabancılaşma; belli tarihsel koşullarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin (emeğin, paranın, toplumsal ilişki sonuçlarının, insanın özelliklerinin ve yeteneklerinin) bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen ya da özlerinde olduklarından değişik biçimde kavranması olarak tanımlanmıştır (TDK, 1975).

Yukarıda bahsedildiği gibi çok eski bir geçmişe sahip olan ve farklı düşünürler tarafından farklı anlamlar atfedilen yabancılaşma kavramı, felsefe, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji siyaset, hukuk, ekonomi, teoloji, eğitim gibi birçok toplumbilimi disiplininde yerini almış ve farklı anlamlar kazanmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da, birbirinden farklı birden fazla yabancılaşma tanımı türetilmiş, bu da yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır. Her disiplinin kendi yabancılaşma tanımına bakacak olursak;

1. Felsefe disiplininde yabancılaşma; bir kimsenin, kendi emeğinin ürünlerinden kopması, yaşama kayıtsız kalması ile sonuçlanan toplumsallıktan ayrı düşme (Güçlü ve diğerleri, 2003: 1563),
2. Sosyoloji alanında yabancılaşma; kişinin içinde yaşadığı topluma, kültürel değerlere ve rol dağılımına karşı ilgisinin kaybolması, değer ve normları anlamsız görmesi, kendisini güçsüz ve yalnız hissetmesi durumu (www.ihya.org.),
3. Psikoloji alanında yabancılaşma; bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı biçimde, yani edilgin olarak kabul etmesi ve bu doğrultuda davranımlarda bulunması (Fromm, 1992: 125),
4. Sosyal Psikoloji alanında yabancılaşma (Seeman,1959); toplumsal, kurumsal ya da kişiler arası sorunların birey üzerinde yarattığı etkiye bağlı olarak ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duyguları,
5. Siyaset alanında yabancılaşma; siyasal sistemden uzaklaşma ya da siyasal katılıma kayıtsızlık (Ergil, 1980, Akt: Elma, 2003: 65),
6. Hukuk alanında yabancılaşma; hukuk kurallarının çoğalması, çapraşıklaşması birbirini tutmayan ve ters yöne iten bir nitelikte olması, zamanında çıkmaması, iş gerekçelerinin uymaması ve ihtiyaçlarına cevap

vermemesi gibi durumlarda çalışanların işlerinden soğumaları, uzaklaşmaları (Fettahlıoğlu, 2006: 52),

7. Ekonomi alanında yabancılaşma; ekonomi politikalarının ekonomik sorunları çözmede yetersiz kalışı, para ve sermaye piyasası arasındaki istikrarsızlıklar, enflasyonun yarattığı, çözümsüzlüğün dayattığı baskılar gibi durumlarda ortaya çıkan kayıtsızlık durumu,
8. Teoloji alanında yabancılaşma; Tanrıdan kopma veya koparıma, onun bilgisinden veya merhametinden kopma, uzaklaşma (Williams, 2007: 45),
9. Eğitim alanında yabancılaşma; okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirememesi ya da bireysel hak ve özgürlükleri arttırma işlevini yitirmesi; bireyi toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması ve bunların bir sonucu olarak da yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendisini okuldan soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak da eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesi (Kılıç, 2007: 9).

gibi birden fazla yabancılaşma tanımının olduğunu ve aslında yabancılaşmanın toplumsal yaşamın her alanında yaşandığını ve her disiplinin kendine özgü bir yabancılaşma tanımı oluşturduğunu görebiliriz.

Yabancılaşma kavramının tanımlanmasında karşılaşılan bu güçlüğü “işe yabancılaşma” kavramının tanımlanmasında görmüyoruz. Hoy, Blazovsky ve Newland (1983) işe yabancılaşmayı kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yarattığı duyguların bir yansıması olarak değerlendirmektedirler. Benzer bir biçimde Blauner (1964) ise işe yabancılaşmayı, işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulları ve ortamları sağlayamaması durumu olarak tanımlamıştır.

Örgütlerde ortaya çıkan işgören yabancılaşmasının birden fazla nedeni ve sonucu vardır. Bu nedenler ve sonuçları şöyle özetlenebilir (Başaran, 1998: 222):

1. Yabancılaşma durumunda ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörene aittir.
2. Uzmanlık, iş görene işin bütününün küçük bir parçasını üretme olanağı verdiği için, işgörenin ürettiğinin bütününü görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.

3. Tekdüze, küçük parça üretimi yapan işgören, ortaya çıkan ürüne, “ben ürettim” diyememekte, ürününü sahiplenememektedir.
4. İşgören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, işgörenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilmiştir.
5. Makine ile baş başa bırakılan işgörenin, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
6. İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçirilmiştir.
7. İşgören, sonunda örgütteki yaşamında denetlenmeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğumaktadır.
8. Örgütün yetki hiyerarşisi ve denetimi, işgöreni kendinden soğumaya itmektedir.

Bu nedenler ve sonuçlar ışığında işe yabancılaşma, çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması biçiminde tanımlanabilir (Elma,2003: 16).

1.1. Yabancılaşma Teorileri

Yabancılaşma kavramı dünya yazınında birkaç yüzyıldır yer almaktadır. Özellikle dinbilim yapıtlarında işlenen yabancılaşma konusu, laik felsefeye Hegel ile, iktisat ve siyaset alanına ise Marx ile girmiştir (Taş, 2007: 27). Dolayısıyla, bu çalışmada öncelikle Hegel olmak üzere yabancılaşmayı dinsel bağlamda kullanan Ludwig Feurbach ve Marx’ın çalışmalarına yer verilecektir.

Daha sonra, yabancılaşma bağlamında Weber’in *rasyonalite* ve (onun insani alanda karşılığı olarak bürokrasi-iktidar-hiyerarşi)-*uzmanlaşma* kavramlarına ve Durkheim tarafından dile getirilen *işbölümü* ve *anomi* kavramlarına değinilecektir.

Bunlara ek olarak, psikolojik tahlilleri ile insani özü dile getirmesi açısından yabancılaşma kavramının tanımlanmasında ve geliştirilmesinde kendisini önemli kılan Erich Fromm’un çalışmalarına ve yabancılaşmayı bir özgürlük sorunu olarak tanımlayan Amerikan sosyologlarından Wright Mills’in çalışmalarına yer verilecektir.

Son olarak da, kendisinden önceki kuramsal çalışmaların bir araya getirilmesi dolayısıyla yabancılaşma alanyazınında merkezi bir yeri olan ve yabancılaşma kavramını soyut anlamından çıkararak, ona ölçülebilir bir yön katan Amerikalı toplum bilimci Melvin Seeman'ın yabancılaşma tanımına ve bu yabancılaşma boyutlarına yer verilecektir.

1.1.1. Hegel

Felsefe tarihi içerisinde varlık-oluş problemi karşısında varlığın madde cinsinden değil de düşünce cinsinden olduğunu ileri süren ve bu nedenle de idealist felsefe olarak değerlendirilen Hegel felsefesinin temel kavramlarını ide, diyalektik, ilerleme, tez-antitez-sentez, yadsıma, aşma, yabancılaşma, doğa, tin, mutlak akıl, edimsellik, kavram, gerçekleşme şeklinde sıralayabiliriz.

Adı geçen kavramları kısaca özetlemek gerekirse diyalektik hem düşünmenin hem de varlığın yasasıdır. Düşünme de varlık da karşıtların içinden geçerek karşıtları uzlaştırırlar. Düşünce gibi varlık da diyalektik olarak gelişen bir süreçtir. Varlık bir ilkenin, bir ilk temelin kendini açması, belli bir ereğe doğru gelişmesidir. Bütün var-olanların, bütün varlık çeşitlerinin arkasında ve temelinde bulunan bu ilkeye Hegel, yerine göre, “ide”, “akıl”, “tin” der (Gökberk, 2000: 388). Hegel'e göre ide, kavramla gerçeğin birliğidir, kendi kendini ve gerçekliğini belirler haldeki kavramdır. Başka deyişle ne olması gerekse o olan ve kavramın kendisini kapsayan edimselliktir (Hegel, 1976: 138). Edimsellik ise hep kendi üzerine yansımaktan başka bir iş yapmaz ve var-oluşu da kendisinden başka bir terimin değil; kendi kendisinin açığa çıkışıdır (Hegel, 1976: 191).

Diyalektik ise karşıtların birliği, karşıtların çelişmesi olarak anlaşılır genellikle ve diyalektikte yadsıma önemli bir kavram olarak gösterilir. Olumsuz olan aynı zamanda olumludur; başka deyişle kendi kendisiyle çelişen şey sıfır halinde soyut hiçlik halinde eriyip çözülmez; esas olarak kendi tikel içeriğinin yadsınması halinde eriyip çözülür. Böylece yadsınma tam yadsınma değil eriyip dağılan bir yadsınmadır. Sonuç olarak çıkan şey yadsınma, bir içerik taşır, çünkü belirlenmiş yadsınmadır. Bu yadsınma yeni bir kavramdır ama öncekinden daha yüksek daha zengin bir kavramdır çünkü kendi yadsınmasıyla başka deyişle kendi karşıtıyla zenginleşmiştir: o halde karşıtını kapsar ama aynı zamanda karşıtından daha fazlasını kapsar. Kendi kendisiyle karşıtının

birliğidir. Nesneyi ilerleten kendi kendindeki içeriktir, kendi kendinde taşıdığı diyalektiktir (Hegel, 1976: 101).

Diyalektiğin en önemli kavramlarından birisi sentez aşamasına geçiş olarak aşma kavramıdır ve hiçlikten ayırt edilmesi gereken bir kavramdır. Kendini aşan kendini aşmakla hiçlik haline gelmez. Hiçlik dolaysız olandır; aşılmış bir terim ise dolayım lanmıştır. Aufheben sözcüğü dilde iki anlam taşır. Hem “saklı tutmak”, “korumak”, hem de “durdurmak-son vermek” demektir (Hegel, 1976: 161).

Hegel kendi felsefi sistemini üç bölüme ayırır:

1. Mantık ya da kendinde ve kendi için idenin bilimi
2. Doğa felsefesi ya da dış var-oluşu içindeki idenin bilimi
3. Tin felsefesi ya da dış var-oluşundan kendi üzerine dönen idenin bilimi (Hegel, 1976: 34).

Hegel’in bu felsefi tasarımı şu şekilde açıklanabilir ve yabancılaşma da bu sistem içerisinde olması gereken zorunlu bir uğrak (moment) şeklinde pozitif bir anlam taşımaktadır. İdenin amacı sonunda kendi kendisini bulması, kendisinin bilinç ve özgürlüğüne erişmesidir. Bu amaca doğru gelişmesinde “ide” üç basamaktan geçer. İde ilkin kendi içindedir, kendi kendinedir. Bu evresinde ide henüz bir “olanaklar” - potansiyel/edimsellik-içerisindedir. Gizli olan gücünü henüz gerçekleştirmemiştir ama kendisini bilmesi, tanınması için kendisine bir “gerçeklik” kazandırması gereklidir. Bu amaçla ide kendini ilk olarak doğada gerçekleştirir. Ancak doğada ide artık kendi kendisinde değildir, kendisinden başka bir şey olmuştur, özüne aykırı düşmüş, kendisine yabancılaşmıştır. Kendi özü ile çelişik bir duruma girmiştir. Doğa alanında bir kavramın varlığı başka bir şey yüzündendir. Onun için doğa idenin özdeşliğini yitirdiği, nesnelerin çokluğu içinde bölündüğü, dolayısıyla da başkalaşım kendisine yabancılaştığı alandır. Doğa oluşun dünyasıdır (Gökberk,2000:389). Doğa “ide”nin bir gerçekleşmesidir. Onun için doğanın en ilkel basamaklarında bile bir “akıl” saklıdır. Varlığın her yanında ide olduğu gibi doğada da ide vardır yalnız burada ide bilinçsizdir, özgürlükten yoksundur. Nesnelerin çokluğu içinde dağılıp bağlanmıştır; bununla da kendi özüne uzak düşmüş, kendisine yabancı olan “dış” bir varlık olmuştur. Kendi özüne aykırı durumlardan kurtarmaktır. Tinsel dünyada “kendinde ve kendisi için” olan bir özdeşlikle yeniden ortaya çıkar (Gökberk,2000:390). Çelişme idenin gelişmesindeki üçüncü basamak olan “tin”in dünyasında (kültür dünyasında) ortadan kalkar. Bununla ide kendi kendisini bulur ama bu sefer bilincine yani özgürlüğüne kavuşmuş olarak.

Çünkü doğada “ide” nin yasası “zorunluluk” idi, kültür dünyasının yasası ise “özgürlük” tür (Gökberk, 2000: 389).

Dinsel bir tema olan yabancılaşma Hegel’in kendi felsefi sistemi içerisinde dini karakterinin tersine laik bir karaktere bürünmüştür. Diyalektiğin ikici doğasının vurgulanmasında onun bir ara aşama olarak görülmesi ve birliğe ulaşmada zorunlu bir adım olarak olumlu bir açıdan değerlendirilmesi bakımından Hıristiyan mistisizmine kaynak olan Plotinos ile benzerlik taşımaktadır. Diyalektik kendisinde bir zamansallığı paylaşmaktadır. Hem maddeyi hem de Descartes’ten beri gelen öznde dile getirilen ruhun ayırıcı özelliğinin akıl oluşu ve özünün düşünme olarak dile gelmesi ile dinsel ruhani yönü en azından laikleşmiş olmaktadır.

1.1.2. Feuerbach

Hegel de olumlu bir anlam yüküne sahip olan ve idenin ilerlemesi ya da kendi bilincine varması için gerekli, zorunlu olan yabancılaşma kavramını Feuerbach artık olumsuz bir içeriğe sahip olduğunu düşündüğü materyalist temelde kavramıştır.

Teolojinin gizinin antropoloji olduğu ve teoloji tarihinin zaten bunu kanıtladığını ileri süren Feuerbach, yine “dogmanın tarihinin” teolojinin “eleştirisi” olduğunu ve teolojinin çoktan antropoloji haline geldiğini ifade etmiştir (Feuerbach, 2008: 11).

Dinin de felsefe gibi aynı insani özü dile getirdiği için inanç tarzının da aynı zamanda bir düşünme tarzı olduğunu ve bunu da herhangi bir kimsenin kendi düşünme ve tasarım yetisiyle çelişen şeye inanmasının olanak dışı olmasından yola çıkarak aslında özdeş olduklarını ileri sürer (Feuerbach, 2008: 8). Aynı zamanda bu olgu, inanç kendisini insanlara kabul ettiremediği zaman inancın yani dinin akılla olan çelişkisi ortaya çıktığında açıkça görülebileceğini ileri sürer (Feuerbach, 2008: 8).

Ayrı bir ontolojik tasarım olarak içimizde yaşayan din olgusunu bir bilinç nesnesi (Feuerbach, 2008: 11) haline dönüştürerek, dinin teolojinin yanılsamasındaki şeyler olmadığını, yabancı değil; yerli gizemler, insan doğasının gizemleri (Feuerbach, 2008: 25) olduğunu ifade eden Feuerbach, inanç nesnesini dinsel bir hakikat haline getiren şeyin, onun özel tarihsel bir zamana, özel bir yere, özel bir isme bağlanmışlığı olduğunu ileri sürer (Feuerbach, 2008: 9).

“Hayaletler geçmişin gölgeleridir” (Feuerbach, 2008: 11) ve “dün hala din olan şey bugün artık din değil ve bugün ateizm sayılan şey yarın dindir” (Feuerbach, 2008: 69) diyerek hayaletlerin bir zamanlar et ve kandan oluşan bir özü olduğunu söyler.

Soyut düşünölmüş ya da hayal edilmiş özü değil düşünceyi onun karşıtından, maddeden, gerçek insandan yola çıkarak açıkladığı için Feuerbach kendi felsefesinin çok spekülasyonun doğrudan karşıtı olmasından çok onu da aşarak hatta feshedilmesi olarak görülmesi gerektiğini ve amacının da “insani-realiteyi (dasein) ortaya çıkarmak olduğunu söyler (Feuerbach, 2008: 21-22). Bunu da fantezideki-dindeki- nesneyi gerçeklikteki nesne haline (Feuerbach, 2008: 25) dönüştürmekle onun arkasındaki insani özü ortaya koymakla başardığını söylemektedir.

Bugün için kutsal olanın sadece yanılsama olduğunu ve onların gözünde kutsallığın hakikatin azalması ve yanılsamanın artması ölçüsünde yükseldiğini ileri süren Feuerbach, böylece yanılsamanın en yüksek aşamasının onlar için kutsallığın en yüksek aşaması olarak algılandığını dile getirmektedir (Feuerbach, 2008: 26).

Dinin insanın ilk ve dolaylı öz-bilinci olduğunu bunu da insanın özünü içinde bulmadan önce kendi dışına naklettiğini ileri süren Feuerbach, insanın kendi özünü, kendisine önce başka bir öz olarak göründüğünü söyler. Buna kanıt olarak da tarihsel olarak tanrısal, kutsal olarak görünen ve tapınılan şeyin şimdi insani bir şey olarak anlaşıldığını göstererek putperestliğin insanın kendi özüne tapması olduğunu, insanın kendi özünü nesneleştirdiğini ve dindeki her ilerlemenin insanın kendisini daha derinden idrak etmesi olduğunu ileri sürer (Feuerbach, 2008: 48).

Feuerbach, tanrısal-olan ve insani-olan karşıtlığı hayalinin, boş bir karşıtlık olduğunu, yani insani öz ile birey arasındaki bir karşıtlıktan başka bir şey olmadığını söylerken tanrısal özün insanın özden başka bir şey olmadığını, tapılmış kendi özü olduğunu ileri sürer (Feuerbach, 2008:49).

Duyusallığı yok etmeye ne kadar çok önem verilirse cennet mekân Bakire onlar için çok daha büyük önem taşır. Duyusal olan yadsındıkça duyusallığın kurban edildiği tanrı daha duyusal olur. Demek ki tanrıya kurban edilen şeye özel bir değer verilir, tanrı bundan özel bir hoşnutluk duyar. İnsan için en yüce şey doğal olarak da tanrı için de en yüce şeydir; insanın hoşlandığı şeyden tanrı da hoşlanır (Feuerbach, 2008: 62).

Bu karşıtlıkları derinleştiren, insanı özünden kavrayan Feuerbach şöyle devam eder:

İnsan kendisinde yadsıdığı şeyi tanrıda olumlar. Böylece din bilinçli şekilde yadsıdığı her şeyi gerçekten de bilinçsiz olarak tekrar tanrıya koyar. Böylece insan dinde kendi aklını yadsır: o kendinden hareketle tanrı hakkında bir şey bilmez, düşünceleri sadece cismanidir, dünyevidir, tanrının kendisine izhar ettiği şeye inanır. Ama buna karşılık insanın düşünceleri insani, dünyevi düşüncelerdir; o insani kafasında planlar yapar, insanların durumlarına ve anlayış gücüne kendini uydurur. Kısacası insan tanrı karşısında kendi bilgisini, kendi düşüncesini tanrıya koymak için yadsır (Feuerbach, 2008: 63).

İnsanın kişiliğinden feragat ettiğini ama buna karşılık tanrının onun için kadir-i mutlak, sınırsız öz olarak kişisel bir öz olduğunu; onun insan onurunu, insani egoyu yadsıdığını ama buna karşılık tanrının onun için sadece kendi onurunu, kendi çıkarımı aradığını, “işte tanrı kendine özgü, bütün öteki kıskanç kendine düşkünlükler karşısında kendinden tatmindir; tanrı bencilliğin kendinden haz almasıdır” diyerek insanın tanrı karşısındaki edilginliğini dile getirmiştir. (Feuerbach, 2008: 64) .

Hegel felsefesinde insanın kendi tasarımı içerisindeki yeri yani ide karşısında insanın çok bir önemi yoktur. İde kendisini insanda kavrar, insan bir araçtır ide için. İnsan iradesini, özgürlüğünü, bireyselliğini ortadan kaldıran bu durum karşısında Feuerbach sorunu daha temelinden kavrayarak insanı temelden bir özgürleşme olanağı yani farkındalık sağlar.

“bir put demiş ki kendine tapana / bilir misin niçin taparsın bana? / sen kendi güzelliğine vurgunsun / ben ayna tutar gibiyim sana” (Hayyam, 2010).

Putta tapma yabancılaşma bağlamında tek tanrılı dinlerin, çok tanrılı dinler karşısında kendisini meşrulaştıran bir amacına hizmet etse de yukarıda alıntılanan dizelerle Hayyam’ın da ayna tuttuğu gibi puta tapmayı kişinin kendisinin kendi özgücünün, etkinliğinin ürünü olan bir nesne karşısındaki duruşu ve tavrı yabancılaşmanın kendisidir.

İnsan özünü –ki bu dinin gizidir- nesneleştirir ve sonra bu nesneleştirilen bir özneye, bir kişiye dönüştürülen özü tekrar kendisi için bir nesne haline gelir diyen Feuerbach şöyle devam eder o kendini düşünür, kendisi nesne olur ama bir nesnenin, başka bir özün nesnesi olarak. Burada durum böyledir. İnsan tanrı için nesnedir (Feuerbach, 2008: 66). Yabancılaşmanın insanın kendisini tanrı tasarımı içerisindeki yerinden kendisini ifade eden insan için “yaşam ne kadar boş olursa tanrı o kadar dolu, somut olur. Gerçek dünyanın boşaltılması ve tanrılığın doldurulması bir edimdir. Sadece yoksul insanın zengin bir tanrısı vardır.” (Feuerbach, 2008: 117) diyen bir bakışı taşıdığını ifade eder Feuerbach.

İnsan dinde yaşamının engellerinden kurtulur; o burada kendisini ezen, engelleyen, tiksindiren her şeyi üzerinden atar; tanrı insanın her çeşit iğrençliklerinden kurtulmuş benlik duygusudur; kendisini sadece dinde özgür, mutlu ve bahtiyar hisseder, çünkü o sadece burada kendi dehasından beslenir, kendi Pazar gününü kutlar (Feuerbach, 2008: 144).

Kısaca özetlemek gerekirse diyalektiğin dolayımına yani karşıtımdan geçerek kendi bilincine varma Hegel teması için olduğu gibi Feuerbach için de geçerlidir. Diyalektiğin Hegel felsefesinde almış olduğu kendisinde bir ilerlemeyi, bir amacı barındırma gibi anlamsal yük Feuerbach için olumsuz bir anlam taşımaktadır. Din insanın yabancılaşmış özü olarak materyalist bir temelde ele alınarak spekülasyon kurguların yerini gerçek insanın aldığı görmekteyiz. Yabancılaşma insanın tanrı tasarımı içerisinde kendini görüşüdür. Bilincin yanılısamaya dönüşmesidir. İnsanın kendi ürettiği düşünce nesnesine dönüşerek kendisini dinde tanrıda telafi etmekte, adaleti, özgürlüğü, yaşamın yükünü başka mekânlara ve zamanlara taşımaktadır.

1.1.3. Marx

“Avrupa’da bir hayalet dolaşüyor –komünizm hayaleti” (Marx, 2002: 115) ile başlayan “Komünist Manifesto” dan önce Feuerbach’ın dinin materyalist temellerini göstermesi bakımından yaptığı insanın kendi özünün dolaylı bir şekilde tanrı aracılığı ile nesneleşmesinin antropolojik eleştirisini Marx ideoloji eleştirisinde düşünsel yabancılaşmada ortaya koyar.

İdeolojilerin dünyaya egemen oldukları, fikirlerin ve kavramların belirleyicisi oldukları, belirli fikirlerin, maddi dünyanın, filozoflarca anlaşılabilir gizini meydana getirdikleri (Marx, 2004: 32) veya fikirlerin, tasarımların, kavramların şimdiye değin gerçek insanlara egemen olmuş ve onları belirlemiş olduklarını ve gerçek dünyanın fikirler dünyasının ürünü olduğu (Marx, 2004: 33) düşüncesine karşılık olarak Marx “yaşamı belirleyen bilinç değil; tersine bilinci belirleyen yaşamdır” (Marx, 2004: 46) diyerek fikirlerin ontolojik temelini ortaya koymuştur.

Felsefeyi, tanrıbilimi, tözü ve bütün öteki boş şeyleri “öz-bilinç”e indirgemekle “insanları” hiçbir zaman kölesi olmadıkları bu sözlerin egemenliğinden kurtarmakla “insan”ın “kurtuluş” yolunda tek bir adım bile atmış olmayacağını ileri süren Marx, gerçek dünyanın dışında ve gerçek araçları kullanmadan gerçek bir kurtuluşu gerçekleştirmenin mümkün olmadığını (Marx, 2004: 47) ifade ederek “Filozoflar dünyayı yalnızca değişik biçimlerde yorumladılar, sorun onu değiştirmektir.”(Marx, 2004: 24) -felsefe tarihinin ünlü XI. tezi -Feuerbach üstüne tezler- ile bir kez daha kurtuluşun var-olan koşulları değiştirmekle olacağını ifade etmiştir. Onların, boyunduruğu altında ezildikleri kuruntulardan, fikirlerden, doğmalardan, hayali yaratıklardan kurtarılması gerektiği, fikirlerin egemenliğine karşı çıkılması gerektiği”

(Marx, 2004: 31) biçimindeki sözleriyle “egemen sınıfın düşüncelerinin bütün çağlarda egemen olan düşünceler” (Marx, 2004: 75) olduğunu dile getirdiği çalışmasında yabancılaşmış bilincin ontolojik temellerini göstererek değişimin koşullarını ortaya koymuştur.

Fikirlerin, anlayışların ve bilincin üretiminin, her şeyden önce doğrudan doğruya insanların maddi faaliyetlerine ve karşılıklı maddi ilişkilerine, gerçek yaşamın diline bağlı olduğunu (Marx, 2004: 44) ve insanların anlayışlarının, düşüncelerinin, karşılıklı zihinsel ilişkilerinin, bu noktada onların maddi davranışlarının dolaysız ürünü olarak ortaya çıktığını söyleyen Marx, bir halkın siyasal dilinde, yasalarının, ahlakının, dininin, metafiziğinin vb. dilinde ifadesini bulan fikirleri, anlayışları üretenlerin insanların kendileri (Marx, 2004: 45) olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla insanların yaşam süreçlerinde ifadesini bulan ahlak, din, metafizik ve ideoloji ve diğer bilinç biçimleri artık özerk görünümünü yitirirler (Marx, 2004: 45) diyerek ontolojik kökenlerine inmekle “bu çağın yanılması” (Marx, 2004: 69) ortadan kaldırmaktadır.

Tarihin bir takım fikirlerin, kavramların kendilerini gerçekleştirmelerin mekânı olmadığını tersine bunların var-olan maddi pratiklerin bilince yansması olduğunu ifade ettiği Komünist Manifesto’da çağını özetlemektedir. Burjuvazinin bütün feodal, ataerkil, pastoral ilişkilere son verdiğini, insanı doğal efendilerine bağlayan feodal bağları acımasızca kopardığını ve yerine insan-insan ilişkisini çıplak çıkardan ve paradan başka hiçbir bağ bırakmadığını ifade eden Marx ve Engels dinsel tutkuların, şövalyece coşkuların, kutsal titreyişlerin kısaca dinsel ve siyasal yanılısamarlarla maskelenmiş sömürünün yerine açık, utanmaz, dolaylı ve kaba sömürüyü koyduğunu ifade etmektedirler. Burjuvazinin aile ilişkisindeki duygusal peçeyi yırtıp attığını ve bunu salt para ilişkisine indirgediğini ileri sürmektedir (Marx, 2004: 119-120).

Bütün sabit donmuş ilişkiler, beraberinde getirdikleri eski ve saygıdeğer önyargılar ve görüşler ile birlikte çözülüyorlar, bütün yeni oluşmuş olanlar kemikleşmeden eskiliyorlar. Yerleşmiş olan ne varsa eriyip gidiyor, kutsal olan ne varsa lanetleniyor. Burjuvazi, derin kedere boğarak, sanayinin ayakları altından üzerinde durmakta olduğu ulusal temeli çekip alarak her ülkedeki üretime ve tüketime kozmopolit bir nitelik veriyor (Marx, 2004: 120).

Bununla beraber Marx burjuvaziyi büyüleriyle harekete geçirdiği ölümler diyarının güçlerini artık denetleyemeyen bir büyücüye benzemektedir (Marx, 2004: 122).

Feuerbach'ın dinsel yabancılaşma olgusunu Marx, ideoloji eleştirisinde düşünsel yabancılaşma bağlamında anlattıktan sonra emeğe ve onun ürününe yabancılaşma olgusunu gençlik dönemi eserlerinden olan 1844 el yazmalarında anlatır. Genelde yabancılaşma denildiğinde düşünsel yabancılaşmadan çok emeğe, ürüne yabancılaşma anlaşılır.

1844 el yazmalarına geçmeden önce alman ideolojisinde işbölümü eleştirisine değinmek konumuz açısından verimli olacaktır. Marx'ın işin paylaşılmaya başlandığı andan itibaren herkesin kendisine dayatılan, onun dışına çıkamadığı, yalnızca kendine ait belirli bir faaliyet alanı olduğu; o kişi avcı, balıkçı, çoban ya da eleştirici eleştirmen olduğu ve eğer geçim araçlarını yitirmek istemiyorsa bunu sürdürmek zorunda olduğunu ifade ettiği ve o güzel ütopyayı dile getirdiği şu satırları onun işbölümüne ilişkin düşüncelerini yansıtır:

Oysa herkesin bir başka işe meydan vermeyen bir faaliyet alanının içine hapsolmediği, herkesin hoşuna giden faaliyet dalında kendini geliştirebildiği komünist toplumda toplum, genel üretimi düzenler ve bu da benim bugün bu işi yarın başka bir işi yapmak, canımın istediğince hiçbir zaman avcı, balıkçı ya da eleştirici olmak durumunda kalmadan sabahleyin avlanmak, öğleden sonra balık tutmak, akşam hayvan yetiştiriciliği yapmak, yemekten sonra eleştiri yapmak olanağı yaratır (Marx, 2004: 59).

Yine Marx, iş bölümünün koşullandırdığı çeşitli bireylerin elbirliğinden doğan üretici güç, bu bireylere bir araya gelmiş kendi öz-güçleri gibi görünmez; bireylere kendilerinin dışında yer alan, nereden geldiğini, nereye gittiğini bilmedikleri bu yüzden de artık hükmedemedikleri; artık ve üstelik tersine, şimdi insanlığın iradesinden ve gidişinden bağımsız bir dizi gelişim evrelerinden, aşamalarından geçen, insanlığın bu irade ve gidişini yöneten gizli bir güç gibi görünür (Marx, 2004: 60) diyerek işbölümü ve düşünsel yabancılaşma ilişkisini ortaya koymuştur.

Marx antik Yunandan beri insanın özünün ruh ve ruhun da temel özünün Descartes'ten beridir düşünmekten ibaret olduğunu ve Hegel'de doruğa ulaşan pan-logic bir tasarımın ötesine geçerek insanın özünün emek olduğunu dile getirir. İşçi örneğinin ötesinde bir insan doğası içerimi vardır ki o da Hegel'in düşünmeden ibaret spekülatif idealist insan tasarımının ötesine geçmek ve onu materyalist bir temele oturtmaktır.

İşçi ne kadar çok zenginlik üretir, üretimi erk ve hacim bakımından ne kadar artarsa o kadar yoksul duruma gelir. Ne kadar çok meta üretirse o kadar ucuz meta olur. İnsanların dünyasının değersizleşmesi nesnelere dünyasının değer kazanması ile orantılı olarak artar (Marx, 1993: 140)

Üretim araçlarının özel mülkiyeti dolayısıyla işçi kendisi için üretmediğinden, kendi nesnesini ve gerçekliğini yitirdiğinden diğer bir deyişle ürettiği ürüne ya da nesneye karşı köleleştiğinden özüne yabancılaşmıştır (Marx, 1993: 140). Bu dinde de böyledir. İnsan tanrıya ne kadar çok şey verirse kendinde o kadar az şey kalır diyerek Feuerbach'a göndermede bulunan Marx, işçi yaşamını nesneye koyar ve bu etkinlik ne kadar büyükse işçi o kadar nesnesizdir (Marx, 1993: 141) ifadesiyle derinden bir insancılıkla yabancılaşmış insani özü ortaya koyduğunu görürüz.

Marx'ın işçi ne kadar çok üretirse o kadar az tüketecek nesnesi vardır; ne kadar çok değer yaratırsa o kadar çok değerden düşer ve saygınlığının azaldığını görür; ürünü ne kadar biçimliyse işçi o kadar biçimsizdir; nesnesi ne kadar uygarsa kendisi o kadar barbardır (Marx, 1993: 142) ifadelerinde dile getirdiği öz Walter Benjamin'in (2007: 41) ünlü aforizmasında da varlığını gösterir: “Hiçbir medeniyet eseri yoktur ki aynı zamanda barbarlık eseri olmasın”.

Emek, zenginler için mucizeler ama işçi için yoksunluk üretir. Saraylar ama işçi için inler üretir. Güzellik ama işçi için solup sararma üretir. Emeğin yerine geçen makineleri geçirir ama işçilerin bir bölümünü barbar bir çalışma içine atar ve öteki bölümünü de makine durumuna getirir. Akıl ama işçi için budalalık, aptallık üretir (Marx, 1993: 142).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, işçi emeğinin ürününe yabancılaşmış durumdadır fakat burada işçinin ürününe ortaya koyarken emeğinin kendisine yabancılaşması da doğal bir durumdur. İşçi emeğini üründe dışsallaştırmaktadır fakat aslolan emeğini ortaya koyma sürecidir, kendini nesnede görme sürecidir ve çalışmak insanı artık özgürlüğe götürmemektedir.

Marx, emeğin gerçekleşmesinin insanın kendi gerçekliğinin yitirilmesi olarak kendini gösterdiğini, işçinin kendi gerçekliğini açıklıktan ölecek derecede yitirdiğini ileri sürerek emek ile emeği karşısında bulunan işçinin durumunu bütün vahşiliği ile göstermiştir (Marx, 1993: 140). İşçi emeği ile kendi özünü gerçekleştirmekten, kendini ortaya koymaktan çıkmıştır. İşçinin kendini olumlamayıp yadsıması, mutlu değil mutsuz hissetmesi, özgür bir fikir ve entelektüel etkinlik göstermeyip bedenine ve tenine eziyet etmesinde de görüleceği gibi işçi ancak çalışmadığı zaman kendisinde gibidir ve çalıştığı zaman da kendini kendisinde hissetmez. İşçinin çalışması artık istemli değil istemsiz zorlama bir çalışmadır ve insan (işçi) artık kendini ancak yemek, içmek ve çoğalmak gibi hayvansal işlevlerinde özgürce etkin hissedebilir; insani

işlevlerinde ise ancak hayvanlığını hisseder, hayvana ait olan da insan; insani olanda ise hayvansal duruma gelir diyerek Marx emeğin artık insanın dünyasındaki yabancılaşmasının boyutlarını göstermiştir (Marx, 1993: 143-144).

İnsan türsel bir varlıktır, o bireysel olarak insan türünün temsilcisidir (Marx, 1993: 145) ifadesinde Marx Feuerbach'a göndermede bulunur. İnsan ile hayvan arasındaki farkın temelini en yalın, en genel ve en popüler cevabının "bilinç" olduğunu ifade eden Feuerbach düşünmenin materyalist temellerini ortaya koymuştur. Marx bilinç olgusunu özgürlüğe bağlayarak insanın etkinliğinin sadece bundan ötürü özgür etkinlik olduğunu ifade eder. Yabancılaşmış emek, ilişkiyi tersine çevirir öyle ki insan bilinçli bir varlık olması sonucu kendi yaşamsal etkinliğini, kendi özünün ifadesini, kendi varlığını nesnede görebilmesini ancak var oluşunun ta kendisi durumuna getirir (Marx, 1993:146). İnsanın kendi özünü kendi karşısına dönüştürmesi entelektüel yeteneklerini sakatlayan kendi kendisini, kendisine karşı araç etme durumuna düşer. Bu da insani özü sakatlayan bir durum olarak insanın türsel yabancılaşmasını ortaya koyan derinden bir kavrayışı dile getirir.

Meta fetişizmi kavramı daha genel olarak şeyleştirme, nesnel yabancılaşmayı yaratan bir kaynak olarak durmaktadır. Meta fetişizmi, metaların onu üreten bağımsızlaşarak ve özel mülkiyetten dolayı üretime yabancılaşarak kullanım değerinden çıkıp değişim değeri ile piyasada görünmesinin bir sonucudur. Marx bu durumu "masa o alelade günlük bir şey olarak meta olarak ilk adımını atar atmaz tamamen başka bir şey olur. Yalnız ayakları üzerinde durmakla kalmaz, tüm öteki metalarla ilişki içerisinde amuda kalkar ve o ağaç beyninden "masa yürütmek" ten çok daha çarpıcı, parlak fikirler saçar" (Marx, 2004: 81) ifadeleriyle örneklemiştir. Marx'ın meta fetişizmine doğrudan değindiği bir başka ifadesi de:

Burada insanlar arasındaki belirli toplumsal ilişki, onların gözünde şeyler arasındaki düşsel bir ilişki biçimine bürünüyor. Bu nedenle benzer bir örnek vermek için din âleminin sislerle kaplı katlarını dolaşmamız gerekir. Bu âlemde insan beyninin ürünleri bağımsız canlı varlıklar gibi görünür ve hem birbiriyle hem de insanoğluyula ilişki içerisine girmeye başlarlar. İşte metalar âleminde de insan elinin yarattığı durumlar için durum aynıdır. Emek ürünlerine, meta olarak üretildikleri anda yapıştıran ve bu nedenle meta üretiminden ayrılması olanaksız olan şeye, ben, meta fetişizmi diyorum (Marx, 2004: 83).

Meta fetişizminin bu nesneleşmesini, ontolojik bir gerçeklik haline bürünmesini daha açık olarak şu şekilde ifade edebiliriz: Şeyleştirme insanlarca yaratılan toplumsal formların doğal, evrensel ve mutlak olduklarına ve sonuç olarak da, bu toplumsal

formların gerçekte söz konusu nitelikleri kazandıklarına inanılmaya başlanması olarak düşünülebilir diyen Ritzer, şeyleştirilmede insanların toplumsal yapıların kendi kontrolleri dışında ve değişmez olduklarına inanmaya başladıklarını ifade etmektedir (Ritzer, 1992).

Metaların bir kez insandan kopmaları ile dolaşıma çıkmalarının sonucu onun ayrı bir gerçeklik olarak üretenden bağımsız olarak ayrı bir kimliğe bürünmeleri, kendisinde bütünsellik taşıması, görünüşe geldiği gibi değişmez, mutlak hakikatler olarak algılanmaları şeklinde ifade edilen meta fetişizmi ya da genel olarak şeyleştirme insanı belirleyen düşünsel yabancılaşmanın etkenlerinden biri olarak durmaktadır.

Son olarak insanın kendi emek ürününe, kendi yaşamsal etkinliğine, kendi türsel varlığına yabancılaşmasının dolaysız sonucu olarak insan insana yabancılaşır. İnsan kendi kendisine yabancılaşmışken karşısında bulunan ötekine de yabancılaşmıştır (Marx, 1993: 148).

1.1.4. Max Weber

Max Weber aydınlanmacı aklın sonunda gerçekleşen rasyonelleşmenin somut yansıması olarak bürokratik kurumların gelişimini “ demir kafes” olarak nitelemiştir. Buna göre, akla tarihte yapılmış belki de en güçlü vurgu, en iyimser şekliyle “demir kafesler” üretmek zorunda kalmak olmuştur (Karaca, 2008: 1).

Dünya, rasyonalize edildikçe daha da sıradanlaşarak büyüsunü ve anlamını yitirmektedir. Rasyonalizasyon, inancın ve kesinliğin sihirli bahçesini yıkmış ve bunun yerine de geçerli olabilecek olan bir alternatif değerler dizgesi üretmemiştir. Weber, rasyonalize edilmiş sosyal düzenin alternatifi olarak, dinsel yazgı olasılığını da reddetmiş ve karamsar bir bakışla, “rasyonalizasyon ve uzmanlaşmanın demir kafesinden mutlak bir kaçışın olmadığını” savunmuştur (Löwith, 1999, Akt: Kılıç, 2009: 19).

Weber’e göre toplumun rasyonel modernizasyon süreci, eski tek tanrılı inançların köklerini kesip koparıırken, bireyi, sınırsız rekabetçi değerler dünyasına bırakır. Bu nedenle modern toplumlar, çok tanrılı değerler ile sosyal egemenlik arasında bir mücadelenin olduğu kültürel bir arenada yaşamaktadır. Weber’e göre kapitalizm, sonu belirsiz olan, evrensel ve önlenemez rasyonalizasyona bağlı modernleşmenin kaçınılmaz sonucudur. Kapitalizme alternatif olarak sunulan sosyalizm ise, “pazarı

denetim altına almakla, yetkeyi merkezileştirme ve yatırımı kontrol altına almayla hayatın daha öte bir rasyonalizasyonunu içerir” (Löwith, 1999, Akt: Kılıç, 2009: 35).

Marx’ın kapitalizm eleştirisini özümleyen Weber, ekonomik sistemi özgürlük alanı olarak değil, baskıcı bir mekanizma olarak görür. Weber için kapitalizm, kişisellikten arınmış rasyonalitenin timsalidir; ona göre özgürlük arayışı, irrasyonel duygusallık ve mahremiyet ile özdeşdir. Weber’in insan özgürlüğü anlayışı, bireyin özgün kurumlar yaratma özgürlüğüne önem veren hümanist liberalizm geleneğinin bir parçasıdır. Özgürlüğü, bugün hem bürokrasi hem kapitalizm karşısında savunmada kalan ve tarihsel olarak belirlenen bir olay kabul eden özgürlük anlayışıyla, Weber, ekonomik liberalizmden çok hümanist ve kültürel liberalizmi temsil eder (Weber, 2006b: 127).

Weber’e göre insanlar fiziksel, entelektüel ve ahlaki açıdan eşit değildir. İnsan varlığının başlangıcında genetik bir piyango vardır. Weber’e göre “eşitsizlik doğal bir olgudur ve herkese toplumsal çaba ya da niteliklerine göre değer verilebilir” (Aron, 2004: 416).

Ekonomi kurumunun, diğer sosyal kurumları biçimlendirdiği şeklindeki Marksist iddiaya karşılık Weber; “Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu” adlı eserinde; dinin, ekonomi üzerine etkisini ortaya koymuştur. Weber’e göre (1997), “olanaklı en fazla miktar parayı kazanma uğraşısının” kendi içinde kapitalizmle hiçbir ilgisi yoktur. Bu bağlamda kapitalizm ile din ilişkisini inceleyen Weber, kapitalizmin gelişmesinde “Protestan iş ahlakı”nın belirleyici etkisi olduğunu savunmuştur. Protestan iş ahlakı, kapitalizmi meşrulaştırmış ve üretim eylemine ahlaki bir temel getirmiştir.

Protestan iş ahlakının teşviki ile elde edilen tasarruflar, kar amaçlı sonu gelmez bir üretim iştahı olan endüstriyel kapitalizmi yaratmış ve kapitalist modernleşme; dini ve ahlaki anlamından soyutlanarak, tümüyle dünyevi duygulara dönüşmüş ve yabancılaşmaya neden olmuştur (Kılıç, 2009: 20).

Max Weber’in 1904’te yazdığı “Protestan Ahlakı ve Kapitalizm’in Ruhı” adlı yapıtının doruk noktasında, modern ekonomik düzenin muazzam kozmosu tümüyle demir bir kafes gibi görülmüştür. Kapitalist ve bürokratik olan bu kaskatı düzen, bu mekanizma içine doğan tüm bireylerin yaşamlarını tümüyle belirlemiştir. Yani, modern toplum bir kafes olmakla kalmaz, içindeki insanlar da o kafesin parmaklıklarınca biçimlendirilir (Karaca, 2008: 1-2).

Weber üretim araçlarının toplumsallaştırılması olanağını inkâr etmez ancak, sosyalizmin bu şekliyle ekonomi yönetiminin tamamen bürokratikleştirilmesinden ibaret olacağını savunur. Onun gözünde sosyalizmin getireceği şey, yönetim araçlarının getirdiği sürecin ekonomik alanlarda da tanımlanmasından ibaret olacaktır. Üretim araçlarının toplumsallaştırılması, hala görece özerk olan ekonomik yaşamı, devletin bürokratik yönetimine bağımlı kılmaktan başka bir şey olmayacaktır (Weber, 2006b: 92).

Modern örgütlenme biçiminin gelişmesi, bürokratik yönetimin gelişimi ve sürekli genişlemesinden başka bir şey değildir. Günlük hayat düzeni, idari işlerin memurlarca yerine getirilmesi ve kayda alınması zorunluluğuyla yerine getirilmektedir. Çünkü diğer şeyler aynı kaldığında, biçimsel ve teknik açıdan bürokratik yönetim en rasyonel yönetim şeklidir (Weber, 2006a: 50).

Bürokratik yönetimin üstünlüğünün esas kaynağı, teknik bilginin, malların üretiminde modern teknoloji ve işletmecilik metotlarının gelişmesiyle birlikte kesinlikle vazgeçilmez bir nitelik kazanmış olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında iktisadi sistemin kapitalist ve sosyalist temeller üzerinde örgütlenmiş olmasının bir önemi yoktur. Gerçekten de sosyalist düzende, aynı teknik etkinlik düzeyine ulaşılsa da bu, uzmanlaşmış bürokrasinin öneminin daha da artması anlamına gelecektir (Weber, 2006a: 51).

Bürokratik yönetim, esasında bilgi temeline bağlı denetim anlamındadır ve bürokrasiyi rasyonel kılan yan da budur. Söz konusu olan bilgi, yönetime kendi başına olağanüstü bir güç katan teknik bilgidir. Bürokrasi, teknik ve somut gerçeklere ilişkin bilginin yanı sıra, kapitalist işletme, özel girişimin çıkarlarına ilişkin bilgi açısından daha üstündür. Toplumumuzda rasyonel bürokratik bilginin denetiminden hemen hemen hiçbir birey ya da kurum kurtulamamış tam tersine bürokratik kontrole tabi olmuşlardır (Weber, 2006a: 53).

Weber'e göre, bürokrasi ussal karar vermeyi en üst düzeye çıkararak, yönetsel yeterliliği, iş bölümü ve aynı işi yapma sonucu uzmanlığı olanaklı kıldığından ve nesnel bir yaklaşımla, gerçeklere dayalı ve teknik olarak doğru, ussal kararlar aldığından, otorite hiyerarşisi, emirlere disiplinli bir uyum, kurallar ve yönetmelikler doğrultusunda iyi eşgüdümlemiş bir uygulama sisteminin bir sonucu olarak örgütün işleyişinde bir tekdüzelik ve kararlılık sağladığından en etkili örgütsel yönetim biçimidir (Aydın; 2007: 90-91).

Bu olumlu özelliklerinin yanı sıra bürokrasiye yöneltilen birtakım eleştiriler de vardır. Bu eleştiriler, iş bölümü ve aynı işi yapmanın uzmanlığın yanı sıra can sıkıntısı

da yaratabileceği, nesnelliğin ussal kararlar almada etkili olabileceği fakat bunun ortamda kısır bir hava da yaratabileceği ve sonuçta çalışan moralini düşürebileceği, otorite hiyerarşisinin eşgüdüm pahasına iletişimi engelleyebileceği, kurallar ve yönetmeliklerin örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine neden olabileceği gibi bürokrasinin birtakım olumsuz işlevlerini de kapsamaktadır (Aydın, 2007: 91-93).

Ayrıca, Weber, devletin büyüyen özerkliğine bağlı olarak; modern sanayi toplumlarındaki bürokratik rasyonelleşme sürecinin kaçınılmaz olarak, merkezileşmenin büyümesine ve bir avuç insanın çoğunluk üzerinde egemenlik kurmasına, bu doğrultuda bağımsız sivil toplumun çöküşüne yol açacağını belirtmiştir. Weber, “insanın öznelere kurucu bir rol oynamadıkları, tarihsel evrim geçiren bir bütünün pasif nesnesi durumunda olduğu” şeklindeki düşüncesiyle Marx’ı eleştirirken çelişkiye düşmüş; “kendi kötümser politik sosyolojisini, toplumsal eyleme dayalı iyimser sosyolojisiyle uzlaştıramamıştır” (Swingewood, 1998: 231).

Toplumsal düzendeki rasyonelizasyon ve mekanikleşme eğilimi karşısında, kişisel ilişkilerin azaldığını savunan Weber’e göre; “kişisel ilişkilere dayanmayan, boğucu tekdüze işleyişle özdeş bürokrasinin, gücü ve önemi artar. Bu bağlamda rasyonellik, kişisel özgürlükleri kısıtlar görünmektedir” (Weber, 2006b: 94). Bürokratik örgütlenmeye bağlı olarak insanlığın rasyonelleşmiş etkinliği; ekonomik, teknolojik ve politik gelişime ulaşmanın bedeli olarak insani öz yitirilmiştir. Modern dünyanın başlıca otorite kaynağı bürokrasi olmuştur. Hem kapitalist hem sosyalist deneyimler bürokratikleşmeye dayalı yabancılaşmanın kaçınılmaz olduğunu göstermiştir.

Weber’e göre fabrikadan, ordulara ve okullara kadar rasyonel hukuksal otoriteye dayanan tüm bürokratik işletmelerde belli kural ve kalıplar içinde davranmak zorunda kalan insan, kaçınılmaz bir şekilde bireysellik ve özerkliğinin yanı sıra duygusallığını da kaybetmiştir. Büyük bir makinenin sıradan bir dişlisi olan insan, sosyal hayatın yanında kendi özüne de yabancılaşmıştır (Gençer, 2002: 28).

1.1.5. Emile Durkheim

Sosyolojinin başlıca kurucularından biri olan ve toplumsal olguların niteliklerini ve sosyolojinin yöntemini açık olarak belirten sosyologlardan biri olan Emile Durkheim sosyolojide bilimselliğin eylemlerimizi biçimlendiren toplumsal (ekonomik, dini, vb), somut birer gerçeklik ile incelenmesiyle mümkün olacağını savunmuştur (Kızılçelik, 1994: 181).

Durkheim'a göre toplumsal varlığı, toplumu biçimlendiren unsurların işlevsel çözümlenmesiyle açıklayabiliriz. Bireylerin toplumu oluşturma nedenlerini ve nasılları arayan Durkheim, bunu, toplumsal bilinç olgusuna dayanan dayanışma kavramıyla açıklamak ister. Durkheim'a göre toplumlar, dayanışma türüne göre mekanik ve organik dayanışma şeklinde iki kategoriye ayrılır mekanik dayanışma üzerine kurulu toplumların temel özelliği bireyler arasındaki farklılığın ve farklılaşmanın yok denecek kadar az olmasıdır. Bu tür toplumlarda bireyler aynı değer ve varlıklara sahip olduklarından birbirlerine benzerler. Durkheim'e göre, mekanik dayanışmanın egemen olduğu toplumlarda kolektif bilinç bireysel bilincin çok daha büyük bir kısmını kaplar. (Tolan, 1981: 11).

Durkheim'e göre toplumsal iş bölümü geliştikçe, mekanik dayanışmanın egemen olduğu farklılaşmamış toplum tipinden, organik dayanışmanın ve farklılıkların yaygın olduğu bir toplum tipine geçilmiştir. Bu toplum tipinde bireylerin sahip oldukları ortak düşün ve ahlaki benzerlik ortadan kaybolmuş, heterojen bir bireyler topluluğu oluşmuştur. Bireysellik ve uzmanlaşma ön plana çıkmış, bireysel irade bağımsızlaşmış gelişirken, toplu irade, kolektif bilinç kaybolmuştur. (Kızılçelik, 1994: 193).

Durkheim, toplumsal bilincin zayıfladığı organik dayanışmaya dayalı çağdaş toplumlarda, toplumun bireyleri bütünleştirmede yetersizliğine bağlı olarak, "anomi"nin yaygınlaştığını belirtmiştir. Yabancılaşma kavramına doğrudan değinmeyen Durkheim, yabancılaşma tanımlarına temel oluşturan ve normsuzluk ya da kuralsızlık anlamına gelen anomi kavramını kullanmıştır. (Slattery, 2007; Akt: Kılıç, 2009: 25). Anomi; toplumun ve bireyin geleneksel, özellikle de ahlaki normlarının zayıfladığı ve bunun sonucunda da bireyin topluma bağlılık duygusunun zayıfladığı genel bir karışıklık, çöküntü ve çatışma durumudur (Güçlü ve diğerleri, 2003: 70).

Durkheim'a göre anomi, kendini empoze ederek bireylere yükümlenen toplumsal bir olgudur. İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi için toplumsal düzenin kurulmuş olması ve düzenin sağlıklı bir şekilde işlemesi gerekir. Toplumsal düzenin işleyebilmesi için gereken kuralları işletecek kurumlara ihtiyaç vardır. "Yeni kural ve kurumların varlığı geniş bir iş bölümü ve uzmanlaşma gerektirir" (Gençer, 2002: 29). İş bölümü ve uzmanlaşmanın istenen düzeyde işletirilemediği toplumlarda insanlar arasındaki ilişkiler sekteye uğrar, sonuçta da anlamsızlık ve yabancılaşma (anomi) ortaya çıkar.

Durkheim'a göre toplumsal hastalığın bir görünümü olan normsuzluk (anomi); yapısal ve toplumsal iki kaynakla açıklanabilir. Yapısal normsuzluk, toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar arasındaki işlevsel bağların zayıflamasıyla ortaya çıkar. Toplumsal normsuzluk ise, kültürel gelişmelerin toplumsal yapıyla uyumsuzluğu sonucunda ortaya çıkar (Bayhan, 1997: 15).

Durkheim, "Toplumsal İş Bölümü" adlı eserinde, anominin en yaygın ve en ağır bir biçimde görülebileceği üç durum öne sürmüştür. Bunlardan ilki, sanayi ya da ticaret yaşamındaki bunalımlarda, iflaslarda görülen anomie durumudur; bunlar organik dayanışmada görülen kesimsel bozulmaları ve organizmaların kimi noktalarında kimi toplumsal işlevlerin birbirlerine uyarlanmamış olduğunu gösterir. İkinci anomie durumu ise emek ile sermaye arasındaki karşıtlıkta, ekonomik karışıklık ve düzensizlik dönemlerinde ortaya çıkar. Burada sanayi işlerinde uzmanlaşma arttıkça, dayanışmanın artmasının yanı sıra işçi ve işveren arasında anlaşmazlıklar, kavgalar çıkmış, ustalar ile kalfa ve işçiler arasında derin ayrımlar baş göstermiştir. Anominin yaşanabileceği üçüncü durum ise bilimsel uzmanlaşmaya dayalı olarak bilimin parçalanması sonucu bilgi alanında ortaya çıkmış ve birbiriyle buluşmayan çok sayıda ayrıntı-incelemelerine bölünen bilim artık sağlam bir bütünlük oluşturmamaya başlamıştır. Bu üç durumda da Durkheim, anominin toplumsal fonksiyonların birbirleriyle uyum sağlayamamalarının göstergesi olduğunu öne sürmüştür (Durkheim, 2006: 406-409).

Durkheim'ın 'anomie' kavramını işlediği diğer çözümlenmesi, "İntihar" adlı eseridir. Bu çalışmasında Durkheim, anomie faktörünü oluşturan ortamın kuralsızlık olduğunu vurgulamış, toplumda bireyler tarafından kabul edilen bağlayıcı ahlaki kuralların yokluğu sonucu anominin oluşacağını ve toplumsal kuralların birey üzerinde aynılaştırıcı bir etki yarattığını ileri sürmüştür (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008: 123).

Sanayi toplumu kültürünün analizine genel bir katkı yaptığı bu çalışmasında Durkheim, anomiyi istatistikî intihar sayılarıyla örneklemiş ve tanımlamıştır (Swingewood, 1998: 148).

Durkheim, toplumsal bir olgunun nedenini yine toplumsal bir olguya dayandırarak intiharın nedenlerini de psikolojik olaylarda ya da doğal çevrede değil de yine toplumda arar ve intiharın üç tipini ortaya koyar: Bencil intiharlar (toplumsal bağların gevşekliği ve bireyin kendini yalnız hissettiği durumlarda), özgeci intiharlar (bireylerin toplumla aşırı bütünleşmesi, kendi özünden geçmesi sonucu ortaya çıkan) ve

anomik intiharlardır (toplumsal ve ekonomik bunalımların özellikle de normatif düzenin bozulması sonucu ortaya çıkan intiharlar) (Kızılcelik, 1994: 207).

Durkheim “anomi” işbölümünün karmaşık biçimiyle egemen olduğu sanayileşmiş toplumların temel özelliklerinden biri olarak görmüş ve anomik intihar türünün organik dayanışmanın var olduğu sanayileşen toplumlarda daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur (Kızılcelik, 1994: 207).

Durkheim, intihar oranı ile sosyo-kültürel öğeler arasında çeşitli ilişkiler kurarak, intihar oranının dinsel, ailevi ve siyasal topluluğun bütünleşme ölçüsüyle ters orantılı olarak değiştiğini belirtmiş ve intiharın, “bireyin içinde yer aldığı toplumsal kümelerin bütünleşmişlik ölçüsüyle ters orantılı olarak değiştiği” (Durkheim, 2002: 235- 236) sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak Durkheim, yabancılaşmayı toplumsal değişmelerin hızlı olarak yaşandığı toplumlarda, toplumsal değerlerin ve normların geçerliliğini yitirmesi ya da yetersiz kalması sonucunda toplumsal dayanışmanın zayıflaması anlamına gelen “anomi” kavramıyla birlikte ele almıştır.

1.1.6. Erich Fromm

Ortaçağ toplumunu çağdaş toplumdan ayıran özellik, ortaçağ toplumunda bireysel özgürlüğün bulunmamasıdır. Eski dönemde herkesin toplumsal olarak bir sınıftan diğer sınıfa geçme şansı yoktu. Kişi, çağdaş anlamda özgür değildi ama yalnız ve soyutlanmış da değildi. Daha doğduğu anda toplumsal dünyada apaçık, değişmez ve kesin bir yere sahip olan insan yapısı tamamlanmış bir bütüne kök salmıştı ve dolayısıyla yaşamın kuşkuya yer bırakmayan bir anlamı vardı. Toplumsal düzen doğal bir düzen olarak algılanıyordu ve onun kesinlikle bir parçası olmak bir güvenlik ve ait olma duygusu veriyordu. Çağdaş topluma oranla daha az rekabet vardı (Fromm, 1996a: 48). Dinsel anlamda da âdemin günahlarının ve herkesin kendi bireysel günahlarının bir sonucu olarak açıklayarak acıları daha katlanılır hale getiren kilise de vardı. Kilise bir yandan suçluluk duygularını beslerken bir yandan da bireye kilisenin bütün çocuklarına koşulsuz sevgisini sunduğu kanısını yerleştiriyor ve insanlara tanrı tarafından bağışlanacakları ve sevildikleri inancını beslemenin bir yolunu gösteriyordu. Tanrı ile olan ilişki kuşku ve korkudan çok güven ve sevgi içeriyordu. Dünya ve insan evrenin merkeziydi, cennet ya da cehennem, gelecekteki yaşam yeri, doğumdan ölüme dek bütün etkinliklerse, birbiriyle olan nedensel ilişkileri açısından saydamdı (Fromm,

1996a: 49). Ortaçağ toplumunda görüldüğü gibi birey yoktu kişinin dini ve feodal sistem içerisinde doğal bir yeri vardı ve bu sınırlarının içerisinde yaşamaktaydı.

Ortaçağın sonlarına doğru yapısallaşmış, birlikli, bütünlüklü bir görünüm arz eden dinsel ve feodal nitelikli kır-köy- toplumu ticaretin sosyal hayata girmesiyle birlikte kent toplumlarına doğru yol aldı. Serbest rekabet, ekonomik girişimcilik ön plana çıkarak bireysellik kendisini sanatta, edebiyatta felsefede dünyevilikle göstermeye başladı. Feodal sınıf tabakalaşmaları antik yunan dünyası mirasından kalan aristokratların lord-serf ayırımına bir de kilisenin eklenmesiyle oluşan görünüm yavaş yavaş değişmeye başladı. Ticaret burjuvazisi elinde bulunan iktidarın yeni aracı para ile birlikte sınıf tabakalaşmalarının önemi azaldı ve kast ilişkileri paraya yenildi (Fromm, 1996a: 50).

Fromm ticaret burjuvazisinin yaratmış olduğu değerlerin, öncelikle bireysellik ve bunun yıkılmış olduğu insana güven veren, ait olma duygusu veren tanrı tasarımından bilimsel gelişmelerin bir sonucu olarak şüphe duyulması ve ikinci olarak da insanı özgürlüğe kavuşturan bireyselliğinin bu kendini görmüşlüğüne yaratmış olduğu yalnızlık duygusu olduğunu ileri sürmüştür. Yıkılan feodal dizge her ne kadar bireyin kendisine özgürlük vermese de güvenlik sağlamaktaydı.

Ticaretin, pazarın ve paranın insan kişiliğini belirlemedeki rolüne değinen Fromm feodal dizgenin hiyerarşiye dayanan dayanışma ve işbirliğinin yerini rekabetin aldığını ve bu nedenle de kişinin kendisini artık yalnız hissettiğini belirterek ekonominin kişilikteki rolüne vurgu yapmaktadır.

Fromm kişinin bu başkasını kendi aracına dönüştürüp sömürme olgusundan kendi benliğinin de yaralanmış olduğunu ve onun da bir sömürme aracı haline geldiğini belirtmiştir. Ticaret ve devamında sanayi kapitalizminin insana getirmiş olduğu özgürlüğün ikili görünümünün bir tarafında güçlülük duygularının artması; diğer tarafında da soyutlanmış, kuşkuculuk ve güvensizlik duygularının bütün bunların sonucu olarak kaygıların artmış olduğunu ifade etmiştir (Fromm, 1996a: 52).

Kapitalizmin insan doğası üzerindeki bu etkilerinden hareketle modern bir sorunu olarak duran yabancılaşma kişinin kendisini dünyasının merkezi, eylemlerinin yaratıcısı olarak görmediği tersine bu eylemlerin sonuçları olarak kaldığı, kişinin başkasından koptuğu gibi kendisinden de kopmuşluğunu ifade eder (Fromm, 1996b: 116).

Fromm insanın birey olarak ortaya çıkışı ile ilgili tarihte kapitalizmin insanın kişiliği ile ilgisindeki oynadığı rolünü aktardıktan sonra görüşlerini daha sistematik hale getirmiş olduğu sağlıklı toplum adlı eserinde yabancılaşma olgusuna ayrı bir bölüm ayırmıştır. Sermaye sahibinin özel mülkiyetinin yabancılaştırdığı işçinin yaşadığı olumsuz koşulları dile getiren Marx'ta yabancılaşma bir adalet talebi olarak ortaya çıkarken Fromm ileri kapitalist ülkelerde yaşayan genelde orta sınıf insanının kişilik süreçlerinin nasıl şekillendiğini anlatır. Burada yabancılaşmayı bir ortada kalmışlık, içinde kalmışlık duygusu ile birlikte insanın kendi yaratmış olduğu sistemin kendisini belirlemesi olgusu biçiminde işler.

Kapitalizmin temel özelliklerini; siyasal açıdan liberalizm, demokrasi, totaliter bir yönetimden çok özgürlüğü temel alan bir siyasal sistemin varlığı ve bu özgürlüğün ekonomik alana yansması olarak serbest rekabet ve girişimcilik; özel mülkiyetin varlığı dolayısıyla üretim araçlarına sahip olamayan emekçilerin, işçilerin, çalışanların kendi emeklerini ücret karşılığı satıyor olmaları, üretim-tüketim ilişkisinin görünüşe geldiği yer olarak pazarın varlığı - bu da doğal olarak kendisini bir değer olarak dayatmaktadır- ve her bireyin rasyonel bir ilke olarak kendi çıkarını düşünmesi yani bencilliği ve rekabetin sonucu olarak da herkes için en büyük sayıda çıkarın ortaya çıkacağı varsayımı şeklinde sıralayabiliriz.

Kapitalizmde toplumsal emeğin sömürülmesi olgusu bir doğa yasası gibi normal, doğal bir durum gibi algılanmış ve buhar makinesinin kullanılmasıyla bilimi arkasına alan kapitalizmde iş-bölümünün artması ile sermaye sahiplerinin girişimlerinin çapı da artmıştır (Fromm, 1996b: 87). Kapitalizmin buradaki temel varsayımı bu dünyevilik, bireysellik arkasındaki özü kendi çıkarı, kazancı peşinde koşan daha fazla sahip olmacılığın aç-gözlülüğünün ötesinde kişinin hayatta kalması için serbest rekabet içerisinde kendi yerini koruması için zorlanımlı bir şekilde bunu yapmak zorunda olduğudur (Fromm, 1996b: 88).

Kapitalizmde pazar kendi kendine düzenlenen bir dağıtım mekanizmasıdır. Kişinin özgür olması emek pazarında eğer bir işçi kendisine önerilen ücreti kabul etmezse yaşamını sürdürebilmesi olanaksızdır varsayımına dayalıdır. Pazar aynı zamanda üreten için bireylerin yarışmasına dayanır. Bunu kişiliğe yansması olarak rakibini geçme arzusu feodal dizgede dayanışma ve işbirliği ve statik verilene yetinmenin ortadan kalkması anlamına gelmektedir (Fromm, 1996b: 89).

Pazarın nihai amacı kâr elde etmedir yani paradır. Para kendisini kapitalizmde yeniden sermaye olarak yatırım amacı ile kullanılması ile araç olmaktan çıkararak para-meta-para döngüsü ile amaç olarak dönüşüme uğratmıştır.

Kapitalizmde temel kârı getiren emek sömürsünde, insanın insanı kullanması yatmaktadır. İnsan, yaşayan bir insan varlığı kendi başına bir amaç olmaktan çıkarak başka birisinin, kişisel olmayan bir devin, ekonomi çarkının, ekonomik çıkarların aracı olur (Fromm, 1996b: 93). Pazarın varlığı sömürüyü gizleyen, kişisellikten uzaklaştıran bir yasa olarak durmaktadır ve kişi elbette özgürdür. İşveren, işçinin hizmetlerini satın almıştır; davranışı ne denli insanca olursa olsun gene de ona buyurmaktadır; bu ilişki karşılıklı eşit bir ilişki değildir; tersine birisinin ötekini günün şu saatinde belli bir çalışma süresi için satın almasına dayanmaktadır (Fromm, 1996b: 94). Kapitalist değerler hiyerarşisi içerisinde sermaye, emekten daha yüksektedir. Emek, sermayeyi değil, sermaye emeği kullanır (Fromm, 1996b: 95).

İtaat olgusu ile birlikte düşünüldüğünde 19 yy. kapitalizminin yaratmış olduğu kişilik, akıldışı otoriteyi ortadan kaldırma eğilimi aydınlanmanın ileri sürmüş olduğu birer görüş olarak kabul edilmekteydi. Liberaller akıldışı yetkelerden bütünüyle kurtulmanın yeni bir mutluluk dönemi getireceğine inanmışlardı. Sömürünün ve ekonomik güçlüklerin ortadan kalkması, cinsel baskı ve akıldışı yetkelerin kalkması gibi gelişmelerin doğal olarak özgürlük, mutluluk (Fromm, 1996b: 99) için bir ontolojik temel olacağı düşüncesini doğurduğu söylenebilir. Aradan geçen zamanı özetlemek gerekse “biz artık köle olmak tehlikesi içinde değil; robot olma tehlikesi içindeyiz” cümlesi yabancılaşmanın akıl sağlığı boyutunu özlü bir şekilde aktarmaktadır (Fromm, 1996b: 101).

Sosyal anlamda kitlesel üretimin kitlesel bir şekilde tüketilmesi yaşanan bir olgudur (Fromm, 1996b: 105). İnsanlar birlikte çalışırlar, binlercesi sanayi fabrikalarına ve işyerlerine akarlar, uzmanların ölçüp biçtiği bir ritme göre, uzmanların bulup çıkardığı yöntemlerle hep birlikte çalışırlar. Akşamları ters yönde akarlar, aynı gazeteyi okur, aynı filmleri izlerler. Üretme, tüketme, eğlenme... Haklı olarak bu ekonomik dizgenin kendisi, kendisine uygun insanları karakter olarak da üretmek zorundadır. Sistem, kendini özgür ve bağımsız duyan, herhangi bir yetkeye, ilkeye boyun eğmediğini sanan ama gene de buyrulmasını isteyen, kendisinden beklenileni yapmaya, sürtüşme yaratmadan toplumsal çarka uymaya hazır diğer taraftan daha çok tüketmek isteyen, kalıplaşmış, etkilenmeye açık kişilik istemektedir (Fromm, 1996b: 107).

“Ben, çağdaş toplumsal kişiliğin çözümlemesini geliştirirken ağırlık merkezi olarak yabancılaşma kavramını getiriyorum” diyen Fromm, yabancılaşmayı seçme nedenini de “bence bu kavramın çağdaş kişiliğin en derinlerindeki noktalarına dek ulaşmasıdır.” diyerek belirtmiştir (Fromm, 1996b: 108).

Çağdaş iş kuruluşlarının bilançolara dayanmaktadır. Hammadde, makineler, işgücü harcamaları gibi kesin biçimde nicelendirilebilir işlemler, hesaplamalar ile somutun soyuta dönüştürülmesini örneklendirmektedir (Fromm, 1996b: 108). Bu nicelendirme ve soyutlaştırma kuşkusuz paraya dönüştürülebilirlikte gerekli olduğu için paranın kendisi aynı zamanda bir değer aracı, malın kendisi paraya dönüştürülebilirlik ve her şeyin para ile ifade edilmesi olgusuna indirgenmiştir.

Öte yandan kapitalizmin daha çok soyutlaştırmayla sonuçlanan başka yönü de işbölümünün artmasıdır (Fromm, 1996b: 108). Çağdaş sanayi kuruluşunda işçi uzmanlaşmış bir işlevi yerine getirirken makinenin bir eklentisi durumundan çıkamayarak işin bütününden kopar.

İnsanın üzerinde bulunduğu düşünsel temellerin ortadan kalkması olgusu, özgürlüğün elde edilmesi için feodal düzen, kilisenin ortadan kalkması, bilimsel ilerleme, teknolojinin yaşama girmesi ile birlikte tüm geleneksel bağlar çözülmüştür. Bu artık evrenin merkezi olmadığı, dinsel bağlamda yaşamın anlamı olmadığı kısaca hiçbir şeyle bağ kuramadığımız anlamına gelmektedir (Fromm, 1996b: 115).

Nüfusun artması, yönetim işinin de soyutlaşması, nicelenmesi anlamına geldiği için somut insan ile bağın kopması ve yapılan yönetim işinin de devletin ve o da neticede artık para dolayımı ile yapılması nedeniyle iş ile insan arasındaki bağ kopuktur, o sadece bir personeldir.

Kişi, kendisini kendisine bir yabancı gibi geldiği, kendisini yabancı gibi hissettiği deneyimi ile anlatmaktadır. Kişinin kendisini dünyasının merkezi, edimlerinin yaratıcısı olarak görmediğini ifade eden Fromm (1996b: 116) “ yabancılaşmada, kişinin başka insanlarla iletişimindeki kopukluğun kendi özünden kopmasında da görüldüğünü” ifade eder.

Putta tapma olgusu ile yabancılaşmanın ortak insani özü, kişinin kendini kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de kendi dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir “nesne” olarak algılaması vardır (Fromm, 1996b: 119). Yabancılaşmada doğal olarak bu bilinç, yoktur. İçinde olduğu, gömülü olduğu gerçekliği göremez.

Çağdaş toplumda yabancılaşma hemen hemen her yeri kaplamıştır: insanın işiyle, tükettiği şeylerle, devletle, başkalarıyla ve kendisiyle olan ilişkilerini belirler. İnsan ilk kez, bütünüyle insan elinden çıkma nesnelere oluşan bir dünya yaratmıştır, yarattığı teknik çarkı yönetsin diye karmaşık bir toplumsal çark kurmuştur. Ne var ki kendi eliyle yarattığı bütün bu şeyler onun üstüne çıkmıştır (Fromm, 1996b: 120).

1.1.7. Wright Mills

Mills, hizmet sektöründe çalışan, sayıları giderek artmasına rağmen oluşturdukları toplumsal gücün bilincinde olmayan ücretlilerin yabancılaşma koşulları üzerinde durmaktadır (Tolan, 1981: 162).

“Toplumbilimsel Düşün” adlı eserinde Mills, bugünkü toplumsal sistemlerdeki varoluşumuzun usallığa aykırı yanlarını açıklamayı, toplumbilimsel düşüncenin siyasal ve kültürel yaşam üzerindeki etkilerine dikkat çekmeyi amaçlamıştır (Mills, 2007: 37).

Özgürlük sorununa da yer verdiği bu çalışmasında Mills, insana ilişkin işlerde aklın rolü olduğu ve aklın temelinde de özgür bireylerin bulunduğu düşüncesini benimsemiş ve özgürlük sorununun, insanla ilgili sorunların çözümüne ilişkin kararların nasıl ve kimin tarafından alındığı sorunu olduğunu ve özgür olmak için bireyin rasyonel bir uyanıklık ve bilgelik içinde olması gerektiğini savunmuştur (Mills, 2007: 273). Fakat büyük ve rasyonel örgütlerin yani bürokrasilerin gittikçe çoğalmasıyla bireylerin rasyonelliğinde bir artış sağlanamadığı aksine bireylerin gündelik yaşamlarının sınırlı ortamlarına hapsedildikleri ve rasyonel ya da irrasyonel büyük yapılar üzerine düşünmekten alıkonulduğu da yadsınamaz bir gerçektir.

Toplumun artan rasyonalizasyonu, bu rasyonalizasyon ile insan aklı arasındaki çelişki, akıl ile özgürlük arasında olacağı sanılan uyumun gerçekleşmeyişi; sonunda, rasyonelliği olan fakat kişisel akıl ve düşünce yeteneği olmayan, gitgide daha çok kendi kendini rasyonalize eden, fakat aynı anda gitgide daha çok huzursuzlaşan bir insan yaratmıştır. Çağımızın özgürlük sorununun da, en iyi biçimde, bu insan tipinin özellikleri ve koşulları açısından ifade edilebileceği açıktır. Oysa bu gelişmeler ve kuşular çoğu kez birer sorun olarak ortaya hiç konmamakta; çok kimse bunları temel bir sorun olarak saymamaktadır. Gerçekten de, çağdaş özgürlük ve akıl sorununun en önemli yanı bunun sorun olarak fark edilmekte olmayışdır (Mills, 2007: 277-278).

Toplumun rasyonalize etme eğiliminin zorunlu etkilerinin bir sonucu olarak, bireyin çalışmalarını bulunduğu ortama göre biçimlendirmekte ve çalışma saatlerinin dışında da kendisine bırakılan zamanı vakit geçirmekle, eğlenmekle harcamakta olduğunu fakat bunun bile rasyonalize edilmiş olduğunu ve tüm bunların sonucu olarak

da bireyin üretimden, emeğinden ve daha da fazlası tüketimden ve boş zaman kullanımından da yabancılaşmış bulunduğunu öne süren Mills, kitlelerin özgürlük talebinde bulunmadan yabancılaşmaktan kurtulamayacağını ve yabancılaşma durumunun problem haline getirilmedikçe çözülemeyeceğini savunmuştur (Mills, 2007: 278- 282).

Mills ekonomi, siyaset ve orduyu Amerikan toplumunu oluşturan temel iktidar seçkinleri olarak kabul ettiği ve bunları ayrı bir toplumsal sınıf olarak ele aldığı “iktidar seçkinleri” adlı eserinde, bu üç sınıfın dışında kalan Amerikan orta sınıfının eski dönem ile yeni dönemini kıyaslamış ve orta sınıfın, eskiden bir zaman için de olsa bağımsız bir iktidar tabanı olabildiğini; fakat “beyaz yakalılar” adını verdiği yeni orta sınıfın bu yetenekten mahrum edilmiş, güçsüz, renksiz görüldüğünü öne sürmektedir.

Eski toplumdaki orta sınıfın siyasal özgürlüğünün ve ekonomik güvenliğinin temelinde küçük çapta bağımsız mülkiyet bulunuyordu. Bunlar, bugünkü yeni orta sınıfın memuriyet ya da büro işleriyle sürdürülememektedir. Birbirinden ayrı, dağınık küçük mülkiyet sahipleri serbest ve otonom bir pazar sayesinde ekonomik bir bütünlük kazanabiliyorlardı. Oysa yeni orta sınıfın memuriyet ve büro işleri özgür ve otonom olmayıp, şirketleşme çatısı altında toplanmış bulunan toplumdaki üst otoritelerin denetimi altında bir bütünlük içine sokulmuşlardır. Bu nedenle, beyaz yakalıların oluşturduğu yeni orta sınıf bağımsız bir güç ve iktidara temel teşkil edememektedir: Ekonomik yönden memur ve büro hizmetlileri mülksüzleşmişler, ücretli işçilerle aynı duruma indirgenmişlerdir. Siyasal yönden ise, işçiler gibi örgütlü olmadıkları için, onlardan da kötü durumdadırlar” (Mills, 1974: 362).

Mills, sıradan insanların yaşadıkları gündelik hayatın dünyasını aşacak güçte olmadıklarını, büyük değişimlerin onların denetimleri dışında gerçekleştiğini fakat bu değişimlerin onların edimlerini ve yaşam tarzlarını etkilemekten geri kalmadığını ve dolayısıyla da modern toplum insanının kendini güçsüz amaçsız saydığını ifade etmiştir (Mills, 1974: 7). Bununla beraber, iktidardaki seçkinler topluluğu, ellerindeki imkânlar ve bilgiler sayesinde sıradan insanlardan farklı olarak büyük ve önemli toplumsal değişimlere yön verebilmekte ve kararlar alabilmektedirler (Mills, 1974: 8).

Sonuç olarak, Mills (1974), çağdaş insanın özgür iradesiyle karar alma vasfını yitirmesi dolayısıyla rasyonalitenin yabancılaşmayı aşmayı başaramadığını savunmuştur. Mills’e göre, toplumun önemli bir bölümünü oluşturan orta sınıf, işçiler ve serbest meslek sahipleri, kendi yaşamlarını kontrol edebildikleri kişisel ve politik güçlerini hızla yitirerek, emeğe ve kendilerine yabancılaşmaktadırlar. “Kapitalist sanayileşmenin yarattığı anlamsız işlerde istihdam edilen kişiler, kendilerini en basit

şekilde emekleri yoluyla ifade etmekten alıkonduklarından, kendilerinden, birbirlerinden ve doğadan uzaklaşmışlardır” (Poloma, 2007: 295).

Mills, insanların temelde irrasyonel olan tabiatlarını fark edebildikleri takdirde, kendileri hakkındaki düşüncelerini gözden geçirebileceklerini ve bu yolla toplumu değiştirebileceklerini ileri sürmüştür. Yabancılaşmanın aşılmasında umut edilen bu rasyonelleşme ihtimaline karşın Mills “aynı zamanda, tarihsel kurumların bireyleri şekillendirdiği gerçeğini kabul etmiştir” (Poloma, 2007: 301). Mills’e göre, Amerika’nın mevcut toplumsal yapısında kararları verme gücü iktidar seçkini olarak kabul edilen sermaye, siyaset ve askeri sınıfının elinden alınabilmesi için, orta sınıfın iktidar seçkinlerinin bu durumu hakkında farkındalık kazanması gerekir.

1.1.8. Seeman

Öznesinin ve nesnesinin insan olması yabancılaşma kavramının birçok disiplinde ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Önceleri felsefi ve sosyolojik bir kavram olarak ortaya atılan yabancılaşma kavramı daha sonraları psikoloji biliminin içerisinde yer almaya başlamıştır ve test edilebilir ölçülebilir hale getirilmiştir.

1960’lı yıllardan itibaren Amerika’da da yabancılaşma kavramı, toplumbilim sözlüğüne girmiş ve yabancılaşma üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yabancılaşma kavramını sadece kuramsal olmaktan çıkararak, ampirik çalışmalarla onu ölçülebilir hale getiren Melvin Seeman (1959,1967,1983) yabancılaşmayı 5 farklı boyutta ele almış ve kendinden sonra yapılacak çalışmalara öncülük etmiştir.

Seeman (1959), “on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)” adlı makalesinde beş ayrı yabancılaşma boyutunu vurgulamıştır. Bu boyutlar şunlardır:

- Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)
- Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
- Normsuzluk (Normlessness)
- Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)
- Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Seeman 1983’te yabancılaşma ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi incelediği diğer bir çalışmada, güçsüzlük, yalıtılmışlık boyutlarında yabancılaşma yaşayan bireylerde alkol kullanım oranlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

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: 108).

1.1.8.1. Güçsüzlük

Seeman (1959) bu kavramı, “ bireylerin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması” biçiminde kullanmıştır. Seeman bu terimin Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil de, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Hoy (1983) güçsüzlük duygusunu; “birey için şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu; bireyin kendi davranışlarının üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna; bireysel denetiminin çok sınırlı olduğuna inanması” olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle birey, iş yaşamının bütün koşullarının başkaları tarafından belirlendiğine inanmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak da bu duyguları yaşamaktadır.

Blauner'e (1964) göre “güçsüzlük” biçimindeki yabancılaşma;

- Ürünün kendisinden ayrılma,
- Genel yönetsel politikaları etkilemede yetersizlik,
- Çalışma koşulları üzerindeki denetim yetersizliği,
- Doğrudan doğruya çalışma süreci üzerindeki denetim yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Blauner'ın (1964) güçsüzlük ile ilgili öne sürdüğü nedenler incelendiğinde, teknoloji ve örgüt yapısının karşısında iki önemli gereksinmesinin, -kontrol etme ve özerklik (otonomi) - gereksinimlerinin tatmin edilmesinden yoksun kalma durumu dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra işgörenin yetersizlik duygusu, çalışma süreci üzerinde her türlü yönetim ve denetim olanağından yoksun kalma, kararlara katılmada kontrol ve denetim eksikliği, örgütteki prosedür ve kurallardaki sık değişmeler, teknolojinin değişim sıklığı, işgörenin sorunları çözmede yetersiz kalışı, becerilerin, yeterliklerin işin gereklerinin gerisinde kalması, yönetimi etkileme yollarının tıkanık oluşu, üretilen ürün ya da hizmet karşısında dışlanma duygusu, üretilen ürünün

niteliksel ve niceliksel değerinin belirlemede çalışanın herhangi bir etkisinin olmaması, işçinin işin yapılış hızına ya da biçimine müdahale edememesi, işçinin kararların yönetenler tarafından verilmesiyle verilen kararlara katılamaması gibi durumlar modern endüstri çalışanlarında güçsüzlük duygusunun belirginleşmesine neden olmaktadır.

1.1.8.2. Anlamsızlık

Bireyin yapıp ettiklerinin kendi içsel yaşamında bir karşılığının olmaması, kendisine sunulan bir yaşama ortak olması, yani kendi yaşamını anlamlandırmada edilgin olması olarak tanımlanabilir. Yabancılaşmanın bu boyutu bireyin dâhil olduğu olayları, süreçleri anlama algısı ile ilişkilidir.

Seeman' e (1959) göre anlamsızlık; bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Anlamsızlık boyutundaki birey farklı seçenekler arasından uygun olanını seçemez çünkü uzmanlık ve ürün üzerindeki fonksiyonel rasyonalite böyle bir seçimi imkânsız kılar.

Anlamsızlık, bir hareket veya düşünceyi değerlendirmek için gerekli uygun standartları bulamamaktır. Buna göre, bireyin bir şeyi değerlendirmekte karşılaştığı belirsizlik, anlamsızlığı oluşturan önemli bir nedendir. Bürokratik örgüt yapıları çalışanlarda anlamsızlık duygusunun oluşmasında önemli bir nedendir. Çünkü bürokratik örgütlenme biçiminin hâkim olduğu örgütlerde iş bölümü ve uzmanlaşma sonucu işin parçalara ayrılmış olması ve bunun sonucunda çalışanın ürettiği ürünün bütüne olan katkısını görememesi sonucu çalışanlar işlerine ve içinde buldukları örgüte yabancılaşmaktadır. İşin anlamı çalışanın ürün, süreç ve örgüt arasındaki ilişkisinin üç yönüne bağlıdır: Bunlardan ilki ürünün kendisinin niteliğidir. Tek ve bireyselleşmiş bir ürün üzerinde çalışmak standart hale gelmiş birden fazla ürün üzerinde çalışmaktan daha anlamlıdır. İkinci olarak, çalışma süreci de çalışan ile ürünü arasındaki ilişkide belirleyici bir rol oynar. Standart bir ürünün bile bütünü ya da büyük bir kısmı üzerinde çalışmak son ürünün sadece küçük bir parçasını üretmekten daha anlamlıdır. Son olarak da, işçi kendisini üretim sürecinin sınırlı bir alanından değil de büyük bir parçasından sorumlu hissederse işinin işlevi ve amacında bir artış ve dolayısıyla da anlamsızlık boyutunda yabancılaşmasında bir düşüş görülür. Anlamsızlık, iş ve işgören arasındaki ayırmadan kaynaklanır. Modern endüstride, işgören son çıktıdan, üründen haberdar değildir, neyin parçası olduğunun bilincine

varamamaktadır. İşin bütününe görebilme, ürünü görebilme, işgörenin işin anlamını kavramasını kolaylaştırır (Blauner, 1964).

Çalışma sürecinin parçalanmışlığı ve katılığı, üretimin nihai anlamını görememe, işin bütününe hakim olamama, yaratıcılıktan, inisiyatif kullanmaktan uzak ve tekdüze hale gelen işler, bürokratik engeller ve hiyerarşi, bilgiye ve kaynaklara ulaşmada sorunlarla karşılaşma, olanla olması gereken arasındaki uçurum karşısında bireyin sıkışıp kalması ve durumun bireyi içine çekmesi gibi etkenler de işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003: 30).

Minibaş'ın Myers'tan alıntılacağı gibi, bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik duygusu veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa, anlamlıdır. İşgören de bu durumdan hoşnuttur ve kendini olabildiğince işine vermeye, işe ve örgüte bağlılığını sürdürmeye çalışır (Akt: Çalışır, 2006:20).

1.1.8.3. Normsuzluk

Norm kelimesi ilkçağ Yunan felsefesinde yazılı ya da yazılı olmayan “yasa”, “yerleşik kural”, “gelenek görenek” ya da “töre” anlamında kullanılan bir terim olan nomos sözcüğünden dilimize geçmiştir. Anomi veya kuralsızlık olarak da nitelendirilebilecek olan normsuzluk kavramı toplumbiliminde toplumun ve bireyin geleneksel, özellikle de ahlaki normlarının zayıfladığı ve bunun ardı sıra bireyin topluma bağlılık duygusunun da aşındığı genel bir karışıklık, çöküntü ve çatışma durumunu belirtmek için kullanılır (Güçlü ve diğerleri, 2003: 70).

Seeman'e (1959) göre, normsuzluk, bireyin hayatını düzenleyen sosyal normların davranış kuralları olarak geçerliliğini yitirdiği, yaygın olarak benimsenen standartların kayıp olduğu ve bireysellik veya araçsal tutumların çoğalması gibi durumların sıklıkça görüldüğü durumlara karşılık gelir. Normsuzluk boyutunda yabancılaşmış birey toplumca kabul edilmiş hedeflerine ulaşmak için toplumca benimsenmeyen davranışları gösterir.

Seeman (1959) bu terimi doğrudan doğruya Mertoncu normsuzluk kuramındaki anlamıyla kullanmıştır. Mertoncu normsuzluk toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir. Merton'a göre normsuzluk, kültürel amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak kuramsal araçlar arasındaki kopukluğun bir sonucudur. Dolayısıyla

anomi ya da normsuzluk psikoloji kuramıyla açıklanan psikolojik bir kavram değil de; sosyolojik açıklamayı gerektiren kültürel ve yapısal bir sorundur. (Poloma, 1993: 38-39).

Değerler ve normlar, kültürel çevreyi; insan ilişkileri ise, toplumsal çevreyi meydana getirir. Toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk olduğu zaman gerilimler ortaya çıkar. Bu gerilim, toplumsal çevresinin insanı, kültürel normlara uygun eylemde bulunmama yöneltmesi demektir. Merton, normsuzluk dediği toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk halini basit ve şiddetli olarak ikiye ayırmaktadır. Basit normsuzluk, bir grup ya da toplumdaki değer çatışmalarından doğan huzursuzluk durumudur. Bu durum sonunda, bir rahatsızlık ve gruptan kopma duygusu belirebilir. Şiddetli normsuzluk ise, birey ya da toplumdaki değer sisteminin çürümesi ve çözülmesi demektir. Bunun sonucunda çok daha şiddetli huzursuzluk doğar (Kongar, 1972: 133).

Merton'a (1968) göre normsuzluğun göstergeleri şöyle sıralanabilir:

1. Toplum liderlerinin bireylerin gereksinimlerine karşı ilgisizlikleri hakkındaki algı,
2. Temel olarak düzensiz ve kuralsız görünen bir toplumda çok az şeyin başarılacağı algısı,
3. Hayatın amaçlarının, gerçekleştirilmek yerine gitgide gerilediği konusundaki algı,
4. Bir boşluk ve hiçlik duygusu,
5. İnsanın toplumsal ve psikolojik destek için kişisel ilişkilerine güvenemeyeceğine ilişkin inanç (Akt: Elma, 2003: 35).

Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi daha iyi betimlemek amacıyla birçok toplumbilimci deneysel çalışmalar yapmışlardır ve Seeman'ın normsuzluğu yabancılaşmanın görünümünden biri olarak kabul ettiği ampirik çalışması da geniş kabul görmüştür.

1.1.8.4. Yalıtılmışlık

Nettler (1956), yalıtılmışlık kavramını bireyin beklentileri ve değerleri bağlamında ele alarak, yalıtılmış boyutta yabancılaşmış bireyleri toplum tarafından yüksek değer verilen hedef ve inançlara değer vermeyen ya da düşük düzeyde değer veren bireyler olarak tanımlar (Akt: Seeman, 1959).

Seeman (1959) yalıtılmışlık boyutunu tanımlarken Nettler ve diğerlerinin tanımından yararlanmış olsa da, yabancılaşmanın bu boyutunu da Mertoncu normsuzluk

kuramıyla ilişkilendirerek kullanmıştır. Seeman'e göre, yalıtılmış birey belli hedeflere ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranış biçimlerini gösterir. Seeman bu terimi, amaçlarla araçlar arasındaki uyumsuzluk, kopukluk olarak kullanmıştır.

Sanayileşme ve kentleşmenin geleneksel toplumun normatif yapısını bozduğunu ve bireyleri güvenlik ve aidiyet sağlayan kurumlardan uzaklaştırdığını belirttiği çalışmasında Blauner (1964) yalıtılmışlığı, "çalışanın amacını gerçekleştirmesine hizmet ettiği örgüte dair hiçbir aidiyet duygusu hissetmediği ve bunun sonucu olarak da örgütü oluşturmada ve hedeflerine ulaşmasını sağlamada yeterli katkısının olmadığı bir durum" olarak nitelmiştir.

Toplumsal yalıtım olarak da ifade edilen yalıtılmışlık, insanın topluma alınmadığı, toplumdaki atıldığı duygusunu geliştirmesidir. Bu tür yabancılaşmada insan başkalarıyla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramaz ya da kurmaktan çekinir (Başaran, 2000). Kişinin içinde bulunduğu koşullar ya da çevrenin yarattığı koşullar yabancılaşmaya neden olabilir.

Zieliski ve Hoy'a (1983) göre örgütsel düzeyde bir yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların;

- Formal yetkiyi elinde bulunduranlardan,
- Örgütte sözü geçen, nüfuzlu bireylerden,
- Örgütteki çalışanlardan,
- Kendi çalışma arkadaşlarından, kendini soyutlaması gereklidir.

Burada çalışanın kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi söz konusudur.

Ancak Bowker ve diğerlerinin (1998) de belirttiği gibi yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal olmak üzere iki farklı yönü vardır. Bunlar geri çekilme- kendini çevresinden soyutlama (bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlanmasını ifade eder) ve yalıtılmışlığa maruz bırakılma (çevrenin bireyi soyutlaması ve dışlaması). Yalıtılmışlığa ilişkin tepkilerden birincisi aktif yalıtılmışlığı öngörmektedir. Buna göre birey, grup baskısı dolayısıyla kendisini dışlanmış ve reddedilmiş hisseder. Bunun yanı sıra birey gruba girmede ya da grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan sorun ya da engellerde bu tepkiyi daha da geliştirmektedir. İkinci tepki biçiminde ise birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer. Bu nedenler arasında bireyin kişilik özellikleri oldukça önemli rol oynar. Özellikle utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-algılaması pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır (Akt: Elma, 2003: 37-38).

1.1.8.5. Kendine Yabancılaşma

Yabancılaşmanın bu boyutunda birey kendini bir yabancı olarak görür. Birey kendi beklenti istek ve davranışlarıyla, geleceğe yönelik beklenti ve istekleri arasında bir çatışma yaşar ve bu çatışmanın sonucu da yitirilmişlik, kaybetmişlik duygusuyla birlikte yabancılaşma duygusunu yaşar (Tolan, 1981: 128).

Seeman'e (1959) göre, yabancılaşmanın bu boyutu, diğer yabancılaşma boyutlarından farklıdır. Çünkü burada yabancılaşmanın kaynağının tam olarak ne olduğunu söylemek güçtür. Fakat bu kavram için gerçek, öz anlamını yitirmesi biçiminde de kullanılabilir.

West (1988) kendine yabancılaşmayı; çalışanın "işini, çalışmayı" dışsal bir deneyim olarak görmesi ve sonuçta işin çalışan için dışsallaşması, yani kendi dışında kendisine egemen olmaya başlayan bir güç ya da durum olarak tanımlamaktadır (Akt: Elma, 2003: 38).

Başaran'a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm, gereksinme ve isteklerine dayanmamasıdır; davranışların bunlara uymamasıdır. Ona göre bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan, sırf davranmak için davranışlarda bulunur; sanki davranış kendisinin değilmiş gibi davranır.

Seeman (1959) iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması. Ona göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. faktörlerle ilgilenir.

Kendinden soğumuş ya da kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum almazlar. Eylemlerini yönlendiren dışsal ödüllerdir ve başkalarına yönelimlidirler. Başkalarına yönelimli ve kendisine yabancılaşmış bireyler için diğerlerinin kendilerini nasıl gördükleri, kendileri hakkında ne düşündükleri çok önemlidir, yaşamlarının odağını oluşturur, kendileri için değil de başkaları için yaşarlar (Aydın, 2002: 44).

Farklı nedenleri ve yansımaları olan bu beş yabancılaşma boyutu arasında bir etkileşimin olmadığını söylemek yanlış olacaktır. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu kategorileri büyük ölçüde Marksist öğretiye pek yabancı olmayan kavramlar olarak belirirken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da normsuzluk

sorunsalına yakınlaşmaktadır. Yalıtılmışlık duygusunu ise her iki sorunsalın çevresinde değerlendirmek, düşünmek gerekir (Tolan, 1981: 128).

2. Örgütsel Yabancılaşma

2.1. Örgütlerde Yabancılaşma Kavramının Ortaya Çıkması

Sanayi devrimiyle birlikte başlayan ve büyük bir hızla hayatın tüm alanlarını etkileyen, hızlı teknolojik gelişmeler/değişmeler, örgütlenme biçimlerinde, toplumsal kurumlarda, kültürel yapıda ve buna bağlı olarak değer sistemlerinde de temel birtakım değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, insanların ruhsal yapıları ve dolayısıyla da ilişkileri derinden etkilenmiş; çeşitli psikolojik ve sosyo-psikolojik rahatsızlıkların yanı sıra sınıfsal farklılaşma ve refaktan pay alma alanlarında da sıkıntılar ortaya çıkmıştır. İnsanların artan yalnızlığı, yalıtılmışlık duygusu, birbirlerine olan güvenin yok olması ve bunun sonucunda gelişen bireycilik ve insani değerlerin yitirilmesi ile maddi refahın koşut olarak geliştiği tartışılmaz bir gerçektir. Sonuçta maddi değerler manevi değerlerle eşleşmekte hatta onları da aşarak bireyin yaşamına tümüyle egemen olmaktadır (Tolan, 1996: 281-297). Günümüz toplumlarının bu hızlı değişim ve dönüşüm durumunda bireysel, toplumsal ve kültürel bunalımları bünyesinde barındıran kavramlarından biri ise ‘yabancılaşmadır’ (Bayhan, 1997: 40).

Sanayileşmenin hızla ilerlediği günümüzde modern örgütler her geçen gün yaşamımızı daha fazla etkilemektedir. Örgütlerin bireylerin sosyalleşmesinde olumlu etkilerinin olmasının yanı sıra, yaşamının büyük bir bölümünü örgüt içerisinde geçiren bireyler üzerinde olumsuz birtakım etkileri de olabilir ve bireyler çok çeşitli problemlerle karşı karşıya gelebilir. İş ortamı, işten duyulan tatminsizlik, güvensizlik, ağır çalışma koşulları, bürokrasi vb. nedenlerle birey, örgüt içerisinde kapana kısıtlanmışlık duygusu yaşar ve bütün bunlar bireyin ruhsal ve sosyal dünyası üzerinde yıkıcı etkilerde bulunarak onda; zihinsel bütünlük kaybı, denge sorunları, psikomatik reaksiyonlar, sapma ve kaçış eğilimlerine neden olur. Bürokrasi baskısını hissetmeye başlayan işgörende depresif eğilimler, temel güven eksikliği, öfke-nefret nöbetleri, anlamsızlık duyguları vb. görülmeye başlanır (Aytaç, 2005: 325). İçinde bulunduğu örgüt tarafından ‘yalnızca üretim yapan’ bir ‘robot’ olarak görülen çalışan, örgütsel beklentilere adapte olamayacağı gibi yöneticilerin katı kuralları, olumsuz tavırlarıyla

karşılaştığı takdirde yabancılaşma gibi tepkisel davranışlarda bulunmaktadır (Şimşek ve diğeri,1998, Akt: Parsak, 2010: 13).

2.2. Örgütlerde Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler

Örgütsel yabancılaşmaya neden olan faktörler iki başlık altında toplanabilir: Bunlar; örgütün yapısından kaynaklanan örgütsel faktörler ve örgüt dışında gelişen bireyi dolayısıyla da örgütü etkileyen çevresel faktörlerdir.

2.2.2. Örgütsel Yabancılaşmaya Yol Açan Çevresel Faktörler

2.2.2.1. Ekonomik Yapı

Örgütlerin kendilerinin de ekonomik sistemin bir alt sistemi olması örgüt ile ekonomik çevre arasındaki etkileşimi zorunlu kılar. Örgütlerin etkinliklerinin başarısı her şeyden önce, ürettiği mal veya hizmetlerin uygun bir fiyatla satılmasına bağlıdır. Ekonomik yapı içerisinde bulunan örgüt ve onun sisteminde faaliyetini sürdüren bireyin, süreç içerisinde kendisini ekonomik olanaklar yönünden güçsüz hissetmesi, faaliyetleri yetersiz görmesi gibi durumlarda yabancılaşma kendini gösteriyor demektir (Dinçer, 1996: 5). Ayrıca geliştirilen ekonomi politikalarının ekonomik sorunları çözmede yetersiz kalışı, para ve sermaye piyasası arasındaki istikrarsızlıklar, enflasyonun yarattığı, çözümsüzlüğün dayattığı baskılar da yabancılaşmaya yol açan faktörler arasında verilebilir.

2.2.2.2. Toplumsal ve Kültürel Yapı

Bireyin içerisinde bulunduğu toplum ve bu toplumun sosyo-kültürel değerleri, bireyi büyük ölçüde etkilemektedir. Eğer bireyin ait olduğu toplumda yaşayan diğer bireyler topluma ya da birbirlerine yabancılaşmışlarsa, birey de giderek yabancılaşma duygusunu yaşayacaktır. Böyle bir sosyo-kültürel ortamda bireyin kendi doğasına göre doğru olarak algıladığı bir davranış toplum tarafından normal kabul edilmeyecek, böylece birey yalnızlaşacak ve topluma yabancılaşacaktır. Birey eğer davranışını topluma uydurma çabası içerisinde girerse bu sefer toplum tarafından kabul görmesine rağmen kendi doğasına yabancılaşacaktır (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2007: 52-53).

Bu noktada “toplumsal karakter” kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Toplumsal karakter, birey davranışının toplumun sunduğu modele uyup uymaması bakımından değerlendirilmesidir. Bireyler eylemde bulunmak gerektiği için eylemde

bulunmayı arzulamakta, aynı zamanda o kültürün isterlerine uygun eylemde bulunmaktan dolayı tatmin duymaktadır. Dolayısıyla toplumsal karakter toplumun üyelerinin enerjilerini biçimlendirmektedir. Başka bir ifadeyle toplumsal karakterin işlevi, belirli bir toplum çerçevesinde bu toplumun işlemini devamlı kılmak için insan enerjisini yönlendirmektir (Esin, 1982: 104). Bu durumda, kendilerine verilen toplumsal karakterlerle kendi özleri arasında bir uyum sağlayamayan bireyler ya içinde buldukları topluma ya da kendi özlerine yabancılaşacaklardır.

2.2.2.3. Teknolojik Yapı

İnsanın ihtiyaçlarını karşılayan, üretimi, zenginliği ve refahı arttıran teknoloji, günümüzde insanın bulunduğu her mekâna yerleşmiştir. İnsan hayatının her alanında teknolojiyle yaşamakta ve teknolojiden yararlanmaktadır. Fakat bu teknoloji sonunda insanı kendine bağımlı kılmış, denetimi altına almıştır. Teknoloji insanın inisiyatif kullanma alanını daraltmış, yeteneklerinin yok olmasına neden olmuştur. İnsan artık bir ürün meydana getirmenin mutluluğunu yaşayamaz hale gelmiş, emeği sonucunda ortaya çıkan ürününe yabancılaşmış durumdadır.

Teknolojik gelişme öncesi, üretim için kullanılan araçları işçi kullanmakta, işe kendi zihinsel ve bedensel yeteneklerini katabilmekteydi. Makine, işçiye bağımlı olarak kullanılmaktaydı. Teknolojik gelişme sonucu ise, işçinin görevi makinelere aktarılmış görünmektedir. Bu sefer işçi makineye bağımlı duruma gelmiştir. İş süreci hızlanmış, önemli işleri makine üstlenmiştir. İşçi kendisini sadece üretim yapan bir robot olarak görmekte ve örgüt yaşamındaki beklentilerine ulaşamamaktadır. Oysa iş sürecinin kavramsal çerçevesinde teknoloji, insan etkinliğinin aktarıcısı, insanla doğa arasındaki ilişkinin aracısı durumundadır. Fakat günümüzde artık işçinin bu amaçla kullandığı araç ve gerecinin yerini makineler almıştır (Esin, 1982: 80–88).

Pappenheim (2002) da, teknolojinin insana kendi yaşamını şekillendirme olanağı tanımadığını söylemektedir. İş yaşamı, teknolojik gelişme ile birlikte daha etkin, daha düzgün bir hal almış olsa da, sonucunda insanı kişilikten yoksun bırakmaktadır. Pappenheim, kişilikten yoksun kalmanın da, gittikçe artan bir duyarsızlığa yol açtığını ve insanın artık kendini işinde ifade edemediğini belirtmektedir. Ayrıca yaşamın giderek makineleşmesi, doğaya ve topluma karşı hesaplı bir bakış açısı doğurmakta ve bireyin bunlarla arasındaki birlik bağıni yok etmektedir. Pappenheim'e göre teknoloji

çağında yaşayan insan, işinden, kendinden ve toplumdan yabancılaşmış durumdadır (Akt: Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008: 137).

2.2.2.4. Kentleşme

Sanayileşme ile hızlanan kentleşme, kırsal alandan kentlere göç eden insan sayısında da bir artışa sebep olmuştur. Kentleşme olgusu göç eden insanlara iş bulma konusunda yeni olanaklar sağlamakla birlikte, toplumsal ve kültürel sorunlara da neden olmaktadır. Bu kapsamdaki en önemli sorunların başında ise, insanların kalabalık içinde giderek yalnızlaşarak içinde yaşadıkları topluma veya kendilerine yabancılaşması gelmektedir. Dolayısıyla kırdan kente göç eden insanlar, hem bir bütün olarak toplumun yaşadığı yabancılaşmanın etkisi altında kalmakta, hem de derin bir yabancılaşmanın etkisi altında bulunan ve bu doğrultuda hızla dönüşen büyük kentin yeni bir üyesi olmaktadır (Tolan, 1981: 256).

Yabancılaşmanın güçlendiği modern kent bireyin yaratım sürecinin bir parçası olduğu halde, birey üzerinde yarattıklarının esiri olmasını da beraberinde getirir. Kentle birlikte birey kentin dinamikleri, kuralları, fonksiyonu karşısında güçsüzleşir ve asla etkileyemeyeceği, değiştiremeyeceği bu bütünlüğün karşısında kimlik hissinden yoksunlaşır, iradesizleşir asla etkileyemediği bu dünyadan korkar, çevresindeki olup biten olumsuzluklara karşı sorumluluk hissini giderek yitirir. Bu bütünü kavrayamayan birey aidiyet duygusunu yitirir, tek boyutlu bir hal alır ve kitleler içinde erir (Serin, 2006: 2).

2.2.2.5. Politik ve Hukuki Yapı

Devlet, toplumdaki politik sistemi oluşturan en önemli unsurdur. Uyguladığı politikalarla örgütlerin üzerinde etki sahibidir. Bunun dışında insanın siyasal konumu ve siyasal sorumlulukları tıpkı örgütlerde olduğu gibi kendi hayatında da büyük yer tutmaktadır (Gökçeğöz-Birinci: 8). Ancak siyasal iktidarların yetersiz kalması, siyasal yaşamın kirlenmesi, merkezi veya yerel yönetimlerin etkinlikten yoksun olması, yasalardaki yozlaşma gibi unsurlar bireyi yabancılaştırmaktadır (Şimşek v.diğerleri, 2006). Bunun sonucu olarak yabancılaşmış bireyler, siyasal etkinliklerden geri çekilmekte birlikte ve siyasal şiddet uygulamak vb. gibi tepkilerini ortaya koymaktadırlar (Gökçeğöz-Birinci: 8).

Örgütlerin ve işletmelerin var olmaları, büyüyüp gelişmeleri gibi faaliyetlerinin yanında, şu ya da bu biçimde sona ermeleri de, hukuksal kurallara bağlanmış olduğundan, iş hayatının hukuksal pozitif kurallarla ilişkisinin çok sıkı olacağı açıktır. Bu kuralların çoğalması, çapraşıklaşması birbirini tutmayan ve ters yöne iten bir nitelikte olması, zamanında çıkmaması, iş gerekçelerinin uymaması ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi çeşitli neden ve etmenler örgütsel yaşamı zorlaştırabilir. “Hukuk, devlet yönetiminin, örgütlerin ve işletmelerin işleyişini sağlar; çok çapraşık birbirini iten, bağdaşmayan, ahenkli olmayan, toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal gerçeklere uymayan kurallar ise, mekanizmanın işleyişini bozarlar, etkinlik ve verimliliğini azaltarak çalışanların yabancılaşmalarını hızlandırırlar” (Tosun, 1990: Akt: Fettahlıoğlu, 2006: 52).

2.2.3. Örgütlerde Yabancılaşmaya Yol Açan Örgütsel Faktörler

2.2.3.1.Yönetim Biçimi

Örgütlerde kullanılan yönetim biçimleri örgütün yönetiminde bulunan kişilerin yöneticilik tarzları ile bütünleşmiştir. Örgütlerdeki yönetim biçimlerinin katı ve kesin kurallara dayanan bürokratik yönetim biçimi veya çalışanın görüşüne önem veren ve kararlarda çalışanın da görüşünün alındığı yönetim biçimi olması, örgütlerde yabancılaşmayı farklı yönlerde etkilemektedir (Soysal, 1997: 56). Çalışanların yeteneklerine, bireyselliklerine ve yaratıcılıklarına fırsat veren bir yönetimin olduğu örgütte yabancılaşma düzeyi düşük olacaktır. Diğer taraftan kurallara aşırı bağlılığın olduğu, kararların geciktiği, samimi ilişkiler yerine resmi ilişkilerin hakim olduğu, hiyerarşinin egemen olduğu bürokratik yönetim biçimlerinde yabancılaşma düzeyi yüksek olacaktır.

2.2.3.2. Örgütsel Büyüklük

Hicks (1979), örgütsel büyüklüğü, örgüt yapısındaki bir büyüme veya belirli bir amaca yönelik bir hareket şeklinde betimler ve büyümenin örgütün eski amaçlarının daha etkin biçimde elde edilmesini sağlayacak teknik ve yönetsel gelişmeyi (örgüt içinden veya dışından) kapsadığını ifade eder (Akt: Fettahlıoğlu, 2006: 54).

Bununla beraber, büyüme birçok faydalar sağlayacağı gibi birçok sorunu da beraberinde getirir. Örgütsel büyüklük ile birlikte yönetim basamakları artmakta, işbölümü genişlemekte örgüt içi yetki ve sorumluluk ilişkileri değişmekte ve bürokratik

faaliyetler genişlemektedir (Soysal, 1997: 62). Bu durum da örgüt çalışanlarının birbirlerinden ve yaptıkları işten uzaklaşmalarına, örgüt içi ilişkilere, ürünlere ve bunların bir sonucu olarak da kendilerine yabancılaşmalarına neden olur.

Başaran (2008: 222)'a göre örgütün büyüklüğü ile işgörenin yaptığı işten memnuniyet duyması arasında negatif bir ilişki vardır. Örgüt büyüdükçe karmaşıklık artmakta ve bu da işgöreni yalnızlığa itmekte, işgörenin yaptığı işten doyum sağlayamamasına ve mutsuz, yabancılaşmış bir birey olmasına sebebiyet vermektedir.

2.2.3.3. Üretim Biçimi ve İşbölümü

Örgütlerin veya işletmelerin üretim şekli, çalışanların birbirleriyle veya örgütle yabancılaşmasını artırıcı veya azaltıcı bir etkidir. Örneğin; birim imalat yapan işyerlerinde çalışan, birim olarak ürettiği ürünlerden parasını alacaktır. Bu da çalışanın ürün üzerinde el emeğinin katkısını görmesini ve çalışanın yabancılaşma düzeyinin düşük olmasını sağlayacaktır. Seri imalat yapan bir işletmede ise; yaptığı işin bütüne katkısını göremeyen, kişisel yeteneklerini görme fırsatı bulamayan, aynı işi defalarca yapmak durumunda kalan birey monoton bir yapı içerisinde işine ve örgüte yabancılaşmış bir hale gelecektir (Soysal, 1997: 71)

İşbölümü bir yandan zenginliğin kaynağı olup zanaatların, ticaretin gelişmesiyle örtüşmekte; bir yandan da işlevlerin uzmanlaşmasıyla artık yararsızlaşmaya başlayan bireysel yeteneklerin giderek zayıflamasına yol açmaktadır ve bu durum da bireylerin yaptıkları işten uzaklaşmalarına, işe yabancılaşmalarına neden olur (Esin, 1982: 19).

İş bölümünün hiyerarşik yapısı içinde işçi, yabancılaşmışlık olgusunu üretim araçlarına sahip olamama ve denetleyememe ve yaşamın değişik yönlerinin birbirinden kopukluğu biçiminde yaşamaktadır. Bu yapısal ve nesnel koşullar işçinin bireysel gelişmesini engellemektedir (Esin, 1982: 146).

2.2.3.4. Çalışma Koşulları

Çalışanın işini en iyi şekilde yapabilmesi için örgütün sağlamış olduğu sosyal, fiziksel ve psikolojik koşulların tamamı çalışma koşullarını oluşturur. Gürültü, sıcaklık, aydınlanma, ulaşım, ısınma, soğukluk, toz, duman, sabit bir yerde çalışmak, güçlü kokular, güçlü güneş ışığı, radyasyon, patlayıcı ve zehirleyici özelliği olan maddeler fiziksel koşulları oluştururken; sosyal imkanlar, iş güvenliği, sağlık hizmet ve güvenceleri, çalışma saatleri, formel ve gayri resmi ilişkiler, moral, örgütsel yapı, ücretli izin, çalışma saatleri, katılım ve insan ilişkileri, gibi koşullar ise sosyal ve psikolojik

koşulları oluşturur (Uysaler, 2010: 58). Bütün bu saydığımız çalışma koşulları bireyin yabancılaşması üzerinde etki sahibidir. Günümüzde yönetimin önemli işlevlerinden biri çalışanlarına yaratıcılığı ve verimliliği teşvik edici bireylerin iş tatminlerini, motivasyonlarını ve bağlılıklarını artırıcı ve yabancılaşmalarını engelleyici iş ortamları sunabilmektir.

2.3. Örgütlerde Yabancılaşmanın Sonuçları

Yabancılaşma olgusu dendiğinde ilk akla gelen yine yabancılaşmanın bir boyutu olan güçsüzlüktür. Bir örgütte, o örgütün kurallarını veya uygulamalarını yeniden gözden geçirmek isteyen ya da değiştirmek isteyen çalışanlar, bunu gerçekleştirmek için herhangi bir katkılarının olmadığını anladıklarında yabancılaşma yaşayacaklardır. Örgütsel yabancılaşmanın, işteki yansımalarını aşağıdaki gibi özetleyebiliriz: (Kılıç, 2010: 75).

İş Tatminsizliği: İş tatmini, çalışanların yapmış oldukları işten bir takım beklentilerinin olması ve bu beklentilerin gerçekleşmesi sonucu yaşamış oldukları memnuniyet durumunu ifade eder. Yabancılaşma iş tatminine doğrudan etki eden bir olgudur. Yabancılaşan bireyin yapmış olduğu işten tatmin olması ücrette artış olsa bile mümkün olmayacaktır (Uysaler, 2010: 61).

İletişim Sorunu: İletişim sorununu yabancılaşma boyutlarından biri olan yalıtılmışlık kapsamında değerlendirmek gerekir. Yabancılaşan birey hem kendisine hem de çevresindekilere olan ilgisini kaybedeceğinden çevresindekilerle iletişim kurmaktan kaçınacak ve bu durum örgüt içerisinde iletişimsizlikten kaynaklanan sorunlara yol açacaktır.

Sorumluluk ve karar almadan kaçış: Zaten yapmış olduğu mevcut işe karşı yabancılaşan birey bu işin dışında ilave sorumluluk ve karar almak istemeyecektir ve hatta kendi sorumluluklarını bile yerine getirmeyecek, örgütle ilişkilerini asgari düzeyde tutmaya çalışacaktır.

Bürokrasi sempatisi: Yabancılaşan birey sınırların çizildiği ve her şeyin belirlendiği bürokrasiye sempati duyacaktır. Örgüt içinde var olan her şeyi sorgulamadan kabul etme, uyma eğilimine girecek, kendi kimliğini kaybedecektir.

Yenilik korkusu: İşine ve çevresine yabancılaşan birey, örgütün belirlenmiş yapısında, kurallarında, değerlerinde olabilecek herhangi bir değişikliğe karşı durma

eğilimindedir ve her yeniliği bir tehdit unsuru olarak algılamaya başlar. Dolayısıyla bu durum da örgütün gelişme ve ilerlemesinde bir engel teşkil edecektir.

Sürekli şikâyet durumu: Yabancılaşma yaşayan insan sürekli şikâyet etme halindedir, yaşadığı olumsuzlukları büyütme eğilimindedir. Şikâyetlere çözüm aramaktan öte şikâyet etmenin kendisi bir eylem olmaya başlar.

İnsanlarla Yakın İletişimi Yük Olarak Algılama: Yabancılaşan bireyin insanlarla iletişim kurmaktan kaçınmasını yanı sıra bu iletişimi ayrı bir yük olarak algılaması ve iletişimden kaçması söz konusudur.

Tükenme: Tükenme; çalışanların ekonomik sosyal ya da kişisel sebeplerle işlerinden tatmin olamadıkları halde işlerine devam etmek zorunda kalmaları halinde yaşadıkları durumdur. Bu aslında mesleki tükenmedir. İş tatminsizliğinin, yabancılaşmanın doğal bir sonucu olduğu göz önünde bulundurulursa tükenme de iş tatminsizliğinin doğal bir sonucudur. Dolayısıyla yabancılaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkar (Uysaler 2010: 61).

Başaran'a (1998: 222) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşan birey şu özellikleri gösterir:

1. Yabancılaşma durumunda ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.
2. Uzmanlık, iş görene işin bütününe küçük bir parçasını üretme olanağı verdiği için, işgörenin ürettiğinin ne olduğunu görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.
3. Tekdüze, küçük parça üretimi yüzünden işgören, ortaya çıkan ürüne, "ben ürettim" diyememektedir.
4. İşgören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, işgörenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilmiştir.
5. Makine ile baş başa bırakılan işgörenin, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
6. İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçirilmiştir.
7. İşgören, sonunda örgütteki yaşamında denetlenmeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğumaktadır.
8. Örgütün yetke sıradizini ve denetimi, işgöreni özünden soğumaya itmektir.

3. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Modern toplum yapısı birbiriyle işlevsel olarak bütünleşmiş kurumlardan oluşur. Bu kurumlar kendilerine özgü işleyiş sistemlerine sahiptirler ve genelde rasyonel, biçimsel, etkin ve verimli bürokratik esaslara dayalı olarak faaliyet gösterirler (Aytaç, 2005: 250). Bu kurumlar kendi örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için zaman içerisinde çalışanlarına bir örgüt kültürü ve amaçlarına erişmelerini sağlayıcı bir takım değer, davranış ve kişilik biçimleri kazandırır. Bu değerlerin, davranışların ve kişilik biçimlerinin kazanılması örgüt için olumlu sonuçlar doğursa da, örgütün en önemli parçalarından biri olarak kabul edilen çalışanlar için her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Büyük örgütlerde görülen aşırı işbölümü, çoğu kez çalışanın yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışma amacının kaybolmasına yol açar. Böylece kendi küçük evreninde yaşamak zorunda kalan işgören, çok geçmeden yaptığı işin anlamını yitirir, örgüte ve topluma katkısının ne olduğunu göremez duruma gelir. Merkeziyetçi bürokratik örgütlenme modeline dayalı uygulama, örgütlerde yönetilmek ve denetlenmek ihtiyacı duyan ve yaptığı işe anlam verme yeteneğini kaybeden “bir örgüt çalışanı modeli” ortaya çıkarmıştır. Örgütte kararlara katılamayan, başkalarının belirlediği çalışma kuralları içinde kendisine yabancı kararlara uygulamak zorunda olan örgüt çalışanı hem kendine, hem örgüte hem de topluma yabancılaşmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 302).

Böylesi bir bürokratik örgüt modeli, merkeziyetçi, büyük örgütsel yapısı ve ilgili sorunlarıyla eğitim kurumlarında da etkisini göstermektedir. Bu sorunlardan birisi de yabancılaşmadır ve çalışanlarının yaşam alanını daraltarak, eğitim kurumlarının örgütsel amaçlarını yerine getirmesinde bir takım olumsuz etkileri vardır. Eğitimde yabancılaşma özellikle modern eğitimin temel bir formu olan “okul eğitimi” alanında daha yoğun olarak yaşanmaktadır. “Okul eğitimi bilindiği gibi hem bir kurum hem de bir yöntemdir. Okul eğitimi onaylanmış bir müfredatı ve pedagojisi, ücretli uzman eğitimcileri, öğrencileri ve örgütlenme süreciyle bilginin toplumsal bakımdan onaylanmış bir biçimde verilmesini kapsayan bir model olarak tanımlanabilir” (Marshall, 2005, Akt: Erjem, 2005: 396).

Bu modelin içerisinde de temel sorumluluk gerek sayısal olarak gerekse etki alanı olarak eğitim sistemi içerisinde büyük bir yeri olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim sistemi ve okul eğitimi içerisindeki yerini dikkate alarak eğitimde yabancılaşmayı “Okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili

gelişmeleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini okuldan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir”(Elma, 2003: 10) şeklinde tanımlayabiliriz.

Gelişmekte olan ve gelişme, ilerleme yolunda adımlar atan her ülke, değişen koşullara uyum sağlamak ve değişimi olumlu yöne çekebilmek için eğitim sisteminde yenilikler yapmak zorundadır. Bu yenilikler de ancak öğretmenler aracılığıyla uygulamaya geçirilebilir. Eğitim programları ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, öğretmeyi ve öğrenmeyi ilke edinen ve bunu yaşam biçimi haline getirmiş öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bu nedenle bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Aybek, 2007: 9). Okul sisteminin işlerliğinde hayati bir rolü olan öğretmenlerin, bu rollerini yerine getirmelerinde bir tehdit unsuru olabilecek yabancılaşma olgusunun bilinmesi ve kaynaklarına inilmesi de eğitim sistemi için hayati bir önem taşımaktadır.

3.1. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Nedenleri

İnsanı yabancılaşmaya yönelten kaynakların farklı olması yabancılaşmanın birden fazla nedeninin olması sonucunu doğurur. Eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin de bu çok çeşitli nedenlerle yaptıkları işe yabancılaştıkları ve bir uzaklaşma soğuma duygusu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenleri merkeziyetçi sistem ve bürokratik yapı temelli örgütsel nedenler, kurumsal, ekonomik ve kişisel nedenler olarak sıralayabiliriz.

3.1.2. Merkeziyetçi Sistem ve Bürokratik Yapı

Okullarda hiyerarşik yapının egemen olması, kararların merkezden alınması ve öğretmenlerin bu kararların alınmasında bir rolünün olmayışı, yönetsel anlamda öğretmenlerin rol beklentilerinin tanımlanmış olması ve bu rollerin dışına çıkamamaları, statükoyu sürdürmek amacıyla hiyerarşik denetimlerin yapılması gibi nedenler öğretmenlerin işlerine yabancılaşmasında rol oynamaktadır (Elma, 2003: 48). Ayrıca, merkeziyetçi bürokrasinin öğretmenlerin taleplerini hızla karşılama kapasitelerinin sınırlı olması ve bürokraside yer alanların hızlı karar verebileceği beklentisinin karşılanmaması, öğretmenlerin kural ve yönetmelikler çerçevesinde, otoritenin

belirlediği programı yetiştirme kaygısı yaşaması gibi nedenlerle de öğretmenler işlerine yabancılaşmakta ve görevlerini yerine getirmekte sorunlar yaşamaktadırlar (Yapıcı, 2008).

3.1.3. Kurumsal nedenler

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların fiziki yetersizlikleri, kalabalık sınıflar, yoğun müfredat ve ders yükü, yönetsel yapının demokratik olmayışı, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesi, okulun iklimi, öğrencilerin başarı durumu, öğretmenler arası ilişkilerin yeterince samimi olmaması gibi nedenlerle işlerine yabancılaşmaktadırlar. Ayrıca, kurumlarda mesleki gelişimin sınırlı olması ve bu bağlamda gerekli teşvik ve yönlendirmelerin yapılmaması, sunulan müfredat programlarının gereksiz yönlerinden kaynaklı yapılan işin anlamsız gelmesi, verilen eğitimin araçsal bir konuma indirgenmesi ve eğitim kurumları ile diğer kurumlar arasında yeterli işbirliğinin olmaması, kurumların birbirlerine kayıtsızlığı gibi nedenler de yabancılaşmanın yaşanmasında belirgin unsurlardır (Kılıç, 2009: 61).

3.1.4. Ekonomik Nedenler

Öğretmen maaşlarının yaşam standartları karşısında yetersiz kalması ve öğretmenlerin ancak asgari düzeyde geçimlerini sağlamaları, çoğu zaman öğretmenliğe verilen değer alınan maaşla eş değer olması, verilen emeğe karşılık emeğinin karşılığını alamama, öğretmeni ek iş yapmaya zorlayan ekonomik sorunlar ekonomik nedenler başlığı altında ele alınabilir. Düşük ücret öğretmenlerin ilk fırsatta mesleklerinden ayrılmasına, ayrılamayanların ise mesleklerine yabancılaşmasına yol açmaktadır.

3.1.5. Kişisel Nedenler

Hep aynı ortamda aynı işi yapma sonucu yaşanan monotonluk ve yorgunluk, mesleki normlara uyum sağlanamamasından kaynaklanan yetersizlikler, diğer çalışanlarla ve öğrencilerle iletişim sorunları, paylaşılan değerlerin sınırlı olması, kariyerde yaşanan hayal kırıklıkları, özel hayat ve aileden kaynaklanan bazı olumsuzluklar mesleğe yabancılaşmaya neden olmaktadır.

3.2. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşmanın Göstergeleri ve Öğretmen Yabancılaşmasının Sonuçları

Eğitim kurumlarının en büyük meslek kategorisini öğretmenler oluşturur. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) öğretmenlik, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleği” olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler. Öğretmenin eğitim sistemi içindeki konumunun önemi üstlendiği rollerle ilgilidir. Rol, toplumda belirli bir makam ya da görevde bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranış kalıpları olarak tanımlanır (Balcı, 2005: 163) Öğretmene yüklenen roller, toplumdan topluma ve aynı toplum içinde zamanla değişebilir. Öğretmen rolleri, genel olarak okul içi ve okul dışı roller olmak üzere iki başlıkta toplanmaktadır. Konuyla ilgili kaynaklarda öğretmene yüklenen okul içi roller; öğretmen grubunu temsil etmek, liderlik, bilgi kaynaklığı, arabuluculuk, hakemlik (okul kurallarının uygulayıcısı), yargıçlık (doğruyu-yanlışı ayırt edicilik), eğiticilik, ana-babalık, rehberlik/sırdaşlık, danışmanlık, yöneticilik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı, girişimcilik, işbirliği, yönetim olarak sıralanmaktadır (Celep, 2004: 33).

Öğretmenlerin içinde yaşadığı toplumsal çevrede; yeniliklere önderlik, toplumsal kalkınmada liderlik, kültürü koruma ve geliştirme gibi roller beklenmektedir. Öğretmenlerin bu rolleri yerine getirmeleri; öğrenci sayısı, müfredatın niteliği, okul iklimi, okul organizasyonu, yönetsel süreçler, toplumun öğretmenlere sunduğu sosyo-ekonomik olanaklar gibi birçok faktörce belirlenmektedir. Öğretmenlerin bu faktörlerle olumsuz bir şekilde karşılaşmaları onları meslekten ve yaptığı işten uzaklaştırmaktadır (Erjem, 2005: 397). Öğretmen yabancılaşmasını eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme ve karar sürecine katılımları ve bu süreçlere etkileri çerçevesinde değerlendirmek gerekir (Jefferson, 1979).

Öğretmen yabancılaşması öğretmenlerin içinde buldukları eğitim sisteminden kaynaklı bir yabancılaşmadır. Sistem içerisinde öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olan birçok etken vardır. Bürokrasi, teknoloji, işin niteliği, tükenmişlik, işe katılım, işten doyumсузлук, iş stresi gibi nedenler bunlardan başlıcalarıdır (Gouhg, 2002).

Eğitim kurumları öğretmenlerin içerisinde buldukları sosyolojik kurumlardır. Eğitim kurumlarının öznesi de nesnesi de insandır. Temelinde birey olduğu için ve bireyler de içinde yaşadıkları toplumdan etkilendikleri için, öğretmen

yabancılaşmasında da sosyolojik öğeler, psikolojik öğelere göre daha baskındır. Dolayısıyla da öğretmen yabancılaşmasını psikolojik bir süreç olmaktan öte sosyolojik bir olgu olarak ele almak daha yerinde olacaktır.

Toplumsal varlığın sürdürülmesi, daha iyi yaşam olanaklarının sağlanması için çalışan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğini azaltmakta, öğretme-öğrenme sürecinde elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bayındır, 2002: 11)

Öğretmenler içinde buldukları sosyal ve kültürel gerçeklikten uzaklaştıkça yabancılaşmayı hissetmeye başlar ve geri çekilme eğilimi gösterirler. Böylece güçsüz, anlamsız, yalıtılmış ve kendine yabancılaşmış hale gelirler (Seeman,1959, 1967).

Yabancılaşmanın “güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık (sosyal uzaklık) ve kendine yabancılaşma boyutlarının” öğretmenlerde hangi durumlarda gerçekleştiği araştırmalara konu olmuştur. Bu boyutları öğretmenin işine yabancılaşması açısından değerlendirmek gerekirse;

Güçsüzlük; bireyin yaşadıklarında kendi eylemlerinin çok az bir etkiye sahip olduğuna, etki alanlarının sınırlı olduğuna inanması olarak değerlendirilir. Yapılan araştırmalarda okullardaki hiyerarşik denetim derecesi ile öğretmenlerin güçsüzlük duyguları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmış; hiyerarşik denetim arttıkça güçsüzlük düzeyinin de arttığı belirlenmiştir (Elma, 2003). Güçsüzlüğün eğitim kurumlarında yansımaları, örgütsel ve öğretimsel açıdan dikkate alınmıştır (Zielinski and Hoy, 1983) :

Örgütsel güçsüzlük kapsamında düşünüldüğünde, öğretmenler okul yönetiminde bir rollerinin, etkilerinin olmadıklarını düşündüklerinde, okul koşullarını geliştirmede yapabilecekleri hiçbir şey olmadıklarına inandıklarında, okulda güçlü birkaç kişinin dışında önemli kararlara katılmadıklarını ve görüşlerinin önemsenmediğini hissettiklerinde kendilerini güçsüz hissedecektir.

Öğretimsel güçsüzlük bağlamında ise öğretmen, dışsal güçlerin sınıfta bile etkilerinin çok güçlü olduğuna, kendisinin öğrenciler üzerinde etkileme gücünün sınırlı olduğuna ve öğretiminin bir fark yaratamadığına inanır.

Eğer öğretmen okulda karar verme sürecine daha aktif olarak katılır, görüşlerine değer verilir ve kendisi de örgütle yapıcı ilişkiler kurabilirse, kendisini sistem içerisinde bir araç olarak görmeyecek ve yabancılaşmayı daha az yaşayacaktır (Elma, 2003: 29).

Bununla birlikte, Duke (1990) ve Dworkin (1980) öğretmenlerin kullanacakları materyalin içeriği veya uygulayacakları öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde bile bir seçim haklarının olmadığını, bu konularda bile kararın başkaları tarafından alındığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir (Akt: Maddox,1975). Bu durumda da öğretmen kendini sistemin bir aracı, uygulayıcısı olarak görmekten öteye gidemeyecektir.

Masse (1969) karar verme sürecinde eğer öğretimsel programın içeriğini ve örgütü etkileyecekse öğretmenlerin güç isteğinde bulduklarını belirten çalışmasında, karar verme sürecine aktif katılımı yabancılaşmanın bu boyutunun kısmen aşılabileceğini vurgulamıştır (Akt: Maddox, 1975).

Anlamsızlık; Bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik hissi veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa anlamlıdır. Öğretmenin de yaptığı işi anlamlı bulabilmesi için; yapıcı bir iletişim ortamının bulunması, çalıştığı ortamda başarılarının fark edilmesi, diğer çalışanlarla eşit şartlarda çalışması, aidiyetlik duygusunun geliştirilmesi gerekir (Elma,2003: 31). Ayrıca, öğretmenin kendini geliştirmesi ve mesleki gelişiminin sağlanması için öğretmene gerekli rehberlik hizmetlerinin sağlanması ve bu yönde fırsatların verilmesi gerekir.

Normsuzluk; Bir öğretmenin toplumun ve çalıştığı kurumun kendisinden beklediği rolleri yerine getirmemesine ilişkin davranış örnekleri sergilemesi işine yabancılaşmasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Örneğin öğretmenin okul dışındaki özel yaşantısında mesleğini geliştirici etkinliklere değil de köreltici etkinliklere yönelmesi ya da okulda verilen görevleri yerine getirmekte gönülsüz davranması gibi. Ayrıca, öğretmenin okula gelmek yerine çeşitli bahanelerle (hastalık gibi) okula gelmemeyi tercih etmesi ve buna ilişkin davranışlar sergilemesi de öğretmenin işine yabancılaşmış olduğunun bir göstergesidir.

Yalıtılmışlık (Sosyal Uzaklık); Kişinin sosyal çevresiyle iletişim kurabilme isteğinin ve yetisinin kaybolmasıyla ortaya çıkar. Yalıtılmışlık duygusunun oluşmasında hem çevresel (nesnel) hem de kişisel (öznel) nedenler etkili olabilir. Özellikle kalabalık ve gürültülü sınıflarda, büyük okullarda çalışmak, okul idaresinin yarattığı aşırı bürokratik okul iklimi; öğretmenler arasındaki sınırlı iletişim; öğretmenlerin birbirleriyle geçirecek zamanların sınırlı olması, öğretmenlerin mesleği

içselleştirememeleri, çalıştıkları kurumla aidiyet sağlayamamaları gibi nedenlere bağlı olarak yalnızlaşma ve yalıtılmışlık süreci yaşanabilir.

Kendine yabancılaşma; İnsanın sergilediği davranışların gelecek beklentisine katkı sağlamaması insanın özüne yabancılaşmasına neden olur (Elma, 2003: 38). Öğretmenlerin; okulda hep aynı işi yapması, çalışma istek ve heyecanını yitirmesi, mesleğe girme nedeninin öğretmenlik yapmayı istemek dışında bir nedene dayanması gibi durumlar, yapılan iş ile kendine yabancılaşma arasında bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Kendine yabancılaşan öğretmenler, öğretmenliği kişiliklerinin ve hayatlarının bir parçası olarak değil de, sadece gelir getirici bir meslek olarak yaparlar ve yaptıkları işten tatmin olmazlar. Öğretmenliği kişiliklerinin bir parçası olarak göremeyen öğretmenler, iş yaşamlarında parçalara ayrılırlar ve hem kendi özlerinden hem de öğretmenlikten uzaklaşırlar.

Eğitim ve öğretimin uygulayıcısı olarak öğretmenlerin işe yabancılaşmaları, okulun işlevlerini gerçekleştirme önünde bir engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının eğitim hizmeti sürecine olumsuz etkileri şöyle özetlenebilir (Bayındır, 2002).

- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller: Öğretmenler, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak yabancılaşma öğretmenin yaratıcılığını köreltir, bu da öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.
- Yabancılaşma öğretmenlerin topluma ve öğrencilerine 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 neden olmaktadır. Bu tutumlara sahip bir öğretmen topluma ve öğrencilere model olamaz.
- Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller: Öğretmenler, toplumsal değişme ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için mesleki yönden kendilerini geliştirmek, yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde istekli davranmazlar. Öğretmenlerin kendilerini

geliştirmemeleri, alan bilgileri ve becerilerinin körelmesine neden olacaktır. Bu da öğretmenlerin mesleki etkinliğini azaltacaktır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller: Mesleğine yabancılaşan öğretmen, çalıştığı 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 zorundadır. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini bir zorunluluk olarak algıladığından enerjisini işinde harcamak istemez. Bu durum onun öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini büyük oranda azaltır.
- 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 durumundadır. 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 düzenlemelerin yapılmasını engeller.

B. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında literatür taramasında eğitimde yabancılaşma konusunda ulaşılmış olan bazı araştırmalara ilişkin sonuçlar yurt içi ve yurt dışında olmak üzere günümüzden geçmişe doğru tarihsel bir süreç içinde sunulmuştur. Konumuzla doğrudan ilişkili olmadığı için eğitimle ilgili olmayan fakat yabancılaşmayı konu alan farklı disiplinlere ait çalışmalar bu kapsama alınmamıştır.

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

“Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları” başlıklı araştırmasında Kınık (2010), resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerini tespit etmeyi, öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu Güçsüzlük, Kuralsızlık/Normsuzluk ve Toplumsal Yalıtılmışlık boyutları açısından yaşayıp yaşamadıklarını belirlemeyi ve bu bağlamda öğretmen yabancılaşma düzeyi ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma evrenini, İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde resmi ilk ve orta dereceli okullarda 2008- 2009 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 1286 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 300 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlere “Dean Yabancılaşma Anketi”, kişisel bilgiler bölümü eklenerek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yabancılaşma algıları, “bazen” düzeyinde bulunmuştur. Boyutlar açısından bakıldığında, en çok Kuralsızlık boyutunda yabancılaşma tespit edilmiştir. Yabancılaşma düzeyinin ikinci derecede algılandığı boyut ise Güçsüzlük, yabancılaşmanın en az algılandığı boyut ise Toplumsal Yalıtılmışlık boyutudur. Cinsiyet-yabancılaşma düzeyi/Güçsüzlük boyutu, medeni durum-Toplumsal Yalıtılmışlık boyutu, çalışma süresi-Kuralsızlık boyutu, okul türü-yabancılaşma düzeyi/Kuralsızlık ve Toplumsal Yalıtılmışlık boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmüştür. Bunun yanında, yaş değişkeni ile yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

“Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi” adlı çalışmalarıyla, Yılmaz ve Sarpkaya (2009), eğitim örgütlerindeki yabancılaşmayı irdelemek ve az çalışılmış olan bu konuya dikkat çekmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada betimleyici yöntem kullanılmıştır. Önce yabancılaşma kavramı, felsefi ve sosyolojik temelleriyle ortaya konmuş daha sonra eğitim kurumlarındaki yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalardan yararlanılarak eğitim örgütleri için genel çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmada yönetici yabancılaşması ile ilgili bir çalışmaya ulaşılmadığı, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan çalışmalar öğrenci ve öğretmenin yabancılaşması üzerinde durulduğu ileri sürülmektedir. Öğrenci ve öğretmen yabancılaşması üzerinde yoğunlaşan bu çalışmaların içerikleri kısaca özetlenmiştir: Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili çalışmalarda farklı yaklaşımlar vardır. Bazı araştırmacılar, gençlerin yabancılaşmasının önemli bir nedeni olarak okul ortamını

görürler ve bu yabancılaştırıcı çevrenin intihar, disiplin sorunları, aşırı alkol tüketimi gibi sapmış davranışlar ürettiğini savunurlar. Bazı araştırmacılar da, gençlerin yabancılaşmasının ve sapmış davranışlarının kökeninin evde olduğunu, çevre ile ilişkili bulunduğunu ve okulun bunu artırdığını ileri sürerler. Yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen araştırmalarda anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin genel olarak en çok güçsüzlüğü, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmayı yaşadıkları söylenebilir. Yabancılaşmanın, çevresel etmenlerin de etkisiyle ama mutlaka okulun özellikleri aracılığıyla üretildiğini ve bireyin katılımından uzaklaştıkça arttığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Eğitim örgütlerinde yabancılaşmanın yönetimi ile ilgili olarak da, erken uyarı sisteminin kurulması, yabancılaşma ile ilgili politikaların geliştirilmesi, bürokrasinin olumsuzluklarının azaltılması, çatışmaların yönetilmesi, güdülenmenin yükseltilmesi, belirsizliklerin azaltılması ve yönetime katılımın sağlanması gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur.

“Sosyo-ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen” adlı araştırmasında Kılıç (2009), lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerinin sosyoekonomik değişkenlere göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Mersin Büyükşehir Belediye sınırları içinde 2007-2008 öğretim yılında liselerde çalışan öğretmenler arasından seçilen, farklı lise türlerinde çalışan ve çeşitli branşlardaki 400 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Elma (2003) tarafından geliştirilen eğitime yabancılaşma ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında orta düzeyde bulunmuştur. Araştırmada sosyo-ekonomik değişkenler; “sosyo-demografik, ekonomik, çalışma, sendikal örgütlenme ve okul yönetimine katılma koşulları” açısından kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Sosyo-demografik koşullar açısından; öğretmen eşlerinin gelir durumu ile öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık düzeyleri arasında ters orantılı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Ekonomik koşullara göre, öğretmenlerin aylık gelir ortalamaları açısından güçsüzlük boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, gelirinin yettiğini bildiren öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin, gelirinin yetmediğini bildirenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Serbest zamanlarını istediği gibi

kullanabilen öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre güçsüzlük algısının daha düşük düzeyde olduğu; mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, güçsüzlük ve anlamsızlık algısının diğer gruplara göre daha düşük düzeyde olduğu; serbest zamanların istendiği gibi kullanılmamasının, anlamsızlığa ve yalıtılmışlığa bağlı yabancılaşma algısını arttırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte sendika üyesi olmayan öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin, sendika üyesi çoğu öğretmenden daha düşük düzeyde olduğu, yönetime katılmayan öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin, yönetime katılabilen öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda yaş, hizmet süresi, mesleği isteyerek seçme, serbest zamanını istediği gibi kullanabilme ve yönetime katılma değişkenlerinin eğitime yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi (2009), “**İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışması ile Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen ve öğrenci morali üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda okuyan 367 öğrenci oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere Ermeç (2007) tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır:

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.
2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların türüne göre bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeydedir.

5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

“Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi” başlıklı araştırmasında Çevik (2009), ortaöğretim kurumlarında, yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 258 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasının etkisinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler, bu araştırma için geliştirilen 30 maddeden oluşan anketin öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilmiştir. Yönetici davranışlarından olumsuz etkilenen erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre mesleklerine daha kolay yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından Türk eğitim yönetimi sisteminin demokratikleştirilmesine dair önerilerde bulunulmuştur.

Halaçoğlu (2008), **“Üniversitelerdeki Akademik Personelin Mesleki Yabancılaşma Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi”** adlı çalışmasında, Yüksek Öğretim Kurulu’na bağlı İstanbul ilindeki Vakıf ve Devlet Üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Demografik değişkenleri belirlemek amacıyla hazırlanan bir bilgi toplama formu ve öğretim elemanlarının akademik yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Yeditepe Akademisyenlerde Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” adlı ölçekten oluşan veri toplama aracı 2008-2009 eğitim-öğretim yılı birinci ve ikinci kanaat dönemindeki 345 öğretim üyesine uygulanmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, akademisyenlerin (YAYÖ) anlamsızlık duygusu alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre, Normsuzluk alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre, Yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre, Kendine yabancılaşma alt boyutu puanlarının görev yapılan fakülte değişkenine göre, Yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının görev yapılan fakülte değişkenine göre,

Normsuzluk alt boyutu puanlarının unvan değişkenine göre, Yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının unvan değişkenine göre, Yalıtılmışlık duygusu alt boyutu puanlarının haftalık ders saati değişkenine göre ve Güçsüzlük alt boyutu puanlarının haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

“Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri” başlıklı çalışmada Aslan (2008), endüstri meslek liselerindeki kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe (işe) ve kuruma (örgüte) yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel nitelikli bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılında İstanbul il merkezindeki endüstri meslek liselerinde çalışmakta olan kültür dersleri öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerek duyulan verilerin sağlanması için araştırmacı tarafından kişisel bilgiler, mesleğe yabancılaşma ve kuruma yabancılaşma olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir ve İstanbul ilindeki 15 adet endüstri meslek lisesindeki kültür dersleri öğretmenlerine uygulanmıştır. Mesleğe yabancılaşma ve kuruma yabancılaşmayla ilgili öğretmen tutum ve davranışlarının değişkenlere göre farklılığı t- testi ve varyans analizi (F testi) ile; anlamlı çıkan varyans analizi sonuçları için, farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden LSD (the Least Significant Difference) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, endüstri meslek liselerindeki yabancılaşma duygusunu “bayan öğretmenlerin”, “fizik, matematik ve yabancı dil branş öğretmenlerinin”, “mesleki kıdemleri 6-10 yıl ve de 11-15 yıl olan öğretmenlerin” ve de “şimdiki okullarında 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin” diğer gruplardaki kültür dersleri öğretmenlerine göre daha fazla yaşadıkları görülmüştür.

“Sınıf Örgütünde Yabancılaşma” adlı kuramsal çalışması ile Parsıl (2007), sınıf örgütünde yabancılaşma olgusunun tanımı-kapsamı, meydana gelme nedenleri, nasıl yaşandığı ve nasıl önlenebileceği/azaltılabileceği konularını açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır.

“Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı çalışmada Mercan (2006), örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlköğretim öğretmenleri, örgütsel faktörler, bağlılık, yabancılaşma ve vatandaşlık davranışlarını esas alan faktörler açısından ele alınmıştır. Ölçme aracı olarak “Yücel Kurumsal Sadakat Ölçeği, Yücel Yabancılaşma Ölçeği ve Yücel Kurumsal Vatandaşlık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Örgütsel bağlılık, örgütsel

yabancılaşma davranışlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili ulaştığımız yakın tarihli bir araştırmada Çelik (2005), “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**” başlıklı yüksek lisans teziyle, orta öğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öfke ifade düzeylerine göre, okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını bulmayı amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini toplam 598 orta öğretim öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Sürekli Öfke ve Öfke ifade Tarzları Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri karşılaştırmak amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öfke ifade tarzlarına göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yapıcı (2004), “**Eğitim ve Yabancılaşma**” başlıklı araştırmasında yabancılaşma kavramını betimleyerek; eğitim kurumlarının, bireyin kendisine, diğerlerine ve insanlığa yabancılaşmasındaki rolünü incelemiştir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının yabancılaşmadaki rolünün azaltılması ya da ortadan kaldırılması için, eğitim kurumlarının bireyin yabancılaşmasında etkin rol oynadığı düşüncesi kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu kanıtlama işlemi, geçmişten günümüze doğru uzanan kuramsal bir çerçevede; insan psikolojisinin derinliklerine inilerek yapılmaktadır. Araştırma bulguları sonucunda, okulun bireyin kendisine ve diğerlerine yabancılaşmasında çok önemli rol oynayan ideolojik bir kurum olduğu; okulun yarattığı yabancılaşmanın, tek tip ve kitlesel olma boyutu ile bireysel yabancılaşmadan daha etkili, örgütlü ve kasıtlı bir yapılanma şeklinde değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okulun bireylerin toplu olarak kendilerine ve diğerlerine yabancılaşmasındaki ana araçları; derslerdir. Özellikle tarih dersleri öğrencilerde diğer insan topluluklarına karşı önyargılı duygu ve düşünceler oluşturarak yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Okulun ideolojik bir aygıt olduğunun belirlenmesi, okulun bireyi yabancılaştırıcı rolünü azaltacaktır. Evrensel değerlerle yeniden donatılması gereken okul kurumunda, öncelikle objektif bir tarih yazınının kurgulanarak, ders programına yerleştirilmesi gerekir.

Bayhan (1997) ise, “**Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma**” başlıklı araştırmasında, üniversite gençliğinde görülen anomik ve yabancılaşmış davranışların toplumsal nedenlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bayhan, hazırladığı “bireysel

yabancılaşma ve anomi ölçeği” ile “sosyal anomi ve yabancılaşma ölçeği” ni içeren ve toplam 65 sorudan oluşan anketi, İnönü Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde okuyan toplam 450 (%65'i erkek, %35'i kız) öğrenciye uygulamıştır. Araştırmada, “cinsiyet, aile tipleri, sosyal tabaka seviyeleri, uzun süre yaşanan yerleşim merkezi, yaşanan ortam, öğrenim görülen fakülte, maddi durum, ailelerinin yaşadığı bölgeler, ideolojik gruplaşma durumu, dini ibadetleri yerine getirme eğilimi, sosyal değişimde radikal görüşler, sosyal değişimde muhafazakâr görüşler, siyasetle ilgilenme istekleri, şiddet eğilimi, sürü olup olmama durumu ile ilgili görüşler, en önemli sorun, dünya ve ülkemizin gelecekte nasıl olacağına dair düşünceler, kişisel gelecek konusundaki yargılar” değişken olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bireysel yabancılaşma ve anomi davranış düzeyi (%99 oranında) orta derecede bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal anomi ve yabancılaşma davranış düzeylerinin (%78) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın dikkate değer bulgularına göre; üniversite öğrencilerinin sosyal anomi ve yabancılaşma açısından; cinsiyet (kız öğrencilerde kısmen yüksek düzeyde), aile tipleri (parçalanmış aile mensuplarında en yüksek), sosyal tabaka (üst ve alt tabakada yüksek), hayatlarını uzun süre geçirdikleri yerleşim merkezleri (kasabalardan gelenlerde en yüksek), yaşadıkları ortam (otel, misafirhane ve Yurtkur yurtlarında kalanlarda en yüksek), öğrenim gördükleri fakülte (mühendislik fakültesi öğrencilerinde en yüksek), maddi ihtiyaçlarını karşılama durumları (maddi ihtiyaçlarını karşılayamayanlarda en yüksek), ailelerinin yaşadığı bölge (Marmara bölgesinden gelenlerde daha yüksek) ve diğer değişkenlere göre, orta düzeyde anomi ve yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brooks, Hughes ve Brooks (2008), “Öğretmen Yabancılaşması ve Eğitim Reformu” başlığıyla Amerikan liselerinde korku ve endişeyi araştırmışlardır. Araştırma, bir devlet lisesinde iki yıl süren vaka incelemesinin bulgularını içermektedir. Araştırmada yabancılaşmanın 4 boyutlu (güçsüzlük, anlamsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma) kavramsal çerçevesine göre toplanan veriler analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yabancılaşmayı her bir boyutuyla yaşadığını fakat öğretmenlerin her birinin yabancılaşma boyutlarını farklı tarzda yorumladığını göstermektedir. Ayrıca veriler, yabancılaşma deneyimlerinin her bir öğretmen için durumdan duruma farklı olduğunu düşündürmektedir. Araştırmacılar, öğretmen yabancılaşmasını düzenleme

çalışmalarını uygulama ve benimsemeyi; yönetici ve politikacıların kabullenmelerine karşın onlar için göreceli bir olgu ve görünürde çok derin uzantıları olan temel bir problem olduğu sonucuna varmışlardır.

Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) “Öğretmen Yalıtılmışlığı ve Yabancılaşmasına Dair Bir Vaka İncelemesi” başlıklı araştırmalarında, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yönetici, danışman ve meslektaşlarından gereken desteği alamadıklarında, meslekten ayrılmayı yeğlediklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmaya göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin azalan oranı, giderek büyüyen bir problemdir. Yapılan araştırmalarda yeni öğretmenlerin yaşadıkları stresi arttıran ve meslekten ayrılmayı düşünmelerine neden olan çeşitli faktörler saptanmıştır. Bu araştırmada beş yeni öğretmenle ilk yıl deneyimleri hakkında görüşülerek, meslekten ayrılmayı engelleyecek (koruyucu) faktörler olup olmadığı araştırılmış ve bu öğretmenlerin hikâyelerinde geçen ortak düşünüş tarzının, meslekten ayrılma nedenlerini belirleyen güçlü bir sonuç olduğu sonucuna varılmıştır.

Rowai ve Wighting (2005), sanal bir sınıf ortamında bulunan lise öğrencilerinin yabancılaşma ve toplumsal aidiyet duygularını konu edindiği çalışmada, alanyazının yabancılaşma ve düşük düzeyde toplumsal aidiyet duygularının uzaktan eğitim programlarına düşük düzeyde öğrenci katılım oranlarını açıklamaya yardımcı olacak faktörler olarak tanımlamasına rağmen, bu iki yapı arasındaki ilişkiyi konu edinen hiçbir çalışmanın yapılmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla da bu çalışmada bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Sidorkin’in (2004), Marx’ın yabancılaşma düşüncesi ile başlayan çalışması eğitime özgü bir yabancılaşma biçimini ortaya koymuştur. Yabancılaşmayı Mikhail Bakhtin’in ‘katılımcı düşünce teorisi’ ile ilintili olarak ele almış ve Bakhtin’in ‘var olmanın olgusuzluğu’ fikrine bağlı olarak eğitimde yabancılaşmayı ortadan kaldırmak için önerilerde bulunmuştur. Çalışma her ikisi de eğitimsel eşitlik ve yeterlilik konularını ele almadan modern okul kurumunun yabancılaşma biçimlerini göz ardı etme eğiliminde olan liberal ve muhafazakâr eğitimin sınırlılıklarını ortaya koymuştur. Yazar okullarımızdaki olgu yetersizliği problemini okul hayatının akademik olmayan yanını daha fazla dikkate alarak çözebileceğimizi ileri sürmüştür.

Sandidge (2002), özel eğitim öğretmenlerini ele aldığı çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin işlerine yabancılaşmasından kaynaklı işi bırakmalarına bir çözüm arayışı bulmaya çalışmıştır. Diğer öğretmen gruplarına göre, özel eğitim

öğretmenlerinin işi bırakmaya daha fazla eğilimli olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla araştırmanın amacı da, özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algısı ile özel eğitim alanında öğretmenlik yapmaya devam etme düşünceleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. 33 ilk ve ortaokuldan seçilen özel eğitim öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. 3 kısımdan oluşan araştırma ölçeği kişisel bilgileri ve iki araştırmaya ilişkin veri toplamıştır. Bunlar;

- a) Özel eğitim öğretmenlerinin aynı ya da benzer pozisyonda kalma planları,
- b) Özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algıları.

Araştırma sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algıları ve onların özel eğitim alanında öğretmenlik yapmaya devam etme düşünceleri arasında negatif bir ilişki bulundu. İleri düzeyde yabancılaşmış özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyi düşük olan öğretmenlerle kıyaslandığında, işe başladıktan itibaren beş yıl içerisinde işi bırakmaya daha fazla eğilimli oldukları ortaya çıkarıldı. İleri düzeyde yabancılaşma özel eğitim öğretmenlerinin sonraki senelerde öğretmenliğe devam etme düşünceleri ile ilişkili bulunmadı. Değişken analizine göre, 3-10 yıl öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin 11 veya daha fazla tecrübesi olan öğretmenlerle kıyaslandığında beş yıl içerisinde işi bırakma eğilimlerinin daha az olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Thomson (1994), ise okul iklimi ile bireyin kişilik yapısının yabancılaşma düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarından oluşan 106 kişilik gruba, Dean Yabancılaşma Ölçeği, Zorlu Kişilik Yapısı Envanteri ve Okul Çevresi Anketi uygulanmıştır. Bu üç aracın geçerliği sırasıyla .82, .88 ve .93 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, zorlu kişilik yapısı ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüksek zorlu kişilik yapısına sahip öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeylerinin daha düşük çıktığı, destekçi okul ikliminin yüksek zorlu kişilik yapısı üzerinde olumlu etki yarattığı ve yabancılaşma düzeyinin azalmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Johson ve Ellett (1992), okulun öğrenme çevresi ile öğretmenlerin karara katılması, okul etkiliği ve işe yabancılaşmaya ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yansız olarak seçilen 31 ilkokul, 13 ortaokul ve 14 lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlıca ve önemli bulgularından biri de okulun merkezileşme derecesi ile öğretmenlerin işe yabancılaşması arasında

olumlu yönde bir ilişki olduğudur. Okulun merkezileşme düzeyi arttıkça işe yabancılaşma düzeyinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Firestone (1988), şehir merkezinde bulunan 10 lisede görev yapan öğretmenlerin ve aynı okullarda öğrenim gören öğrencilerin adanmışlıkları ve yabancılaşmalarını incelemeyi amaçladığı bu çalışmasında bu konuyla ilgili üç noktaya değinmiştir. Birincisi, yabancılaşma ve adanmışlık çok boyutludur; öğrenciler ve öğretmenler işlerinin doğasını etkileyen çeşitli davranımlarda bulunurlar. İkincisi, öğretmen ve öğrencilerin adanmışlıkları birbirlerini etkiler, birbirini pekiştiricidir. Birisi düşükse, bu diğerini de bastırarak, düşürecektir. Son olarak, öğretmen ve öğrenci adanmışlığını etkileyebilecek 5 faktör belirlenmiştir. Bunlar: İlgı, saygı, destek, beklenti ve etki olarak tanımlanmıştır.

Mau (1986), araştırmasında devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin yabancılaşmasının kaynaklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma anketi 1984 yılında Hawaii, Honolulu bölgesinde bulunan 1096 lise öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma öncelikle;

- a. Öğrenci yabancılaşmasının yapısal kaynakları,
- b. Yabancılaşmanın bileşik kaynakları yani aynı ya da farklı sosyo-ekonomik ya da etnik gruptan gelen öğretmen ve öğrencilerin oranları arasındaki ilişki,
- c. Öğrenci yabancılaşmasının yapısal ve bileşik kaynaklarını birleştiren sosyo-psikolojik süreçler üzerinde odaklanmıştır.

Araştırmanın temel bulguları şunlardır:

1. Yabancılaşma duygusunu hiç yaşamayan ya da göstermeyen öğrenciler azınlıktadır; çoklu yabancılaşma türleri daha sık görülür.
2. Farklı etnik gruplardan gelen öğrenciler yabancılaşmayı daha fazla hissederler.
3. Akademik başarıları düşük öğrenciler yüksek olanlara göre daha fazla yabancılaşma eğilimi gösterirler.
4. Yabancılaşmış öğrenciler okul normlarından farklı normlara sahip olan akran gruplarına kendilerini daha ait hissedebilirler.
5. Öğretmenlerinin haksızlık yaptığını düşünen öğrenciler düşünmeyenlere göre daha fazla yabancılaşma hissederler.

Warley (1984), ABD'nin Georgia kentindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin Miller- Carey İş Rol Beklentisi modeli temel alınarak, öğretmenlerin başarı gereksinmesi ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi

amaçlamıştır. Yabancılaşmayı da güçsüzlük, anlamsızlık, çalışma etkinliklerinden uzaklaşma, meslekte soğuma, toplumsal açıdan yalıtılmışlık boyutlarında incelemiş ve genel anlamda da öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Georgia'daki yaklaşık 60 bin öğretmen arasından yansız biçimde seçilen 700 öğretmen üzerinde çalışılmış ve bu öğretmenlere Miller-Carey İş Rol Envanteri ile Mesleki Yabancılaşma Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yabancılaşma boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu boyutlar ile başarı gereksinimi değişkeni arasında .82 ve .84 arasında değişen oranlarda anlamlı ilişki saptanmıştır. Yabancılaşmanın aşamaları (tümleşme, gözünü açma ve ayrılma) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yabancılaşma boyutları arasında yapılan faktör analizinde, bu boyutların birlikte ilerlediği ortaya çıkmıştır. Başarı gereksinimi değişkenlerinin faktör analizi sonucunda, denetim boyutları içsel ve dışsal olmak üzere iki gruba ayrılmış; başarı gereksinimi dıştan empoze edildiğinde, yabancılaşmanın da artış gösterdiği belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda çalışma kavramı değişkenlerinin aynı zamanda yabancılaşmanın da kestiricileri olduğu saptanmıştır.

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada dört temel hipotezi sınımlamışlardır. Bunlar; “etkileşim boyutlarının birindeki yalıtılmışlık, diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkilidir”, “örgütsel ve öğretimsel güçsüzlük, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşmaları ile olumlu bir ilişki içindedir”, “yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile olumlu ilişki içindedir” ve “yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin hem örgütsel hem de öğretimsel güçsüzlüğü ile olumlu ilişki içindedir” hipotezlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin yaptığı işten duyduğu gurur ile öğretmenin okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca formal yetkiden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından soyutlamanın, öğretmenlerde öğretimde içsel gurur ve anlam duygusunun yarattığı başarısızlıkla yakından ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, formal yetkilere ve güçlere sahip kişilerden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlamalarının, işlerinde, diğerlerine göre büyük bir çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmadaki önemli bulgulardan biri de formal yetkiden (okul

yöneticilerinden) kendilerini soyutlamalarının öğretmenlerin işe yabancılaşmasının tüm boyutlarını etkilediği saptanmıştır.

Cox ve Wood (1980), ‘Örgütsel Yapı ve Mesleki Yabancılaşma’ başlığıyla devlet okullarındaki öğretmenlerin durumunu araştırmışlardır. Devlet okulu öğretmenlerine yönelik bu çalışmada yabancılaşma, “insanın kendine özgü koşullar sonucunda değer verdiği role ulaşmada kendini güçsüz hissettiği durum” olarak tanımlanmış ve yabancılaşmanın ‘güçsüzlük/yetersizlik’ boyutu üzerinde durulmuştur. Araştırmada, 1960’lı yılların öğretmenler arasında yabancılaşmanın arttığı bir dönem olduğu vurgulanmış; öğretmenlerin kendileri için daha kapsamlı mesleki özerklik ve eğitim politikaları ve programlarında daha geniş oranda söz hakkı olan, yeni bir rol talep ettikleri ve bu taleplerini grev gibi militanca yöntemlerle de desteklemeye hazır oldukları belirtilmiştir.

Jefferson (1979), 1974 yılında Balderson yakınlarındaki bir okul bölgesinde ilköğretim okullarında görev yapan 291 öğretmene uyguladığı ve 1979 yılında da analizlerini yaptığı araştırmasında, öğretmen yabancılaşması ile öğretmenlerin (kendilerinin ve meslektaşlarının), müdürlerin ve okulla ilişki içerisinde olan diğer üyelerin(öğrenci velileri, vekiller, vb.) okul sorunlarına etkisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen yabancılaşması deneysel olarak güçsüzlüğün çok boyutlu bir yapılanması olarak tanımlanmıştır. Güçsüzlük boyutları, öğretmenlerin not verme, konuları yetiştirme, öğretmen yönetici ilişkileri, bölge politikaları ve beklentilerin baskısı ile ilişkilendirilerek güçsüzlük olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın temel hipotezi öğretmen yabancılaşması ile öğretmenlerin okul sorunlarına etkisi arasında olumsuz bir ilişki olduğudur. Güçsüzlük boyutlarıyla bireylerin ve grupların okul ve sınıf sorunlarına etkisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 40 alt hipotez oluşturuldu. İstatistiksel olarak ilişkilerin çoğu önemli olmasına rağmen bu değişkenler arasındaki ilişkiler zayıf olarak bulunmuştur. Ayrıca, belirtilen diğer değişkenler, güçsüzlük ile etki değişkenleri arasında da çok az bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin okul sorunlarına etkisinin artmasıyla öğretmen yabancılaşmasının azalacağı hipotezine sınırlı destek bulunmuştur.

Selby (1975), öğretmen yer değişimi ve yabancılaşma ilişkisini ele aldığı çalışmasında, 1972 yılında Alberta bölgesindeki temsili bir öğretmen örneklemini arasında var olan yabancılaşmayı ele almayı amaçlamıştır. Ölçeğe yanıt verenlerin yabancılaşma düzeylerini belirlemek için “Dean Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

Yaş, cinsiyet, okuldaki mevcut durum ve hareketlilik gibi değişkenlerin yabancılaşma düzeyiyle herhangi bir ilişkisinin olup olmadığını belirlemek için istatistiksel analizler yapıldı. Genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre ve sık yer değiştiren bayan öğretmenlerin aynı okulda uzun süre kalan bayan öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşmış olduğu hipotezleri doğrulanırken, şehir merkezlerinde ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin kırsal bölgelerde ve küçük okullarda görev yapanlara göre işine daha fazla yabancılaşmış olduğu hipotezi ve yaptıkları iş üzerinde etkiye sahip olduklarını düşünen öğretmenlerin yaptıkları iş üzerinde hiçbir etkisi denetimi olmayan öğretmenlere göre daha az yabancılaşmış olduğu hipotezi verilerle desteklenmemiştir.

Isherwood ve Hoy (1973), bürokrasi, güçsüzlük ve öğretmenlerin çalışma değerleri üzerine yaptıkları çalışmada, bürokratik yapıyı yetki ve uzmanlık değişkenleri açısından incelemiştir. Yetki ve uzmanlık derecesi açısından oluşturulan okulun bürokratik yapısını, Weberist, Otoriter, İşbirlikçi ve Kaotik olmak üzere dört temel yapı biçiminde ele almışlardır. Öğretmenlerin çalışma değerleri ise mesleki çalışma değerleri, örgütsel çalışma değerleri ve toplumsal çalışma değerleri biçiminde ele alınmıştır. Bu çalışmada mesleki değerleri temel alan öğretmenlerin, güçsüzlük duygusunun düzeyi, baskıcı yapıdaki okullarda yüksek bulunurken, işbirlikçi yapıdaki okullarda düşük bulunmuştur. Örgütsel çalışma değerlerini temel alan öğretmenlerde ise, güçsüzlük duygusu işbirlikçi yapıdaki okullarda yüksek bulunurken, baskıcı yapıdaki okullarda düşük bulunmuştur. Toplumsal değerleri temel alan öğretmenlerde ise güçsüzlük duygusu, araştırmacıların beklentilerinin aksine baskıcı yapıdaki okullarda düşük, işbirlikçi yapıdaki okullarda ise yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar bunun nedenini öğretmenlerin amaçlarına, çalışma beklentilerinin açıkça yapılandırılmış bir düzende daha kolay ulaşabilecekleri düşüncesine dayandırmışlardır. Okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güçsüzlük duygusunun düzeyi işbirlikçi yapıdaki okullara nazaran baskıcı yapıdaki okullarda daha yüksek bulunmuştur.

Weinberg, McHugh ve Lamb (1968), tarafından ele alınan farklı türlerdeki 18 okulda yapılan çalışmada, rol, örgüt ve kişilik tiplerinin ayrı ayrı ya da bütün olarak öğretmen yabancılaşması üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Örgüt, kişilik ve rol tiplerinin uyumlu olmasının düşük düzeyde yabancılaşmayı beraberinde getirmesi ve bunların uyumsuzluğunun da yüksek düzeyde yabancılaşma doğurduğu hipotezi

kanıtlanamamıştır. Araştırmada hiçbir spesifik rol, örgüt ve kişilik tipinin yabancılaşma ile doğrudan ilişkili olmadığı ortaya çıkarıldı. Araçsal rol tipi yabancılaşmayı artırabilir ve bireysel gelişime önem veren bir okul diğer bileşenlerle birlikte yabancılaşmayı azaltabilir. Belli etkileşim modelleri yabancılaşma etkilerinin en iyi yordayıcıları olarak görülür. Bazen bir rol tipi yabancılaşma ile çok az ilişkili olabilir fakat belli türde bir okulla etkileşime girdiğinde bir etki belirmeye başlar.

Çalışmanın temel bulguları, öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyen rol, örgüt ve kişilik tiplerinin içerik üzerinde yoğunlaşan kişilik, örgüt ve rollere göre daha az yabancılaşma eğilimi gösterdikleridir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin analizlerinde kullanılan istatistikî çözümlene teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Modeli

Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama (survey) modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Bu modele konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu modelde önemli olan, araştırmacının nesnenin, olayın ya da bireyin doğrudan kendisini izleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara, eski kalıntılara ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamasıdır (Karasar, 2007: 77).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi web sitesinde belirtilen 2010- 2011 eğitim öğretim yılı istatistikî verilerine göre Malatya merkez ilçe sınırları içerisinde 76 resmi ilköğretim okulu bulunmakta ve bu okullarda toplam 3326 öğretmen görev yapmaktadır (EK 2).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Evrenin sınırlarının bilindiği ve gruplanabilir nitelikte olduğu durumlarda kullanılan küme yönteminde, bireylerin değil, grupların örnekleme yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 121-122).

Araştırmada, evrende yer alan 76 resmi ilköğretim okulundan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 31 resmi ilköğretim okulu yansızlık kuralına göre belirlenmiştir (Kaptan, 1998: 120).

Örnekleme dâhil edilen resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1408 öğretmenden 755'ine ulaşılmış; ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 36 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle, analiz işlemleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 719 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Böylelikle; araştırmanın çalışma evreni, genel evreni %42, 33 oranında temsil etmekte olup, örnekleme giren öğretmen sayısı, genel evrenin % 21, 61'ini çalışma evreninin ise %51,06'sını içermektedir.

Tablo 1'deki araştırma örnekleme ilişkin verilerde, toplam ve katılımcı öğretmen sayıları ile yüzdeleri, ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Tablo 1. Görev Yaptıkları Okullara Göre Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayısı ile Yüzdesi

Okul Adı	Katılımcı Öğretmen Sayısı	Katılımcı %	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam %
Abdülkadir Eriş İ.O	50	6,95	112	7,95
Hayrettin Sönmezay İ.O	40	5,56	71	5,04
Atatürk İ.O.	51	7,09	102	7,24
İnönü İ.O	54	7,51	109	7,74
Kemal Özalper İ.O.	55	7,64	108	7,67
Şehit Atgm. Feyzullah Taşkınsoy İ.O.	33	4,58	66	4,68
Türkiyem İ.O.	35	4,86	72	5,11
23Nisan İ.O.	8	1,11	20	1,42
Nihat Tecdelioğlu İ.O.	10	1,39	14	0,99
İstiklal İ.O.	12	1,66	23	1,63
Şehit Konuk İ.O.	16	2,22	24	1,70
Petrol Ofisi İ.O.	9	1,25	16	1,13
Mustafa Avni Cüre İ.O.	10	1,39	13	0,92
Yalçın Kores İ.O.	9	1,25	15	1,06
İbni Sina İ.O.	10	1,39	23	1,63
Beydağı İ.O.	10	1,39	21	1,49
Kaynarca İ.O.	12	1,66	22	1,56
30 Ağustos İ.O.	20	2,78	46	3,26
Alpaslan İ.O.	23	3,19	44	3,12
Cumhuriyet İ.O.	17	2,36	31	2,20
Derme İ.O.	21	2,92	47	3,33
Gazi İ.O.	23	3,19	43	3,05
Mehmet Topsakal İ.O.	22	3,05	44	3,12
Mustafa Kemal Atatürk İ.O.	28	3,89	48	3,40
Şehit Murat Doğru İ.O.	18	2,50	31	2,20
Şentepe İ.O.	18	2,50	36	2,55
Tevfik Memnune İ.O.	20	2,78	38	2,69
Hasan Varol İ.O.	22	3,05	48	3,40
Fatih İ.O.	23	3,19	49	3,48
Ziya Gökalp İ.O.	25	3,47	45	3,19
Cahide Nebioğlu İ.O.	15	2,08	27	1,91
Toplam	719	100	1408	100

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, medeni durum, öğrenim durumu ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, aşağıdaki tabloda sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklemede Yer alan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	356	49, 5
	Erkek	363	50, 5
	Toplam	719	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	79	11, 0
	6-10 yıl	142	19, 7
	11-15 yıl	165	22, 9
	16-20 yıl	101	14, 1
	21 yıl üstü	232	32, 3
	Toplam	719	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	339	47, 1
	Branş Öğretmeni	380	52, 9
	Toplam	719	100
Medeni Durum	Evli	650	90, 4
	Bekar	69	9, 6
	Toplam	719	100
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	139	19, 3
	Lisans	540	75, 1
	Lisansüstü	34	4, 7
	Öğretmen Okulu	6	0, 8
	Toplam	719	100
Okul Büyüklüğü	Büyük Okul	318	44, 2
	Orta Büyüklükteki Okul	295	41, 1
	Küçük Okul	106	14, 7
	Toplam	719	100
Toplam		719	100

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, % 49, 5' inin kadın; % 50, 5' inin erkek olduğu; mesleki kıdem değişkenine göre, %11' inin 1- 5 yıl arası, % 19, 7' sinin 6- 10 yıl arası, % 22, 9' unun 11- 15 yıl arası, % 14,1' inin 16- 20 yıl arası ve 32, 3' ünün de 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu; branş değişkenine göre, % 47, 1' inin sınıf öğretmeni, % 52, 9' unun da branş öğretmeni olduğu; medeni durum değişkenine göre, % 90, 4' ünün evli

ve % 9, 6' sınıf da bekâr olduğu; öğrenim durumu değişkenine göre, % 19, 3'ünün Ön lisans, % 75, 1' inin Lisans, % 4, 7' sinin Lisansüstü ve % 0, 8' inin de öğretmen okulu mezunu olduğu ve okul büyüklüğü değişkenine göre de % 44, 2' sinin büyük okullarda, % 41'1 inin orta büyüklükteki okullarda ve % 14, 7' sinin de küçük okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada öğretmenlere uygulanan ölçek 2 bölümden oluşmaktadır (EK-1). Birinci bölümde, ölçeği yanıtlayacak öğretmenlerin kişisel durumlarına ilişkin 5 soru yer almaktadır.

İkinci bölümde, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla 38 maddeden oluşan, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmada kullanılan işe yabancılaşma ölçeği; ilköğretim okulu öğretmenlerinin “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma” düzeylerini ölçen dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin alt boyutlarından biri olan “okula yabancılaşma” alt boyutu işe yabancılaşmanın bir görünümü olarak değil de, işe yabancılaşmanın gerçekleştiği bir kurum, yer olarak düşünüldüğünden bu alt boyuta çalışma kapsamında yer verilmemiş ve ölçek “güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık” olmak üzere üç boyut ve 31 madde üzerinden değerlendirilmiştir.

Ölçekte, (5) *Her Zaman*, (4) *Çoğu Zaman*, (3) *Bazen*, (2) *Nadiren* ve (1) *Hiçbir Zaman* seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek formunda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., ve 10. sorular *güçsüzlük*; 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. sorular *anlamsızlık*; 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. sorular *yalıtılmışlık* boyutunu ölçmektedir.

Bu araştırmada, katılımcıların işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları; Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu Zaman (4) ve Her Zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

İşe yabancılaşma ölçeğinde kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanlar 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünmüş ve elde edilen değerler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama puanın yüksek olması, yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, aritmetik ortalama puanın düşük

olması ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Yabancılaşma düzeyleri ve puan sınırları şu şekildedir:

Hiçbir Zaman: 1.00-1.79

Nadiren: 1.80-2.59

Bazen: 2.60-3.39

Çoğu Zaman: 3.40-4.19

Her Zaman: 4.20-5.00

Adı geçen ölçeğe araştırmacı tarafından güvenilirlik analizi için en yaygın kullanıma sahip alfa (Cronbach) yöntemi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. 31 sorudan oluşan ölçeğin bütünü için Cronbach alfa $\alpha=0,921$ yüksek derecede güvenilir olarak bulunmuştur.

Tablo 3. İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutları Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Güvenirlik Düzeyi
Güçsüzlük	10	0,852	Yüksek Derecede Güvenilir
Anlamsızlık	11	0,860	Yüksek Derecede Güvenilir
Yalıtılmışlık	10	0,832	Yüksek Derecede Güvenilir
Toplam	31	0,921	Yüksek Derecede Güvenilir

İşe yabancılaşma ölçeği alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları analizi neticesinde, 10 maddeden oluşan Güçsüzlük alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,852$), 11 maddeden oluşan Anlamsızlık alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,860$) ve 10 maddeden oluşan Yalıtılmışlık alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,832$) olduğu saptanmıştır.

İşe yabancılaşma ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi için ölçeğin iç tutarlılığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Öncelikle işe yabancılaşma ölçeğinin bütünü daha sonra da güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarının madde-toplam test korelasyonu belirlenmiştir.

Tablo 4. İşe Yabancılaşma Ölçeği Madde-Toplam Test Korelasyonları

Madde No	R	Madde No	R	Madde No	R
M1	0,518	M12	0,451	M22	0,543
M2	0,472	M13	0,512	M23	0,488
M3	0,573	M14	0,580	M24	0,449
M4	0,356	M15	0,530	M25	0,501
M5	0,580	M16	0,473	M26	0,539
M6	0,509	M17	0,458	M27	0,437
M7	0,592	M18	0,569	M28	0,416
M8	0,581	M19	0,434	M29	0,569
M9	0,565	M20	0,553	M30	0,547
M10	0,500	M21	0,667	M31	0,340
M11	0,530				

Bu sonuçlara göre; tüm maddelerin r değerlerinin 0,25'in üstünde olduğu, yani maddelerin birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon değerlerine sahip olduğu ve ölçekte bulunmaları gerektiği görülmüştür.

Tablo 5. Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık Alt Boyutları Madde-Toplam Test Korelasyonları

Güçsüzlük		Anlamsızlık		Yalıtılmışlık	
Madde No	R	Madde No	R	Madde No	R
M1	0,587	M11	0,549	M22	0,602
M2	0,476	M12	0,492	M23	0,509
M3	0,637	M13	0,585	M24	0,545
M4	0,361	M14	0,678	M25	0,537
M5	0,620	M15	0,543	M26	0,588
M6	0,568	M16	0,508	M27	0,469
M7	0,605	M17	0,480	M28	0,555
M8	0,629	M18	0,583	M29	0,618
M9	0,566	M19	0,454	M30	0,537
M10	0,499	M20	0,577	M31	0,366
		M21	0,690		

Bu sonuçlara göre; tüm maddelerin r değerlerinin 0,25'in üstünde olduğu, yani maddelerin birbirleriyle ve alt boyut puanlarıyla yüksek korelasyon değerlerine sahip olduğu ve ölçekte bulunmaları gerektiği görülmüştür.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler (EK 3) alındıktan sonra, veri toplama aracı, araştırmacının kendisi tarafından örnekleme dâhil edilen okullara gidilerek öğretmenlere bizzat uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için, katılımcıların her bir maddeye ilişkin olarak 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, maddelere verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul, büyüklüğü) ve alt boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Bununla birlikte, işe yabancılaşma alt boyutları bakımından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda %95 güvenirlilikte t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda fark çıkan gruplarda, farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da, Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde "SPSS for Windows 19,0" istatistik paket programından yararlanılmıştır. Çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, 0,05'ten küçük bir düzeyde anlamlı farklılık saptandığında, bu durum ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar üzerinde durulacaktır.

1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları hangi düzeydedir?” biçiminde ifade edilen soru, bu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt problemin yanıtlanması için, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçme aracındaki tüm sorulara verdikleri cevapların soru bazında sıklık dağılımları, yüzdeleri, ortalamaları ve ölçeğin bütününe yönelik genel ortalama hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Göre Dağılımları

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Ort.
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	N 301 % 41,9	130 18,1	247 34,4	33 4,6	8 1,1	2,05
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	N 404 % 56,2	192 26,7	111 15,4	9 1,3	3 0,4	1,63
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	N 300 % 41,7	199 27,7	167 23,2	50 7,0	3 0,4	1,97
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	N 394 % 54,8	185 25,7	122 17,0	17 2,4	1 0,1	1,67
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	N 390 % 54,2	165 22,9	145 20,2	17 2,4	2 0,3	1,71
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	N 195 % 27,1	224 31,2	221 30,7	72 10,0	7 1,0	2,27
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	N 355 % 49,4	174 24,2	142 19,7	43 6,0	5 0,7	1,84
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	N 188 % 26,1	218 30,3	200 27,8	96 13,4	17 2,4	2,35
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	N 259 % 36,0	149 20,7	185 25,7	93 12,9	33 4,6	2,29

Maddeler		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Ort.
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	N 242 % 33,7	197 27,4	192 26,7	70 9,7	18 2,5		2,20
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	N 469 % 65,2	132 18,4	97 13,5	20 2,8	1 0,1		1,54
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	N 396 % 55,1	178 24,8	114 15,9	27 3,8	4 0,6		1,70
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	N 387 % 53,8	165 22,9	132 18,4	27 3,8	8 1,1		1,75
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissediyorum.	N 566 % 78,7	84 11,7	60 8,3	9 1,3	0 0,0		1,32
15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	N 536 % 74,5	122 17,0	55 7,6	4 0,6	2 0,3		1,35
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	N 633 % 88,0	54 7,5	23 3,2	8 1,1	1 0,1		1,18
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	N 609 % 84,7	62 8,6	40 5,6	7 1,0	1 0,1		1,23
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	N 511 % 71,1	108 15,0	84 11,7	13 1,8	3 0,4		1,45
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	N 591 % 82,2	75 10,4	42 5,8	6 0,8	5 0,7		1,27
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	N 387 % 53,8	148 20,6	148 20,6	32 4,5	4 0,6		1,77
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	N 316 % 43,9	208 28,9	149 20,7	40 5,6	6 0,8		1,90
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	N 466 % 64,8	122 17,0	82 11,4	41 5,7	8 1,1		1,61
23. Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	N 617 % 85,8	57 7,9	38 5,3	5 0,7	2 0,3		1,22
24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	N 538 % 74,8	69 9,6	67 9,3	35 4,9	10 1,4		1,48
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	N 254 % 35,3	190 26,4	192 26,7	64 8,9	19 2,6		2,17
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	N 520 % 72,3	105 14,6	74 10,3	13 1,8	7 1,0		1,45
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	N 276 % 38,4	179 24,9	176 24,5	57 7,9	31 4,3		2,15
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	N 347 % 48,3	152 21,1	127 17,7	64 8,9	29 4,0		1,99
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	N 374 % 52,0	171 23,8	130 18,1	31 4,3	13 1,8		1,80
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	N 413 % 57,4	163 22,7	122 17,0	15 2,1	6 0,8		1,66
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	N 383 % 53,3	135 18,8	142 19,7	42 5,8	17 2,4		1,85
Genel Toplam	N 12617 % 56,6	4512 20,2	3826 17,2	1060 4,8	274 1,2		1,74

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak değerlendirildiğinde, bu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 1,74$ olduğu Tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “Hiçbir Zaman” düzeyindedir.

Bununla beraber, Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada $\bar{X} :2,04$ ve Çalışır (2006) tarafından yapılan araştırmada da $\bar{X} :1,92$ ile öğretmenlerin genel ortalamaya göre “*Nadiren*” düzeyinde işe yabancılaştıkları ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 6’da, bazı maddelere verilen yanıtların, belirgin bir biçimde ortalamadan farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda, bu maddelere verilen yanıtlara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bu verilere göre, ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, *sosyal destek almak* ($\bar{X}: 2, 35, madde 8$), *okulda doğruları savunmak* ($\bar{X}: 2, 29, madde 9$), *olayların kendisinin dışında gelişmesi* ($\bar{X}: 2, 27, madde 6$), *kuralların yaratıcılığını engellemesi* ($\bar{X}: 2, 20, madde 10$), *okuldaki sorunlarla mücadele etme* ($\bar{X}: 2, 05 madde 1$), *tükendiğini ve yıprandığını hissetme* ($\bar{X}: 1, 97 madde 3$) ve *öğretmenlikten soğuduğunu hissetme* ($\bar{X} : 1,84 madde 7$) maddelerine ilişkin olarak “*Nadiren*” düzeyinde güçsüzlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım olanaklarının sınırlandırılması, okulu amaçlarına ulaştırmada yükledikleri rollerin kimi zaman yetersiz kalması, özerk çalışma imkânlarının kısıtlanması, okul yönetiminin öğrenci, program ya da çevre ile ilgili durumlarda öğretmen görüşüne çok sık başvurmaması gibi durumlar öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine ve öğrenme-öğretme ve yönetim süreçlerinde sınırlı etkilerinin olduğunu düşünmelerine yol açabilir. Ayrıca kuralların yaratıcılığı engellediği yönünde güçsüzlüğün hissedilmesinin nedeni kuralların okuldaki bürokratik yapının bir yansıması olarak görülmesinden kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin kendilerini önceden belirlenmiş kuralların, alınan kararların bir uygulayıcısı olarak görmeleri ve uygulama boyutunda çok fazla etkilerinin olmadığını düşünmeleri, kendi görüşleri ne kadar doğru olursa olsun kabul görenin çoğunluğun ya da yönetimin görüşleri olduğunu düşünmeleri onların doğruları savunmalarının bir yarar getirmediği biçiminde düşünmelerine yol açabilir. Ayrıca, meslek etiğini bozan eğitim çalışanlarının ceza yerine ödüle layık görülmesi ve liyakat sistemi, ders programı,

görevlendirme, kurallar ve cezalar gibi uygulamalarda haksızlıkların yapıldığına tanık olunması gibi durumlar da öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerine yol açmış olabilir.

Özgan ve Bozbayındır (2011) tarafından yapılan “Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri” adlı çalışmada, adil olmayan uygulamaların öğretmenlerde stres, çatışma, değersizlik ve tükenmişlik duyguları yarattığı ve bu uygulamaların öğretmenlerin performans, iş doyumunu, bağlılık, güven, motivasyon, moral ve verim ilişkilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bütün bu olumsuz ilişki biçimlerinin de beraberinde öğretmenlerin işlerine ve kendilerine yabancılaşması sonucunu getirmesi beklenebilir.

Ünal (1998), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri” başlıklı çalışmasında okullardaki işler hakkında öğretmenlere bilgi vermeyen ve yapılan toplantılar dışında öğretmenlerin görüşlerini almayan, onları kararlara katmayan yöneticilerin öğretmenlerin okulu benimsemeleri için gerekli motivasyon etkinliklerini kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve okullarını yeterince benimsemelerini engellemektedir. Böylesi bir durum da öğretmenlerin giderek görev yaptıkları okullardan, diğer öğretmenlerden ve son olarak da kendilerinden uzaklaşmalarına ve bunlara yabancılaşmalarına yol açabilir.

Bununla birlikte; öğretmenlerin, *öğrencilerle iletişim kurma* (\bar{X} : 1,63 madde 2) , *okula ve öğrencilere yapılan katkı* (\bar{X} :1.67, madde 4), *çalışma istek ve heyecanı yitirme* (\bar{X} :1.71, madde 5) maddelerinde “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini güçsüz hissettikleri bulunmuştur. Bu da, öğretmenlerin güçsüz hissetmelerinin öğrencilerden ya da öğretmenlerin kendilerinden kaynaklı bir sorun değil de daha çok sistem ve yönetimden kaynaklı bir sorun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenler; “*Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum* (\bar{X} : 1,90, madde 21)”maddesinde “*Nadiren*” yaptıkları işi anlamsız bulduklarını belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin sürekli aynı konuları öğretmekten bıkmalarından, kendilerini sürekli bilgi aktaran edilgin bir araç olarak görmelerinden, yaşamlarının ev-okul arasında ve tek düze geçtiğini düşünmelerinden kaynaklı bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan; öğretmenler, *işe yaramamak* (\bar{X} :1.18, madde 16), *öğretme eylemini anlamsız bir çaba olarak görme* (\bar{X} :1.23, madde 17), *öğretmenliği gelir getirici meslek*

olarak görme ($\bar{X} :1.27$, madde 19), kendini anlamsız iş yapıyor hissetme ($\bar{X} :1.32$, madde 14) idealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaşma ($\bar{X} :1.35$, madde 15), öğretmenliği sıkıcı bulma ($\bar{X} :1.45$, madde 18), öğretilenlerde amaçların anlamlı olmaması ($\bar{X} :1.54$, madde 1), öğretilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirmeme ($\bar{X} :1.70$, madde 12) aynı konuları öğretmekten bıkkınlık ($\bar{X} :1.75$, madde 13) ve ders verme makinesine dönüştüğünü hissetme ($\bar{X} :1.77$, madde 20) maddeleriyle ilişkili olarak “Hiçbir Zaman” yabancılaşma hissettmediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, öğretmenler genel olarak yaptıkları işi anlamlı bulmakta, yaptıkları işin gerçek yaşamda bir karşılığının olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca maddelere verilen ifadelerden bakarak da, öğretmenlerin öğretmenliğe salt maddi kaygılarla değil de bir yaşam tarzı olarak baktıkları ve zamanla işlerini daha çok benimsedikleri de söylenebilir.

Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulma derecesinin yüksek olması eğitim sistemimiz için olumlu bir durum olarak değerlendirilmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulması yaptıkları işe daha fazla anlam katması sonucunu beraberinde getirir. Kendi varlığını ve dolayısıyla da işini anlamlı bulan öğretmenler aracılığıyla eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir adım atılmış olacaktır.

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenin yaptığı işi anlamlı bulması ve bundan gurur duymasının, onun okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla fark yaratabileceğine ilişkin inancı güçlendirdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca işin anlamlı bulunmasıyla, öğretmenler okuldaki sorunlarla mücadele etmede kendilerini daha güçlü hissedebilir ve daha verimli olabilir.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenler, okul içi ilişkilerin samimi ve içten olmaması ($\bar{X} :2.17$, madde 25), sınıf dışındaki etkinliklerde sorumluluk almama ($\bar{X} :2.15$, madde 27), okuldaki öğretmenlerle okul dışında bir araya gelmeme ($\bar{X} :1.99$, madde 28), farklı görüşteki öğretmenlerden uzak durma ($\bar{X} :1.85$, madde 31) ve sosyal çevreyi sıkıcı bulma ($\bar{X} :1.80$, madde 29) maddelerine ilişkin olarak “Nadiren” düzeyinde kendilerini yalıtılmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, ilişkilerin samimi olmayan ve sıkıcı olduğu düşüncesiyle, farklı görüşte olan öğretmenlere hoşgörü düzeyinin düşüklüğü sebebiyle, öğretmenlerin okulda kurdukları ilişkileri okul dışındaki hayatlarına taşıma isteklerinin olmaması biçiminde de yorumlanabilir. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmeme durumu, öğretmenlerin yalıtılmış

hissetmelerinden kaynaklı değil de, bu sorumluluğu bir yük olarak algılamaları ve bu yüzden de bu tür etkinliklerden kaçınmalarından kaynaklı bir sorun olabilir.

Öte yandan; öğretmenler, *okuldan dışlanma* ($\bar{X} :1.22$, madde 23), *kendini yalnız hissetme* ($\bar{X} :1.44$, madde 26), *öğretmenler odasından uzak durma* ($\bar{X} :1.48$, madde 24), *diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmeme* ($\bar{X} :1.61$, madde 22), *bir boşlukta duygusu yaşama* ($\bar{X} :1.66$, madde 30) maddelerine ilişkin olarak “Hiçbir Zaman” kendilerini yalıtılmış hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik gibi sosyal ilişkilerden kaçınmanın olumsuz sonuçlar doğuracağı bir meslek açısından düşünüldüğünde bu sonuçlara ulaşılması sevindirici bir durumdur. Çünkü öğretmenler her zaman öğrenci, öğretmen, yönetici, veli gibi birden fazla bireyle birebir ilişki içerisinde ve bu ilişkilerde sağlıklı bir iletişimi zorunlu kılar. Bu iletişimin isteyerek ve amaçlı bir biçimde kurulmasının da iletişimin verimliliğini artıracığı beklenmektedir.

2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutlarına Göre Anamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, ikinci alt problemde yer alan; “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve buna ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık) ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış; algıların arasındaki ilişkiyi saptamak için de “Pearson Korelasyon” analizi uygulanmıştır.

Tablo 7. İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutları için Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve Alt Boyut	N	Ortalama	Std. Sapma
Güçsüzlük (Minimum:10 Maksimum:155)	719	19,99	6,528
Anlamsızlık (Minimum:11 Maksimum:155)	719	16,48	5,640
Yalıtılmışlık (Minimum:11 Maksimum:155)	719	17,39	6,217
Toplam (Minimum:31 Maksimum:155)	719	53,87	15,652

Tablo 7'ye göre, işe yabancılaşma ölçeği ortalaması \bar{X} : 53,87, standart sapması 15,65, Güçsüzlük alt boyutu ortalaması \bar{X} : 19,99, standart sapması 6,528, Anlamsızlık alt boyutu ortalaması \bar{X} : 16,48, standart sapması 5,640 ve Yalıtılmışlık alt boyutu ortalaması \bar{X} : 17,39, standart sapması 6,217'dir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutların sırasıyla Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Anlamsızlık boyutları olduğu görülmektedir. Bu durumu işinde kendini güçsüz, denetimsiz, edilgin hisseden bir öğretmenin kendini yavaş yavaş işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunun bir sonucu olarak da işini ve işiyle ilgili tüm süreçleri, ilişki biçimlerini ve son olarak da işinde kendi varlığını anlamsız bulması biçiminde açıklayabiliriz.

Tablo 8. İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Yabancılaşma
Güçsüzlük	Pearson Korelasyon		0,668	0,536	0,871
	P	-	0,000**	0,000**	0,000**
	N		719	719	719
Anlamsızlık	Pearson Korelasyon	0,668		0,560	0,861
	P	0,000**	-	0,000**	0,000**
	N	719		719	719
Yalıtılmışlık	Pearson Korelasyon	0,536	0,560		0,822
	P	0,000**	0,000**	-	0,000**
	N	719	719		719
Toplam	Pearson Korelasyon	0,871	0,861	0,822	
	P	0,000**	0,000	0,000**	-
	N	719	719	719	

*: p<0,05, **: p<0,01

Tablo 8'e göre; Güçsüzlük alt boyutu ile Anlamsızlık alt boyutu arasında %66,8 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,01$). Bu durumu, kendini işinde güçsüz, denetimsiz hisseden bir öğretmenin bunun bir sonucu olarak işini ve işiyle ilgili tüm gelişmeleri anlamsız bulması biçiminde açıklayabiliriz.

Güçsüzlük alt boyutu ile Yalıtılmışlık alt boyutu arasında %53,6 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,01$). Bu durumda, işine karşı güçsüzlük hisseden bir öğretmenin kendini işinden ve işinin gerektirdiği ilişki biçimlerinden soyutlaması olası bir durumdur.

Güçsüzlük alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında %87,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Bu durum da, öğretmenlerin işlerine yabancılaşmalarına yol açan birincil duygunun öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları güçsüzlük duygusu olması biçiminde açıklanabilir. İşe yabancılaşma ölçeğine yanıt veren öğretmenlerin en fazla katıldıkları alt boyutun güçsüzlük alt boyutu olması bu durumu destekler niteliktedir.

Anlamsızlık alt boyutu ile Yalıtılmışlık alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında %56 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Buna göre, işini ve işiyle ilgili tüm süreçleri anlamsız bulan bir öğretmenin zamanla işindeki tüm ilişki süreçlerini de anlamsız bulması ve kendini işinden, çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden soyutlaması karşılaşılabilecek bir durumdur.

Anlamsızlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da, %86,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Anlamsızlık duygusunun beraberinde bir uzaklaşma, soğuma sürecini getirmesi olası bir durumdur. Bu durumda, işini anlamsız bulan bir öğretmen de zamanla işine ve işiyle ilgili tüm gelişmelere yabancılaşacak, tüm süreçlerden uzaklaşacaktır.

Yalıtılmışlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da, %82,2 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Yalıtılmışlık duygusunun beraberinde bir kopma, uzaklaşma sürecini getirebileceği göz önüne alınırsa, yabancılaşmanın da bu süreçlerin bir uzantısı olması beklenen bir durumdur.

3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Kişisel Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri; cinsiyet, branş, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul büyüklüğü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, işe yabancılaşmanın boyutları açısından; cinsiyet, branş, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul büyüklüğü değişkenlerine göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir.

a) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları, t testinin uygulanmasıyla cinsiyet bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Güçsüzlük	1. Kadın	356	20,22	6,524	0,942	0,346
	2. Erkek	363	19,77	6,533		
Anlamsızlık	1. Kadın	356	16,20	5,498	-1,354	0,176
	2. Erkek	363	16,77	5,768		
Yalıtlmışlık	1. Kadın	356	16,93	6,203	-1,973	0,049*
	2. Erkek	363	17,84	6,205		
Toplam	1. Kadın	356	53,35	15,175	-0,877	0,381
	2. Erkek	363	54,37	16,111		

*: p<0,05, **: p<0,01

Güçsüzlük Boyutu ve Cinsiyet Değişkeni: Tablo 9’da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 20,22$, standart sapması 6,524; erkek öğretmenlerin ise güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 19,77$ standart sapması 6,533’tür. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = 0,942, p > 0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Elma (2003:103) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Bununla beraber, Çalışır (2006:82) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşmış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Bu da örneklemin farklı bir coğrafyada olmasından kaynaklı olabilir.

Anlamsızlık Boyutu ve Cinsiyet Değişkeni: Tablo 9’da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 16,20$, standart sapması 5,498; erkek öğretmenlerin ise anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 16,77$ standart sapması 5,768’dır. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = 1,354, p > 0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Elma (2003:110) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Bununla beraber, Çalışır (2006:91) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşmış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Bu da örneklemin farklı bir coğrafyada olmasından kaynaklı olabilir.

Yalıtılmışlık Boyutu ve Cinsiyet Değişkeni: Tablo 9’da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} : 16,93, standart sapması 6, 203; erkek öğretmenlerin ise yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} :17,84 standart sapması 6, 205’tir. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değerine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=1,973$, $p < 0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri kadın öğretmenlere oranla yüksektir. Bunu kadın ve erkeklerin genel olarak toplumsal ilişkilerdeki konumuyla ilişkilendirebiliriz. Kadınlar arasındaki iletişim şekli genel olarak bireye- birey iken erkekler arasındaki genelde birey-grup ya da topluluk biçimindedir. Bu yüzden de, erkek öğretmenler sadece kendilerini ait hissettikleri bir gruptan ya da zümreden olan diğer öğretmenlerle iletişim kurabilirken, diğer grupta kalan öğretmenlere karşı kapalı olabilir. Kadın öğretmenlerde ise böyle bir durum söz konusu olmayabilir çünkü kadınlarda bir grubun içerisinde yer alma kaygısı erkeklere göre daha azdır. Kadınlar için herhangi bir konu konuşma nesnesi olabilirken, erkekler daha spesifik konulardan bahsetmeyi tercih edebilirler ve dolayısıyla da bu imkanı sunan ortamlar dışında diğer ortamların dışında kalabilirler. Bu da bizi erkek öğretmenlerin okul ortamında kadın öğretmenlere göre daha fazla yalıtılmış olduğu sonucuna götürebilir. Nitekim Tümkaya ve Nacar (2011), sınıf öğretmenlerinin

kişilerarası problemleri çözme becerileri ve iletişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğu, empati kurmada ve öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde daha yetkin oldukları sonucuna varmışlardır.

Elma (2003: 118) ve Çalışır (2006: 100) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Bu da araştırmanın farklı coğrafyada yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütününe bakıldığında, kadınların işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 53,35$ iken, erkeklerin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 54,37$ olduğu görülmektedir. Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, kadınlar ile erkeklerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t = -0,877, p > 0,05$).

b) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları, t testinin uygulanmasıyla branş bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Branş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	p
Güçsüzlük	1. Sınıf Öğretmeni	339	18,70	6,292	-5,095	0,000**
	2. Branş Öğretmeni	380	21,14	6,527		
Anlamsızlık	1. Sınıf Öğretmeni	339	15,23	5,029	-5,770	0,000**
	2. Branş Öğretmeni	380	17,61	5,918		
Yalıtılmışlık	1. Sınıf Öğretmeni	339	16,96	5,962	-1,740	0,082
	2. Branş Öğretmeni	380	17,77	6,419		
Toplam	1. Sınıf Öğretmeni	339	50,89	14,770	-4,889	0,000**
	2. Branş Öğretmeni	380	56,52	15,956		

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Güçsüzlük Boyutu ve Branş Değişkeni: Tablo 10’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 18,70$, standart sapması 6,292; branş öğretmenlerinin ise güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 21,14$ standart sapması 6,527’dir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. ($t = 5,095, p < 0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeyi ($\bar{X} = 21,14$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 18,70$) daha yüksek bulunmuştur.

Branş öğretmenlerinin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmalarında; bu öğretmenlerin birden fazla sınıftaki etki ve denetim alanlarının daha sınırlı olması, sınıf öğretmenleri bir sınıfla bütünleşip o sınıfın sorumluluğunu tamamen alabilirken, branş öğretmenlerinin birden fazla sınıfa birden girmesi ve hepsinin birden sorumluluğunu almalarının zorluğundan kaynaklı olabilir. Ayrıca müfredatın yoğunluğundan, ders saatlerinin sınırlı olmasından, merkezi sistem sınavlarının programı yetiştirmede öğretmen üzerinde bir baskı unsuru oluşturmasından ve dersin işlenişinin artık bu sınavlara göre biçimlendirilmesi zorunluluğundan kaynaklı öğretmenler öğretimsel bağlamda sıkıntı yaşayabilir ve özerkliklerinin sınırlandığını hissedebilir. Buna ek olarak, yapılan merkezi sistem sınavlarında öğrenci başarısındaki düşüklüğün sorumluluğunun çoğunlukla özellikle o branşın öğretmenine verilmesi ve öğretmenin bu yükün altında ezilmesi gibi durumlar da branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha güçsüz hissetmelerinde etkili olabilir. Nitekim Yılmaz ve Sarpkaya (2009) “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi” başlıklı çalışmalarında, eleyici sınav sisteminin pek çok kişinin bir öğretim basamağına geçmekten başka yaşamsal yararına inanmadığı merkezi test sınavlarını öğretimin odağı haline getirildiğini ve pek çok bilginin sınava dönük olarak ele alınması gerekliliğinin bir sonucu olarak bilginin öğrenci tarafından içselleştirilemediğini; öğretmenin de kendisini mevcut olanı uygulamaktan öteye gitmeyen bir araç olarak gördüğünü ileri sürmüştür.

Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin sorumluluk alanları sadece kendi sınıfları ve öğrencileri ile sınırlı olduğundan ve onlarla daha fazla zaman geçirme

imkânına sahip olduklarından, kendilerini sınıflarında daha özerk hissedebilir ve dolayısıyla da sınıflarını ve doğal olarak da işlerini daha rahat benimseyebilir ve işlerinde yabancılaşma duygusunu daha az hissedebilirler.

Branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının görece olarak daha yüksek olmasının nedeni, Zielinski ve Hoy'un (1983) öğretimsel güçsüzlüğün göstergesi olarak ele aldığı faktörlere bağlanabilir. Bu faktörlerin başında öğretmenin öğrencilerinin akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark yaratamama ve uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerini sınırlı bulma gelmektedir.

Elma (2003:103) ve Çalışır (2006: 84) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinde, öğretmen alanı değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri bulunmuştur.

Anlamsızlık Boyutu ve Branş Değişkeni: Anlamsızlık boyutunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=15,23$, standart sapması 5,029; branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=17,61$ standart sapması 5,918'dir. Bu veriler, sınıf ve branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, branş ve sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=5,770, p < 0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi ($\bar{X}=17,61$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}=15,23$) daha yüksek bulunmuştur.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olmasının kaynakları arasında, çok sayıda farklı sınıfta ders vermesi ve sorumlu olduğu birden fazla sınıfın bulunması, öğrencilere yaptığı katkıyı yakından izleyememe ve öğrencilere verdiği dersle bağlantılı olarak bireysel gelişmeleri takip edememe gibi etkenler sayılabilir. Bunun yanı sıra branş öğretmenleri için işin artık monotonlaşmaya başlaması, aynı konuları farklı sınıflarda tekrar tekrar öğretmekten bıkmaya başlamaları ve öğretilenlerin gerçek yaşamla bağlantısının olmadığı düşünülmesi gibi nedenlerin işin anlamlılık düzeyini düşürdüğü söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinde iş güçlüğü ve iş tatminini inceleyen çalışmasında Ceylan (2001), öğretmenlik mesleğinin monoton bir iş olmadığını fakat branş öğretmenlerinin bir konuyu bütün şubelerde anlatmasının bir monotonluk ve tatminsizlik oluşturabileceğini ileri sürmüştür. İş tatminsizliği de yabancılaşmaya yol açan faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Elma (2003:110) ve Çalışır (2006: 93) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmalarında, öğretmen alanı değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre işlerini daha anlamsız buldukları ortaya konulmuştur. Bu tespitler bulguyu destekler niteliktedir.

Yalıtılmışlık Boyutu ve Branş Değişkeni: Yalıtılmışlık boyutunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} : 16,96, standart sapması 5, 962; branş öğretmenlerinin ise yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} : 17,77 standart sapması 6, 419'dur. Bu veriler, sınıf ve branş öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değerine göre, branş ve sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=1, 740, p>0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu durumda, hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin mesleklerine, iş arkadaşlarına ve öğrencilerine karşı aidiyet duygularının yüksek olduğu, kendilerini yaptıkları işten, çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden ve öğrencilerden soyutlamadıkları sonucunu çıkarabiliriz. Bu da okul gibi iletişimin hayati önem kapsadığı bir örgüt için sevindirici bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Elma (2003: 118) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında, branş değişkeni bakımından farklılık göstermiştir. Bu tespit araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Bununla beraber Çalışır (2006: 102) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmaları, branş değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Genel olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının \bar{X} :

50,89 iken, branş öğretmenlerinin ortalamasının \bar{X} : 56,52 olduğu görülmektedir. Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır (t:-4,889, p<0,01). Buna göre, branş öğretmenlerinin genel olarak işe yabancılaşma düzeyleri sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, branş öğretmenlerinin işleriyle ilgili konularda kendilerini daha güçsüz, denetimsiz ve edilgin hissetmeleriyle ve işlerini ve işleriyle ilgili tüm süreçleri sınıf öğretmenlerine oranla daha anlamsız bulmalarından kaynaklı olabilir.

c) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları, t testinin uygulanmasıyla medeni durum bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Medeni Durum	N	Ortalama	Standart Sapma	t	P
Güçsüzlük	1. Evli	650	19,95	6,509	-0,533	0,594
	2. Bekar	69	20,39	6,737		
Anlamsızlık	1. Evli	650	16,44	5,614	-0,619	0,536
	2. Bekar	69	16,88	5,905		
Yalıtılmışlık	1. Evli	650	17,36	6,208	-0,310	0,757
	2. Bekar	69	17,61	6,344		
Toplam	1. Evli	650	53,76	15,626	0,568	0,570
	2. Bekar	69	54,88	15,982		

*: p<0,05, **: p<0,01

Güçsüzlük Boyutu ve Medeni Durum Değişkeni: Tablo 11’de görüldüğü gibi evli öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} =19, 95, standart sapması 6, 509 iken; bekar öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} =20, 39 standart sapması 6, 737’dir. Bu veriler, evli ve bekar öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ilişkin

işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, evli ve bekar öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=0,533, p> 0.05$).

Elma (2003:103) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri, medeni durum değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Anlamsızlık Boyutu ve Medeni Durum Değişkeni: Anlamsızlık boyutunda evli ve bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğine, evli öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=16,44$, standart sapmasının 5, 614; bekar öğretmenlerin ise anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=16,88$, standart sapmasının 5, 905 olduğu görülmektedir. Bu veriler, evli ve bekar öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değerine göre, evli ve bekar öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t= 0,619, p> 0.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları medeni durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bununla birlikte, Elma (2003: 110) tarafından yapılan çalışmada evli ve bekar öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bekar öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu tespit araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir, bu da örneklemin doğasından kaynaklı bir farklılık olabilir.

Yalıtılmışlık Boyutu ve Medeni Durum Değişkeni: Evli ve bekar öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} : 17,36$, standart sapmasının 6, 208; bekar öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} : 17,61$, standart sapmasının 6, 344 olduğu görülmektedir. Bu veriler, evli ve bekar öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için

yapılan t testi sonucunda elde edilen t değerine göre, evli ve bekar öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=0,310$, $p>0,05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları medeni durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Elma (2003: 118) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmaları, medeni durum değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için incelediğinde, evli öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının \bar{X} :53,76 iken, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının \bar{X} : 54,88 olduğu görülmektedir. Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t=0,568$, $p >0,05$).

d) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları, varyans analizi (ANOVA) uygulanmasıyla mesleki kıdem bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 21 yıl ve daha fazlası kıdeme sahip olan öğretmen grubuna (\bar{X} : 19, 07) aittir. Bunu sırayla yükselerek 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} : 19, 63), 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 20, 62), 11- 15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 20, 29) ve 6- 10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 21, 06) izlemektedir.

Tablo 12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Güçsüzlük	1. 1-5 Yıl	79	20,62	6,121	2,482	0,043*	2-5
	2. 6-10 Yıl	142	21,06	6,486			
	3. 11-15 Yıl	165	20,29	6,971			
	4. 16-20 Yıl	101	19,63	6,745			
	5. 21 ve Daha Fazla	232	19,07	6,172			
Anlamsızlık	1. 1-5 Yıl	79	17,44	6,460	2,840	0,024*	1,2-4,5
	2. 6-10 Yıl	142	17,49	5,974			
	3. 11-15 Yıl	165	16,45	5,522			
	4. 16-20 Yıl	101	15,64	4,464			
	5. 21 ve Daha Fazla	232	15,93	5,582			
Yalıtlmışlık	1. 1-5 Yıl	79	16,80	6,258	0,540	0,707	-
	2. 6-10 Yıl	142	17,84	6,894			
	3. 11-15 Yıl	165	17,44	6,702			
	4. 16-20 Yıl	101	17,72	5,187			
	5. 21 ve Daha Fazla	232	17,13	5,830			
Toplam	1. 1-5 Yıl	79	54,86	15,580	1,818	0,123	-
	2. 6-10 Yıl	142	56,39	16,289			
	3. 11-15 Yıl	165	54,19	16,548			
	4. 16-20 Yıl	101	53,00	12,993			
	5. 21 ve Daha Fazla	232	52,13	15,569			

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Güçsüzlük Boyutu ve Mesleki Kıdem Değişkeni: Tablo 12’de görülen ve mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan f testi sonucuna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F=2,482$, $p < 0,05$). Bu durum kıdem değişkenin, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için Tukey testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl

(\bar{X} : 21,06) ile 21 yıl ve sonrası (\bar{X} : 19,07) olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu da, mesleki kıdemi 6- 10 yıl arasında olan öğretmen grubunun eğitim sistemi ve okullara ilişkin farkındalık seviyelerinin artmasıyla birlikte beklenti düzeylerinin artmasına karşın yönetim ve denetim sisteminin öğretmenin artan bu beklentilerini karşılayamaması ve öğretmenlerin bu durumu sorgulaması fakat bir cevap bulamaması ve işle ilgili kimi sorunlarla mücadele etmede yetersiz kalmaları gibi çeşitli nedenlerden kaynaklı olabilir. Bununla birlikte mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler işle ilgili sorunlarla baş etme ya da bu sorunlara uyum sağlama açısından daha başarılı sayılabilir. Meslekteki kıdem arttıkça, işle ilgili beklentilerin daha akılcı bir düzeye indirgenmesi ve içinde bulunulan duruma uyum sağlanmasının daha kolaylaştığı söylenebilir. Nitekim Korkmaz (2009), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmen grubunun, mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yeterli bir öğretmenlik algısına sahip olduklarını ve bu öğretmenlerin özellikle meslek yaşamlarında kazandıkları deneyimlerin yaptıkları işler konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabileceğine değinmiştir.

Başka bir açıdan bakıldığında ise, bu öğretmen grubu emeklilik çağına gelmiş olmaktan kaynaklı bir rahavet içine girmiş ve içinde buldukları durumu çok fazla sorgulamıyor olabilir. Dolayısıyla, bu da olası bir yabancılaşmayı engelleyebilecektir.

Elma (2003:106) ve Çalışır (2006: 88) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmalarında, mesleki kıdem değişkeni bakımından 25 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini daha güçlü hissettikleri bulunmuştur. Bu tespitler araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Anlamsızlık Boyutu ve Mesleki Kıdem Değişkeni: Anlamsızlık boyutunda mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en düşük aritmetik ortalama puanın, 16- 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmen grubuna (\bar{X} : 15,64) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla yükselerek 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} : 15, 93), 11-15 yıl

kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 16, 45), 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 17, 44) ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 17, 49) izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında anlamsızlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($F:2,84, p<0,05$). Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin Anlamsızlık düzeyi, 16 yıl ve daha fazla süredir görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu sonuçlara bakarak, 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bunda genç öğretmenlerin mesleğe ve hayata ilişkin beklenti düzeylerinin yüksek oluşunun, mesleğin başlarında olmanın heyecanı ile mükemmeliyetçi bir tutum içerisinde olmalarının ve karşılığında kimi zaman hayal kırıklığı yaşamalarının, öğretmenliğe verilen toplumsal değer düşmüş olması ve öğretmenliğinin eski kutsallığını yitirmiş olduğu düşüncesinin (Ceylan, 2001: 8) yarattığı hayal kırıklığının bir rolü olabilir.

Bununla beraber artık mesleklerinin sonlarına yaklaşmış öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin düşük oluşunda bu öğretmenlerin mesleği tüm yönleriyle benimsemelerinin ve daha fazla sorgulamamalarının, artık mesleğe doymuşluğun, işle ilgili ortaya çıkan sorunlarla baş edebilme becerilerinin yüksek oluşunun bir etkisi olabilir. Diğer taraftan bu öğretmenlerin işin anlamlılığı ya da anlamsızlığı üstüne çok düşünmemeleri, sadece bir birey yetiştiriyor olmanın kendisinin verdiği tatminin de anlamsızlık boyutunda yabancılaşmanın düşük oluşunda bir etkisi olabilir.

Elma (2003:113) ve Çalışır (2006: 97) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmalarında, mesleki kıdem değişkeni bakımından 25 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre işlerini daha anlamlı buldukları tespit edilmiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Yalıtılmışlık Boyutu ve Mesleki Kıdem Değişkeni: Yalıtılmışlık boyutunda, farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, bu öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama puan, 1- 5 yıl kıdeme

sahip olan öğretmenlere (\bar{X} : 16, 80) aittir. Bunu sırayla yükselerek 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} : 17, 13), 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 17, 44), ve 6- 10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (\bar{X} : 17, 48), 16- 20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} : 17,72), 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} : 17, 84) izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında yalıtılmışlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F:0,54, p>0,05$). Bu durum kıdem değişkeninin, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Elma (2003:120) ve Çalışır (2006: 106) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmaları, mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık göstermemektedir. Bu tespitler araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, 1-5 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 54,86, 6-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 56,39, 11-15 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 54,19, 16-20 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 53 ve 21 ve daha fazla yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının ise \bar{X} : 52,13 olduğu görülmektedir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F:1,818, p>0,05$).

e) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları, varyans analizinin (ANOVA) uygulanmasıyla öğrenim durumu bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Standart		p	Fark
				Sapma	F		
Güçsüzlük	1. Ön Lisans	139	18,56	6,069	4,620	0,010*	1-2,3
	2. Lisans	540	20,27	6,540			
	3. Lisansüstü	34	21,32	6,812			
Anlamsızlık	1. Ön Lisans	139	15,40	5,530	3,203	0,041*	1-2,3
	2. Lisans	540	16,71	5,616			
	3. Lisansüstü	34	17,03	5,167			
Yalıtılmışlık	1. Ön Lisans	139	17,53	6,016	0,247	0,782	-
	2. Lisans	540	17,31	6,119			
	3. Lisansüstü	34	18,00	8,105			
Toplam	1. Ön Lisans	139	51,49	15,221	2,265	0,105	-
	2. Lisans	540	54,28	15,439			
	3. Lisansüstü	34	56,35	17,496			

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Güçsüzlük Boyutu ve Öğrenim Durumu Değişkeni: Tablo 13'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, Ön lisans ($\bar{X} : 18,56$) mezunu olan öğretmen grubuna aittir. Bunu sırasıyla, lisans ($\bar{X} : 20,27$) ve lisansüstü ($\bar{X} : 21, 32$) mezunu olan öğretmen grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında güçsüzlük düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F:4,620, p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için Tukey testi uygulanmıştır ve Tukey testi sonuçlarına göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük düzeyi, diğer öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür.

Bu durum öğrenim durumu seviyesi arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenim durumu arttıkça ideal olanın da farkına varan öğretmenin beklenti düzeyi artabilir ve mevcut durum ve idealize edilen durum arasındaki farkı sorgulamaya başlayabilir. Bu sorgulama da, beraberinde bir soğuma, yabancılaşma durumunu getirebilir. Özellikle yüksek lisans ve doktora

(lisansüstü) mezunu olan öğretmenler kendilerini alanda daha çok yetiştirmiş olduklarından, kendi meslek algılarıyla yapmış oldukları meslek arasındaki fark büyüdükçe uzaklaşmayı, yabancılaşmayı daha çok hissedebilirler. Nitekim Ceylan (2001), öğretmenlerin iş güclüğü ve iş tatminine ilişkin çalışmasında eğitim düzeyi arttıkça beklenti düzeyinin de artacağını ve işten tatminin de ters orantılı bir biçimde düşeceğini ileri sürmüştür. Yaptığı araştırmada, öğretmenlerden fakülte mezunu olanların, yüksekokul mezunu öğretmenlere göre iş tatminsizliğinin % 50 oranında daha fazla olduğu bulunmuştur ve iş tatminsizliği de yabancılaşmaya götüren nedenlerden birisi olarak değerlendirilebilir.

Çalışır (2006: 86) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmalarında öğrenim durumu değişkeni bakımından yüksek lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre işlerine daha fazla yabancılaşmış olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Anlamsızlık Boyutu ve Öğrenim Durumu Değişkeni: Anlamsızlık boyutunda öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanın, Ön lisans (\bar{X} : 15,40) mezunu olan öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, lisans (\bar{X} : 16,71) ve Lisansüstü (\bar{X} : 17, 03) mezunu olan öğretmen grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında anlamsızlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F:3,203, p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için Tukey testi uygulanmıştır ve uygulanan Tukey testi sonucuna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha düşük bulunmuştur. Bu durum, lisans ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin ön lisans mezunlarına göre alanda daha yetkin olmalarına rağmen kimi zaman bu yetkinliğin yapılan işle ters orantılı olarak anlamsızlık duygusuna dönüşmüş olması ile ilgili olabilir. Özellikle lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler mevcut bilgi birikimlerini öğrenme-öğretme ortamlarında aktaracak alan bulamadıklarında bir anlamsızlık duygusu yaşayabilir ve kendilerini bu süreçten geri çekebilirler. Bununla beraber, önlisans mezunu olan öğretmenler edindikleri ve

aktardıkları birikim arasında bir zıtlık yaşamadıklarından, yaptıkları işlerden daha fazla tatmin olabilir ve işlerini daha anlamlı bulabilirler.

Çalışır (2006: 95) tarafından yapılan araştırmada da, 2- 3 yıllık öğrenime sahip öğretmenlerin yüksek lisans mezunlarına göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusuyla benzerlik taşımaktadır.

Yalıtılmışlık Boyutu ve Öğrenim Durumu Değişkeni: Yalıtılmışlık boyutunda öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanın, lisans (\bar{X} : 17,31) mezunu olan öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, ön lisans (\bar{X} : 17, 53) ve Lisansüstü (\bar{X} : 18,00) mezunu olan öğretmen grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında yalıtılmışlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F:0,247, p>0,05$). Bu durum öğrenim durumu değişkeninin, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Bununla beraber Çalışır(2006:103) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmaları, öğrenim durumu değişkeni bakımından farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin; eğitim enstitüsü ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha az yalıtılmış hissettiği ortaya çıkarılmıştır. Bu tespit araştırma bulgusuyla farklılık taşımaktadır. Bu da, araştırmaların farklı bölgelerde yapıyor olmasından kaynaklı olabilir.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının \bar{X} : 51,49, lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 54,28 ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 56,35 olduğu görülmektedir. Farklı öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları arasındaki farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim

durumunda olan öğretmenler arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F:2,265, p>0,05$).

f) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının, İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ile Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları, varyans analizinin (ANOVA) uygulanmasıyla okul büyüklüğü bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarının İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları ve Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Okul Büyüklüğü	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Güçsüzlük	1. Büyük Okul	318	20,78	6,709	4,846	0,008**	1,3-2
	2. Orta Büyüklükteki Okul	295	19,15	6,671			
	3. Küçük Okul	106	19,97	5,194			
Anlamsızlık	1. Büyük Okul	318	17,23	6,211	5,101	0,006**	1-2,3
	2. Orta Büyüklükteki Okul	295	15,83	5,155			
	3. Küçük Okul	106	16,06	4,854			
Yalıtılmışlık	1. Büyük Okul	318	18,13	6,693	4,441	0,012*	1-2,3
	2. Orta Büyüklükteki Okul	295	16,95	5,857			
	3. Küçük Okul	106	16,39	5,454			
Toplam	1. Büyük Okul	318	56,14	16,839	6,172	0,002**	1-2,3
	2. Orta Büyüklükteki Okul	295	51,93	15,019			
	3. Küçük Okul	106	52,42	12,618			

*: $p<0,05$, **: $p<0,01$

Güçsüzlük Boyutu ve Okul Büyüklüğü Değişkeni: Tablo 14’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, orta büyüklükteki (\bar{X} : 19,15) okullarda görev yapan öğretmen grubuna aittir. Bunu \bar{X} : 19, 97 ile küçük okullarda görev yapan öğretmen grubu ve \bar{X} : 20, 78 ile büyük okullarda görev yapan öğretmen grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan F testi sonucuna göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F=4,846, p < 0.05$]. Bu durum okul büyüklüğü değişkeninin, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için Tukey testi uygulandı. Test sonuçlarına göre büyük okullarda ($\bar{X} : 20,78$) görev yapan öğretmenlerle orta büyüklükteki ($\bar{X} : 19,15$) ve küçük okullarda ($\bar{X} : 19,97$) görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları görev yaptıkları okul büyüklüğü açısından farklılık göstermiştir. Araştırmacının beklediği gibi, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Fakat anlamlı farkın büyük ve küçük okullar arasında değil de, orta büyüklükteki okullar arasında olması dikkat çekicidir. Bu da, küçük okulların genellikle şehir merkezinden uzakta, kenar mahallelerde olması, okulların ait oldukları bölge insanının genellikle düşük sosyo-ekonomik sınıfa ait olması ve bundan kaynaklı sorunların öğrenciye de yansması, okulların fiziksel ve teknolojik donanımlarının yetersizliği, okul çevresinden gerekli sosyal desteğin alınamaması gibi sebeplerden kaynaklı olabilir.

Yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğu büyük okullarda ise bürokratik uygulamaların daha fazla hissedilebilir olması, yöneticiler- öğretmenler, hatta öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındaki hiyerarşik ilişkiler, kalabalık öğrenci ve öğretmen grubuyla baş edebilmek için konulan katı kurallar ve uygulamalar, olumsuz sosyal davranış örneklerine sahip öğrenci sayısının daha fazla olması ve öğretmenlerin bu öğrencilerle baş etmede sorun yaşaması, kalabalık sınıflar, yönetici, öğrenci velisi müdahalesinin yoğun olması gibi sebepler bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu daha fazla hissetmelerine neden olabilir.

Bu açılarından orta büyüklükteki okullar öğretmenlerin etki ve denetim alanlarının daha belirgin olması, sunulan olanakların çeşitliliği açısından daha avantajlı sayılabilir.

Bu okullarda görev yapan öğretmenler hem öğrenciden hem diğer öğretmen gruplarından hem de okul yönetiminin uygulamalarından daha fazla haberdardır dolayısıyla da kendisini etkileyecek durumlarda daha fazla söz sahibidir ve bu da onu güçlü kılabilir. Büyük ve küçük okullarda yaşanan sorunların birçoğu orta büyüklükteki okullarda yaşanmayabilir ve bu da öğretmen için kendini var edebileceği rahat bir ortam sunar. Bu bulgu, okulların ne çok büyük olması ne de küçük olması gerektiğini göstermektedir.

Elma (2003: 105), tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, okul büyüklüğü değişkeni bakımından farklılık göstermiştir. Fakat bu araştırmaya göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri büyük okullarda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenler ise en düşük düzeyde yabancılaşmış bulunmuştur. Elma tarafından yapılan araştırma, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenler açısından bu araştırma ile benzerlik taşısa da, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşmış olduğu bulgusuyla farklılık göstermiştir.

Anlamsızlık Boyutu ve Okul Büyüklüğü Değişkeni: Anlamsızlık boyutunda, farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanın, orta büyüklükteki (\bar{X} : 15,83) okullarda görev yapan öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir. Bunu \bar{X} : 16, 06 ile küçük okullarda görev yapan öğretmen grubu ve \bar{X} : 17, 23 ile büyük okullarda görev yapan öğretmen grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan F testi sonucuna göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F=5,101$, $p < 0.05$). Bu durum okul büyüklüğü değişkeninin, öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için Tukey testi uygulandı. Test sonuçlarına göre büyük okullarda (\bar{X} : 17,23) görev yapan öğretmenlerle orta büyüklükteki (\bar{X} : 15,83) ve küçük

(\bar{X} : 16, 06) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları görev yaptıkları okul büyüklüğü açısından farklılık göstermiştir. Büyük okullarda görev yapan öğretmenler orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamsızlık boyutunda işlerine daha fazla yabancılaşmıştır. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşunda bu öğretmenlerin kalabalık bir bütün içerisindeki varlıklarının çok fazla bir şey ifade etmediği biçiminde düşünceleriyle ilişkili bir durum olabilir. Öğretmenin işini ve kendini anlamlı, işe yarar hissetmesinde varlığını hisseden öğrenci, öğretmen ve yöneticilere ihtiyacı vardır fakat büyük, kalabalık okullarda birbirlerinden haberdar olmayan yönetici ve öğretmenler arasında ve kalabalık sınıflarda bunun olması pek mümkün olmayabilir. Ayrıca, büyük okullar genelde kent merkezlerinde olduğundan ve kent merkezleri de öğrenciye birçok imkanı (dershane, özel ders, teknolojik olanaklar) birden sunduğundan, öğretmenin işlevini devralacak kurumlar, kişiler araçlar vardır ve bunun da öğretmenin kendi varlığını anlamsız, gereksiz hissetmesinde önemli bir rolü olabilir. Benzer bir biçimde, Yılmaz ve Sarpkaya (2005) yaptıkları araştırmada, eğitim ilkeleri ve demokratik yaşam gelenekleriyle ne kadar uyduğu tartışılabilir olan özel sınıfların, dershanelerin, özel derslerin gittikçe önem kazanmasının, genelde sistemin ve özelde de okullarla yöneticilerin yabancılaşma konusundaki önemli bir açmazı olduğunu dile getirmişlerdir.

Bununla beraber, orta büyüklükteki ve küçük okullarda öğretmen kendi yerini, değerini, anlamını kendisi de görebilir, değerlendirebilir ve kendisinden ve işinden içsel bir gurur duyabilir. Öğrenciler, yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından fark edilebilir olmak, değer görmek öğretmende işine karşı olumlu duygular uyandırabilir. İşiyse ve kendisiyle gurur duyan öğretmenler de yaratıcılıklarını ortaya koymada, kendilerini gerçekleştirme de daha etkin olabilirler.

Elma (2003: 112) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmaları, okul büyüklüğü değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Bu da araştırmanın farklı coğrafyada yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

Yalıtılmışlık Boyutu ve Okul Büyüklüğü Değişkeni: Farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma

puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanın, küçük okullarda görev yapan öğretmen grubuna (\bar{X} : 16,39) ait olduğu görülmektedir. Bunu \bar{X} : 16, 95 ile orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenler ve \bar{X} : 18, 13 ile büyük okullarda görev yapan öğretmen grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi uygulanmıştır. Uygulanan F testi sonucuna göre, farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F=4,441$, $p < 0.05$]. Bu durum okul büyüklüğü değişkeninin, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için Tukey testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, büyük okullarda (\bar{X} : 18,13) görev yapan öğretmenlerle küçük (\bar{X} : 16,39) ve orta büyüklükteki (\bar{X} : 16, 95) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Büyük okullarda görev yapan öğretmenler küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yalıtılmışlık boyutunda işlerine daha fazla yabancılaşmıştır. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşunda bu okullardaki kişiler arası ilişkilerin daha resmi, uzak olması, öğretmen sayısının fazlalığından kaynaklı öğretmenler arasında gruplaşmaların olması ve birçok öğretmenin birbirlerini tanımamaları, ilişkilerin aidiyetsiz olması gibi faktörler etken olabilir. Ayrıca büyük okullarda görev yapan öğretmen sayısının fazla olmasından kaynaklı öğretmenlerin birbirlerine ayıracak zamanı parçalara ayrılmış olabilir ve öğretmenler zaman-mekân sınırlamasının yarattığı bir yalıtılmışlığı yaşayabilir.

İşe yabancılaşma ile ilgili alanyazında, örgüt büyüdükçe, merkezileşme eğilimi artıkça toplumsal yalıtılmışlığın daha yoğun yaşanabileceği varsayılmaktadır. Örgütlerde formal iletişim, hiyerarşik yapı, iletişimin yukarıdan aşağıya olması, bürokratikleşme gibi örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğu saptanmıştır (Forstyh ve Hoy 1978; Zielinski ve Hoy 1983; Johnson ve Ellet 1992).

Bununla birlikte, büyük okullarda görülen zaman-mekan sınırlaması küçük okullarda görülmediğinden ve dolayısıyla da öğretmenlerin birbirlerine ayıracak yeterince zamanı olduğundan, bütün öğretmenler birbirini tanıdığından, aralarında yakın ilişkiler kurabildiklerinden ve bu ilişkilerde karşılıklı güven ve bağlılık egemen olduğundan bu okullarda çalışan öğretmenler meslektaşlarını ve çalıştıkları kurumu daha çok benimseyebilir, kendilerini işine daha çok verebilir ve mevcut ilişkileri okul dışında kalan zamana taşımak için daha çok çaba sarf edebilir.

Okul büyüklüğü ile ilgili alan yazında küçük okulların, öğrencilerin başarı, devam ve güvenliklerinin yanı sıra okul çalışanlarının işbirliği, moral ve topluma ait olma duygusu açısından sayısız yararlar sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca daha kolay yönetilebilirlik, etkili iletişim, sorumluluk ve hesap vermede bürokratik engellerden arınma, aile katılımı ve aidiyetlik duygusunun gelişimi konusunda da yararlar sağladığı belirtilmektedir (Ehrich 2003; Cotton 2003).

Elma (2003: 119) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında, okul büyüklüğü değişkeni bakımından farklılık vardır. Araştırma sonucunda, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri büyük okullarda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu tespit araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir, bu da örneklemeden doğasından kaynaklanan bir farklılık olabilir.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için değerlendirildiğinde, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} :56,14, orta büyüklükteki okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} :51,93 ve küçük okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının da \bar{X} : 52,42 olduğu görülmektedir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı büyüklükte okullarda görev yapan öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F:6,172, p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Tukey testi uygulanmış ve uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, büyük okulda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin, orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşunda bu okullardaki bürokratik uygulamaların fazla oluşunun, kişilerarası ilişkilerin samimiyetten uzak oluşunun, öğretmenlerin kalabalık içerisinde kendilerini daha iyi ifade etme imkânlarının sınırlı oluşunun, kalabalık öğrenci gruplarıyla baş

edebilmenin güçlüğünün etkisi olabilir. Bunun bir sonucu olarak da, öğretmenler işlerinde güçsüzlük hissedebilir, yaptıkları işi ve kendi varlıklarını anlamsız bulabilir ve kendisini öğrenci, öğretmen, yönetici ve hatta öğrenci velileriyle iletişimden uzaklaştırabilir ve kendisine, işine ve ilişkilerine yabancılaşabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlar değerlendirilecek ve bunlara ilişkin öneriler yer alacaktır.

SONUÇLAR

Bu araştırmadan alt problemlerin sıralanışına göre, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, $\bar{X}= 1,74$ ortalama ile ‘‘Hiçbir Zaman’’ düzeyindedir.

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutlar sırasıyla Güçsüzlük ($\bar{X} =19,99$), Yalıtılmışlık ($\bar{X} =17,39$) ve Anlamsızlıktır ($\bar{X}=16,48$). Bu boyutlardan;

Güçsüzlük alt boyutu ile Anlamsızlık (%66,8) ve Yalıtılmışlık (% 53,6) alt boyutları arasında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki; Güçsüzlük alt boyutu ile İşe Yabancılaşma ölçeği arasında %87,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki; Anlamsızlık alt boyutu ile Yalıtılmışlık alt boyutu arasında %56 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki; Anlamsızlık alt boyutu ile İşe Yabancılaşma ölçeği arasında %86,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki ve Yalıtılmışlık alt boyutu ile İşe Yabancılaşma ölçeği arasında %82,2 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,01$).

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın ‘‘Güçsüzlük’’ ve ‘‘Anlamsızlık’’ alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta fakat ‘‘Yalıtılmışlık’’ alt boyutunda bulunmaktadır.

İşe yabancılaşmanın ‘‘Yalıtılmışlık’’ alt boyutunda kadınların ($\bar{X}= 53,35$) yalıtılmışlık düzeyi, erkeklerden ($\bar{X}= 54,37$) anlamlı derecede daha düşüktür. Erkekler kadınlara göre kendilerini daha fazla yalıtılmış ve yabancılaşmış hissetmektedirler.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi ($\bar{X}= 50,89$) , branş öğretmenlerinden ($\bar{X}=56,52$) anlamlı derecede daha düşüktür. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine kıyasla işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

Branş değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın “Güçsüzlük” ve “Anlamsızlık” alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta fakat “Yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Güçsüzlük alt boyutunda, branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=21,14$) işe yabancılaşma düzeyi sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}= 18,70$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Anlamsızlık alt boyutunda, branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=17,61$) işe yabancılaşma düzeyi sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}= 15,23$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Medeni durum değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın “Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık” alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın “Güçsüzlük” ve “Anlamsızlık” alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta fakat “Yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Güçsüzlük alt boyutunda, mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}: 21,06$) ile 21 yıl ve sonrası ($\bar{X}: 19,07$) olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmen grubu mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmen grubuna göre işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

Anlamsızlık alt boyutunda, mesleki kıdemi 1-10 yıl ile 21 yıl ve sonrası olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmen grubu mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmen grubuna göre işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın “Güçsüzlük” ve “Anlamsızlık” alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta fakat “Yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Güçsüzlük alt boyutunda, Ön lisans ($\bar{X} : 18,56$) mezunu olan öğretmen grubunun lisans ($\bar{X} : 20,27$) ve lisansüstü ($\bar{X} : 21, 32$) mezunu olan öğretmen grubuna göre işe yabancılaşma düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlere göre işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

Anlamsızlık alt boyutunda, Ön lisans ($\bar{X} : 15,40$) mezunu olan öğretmen grubunun lisans ($\bar{X} : 16,71$) ve Lisansüstü ($\bar{X} : 17, 03$) mezunu olan öğretmen grubuna göre işe yabancılaşma düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlere göre işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Büyük okullarda ($\bar{X} : 56,14$), görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin, orta büyüklükteki ($\bar{X} : 51,93$) ve küçük okullarda ($\bar{X} : 52,42$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Büyük okullarda görev yapan öğretmenler orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan meslektaşlarına göre işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

Okul büyüklüğü değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın “Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık” alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güçsüzlük alt boyutunda, büyük okullarda ($\bar{X} : 20,78$) görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri orta büyüklükteki ($\bar{X} : 19,15$) ve küçük ($\bar{X} : 19,97$) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenler büyük ve küçük okullarda görev yapan meslektaşlarına göre kendilerini işlerinde daha güçlü hissetmektedirler.

Anlamsızlık alt boyutunda, büyük okullarda ($\bar{X} : 17,23$) görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri orta büyüklükteki ($\bar{X} : 15,83$) ve küçük ($\bar{X} : 16, 06$) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Büyük

okullarda görev yapan öğretmenler orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan meslektaşlarına göre işlerini daha anlamsız bulmaktadırlar.

Yalıtılmışlık alt boyutunda, büyük okullarda ($\bar{X} : 18,13$) görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri küçük ($\bar{X} : 16,39$) ve orta büyüklükteki ($\bar{X} : 16,95$) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Büyük okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini iş ortamından daha fazla yalıtmakta ve yabancılaşmayı daha çok hissetmektedirler.

ÖNERİLER

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır. Bu öneriler araştırmadan elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamaya ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmacılara ilişkin öneriler” biçiminde iki kısımda ele alınmıştır.

A. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ilişkin aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “Hiçbir Zaman” düzeyinde bulunmuştur. Fakat öğretmenlerin ölçeğin bazı maddelerine ortalamanın üzerinde katılım göstermeleri işe yabancılaşma durumunun ortaya çıkmasında etken olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yabancılaşma hissettikleri noktaların tespit edilmesi açısından bu maddelere ilişkin önerilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını engellemede başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Ölçek maddeleri değerlendirildiğinde;

- Okuldaki kuralların öğretmen yaratıcılığını engellemesini ortadan kaldırma yönünde çalışmalar yapılabilir; okulda kurallar oluşturulurken öğretmenlerin de fikirlerinin alınması yoluna gidilebilir.
- Öğretmenlerin başarıları gerek okul yönetimi gerekse meslektaşları tarafından takdir edilebilir ve öğretmenler başarıları ölçüsünde liyakat esaslarına uygun olarak ödüllendirilebilir.

2. Öğretmenlerin en çok yabancılaşma hissettikleri boyutların sırasıyla “Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Anlamsızlık” boyutları olduğu göz önüne alınarak, bu üç boyutun birbiriyle ilişkili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Kendini işinde güçsüz, denetimsiz hisseden bir öğretmenin zamanla kendisini işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlayabileceği ve bunun bir sonucu olarak da işiyle ilgili tüm süreçleri anlamsız bulabileceği gerçeği göz ardı edilmemeli ve yabancılaşmayı engellemede bu üç boyut birlikte değerlendirilmeli, alınacak önlemler de bu üç boyutu kapsayacak biçimde olmalıdır.

3. Araştırma bulguları öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin diğer alt boyutlara kıyasla yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini güçsüz hissetmemeleri için okullarda öğretmenlere şeffaf bir yönetim ve denetim sisteminin ve destekçi bir okul ikliminin sunulması, geleneksel yerine katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi gereklidir. Sistemin her aşamasındaki yöneticilerin eğitim yönetimi alanında yetişmesi ya da bu alanın uzmanlarının görev yapması sağlanırsa katılımcı yönetim anlayışının eğitim sistemimizce benimsenmesinde önemli bir adım atılmış olacaktır. Ayrıca, öğretmenlere fikirlerinin önemli olduğu ve okulu amaçlarına ulaştırmak için bu fikirlere ihtiyaç duyulduğu duygusu yaşatılmalıdır. Öğretmenlere gerek okul yönetimi gerekse okul dışından gerekli sosyal destek sağlanmalı, okul yönetimi, “okul toplumu” duygusunu geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır. Okullardaki bürokratik uygulamaların öğretmenleri güçsüz, denetimsiz kılmaktan öte onları destekleyecek, yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde olmasına özen gösterilmeli, potansiyellerini ortaya koymaları için gereken yapılmalıdır. Öğretmenlerin okul ortamında her şeyin kendi denetimleri dışında geliştiği biçiminde düşünmemeleri için öğretmenler okulla ilgili kararlara katılmalı, onların da görüşleri alınmalı ve görüşlerine değer verildiği hissettirilmelidir. Böylece öğretmenler de okulda bir etkilerinin, denetimlerinin olduğu düşüncesiyle daha etkin ve yaratıcı çalışmalarda bulunabileceklerdir.

4. Öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının, “okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmaması, sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenme, okuldaki diğer öğretmenlerle okul dışında bir şeyler yapma, sosyal çevreyi sıkıcı bulma ve aynı görüşte olmayan insanlardan uzak durma” konularında “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin hep birlikte yapabilecekleri çalışmalar aracılığıyla aralarındaki iletişim güçlendirilmeye çalışılmalıdır. Öğretmenlere sınıf dışında verilen sorumluluklar öğretmenin ilgisi ve isteği doğrultusunda verilmelidir.

5. Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının “öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını hissetme” maddesinde “Nadiren” düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum göz önüne alınarak, öğretmenliğe heyecan katan, dersleri zevkli hale getiren teknikler hazırlanmalı ve öğretmenlerin kullanımına sunulmalı, mesleğe olumlu anlam yükleyecek motivasyonu üst düzeyde tutacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, güncellemeleri için uzmanlık alanlarına uygun hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve bu faaliyetlerden bütün öğretmenlerin eşit şekilde faydalanmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları okulların belli aralıklarla değiştirilmesi de öğretmenleri bu monotonluk duygusundan uzaklaştıracaktır. Bütün bunlara ek olarak, öğretmenlerin kullandıkları kitapların dersi monotonlaştırdığı, öğrenmeyi zorlaştırdığı yönünde düşünceleri olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı bu yönde çalışmalarını arttırmalı, kitapların hem öğrenci hem de öğretmen için anlamlı hale getirilmesi için çaba göstermelidir.

6. Araştırma bulgularına göre, branş öğretmenlerinin “güçsüzlük ve anlamsızlık” boyutlarında işlerine yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksektir. Bu yönde disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında bir etkileşimin sağlanması öğretmenlerin işlerini bir bütün olarak görmelerini, kavramalarını dolayısıyla da daha anlamlı bulmalarını sağlayacaktır. Yaptığı işi anlamlı bulan bir öğretmen de sorunlar karşısında kendisinde mücadele gücü bulacaktır.

7. Araştırma sonucunda, mesleki kıdemi 1-5, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 16- 20 ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlere göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri ve yaptıkları işi daha anlamsız buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun için okullarımızda aday öğretmenlik döneminde zaten var olan “aday öğretmene rehberlik” hizmetinin sadece göreve ilk başlanılan yılda değil daha sonraki zamanlarda da uygulanması ve bunun salt prosedür gereği bir uygulama olmaktan çıkarılması, daha gerçekçi ve çözüme dönük bir biçimde yapılması gerekir. Ayrıca, bu rehberlik faaliyetlerini yerine getirecek öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyan öğretmenle aynı branşta olmasına özen gösterilmeli ve bu yolla öğretmenlerin birbirlerini denetlemeleri ve geliştirmeleri yönünde adımlar atılmalıdır.

8. Araştırmanın bir diğer bulgusu da lisanüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunlarına göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri ve işlerini daha anlamsız

buldukları yönündedir. Bu durum lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin işlerine yönelik beklenti düzeylerinin yüksekliği ile ilgili bir durum olabilir. Bu öğretmenlere beklentilerine uygun eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlanması ya da onlara eğitim sisteminin farklı kademelerinde görev verilmesi onların hem işlerinden gereken doyumu sağlamalarına hem de enerjilerini, mevcut bilgi birikimlerini olumlu bir alana yönlendirmelerinde etkili olacaktır.

9. Araştırma sonucunda, büyük okullarda görev yapan öğretmenler orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha güçsüz ve yaptıkları işi daha anlamsız buldukları ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre de daha yalıtılmış hissettikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin büyük okullarda daha huzurlu ve etkin çalışmalarının sağlanması için, eğitim sistemi içerisindeki kurum ve kişilerin bu okullarda böylesi sorunların yaşanabileceğine dair bilgisinin olması ve öğretmenlerine karşı daha duyarlı olması gerekir. Bu yönde yöneticilere ve öğretmenlere bilgi verilmesi soruna karşı bir farkındalık kazandırmada etkili olacak ve herkes üzerine düşeni yapmada gönüllü olacaktır. Ayrıca, büyük ya da küçük her iki ucunda dezavantajlarının olduğu göz önüne alınarak, okulların hem öğretmen hem de öğrenci başarısı için orta büyüklükte olmasına özen gösterilmelidir.

B. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin “güçsüzlük” boyutunda “Nadiren” düzeyinde çıkması göz önüne alınarak, yabancılaşmanın bu boyutunu nedenleriyle birlikte daha ayrıntılı bir biçimde ele alan çalışmalara yer verilebilir.

2. Eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı farklı öğretim kademelerinde ve farklı değişkenlerle (sosyo-ekonomik, yönetime katılma, sendikal örgütlenme, vs) birlikte ele almak onun farklı bağlamlarla ilişkilendirilmesinde ve daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesinde etkili olabilir.

3. Türkiye’de öğrenci yabancılaşmasına yönelik çok fazla bir çalışmanın olmaması bu konudaki ihtiyacı doğrulamaktadır. Bunun için farklı öğretim kademelerindeki öğrencileri esas alan çalışmaların yapılması, belki de öğretmen yabancılaşmasına kaynaklık eden bir sorunun çözülmesinde önemli bir adım olabilir.

4. Okul büyüklüğü değişkeninin öğretmen yabancılaşması üzerinde etkili olduğu göz önüne alınarak, büyük, küçük ve orta büyüklükteki bu okulların örgütsel yapı ve işleyişlerinin farklı yönlerinin neler olduğu, öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerinde ne tür etkiler yarattığına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

5. Eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı ele alan kuramsal çalışmaların yeterli sayıda olmaması bu konuda bir ihtiyaç yaratmaktadır. Dolayısıyla, uygulamanın temelini kuram olduğu gerçeği göz önüne alınarak, alanyazında yabancılaşma konusunu ele alan daha fazla kuramsal çalışmaya yer verilmelidir.

EKLER

EK-1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği

EK-2 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı, Malatya İli Merkez İlçede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları

EK-3 Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi

EK- 1

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI
ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ**

Sayın meslektaşım;

Bu çalışma ile ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin aşağıdaki ifadelere ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek veriler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Sorulara verdiğiniz içtenlikli cevaplar ile araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

FATMA KILÇIK

BÖLÜM – I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Mesleki Kıdeminiz:**(yıl)
3. **Alanınız:** () Sınıf öğretmeni Branşınız:
4. **Medeni durumunuz:** () Evli () Bekâr
5. **Öğrenim durumunuz:** () Öğretmen Okulu, () Ön lisans, () Lisans, () Lisansüstü.
6. **Okul Büyüklüğü:** () Büyük Okul, () Orta Büyüklükteki Okul, () Küçük Okul

BÖLÜM II
İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI
ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki resmi ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işlerine yönelik duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı belirtiniz. *Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz*

Madde no	MADDELER	Sıklık derecesi				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissediyorum.					
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					

EK- 2. 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı, Malatya İli Merkez İlçede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları

S.NO	EĞİTİM BÖLGESİ	KURUM KODU	KURUM ADI	ÖĞRETMEN SAYISI	
				E	K
1	1	247831	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	72	40
2	1	639029	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	15	12
3	1	342409	İbni Sina İlköğretim Okulu	10	13
4	1	639125	Karakavak İlköğretim Okulu	22	11
5	1	265958	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	15	11
6	1	314580	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	24	20
7	1	602938	Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu	10	3
8	1	970386	Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu	8	6
9	1	603907	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	7	9
10	1	329812	Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu	19	18
11	1	603741	Sakarya İlköğretim Okulu	15	12
12	1	373521	Şehit Atgm.Feyzullah Taşkınsoy İlköğ.Ok.	35	31
13	1	603848	Şehit Konuk İlköğretim Okulu	5	19
14	1	603633	Şeker İlköğretim Okulu	20	27
15	1	603682	Şentepe İlköğretim Okulu	24	12
16	1	247867	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	6	9
17	2	638634	100.Yıl İlköğretim Okulu	22	8
18	2	638908	13 Şubat İlköğretim Okulu	10	11
19	2	638695	23 Nisan İlköğretim Okulu	15	5
20	2	966188	Ali Nahit Bozathı İlköğretim Okulu	12	10
21	2	638705	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	7	8
22	2	972281	Hatice-İsmet Şeftalicioğlu İlköğretim Okulu	23	6
23	2	603574	Kaynarca İlköğretim Okulu	13	9
24	2	603358	Melekbaba İlköğretim Okulu	24	18
25	2	381608	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	24	14
26	2	247855	Şehit Yzb.Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu	26	12
27	2	247843	Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu	22	16
28	2	966847	Türk Telekom İlköğretim Okulu	30	9
29	2	639066	Yahya Kemal Beyathı İlköğretim Okulu	17	9
30	2	363351	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	18	10
31	2	638969	Yeşiltepe Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	47	19
32	2	638850	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	26	19
33	3	964545	Beydağı İlköğretim Okulu	10	11
34	3	638480	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu	20	20
35	3	244971	İnönü İlköğretim Okulu	61	48

36	3	639174	İstiklal İlköğretim Okulu	15	8
37	3	603466	Kemal Özalper İlköğretim Okulu	69	39
38	3	603275	Konak İlköğretim Okulu	11	14
39	3	972793	Mahmut Kömürkara İlköğretim Okulu	15	7
40	3	804366	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	15	11
41	3	332801	Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	30	18
42	3	869951	Özel İdare İlköğretim Okulu	30	21
43	3	966623	Toki İlköğretim Okulu	46	32
44	3	313608	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	34	13
45	4	603192	30 Ağustos İlköğretim Okulu	18	28
46	4	803228	Atatürk İlköğretim Okulu	51	51
47	4	639078	Barbaros İlköğretim Okulu	32	20
48	4	355118	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	40	40
49	4	342375	Fatih İlköğretim Okulu	21	28
50	4	638646	Gazi İlköğretim Okulu	26	17
51	4	638599	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	14	11
52	4	376466	Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	47	32
53	4	305055	Kanuni İlköğretim Okulu	14	8
54	4	362071	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	39	43
55	4	342458	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	20	16
56	4	603251	Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu	15	18
57	4	966701	Öğretmenler İlköğretim Okulu	20	11
58	4	603956	Şehit Alb.İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğ. Ok.	8	5
59	4	693506	Şehit Murat Doğru İlköğretim Okulu	11	20
60	4	887253	Türkiyem İlköğretim Okulu	45	27
61	4	811593	Vakıfbank İlköğretim Okulu	37	15
62	5	966702	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	33	20
63	5	603167	Alpaslan İlköğretim Okulu	28	16
64	5	638970	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	15	16
65	5	638921	Derme İlköğretim Okulu	26	21
66	5	310881	Fırat İlköğretim Okulu	38	24
67	5	351468	Hasan Varol İlköğretim Okulu	29	19
68	5	286157	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	34	37
69	5	341071	Hidayet İlköğretim Okulu	61	25
70	5	603214	Kadızade İlköğretim Okulu	2	0
71	5	638538	Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu	31	21
72	5	265946	Necatibey İlköğretim Okulu	18	14
73	5	966703	Polis Amca İlköğretim Okulu	40	19
74	5	332227	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	62	46
75	5	313598	Sümer İlköğretim Okulu	67	45
76	5	602389	Yaka İlköğretim Okulu	4	0

EK- 3

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 39171
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

01-12-2010

T.C İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25/11/2010 tarih ve 5755-5659 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma KILÇIK bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere; Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Mehmet DULUT
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
EK-1 Onay Yazısı (1 Sayfa)

EK- 3

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/39170
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

01-12-2010

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a)T.C İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 25/11/2010 tarih ve 5755-5659 sayılı yazısı.
b)Müdürlüğümüzün 04/08/2010 tarih ve 25032 sayılı Valilik Onay yazısı.
c)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Fatma KILÇIK bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında Anket uygulaması yapması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Anket Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi yüksek lisans öğrencisi Fatma KILÇIK ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizde ki ilk ve ortaöğretim okullarında anket uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

M.Yücel ABİK
Müdür Yardımcısı

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)

01/12/2010
Mehmet BİLUT
İl Milli Eğitim Müdürü

KAYNAKÇA

- Aron, R. (2004). *Sosyolojik düşünce evreleri*. (Çev: K. Alemdar). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aslan, H. (2008). Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2008). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 177999).
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2),1-12, <http://www.universite toplum.org/text.php3?id=322>, 20.03.2011'de alınmıştır.
- Aydın, İ. P. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 249-278.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Aydan Tes.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayındır, B. (2002). Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Benjamin, W. (2007). *Pasajlar*. (Çev: İ. Tanır). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

- Blauner, R. (1964). *Alienation and Freedom: The factory worker and his industry*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Brooks, Jeffrey S., Hughes, Roxanne M., Brooks, Melanie, C. 2008. Fear and Trembling in the American High School: Educational Reform and Teacher Alienation. *Educational Policy*, Sage Publications, 22, 45-62.
<http://epx.sagepub.com/cgi/content/refs/22/1/45>, 25.03.2011'de alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (200). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, D. (2001). Öğretmenlik Mesleğinde İş Güçlüğü ve İş Tatminsizliği, http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/arastirmalar/28,Ogretmenlik_mesleğinde-is-guclugu-ve-is-tatminsizligi-2001-dogan-ceylan.html, 13. 04. 2011'de alınmıştır.
- Cotton, K. (2003). School size, school climate and student performance. *The Rural School and Community Trust*. http://www.ruraledu.org/user_uploads/file/cotton.pdf, 22.03.2011'de alınmıştır.
- Cox, H. and J.R. Wood. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*,58(1),1-6, <http://www.jstor.org/pss/1491514>, 15.03.2011'de alınmıştır.
- Çalışır, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması. (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2006). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.190237).
- Çelik, F. (2005). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2005). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 205885).
- Çevik, R. (2009). Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2009). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 241843).
- Çiftçi, G. (2009). İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, 2009). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 239599).

- Dinçer, Ö. (1996). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Durkheim, E. (2002). *İntihar*. (Çev: Ö. Ozankaya) . İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal işbölümü*. (Çev: Ö. Ozankaya) . İstanbul: Cem Yayınevi.
- Dworkin A. G., Saha L. J. ve Hill A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-119. <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v4n2/dworkin/paper.pdf>, 28.03.2011'de alınmıştır.
- Ehrich, R. W. (2003). The impact of small size, <http://delta.cs.vt.edu/edu/size.html>, 30.03.2011'de alınmıştır.
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2003). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 205179).
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(4), 395-417.
- Esin, P. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. (Yayın No:502). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2006). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.204522).
- Feuerbach, L. (2008). *Hristiyanlığın Özü*. (Çeviren: Oğuz Özügül). İstanbul: Say Yayınları.
- Firestone, W. A. (1987). *The Alienation and Commitment of Students and Teachers in Urban High Schools*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Washington, DC. (pp. 3-31) (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 289 930).
- Fromm, E. (1992). *Marx'ın insan anlayışı*. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (1996a). *Özgürlükten kaçış*. (Çev: Ş. Yeğin). İstanbul: Payel Yayınevi

- Fromm, E. (1996b). *Sağlıklı toplum*. (Çev: Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınları
- Gençer, A. (2002). Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökberk, M. (2000). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gökçeğöz, F,İ.Birinci. Örgütsel Yabancılaşma, http://www.emniyet.gov.tr/StratejiGelistirmeDB/dergi/37/web/Makaleler/Fazli_GOKCEGOZ,Ihsan_BIRINCI.html, 20/10/2010'da alınmıştır.
- Güçlü, A, E. Uzun, S. Uzun, Ü. H. Yolsal. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Halaçoğlu, B. (2008). Üniversitelerdeki Akademik Personelin Mesleki Yabancılaşma Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, 2008). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.240260).
- Hayyam, Ö. (2010). Dörtlükler. (Çev: S. Eyyüboğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Hegel, G.W.F. (1976). *Bütün Yapıtları: Seçmeler*. (Çev: H. Demirhan). Ankara: Onur Yayınları.
- Hoy, W.K. (1971). *An Investigation of the Relationships Between Characteristics of Secondary Schools and Student Alienation*. (Report No: 9B160). Department of Educational Administration and Investigation, Rutgers University, New Jersey. (ERIC No: ED046060).
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- Hoy, W.K., R. Blazovsky and W. Newland (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal Of Educational Administration*, 21(2), 109-121.
- Isherwood G.B. and W.K. Hoy. (1973). Bureuacracy, powerlessness and teacher work values. *The Journal of Educational Administration*, 11, (1), 124-138.

- Jefferson, A.L. (1979). Teacher Alienation and Influence over School Matters. (Yükseklisans tezi, University of Alberta, 1979). *ProQuest Information and learning* (UMI No. 43442).
- Johnson, B. L. and C.D. Ellet. (1992). *Analysis of school level learning environments: Centralized decision making, teacher work alienation and organizatinal effectiveness*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERİC document reproduction Service No: ED368043).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.
- Karaca, N. (2008). Demir Kafes. <http://emineyekeler.blogcu.com/demir-kafes/2943616>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, H. (2009). Sosyo- ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen. (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, 2009). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 253346).
- Kılıç, E. (2010). Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Yabancılaşma Arasındaki İlişki – Çağrı Merkezi Çalışanları Üzerine Uygulama. (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2010). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 265001).
- Kınık, F. Ş. F. (2010). Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları. (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, 2010). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.262114).
- Kızılçelik, S. (1994). *Sosyoloji teorileri-1*. Konya: Yunus Emre Grafik Tasarım Yayıncılık
- Kongar, E. (1972). *Toplumsal değişme*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Maddox, G. G. H. (1975). Factors Affecting Teacher Turnover and Retention. (Doktora tezi, University of Colorado,1975). *ProQuest Information and learning* (UMI No.9804544).
- Marx, K. (1993). *1844 El Yazmaları*. (Çev. K. Somer). Ankara: Sol Yayınları.

- Marx, K, F. Engels. (2002). *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri*. (Çev: M. Erdost). Ankara: Sol Yayınları
- Marx, K, F. Engels. (2004). *Alman İdeolojisi* (Çev: S. Belli). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2004). *Kapital, 1. Cilt*. (Çev: A. Bilgi). Ankara: Sol Yayınları.
- Mau, Y. R. (1986). Sources of Alienation in the Secondary School Setting in Hawaii, (*Doktora Tezi*, University of Hawaii, 1986) *ProQuest Information and learning* (UMI No.8622101).
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık, (Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, 2006). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 187444).
- Mills, C. W. (1974). *İktidar seçkinleri*, (Çev: Ü. Oskay), İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Mills, C. W. (2007). *Toplumbilimsel düşün*, (Çeviren: Ü. Oskay), İstanbul: Der Yayınevi.
- Ofluoğlu, G. ve O. Büyükyılmaz. (2008). Yabancılaşmanın Teorik Gelişimi ve Tarihsel Süreç İçinde Farklı Alanlarda Görünümleri. *Kamu iş*, 10(1), 113-144.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özgan, H. ve F. Bozbayındır. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 16.
- Parsak, G. (2010). Örgütlerde Yabancılaşma ve İş Tatmini İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Parsıl, A. M. (2007). Sınıf Örgütünde Yabancılaşma. (Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2007). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 210738).
- Poloma, M. M. (2007). *Çağdaş sosyoloji kuramları*, (Çev: H. Erbaş), Ankara: Eos Yayınevi.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological Theory*. (3. Edition). McGraw-Hill.

- Rowai, A. P. and M. J. Wighting (March, 2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. The *Internet and Higher Education*, 8, 97-110. <http://www.sciencedirect.com/science?>, 03.03.2011'de alındı.
- Sabuncuoğlu, Z. ve M. Tüz. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sandidge, W. V. (2002). Teacher Alienation and Plans to Stay. (Doktora tezi, The University of Virginia, 2002) *ProQuest Information and learning* (UMI No.3041734).
- Schlichte, J. Yssel, N. ve Merbler, J. (2005). Patways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *International Journal of Behavioral Development*, 50(1), 35-40.
- Seeman, M. (1959).On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790. <http://www.jstor.org/pss/2088565>, 21/10/2010'da alınmıştır.
- Seeman, M. (1967). On personal consequences of ailenation in work. *American Sociological Review*, Vol. 31. <http://www.jstor.org/stable/2091817>, 21.10.2010'da alınmıştır.
- Seeman, M. (1983). Alienation and alchool: The role of work mastery and communityin drinking behavior. *American Sociological Review*. Vol.48. <http://www.jstor.org/pss/2095145>, 21.10.2010'da alınmıştır.
- Selby, L. A. (1975). The Relationship between Teacher Mobility and Alienation. (Yükseklisans tezi, The University of Alberta,1975). *ProQuest Information and learning*, (No.26913).
- Serin, R. (2006). Kentleşme ve yabancılaşma. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2006). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 211210).
- Sidorkin, A. M. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education, *Educational Theory*,54(3), 250-262, <http://digitalcommons.ric.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011>, 25. 10. 2010'da alınmıştır.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev: Osman Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. A, Çelik. T, Akgemci. T, Fettahlıoğlu. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. Atatürk Üniversitesi. İİBF.14.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Erzurum.
- Taş, L. (2007). Yabancılaşma ve Kimlik. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2007). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.207694).
- Thomson, W.C. and Wendt J.C.(1995). *Controbution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers*. (Report No: ISSN-0022-0671) *Journal of Educational Research*,(88)5, 269-274. (ERIC No: EJ517084).
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. (No: 166). Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tümkaya, S. ve S. Nacar. (2011). Analysis of the Relationship between the Communication of the Class Teachers and Their Skills to Solve Interpersonal Problems. *Elementary Education Online*,10(2), 493-511, <http://ilkogretimonline.org.tr>, 23.04.2011'de alınmıştır.
- Uysaler, A. L. (2010). Örgütsel Yabancılaşmanın Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, İşten Ayrılma Eğilimi İle Bağlantısı ve Yabancılaşma Yönetimi. (Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, 2010). *YÖK Dökümatasyon Merkezi* (No. 258235).
- Ünal, S. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Web: <http://www.paugitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=337>, 23.04.2011'de alındı.
- Warley, W. R. (1983). A Study of Need Fulfillment and Professional Alienation Among Georgia Public School Teachers. (Doktora tezi, Florida State University, 1983) *ProQuest Information and learning* (UMI No. 8405583).

- Weber, M. (1997). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. (Çev: Z. Aruoba). İstanbul: Hil Yayın.
- Weber, M. (2006a). *Bürokrasi ve otorite*, (Çev: H.B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Weber, M. (2006b). *Sosyoloji yazıları*. (Çev: T. Parla). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weinberg, C. P. McHugh. H. Lamb. (1968). *Contexts of Teacher Alienation*.(Report No: BR-5- 0340). University of California, Los Angeles, U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education. (ERIC NO: ED 020 574).
- Williams, R. (2007). *Anahtar Sözcükler*. (Çev: S. KILIÇ). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yapıcı, M. (Temmuz, 2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1)1-9.<http://myapici.blogspot.com/2007/04/eitim-ve-yabanclama.html>, 20.10.2010'de alınmıştır.
- Yapıcı, M. (2008). Çağdaş okul. <http://myapici.blogspot.com/2007/04/ada-okul.html>, 20.10.2010'da alınmıştır.
- Yılmaz, S. ve P. Sarpkaya. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Zielinski, A. E. and W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, Sayı: 14574, 14 Haziran 1973.
- TDK Sözlüğü. (1975). *BSTS. Toplum bilim terimleri*, <http://www.tdkterim.gov.tr/bts>, 01.04.2011'de alındı.
- Sosyalbilimler sözlüğü, <http://www.sozluk.ihya.org/sosyal-bilimler-sozlugu/index.html?s=21>, 01.04.2011'de alındı.