

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı

SOSYO-EKONOMİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
EĞİTİMDE YABANCILAŞMA OLGUSU VE ÖĞRETMEN

Hasan KILIÇ

Danışman:

Doç. Dr. Yaşar ERJEM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hasan KILIÇ tarafından hazırlanan “Sosyo-ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyoloji Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başkan

Doç.Dr. Ayşe BALCI

Üye

Doç.Dr. Yaşar ERJEM

(Danışman)

Üye

Doç.Dr. Nalan YETİM

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

... / ... / 2009

Prof. Dr. Mustafa AKSAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

“Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen” başlıklı bu tez çalışması, yaklaşık iki yıl süren bir çalışmanın sonucudur. Çalışma konusu olarak bu konuyu seçmemin nedeni, bir öğretmen olarak mesleğimde yaşadığım çeşitli koşulların, öğretmenlerde işe yabancılaştırıcı sonuçlar yarattığını gözlemiş olmamdır. Bu gözlemlerden hareketle, hem yurt içi hem de yurt dışı literatürü inceledikten sonra, yabancılaşmanın kuramsal yönüyle ilgili çalışmaları derledim ve öğretmenlerde eğitime yabancılaşmanın sosyo-ekonomik değişkenlere göre hangi düzeyde olduğunu belirlemeye çalıştım. Başlangıçta tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde yapmayı planladığım bu çalışmayı, literatürde eksikliğini gördüğüm lise öğretmenleriyle sınırlama gereğini duydum. Ortaya çıkan bu çalışma, yabancılaşmayla ilgili orijinal bir bakış açısı getirmekten çok, şimdiye kadar yapılmış çalışmalardan derlenen bilgiler çerçevesinde öğretmen yabancılaşmasıyla ilgili saptamalar, görüşler ve öneriler içermektedir. Çalışmamız lise öğretmenlerinde yabancılaşmanın sosyo-ekonomik değişkenlere göre hangi boyutlarda farklılaştığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın tasarlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamada düşüncelerime yönelik yapıcı eleştirileriyle, dostça tutumlarıyla katkıda bulunan, değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Yaşar Erjem'e, araştırmanın analiz kısmında görüş ve önerilerini, moral takviyesini esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul Gödelek'e, kaynak bulmamda katkıda bulunan hocam Doç. Dr. Ayşe Balcı'ya, İngilizce çevirilerde teze katkı sağlayan arkadaşım Selda Özer'e, veri toplamamda yardımcı olan lise öğretmenlerine, sabrı ve özverisiyle desteğini esirgemeyen sevgili eşim Gönül Yalgın Kılıç'a teşekkür ederim.

Hasan KILIÇ

NOT: Bu çalışma ME. Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nce desteklenmiştir.

(BAP-SOBE SB(HK) 2007-2 YL)

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

SOSYO-EKONOMİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN EĞİTİMDE YABANCILAŞMA OLGUSU VE ÖĞRETMEN

Modern toplum yapısının ürettiği sosyo-ekonomik baskılar, eğitim çalışanlarında da yabancılığa neden olabilmektedir. Eğitim kurumları toplumun önemli ihtiyaçlarından birini karşılamaları ve çok sayıda çalışana barındırması bağlamında dikkate alınması gereken kurumlardır. Eğitimde yabancılığa, bir yabancılığa şekli olarak okulda çalışanların, öğrenim görenlerin, hatta velilerin yapmaları gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşmasını ifade eder. Yabancılığa sorununun kaçınılmaz etkisinin aşılması ya da en aza indirilmesi için öncelikle, sosyo-ekonomik değişkenlerin çalışanlar üzerindeki etki düzeyinin tespit edilmesi gerekir.

Bu araştırma, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılığa düzeylerinin sosyo-ekonomik değişkenlere göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılığa boyutlarında değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Mersin Büyükşehir Belediye sınırları içinde 2007-2008 öğretim yılında liselerde çalışan öğretmenler arasından seçilen, farklı lise türlerinde çalışan ve çeşitli branşlardaki 400 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Elma (2003) tarafından geliştirilen eğitime yabancılığa ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS 13 bilgisayar programından yararlanılmıştır. Analiz aşamasında öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarının eğitime yabancılığa düzeyleri ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, kategori sayısı iki olan değişkenlerde t testi; kategori sayısı ikiden fazla olan değişkenlere ait ortalamaların karşılaştırmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

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.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-Ekonomik değişken, Eğitimde Yabancılaşma, Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık, Okula Yabancılaşma, Lise Öğretmeni.

ABSTRACT
ALIENATION IN EDUCATION IN TERMS OF
VARIOUS SOCIO-ECONOMIC VARIABLES AND TEACHERS

Socio-economic pressures produced by the modern society may cause alienation among people who work in education institutions. It is important to take into consideration education institutions in terms of their role in meeting important needs of the society and have a great number of employees. Alienation in education as a form of alienation means that employees working at schools, students, even parents grow away from the duties they should fulfill. To overcome or minimize the effect of alienation problems, first of all, the effect level of socio economic variables over employees need to be determined.

This research aims to find out whether high school teachers' alienation levels change according to socio economic variables within the dimensions of powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school. The sample of this research consists of 400 teachers chosen from different branches working in different high school types in 2007/2008 academic year in Mersin metropolitan area. These teachers were asked to answer the questions in the personal information form developed by the researcher , and the scale of alienation to education developed by Elma (2003) was employed. SPSS 13 computer program was used to analyze the research data. At the analysis stage of the research data, with the variables consisted of two categories, a t test was used to determine whether it showed a meaningful difference between in level of alienation to education and teachers' socio economic status, and the simplex variance analysis was used to compare the averages of variables having more than two categories.

In the result of the research, the level of alienation to education among high school teachers was found at a medium level in the form of powerlessness, meaninglessness,

isolation and alienation to school. In the research, the socio economic variables were evaluated by separating them into categories in terms of socio demography, economy, work, union organization and participation in school management. Socio demographic conditions revealed that the relationship between teachers' spouses income level and teachers' powerlessness and meaninglessness levels was inversely proportional. According to the economic conditions, considering teachers' monthly income, there was not a meaningful difference in powerlessness dimension. Teachers who stated that their monthly income was sufficient was found to have been experiencing alienation at a lower level than those who stated that their monthly income was not sufficient. Teachers who could use their free time as the way they wished had less perception of powerlessness compared to those who could not, and the teachers who had chosen their profession willingly had less perception of meaninglessness and powerlessness compared to the other groups. It was determined that not being able to use free time as the way they wished increased the perception of alienation depending on meaninglessness and isolation. However, it was also found that the powerlessness level of teachers who were not a member of a union was lower than that of many teachers who were a member of a union, and the alienation levels of teachers who could not participate to the school administration was higher than that of those who could participate to the school administration. In the result of the research, it is possible to explain that the variables including age, work experience, the profession which has chosen willingly, being able to use the free time as he likes and being able to join to the school administration were important interpreters of alienation in education.

Keywords: Socio-Economic variable, Alienation in education, Powerlessness, Meaninglessness, Isolation, School alienation, High School's teacher.

İÇİNDEKİLER**Sayfa No:**

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
I.1. Yabancılaşma Kavramı	5
I.1.1. Yabancılaşma Kuramlarının Temsilcileri	10
I.1.1.1. Karl Marx	11
I.1.1.2. Max Weber	19
I.1.1.3. Emile Durkheim	24
I.1.1.4. Erich Fromm	28
I.1.1.5. Herbert Marcuse	33
I.1.1.6. Charles Wright Mills	36
I.1.1.7. Georg Simmel	39
I.1.1.8. Robert King Merton	43
I.1.1.9. Melvin Seeman	48
I.1.2. Yabancılaşma Kuramlarının Değerlendirilmesi	49
I.1.3. Yabancılaşmanın Nedenleri ve Sonuçları	50
I.2. Yabancılaşmanın Alt Boyutları	54
I.2.1. Güçsüzlük	55
I.2.2. Anlamsızlık	55

I.2.3. Anomi (Normsuzluk)	56
I.2.4. Yalıtılmışlık	57
I.2.5. Kendine Yabancılaşma	58
I.3. Eğitimde Yabancılaşma	58
I.3.1. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşma Nedenleri	60
I.3.2. Eğitimde Yabancılaşmanın Göstergeleri ve Öğretmenlerde Yabancılaşma	61
I.3.3. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	66
I.3.4. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75

II. BÖLÜM

PROBLEM VE YÖNTEM	83
II.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	83
II.2. Araştırmanın Amacı	85
II.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	86
II.4. Sayıtlılar	86
II.5. Sınırlılıklar	86
II.6. Araştırma Problemindeki Değişkenlerin Tanımları	87
II.7. Araştırmanın Modeli	88
II.8. Evren ve Örneklem	88
II.9. Veri Toplama Aracı	92
II.10. Verilerin Toplanması	97
II.11. Verilerin Çözümlemesi	97

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ SUNUMU VE YORUMLANMASI	101
III.1. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri	101
III.2. Öğretmenlerin Ekonomik Özellikleri	103
III.3. Öğretmenlerin Çalışma Durumu ve Çalışma Koşulları	104
III.4. Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Durumları	107
III.5. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumları	108
III.6. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeyleri	109
III.7. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı	112
III.7.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı	112
III.7.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı	116
III.7.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı	119
III.7.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı	122
III.8. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı	126
III.8.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı	126
III.8.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı	128

III.8.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı	130
III.8.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı	132
III.9. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı	134
III.9.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı	134
III.9.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı	139
III.9.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı	144
III.9.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı	147
III.10. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılaşması	152
III.10.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı	152
III.10.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı	154
III.10.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı	155
III.10.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı	156

III.11. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı	157
III.11.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı	157
III.11.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı	158
III.11.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı	158
III.11.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı	160
SONUÇLAR	161
ÖNERİLER	168
KAYNAKÇA	170
EKLER	178

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo-1: Okul Türüne Göre Evren ve Örneklem Dağılımı	89
Tablo-2: Anketin Uygulandığı Liseler - Geri Dönüş ve Tabaka Oranları	91
Tablo-3: Eğitime Yabancılaşma Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları	93
Tablo-4: Eğitime Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Alfa Katsayıları	96
Tablo-5: Ölçeğe Ait Yabancılaşma Düzeyi Puan Aralıkları	98
Tablo-6: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri	101
Tablo-7: Öğretmenlerin Ekonomik Özellikleri	103
Tablo-8: Öğretmenlerin Çalışma Durumu ve Çalışma Koşulları	105
Tablo-9: Öğretmenlerin Sendika Üyelik Tercihleri	107
Tablo-10: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumu	108
Tablo-11: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Sıklıkları	109
Tablo-12: Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeyleri	110
Tablo-13: Cinsiyet Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin t - Testi Sonucu	112
Tablo-14: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	113
Tablo-15: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	115
Tablo-16: Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin t - Testi Sonucu	116
Tablo-17: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	117
Tablo-18: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	118
Tablo-19: Cinsiyet Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin t-testi Sonucu	119

Tablo-20: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	120
Tablo-21: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	121
Tablo-22: Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin t-testi Sonucu	122
Tablo-23: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	123
Tablo-24: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	124
Tablo-25: Aylık Gelir Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	126
Tablo-26: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları	127
Tablo-27: Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	128
Tablo-28: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları	129
Tablo-29: Aylık Gelir Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	130
Tablo-30: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin t - Testi	

Sonuçları	131
Tablo-31: Aylık Gelir Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova	
Sonuçları	132
Tablo-32: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları	133
Tablo-33: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	135
Tablo-34: Haftalık Ders Saati Miktarına Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	137
Tablo-35: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	138
Tablo-36: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	140
Tablo-37: Haftalık Ders Saati Miktarına Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	142
Tablo-38: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	143
Tablo-39: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	144
Tablo-40: Haftalık Ders Saati Miktarına Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	146
Tablo-41: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	147
Tablo-42: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine	

Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	148
Tablo-43: Haftalık Ders Saati Miktarı Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	151
Tablo-44: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	151
Tablo-45: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	152
Tablo-46: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	154
Tablo-47: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	155
Tablo-48: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	156
Tablo-49: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	157
Tablo-50: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	158
Tablo-51: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	159
Tablo-52: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	160

GİRİŞ

Modern toplumlarda sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yaşam dinamik bir değişim göstermektedir. Değişim; iktidar, sivil toplum, kültürel yayılma, teknoloji ya da formal eğitim sonucunda gerçekleşebilir. Değişimi sağlayan nedenler çeşitlilik gösterdiği gibi, bu nedenlerden bazılarının ön plana çıkması toplumdan topluma farklılık göster[ebil]mektedir (Eskicumalı, 2003: 15). Bu nedenle değişimin belirleyicisi değil de, belirleyicilerinden bahsetmek daha doğru olacaktır. İnsanın toplumsal bir varlık olması gerçeğiyle birlikte değerlendirildiğinde, değişimin pozitif ya da negatif ihtimallerinin belirsizliğinin ürettiği baskılar, kalıcı bireysel ve toplumsal bunalımlara neden olur. Toplumsal yapıdan kaynaklanan sosyo-ekonomik baskılara karşı duracak insancıl değer ve nitelikleri koruyamayan modern insan, kaçınılmaz olarak yabancılaşmaktadır. Yabancılaşma, “öznenin farkında olduğu veya olmadığı bir biçimde *nesne olma durumuna dönüşmesi*” olarak tanımlanır.

İnsanlığın yabancılaşma serüveninin modern öncesi toplumları da kapsadığına ilişkin sayısız görüş dile getirilmiştir. Ancak yabancılaşma sorunu modernleşmeyle daha büyük bir ivme kazanmış, toplumsal yapının ürettiği örgütsel yaşam, “örgütsel yabancılaşma sorunu”nu ortaya çıkarmıştır. “Çalışma yaşamında bireyin örgütsel kararlara katılımı, bireyin yaptığı işi kendisinin bir uzantısı, kararlarıyla yarattığı ve düzenleyebileceği bir alan durumuna getirebilecek; bu da örgütsel yabancılaşmanın giderilebilmesi için bir yol olabilecektir” (Uysal, aktaran Topateş, 2006: 35).

Örgütsel yabancılaşmaya bağlı sorunlardan birinin de işe yabancılaşma olduğu söylenebilir. Günümüzde artarak yayılan işe yabancılaşma olgusu, insanın kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı olmasına imkân veren üretici vâfına engel olmaktadır. İnsan, özgür bir varlık olma özelliğiyle üretkenliğini hayata geçiremeyince, yaratıcı doğasından uzaklaşarak insani özüne, topluma ve işine yabancılaşmaktadır. Bireyin

üretkenliğini hayata geçirme imkânı bulabildiği (aile, siyaset, eğitim, din gibi) toplumsal kurumların neredeyse tümünde yabancılaşmadan söz edilmektedir. Eğitim kurumları da, üretkenliğini hayata geçirmekte zorluk çekerek yabancılaşmayı yoğun olarak yaşayan çalışanları ve örgütsel yapısıyla, işe yabancılaşma tartışmalarının odağında yer almaktadır.

Kanungo, modern örgütün bürokratik yapısıyla, formal kural ve düzenlemeleriyle, bireysellikten uzak iklimiyle, makinalaşmış ve tekdüze işlemleriyle çalışanın işine yabancılaşmasına neden olduğunu vurgulamaktadır (Kanungo, aktaran Elma,2003:2). Ayrıca San (2003), yabancılaşmanın, kendiliğinden değil, sistemin özellikleri, hedefleri ve zorlamaları sonucunda gerçekleştiğini belirterek, yabancılaştırma sürecinin neden, yabancılaşmanın ise bu sürecin bir sonucu olduğunu savunmuştur. Benzer biçimde Miller, işe yabancılaşmanın başlıca nedenlerinin, çalışanların kariyerlerinde yaşadıkları hayal kırıklığı, mesleksi gelişmenin sınırlılığı ve mesleksi normlara uyum sağlanamamasından kaynaklanan yetersizlikler olduğunu belirtmektedir (Miller, aktaran Elma, 2003: 3).

Yapılan araştırmaların çoğunda yabancılaşmayı alt boyutlara indirgeyen, öznel ve nesnel biçimde tanımlayan farklı yaklaşımlara rastlanır. Bu araştırmalarda nesnel yabancılaşma, yabancılaşma duygusunu yaratan dış koşullara; öznel yabancılaşma ise çalışanların kendi öznel duygularına dayandırılmıştır. Yabancılaşmanın toplumsal güç yapılarından kaynaklandığını ve bireyin toplumsal güçlerin kurbanı olduğu sürece bundan kurtulmasının mümkün olmadığını savunan varsayım, yabancılaşmayı nesnel biçimde değerlendiren yaklaşımın temel öngörüsüdür (Thibault, 1981). Nesnel yabancılaşma yaklaşımının ampirik yabancılaşma çalışmalarında daha çok benimsendiği ve özellikle Amerikan ekolünden gelenlerce daha çok tercih edildiği belirtilmektedir (Elma, 2003: 3).

Yabancılaşmanın neden ve sonuçlarına ilişkin farklı görüşler bulunmasına rağmen, yabancılaşmanın olmadığı bir toplumsal kurumun varlığından bahsetmek mümkün görünmemektedir. Yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığı eğitim kurumları, konuyla ilgili çok sayıda bilimsel araştırmaya konu olmuştur. 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 dışardan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005: 397).

Genel olarak eğitimde yabancılaşma ve özel olarak da öğretmen yabancılaşması olgusu, gelişme ve ilerleme koşulları eğitime bağlı olan ancak, çeşitli sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle istenen seviyeye gelemeyen Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için önemli bir problem olarak görülebilir. Türkiye'deki eğitim sorunları, günümüze kadar mevcut ekonomik ve siyasi sorunlarla ilişkili olmuştur. Özellikle 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 nedenlerini oluşturmaktadır. Bu sorunlar eğitimin içinde yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerde yabancılaşma yaratabilmektedir. Eğitim kurumları, öğretmenler aracılığıyla eğitim ihtiyacına cevap verebilmekte ve bu durumun doğal sonucu olarak sorunlarını da çoğunlukla öğretmen boyutunda yansıtmaktadır. Lise öğretmenleri, öğretmen nüfusunun

önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte, son yıllarda orta öğretime yönelik eğitim talebinin artması ve bu talebin karşılanmasında karşılaşılan alt yapı yetersizlikleri, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma durumunu tartışmaya açmıştır. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik sorunlardan olumsuz yönde etkilenmesi; eğitim sisteminin diğer aktörlerini doğrudan etkilemesi nedeniyle öğretmen yabancılaşmasını eğitimde yabancılaşma olgusunun odağı haline getirmiştir. Bu araştırmada lise öğretmenlerindeki yabancılaşmanın eğitim sorunlarının önemli bir parçası olduğu düşünülerek, *sosyo-ekonomik değişkenlerin, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini ne derecede etkilediği* problem olarak belirlenmiştir.

Sosyal davranış ve tutumlar, sosyo-ekonomik koşullardan etkilenir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin; “cinsiyet, yaş, doğum yeri, çoğunlukla yaşadığı yer, medeni durum, çocuk sayısı değişkenlerinden oluşan *sosyo-demografik durum*; aylık gelir, eşin gelir durumu, gelirin yetme durumu ve ev sahibi olma durumu gibi değişkenlerden oluşan *ekonomik durum*; okul türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı, serbest zamanlarını kullanma derecesi değişkenlerinden oluşan *çalışma koşulları; sendikal örgütlenme durumları ve okul yönetimine katılma durumları*” gibi sosyo-ekonomik koşullar açısından güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancılaşmanın kavramsal gelişimi, yabancılaşmanın sosyoloji ve diğer disiplinlerce ele alınış biçimleri, sosyoloji kuramları çerçevesinde yabancılaşmaya bakış açıları, yabancılaşmanın farklı boyutları, eğitimde yabancılaşma biçimlerinden biri olarak öğretmen yabancılaşması ve eğitimde yabancılaşmayı inceleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tartışılmıştır.

I.1. Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikle kökeninin ve anlambilimsel yönünün ortaya çıkarılması gerekir. Yapılan araştırmalar (Tolan, 2005; Fromm,2006; Özbudun, Markus ve Demirer, 2008), yabancılaşma kavramının, kaynağını dinden alan çok eski bir geçmişe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

“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. Nesne epistemolojik olarak karşıda duran anlamındadır. “Her bir nesne, onu nesne yapan edim yoluyla nesne olmaktadır” (Aruoba, aktaran Veysal, 2005: 8). İnsan, kendi türü de dahil olmak üzere, tüm varlıkları ediminin aracı bir nesne olarak kullanabilmektedir. Bu durumda yabancılaşma, insanın özünden uzaklaşarak kendini ve diğer insanları, kutsadığı varlığın edim aracına (nesnesine) dönüştürmesi halidir.

Özbudun, Markus ve Demirer (2008) yabancılaşmanın, Grekçe alloiosis ve bundan türetilen Latince alienatio sözcüklerinden türetildiğini ifade etmişlerdir. Bu sözcükler ekstasis (esrime) yani “kendinden geçme”, “benliğinin dışına çıkma” anlamlarına gelmektedir.

Yabancılaşma kavramı, Antikçağ sonlarına doğru ve Helenistik dönemde, Tanrı'yla bütünleşme anlamında kullanılmıştır. Plotinos'ta tefekkür, “ruhun kendi bilincini yitirerek kendisi olmaktan çıkması hali olarak betimle[n]miş ve bu hali alloiosis terimiyle tanımla[n]mıştır” (Özbudun ve diğerleri, 2008: 16).

Daha önce teolojik bir kavram olarak ele alınan yabancılaşma, Hegel sayesinde laik bakış açısıyla var oluş diyalektiğinin doğal bir parçası olarak değerlendirilmiş ve felsefi bağlamda ele alınmıştır. Hegel felsefesinde yabancılaşma, Mutlak Ruh'un (Tanrı) diyalektik süreç içinde dışsallaşırken, doğa (bilinen nesne) ve insan (bilen özne) şeklinde kendisini ikiye bölmesini ifade eder (Tolan, 2005). Hegel'e göre insan, Mutlak Ruh'un yabancılaşma sürecindeki bir görüntüsü olarak amaç, Mutlak Ruh'un bilgisine ulaşma sürecinde ise bir araç durumundadır.

Hegel'in felsefi bakışına göre yabancılaşma, doğadaki varoluş sürecinin doğal bir aşamasıdır. İnsan maddi varlığını sürdürebilmek için, fiziksel nesnelere aracılığıyla özünü dışsallaştırmaktadır. “Yabancılaşma, Mutlak Ruh'un kendisini dışsallaştırması sürecinin zorunlu ifadesi olarak, Mutlak Ruh tarafından kendine dönme sürecinde aşılacaktır” (Tolan,2005: 285). Hegel'e göre, insanın özü Mutlak Ruh'tur ve yabancılaşma, Mutlak Ruh'un dışsallaşma aşamasında insan görünümüne bürünmesiyle ortaya çıkan doğal bir zorunluluktur.

Feuerbach'ta yabancılaşma, Hegel'in olumlu sayılabilecek yaklaşımından uzaklaşarak, insanın kendi yaratıcılığını devrettiği Tanrı adında kurgusal varlığı yaratmasını ifade eder. “Feuerbach'a göre yabancılaşmanın sahip olabileceği tek olumlu yön, insanın özünü dışında aramasından sonra içinde aramaya yöneltecek bir ara evre oluşturmasıdır” (Emiroğlu ve Aydın, 2003: 873).

Feuerbach, Hegel'den farklı olarak yabancılaşmayı değerlendirirken, dünyayı düşüncenin yansıması olarak değil, düşünceyi dünyanın yansıması olarak ele almıştır. Feuerbach'a göre insan, Mutlak Ruh'un ya da Tanrı'nın yabancılaşmasının görünümü değildir; aksine Mutlak Ruh ya da Tanrı, insanın yabancılaşmasının ürünüdür (Tolan, 2005). İnsan zihinsel olarak ürettiği Tanrı'yı, zihinsel varlık dışında bir varlığa dönüştürmüştür.

Feuerbach'a göre Hegelci yabancılaşma, gerçeğin ters yüz edilmiş şeklidir. Hegel'in mutlak Ruh ya da Tanrı'sı *kendine yabancılaşmış insandır*. Tanrı insanın mutlaklaşmış ve yabancılaşmış özü konumundadır. İnsan tıpkı puta tapmada olduğu gibi, kurguladığı Tanrı karşısında da bir köle durumuna düşmüş ve kendi yaratıcı güçlerini Tanrı'ya devrederek özüne yabancılaşmıştır.

Feuerbach'a göre, insanın yabancılaşmayı aşabilmesi için irade, akıl ve sevgi gibi özsel nitelikleriyle kendini gerçekleştirmesi gerekmektedir. İnsan, bu özsel niteliklerini bir arada tutmayı sağladığı oranda yabancılaşmadan kurtulacaktır (Aktaran Tolan, 2005).

Hegel'in kullandığı yabancılaşma kavramı (entausserung) yerine entfremdung (uzaklaşma) günümüzdekine yakın bir anlam taşımaktadır. Böylece “yabancılaşma kavramı günümüzdeki anlamıyla ilk kez Almanca entfremdung sözcüğü ile dile getirilmiş, Fransızca ve İngilizceye önce alienation, sonraları ise (1980'lerden başlayarak) daha doğru bir karşılığı olan estrangment [estrangement] sözcüğü ile çevrilmiştir” (San, 2003: 1)

Kavramın eski zamanlardaki kullanım anlamının günümüzdekinden çok farklı olduğu görülmektedir. Fransızca'daki *aliéné*, İspanyolca'daki alienado sözcükleri eskiden psikoza yani kendisinden kopmuş insanı tanımlıyorken, “İngilizcede bugün bile akıl hastalarına bakan doktorlara *alienist* denilmektedir” (Fromm,2006: 116).

San (2003) yabancılaşma kavramının Almanca, Fransızca ve İngilizce kullanım biçimlerinden hareketle Türkçe'ye çevrilirken etken çatılı kullanıldığını, bu kullanım şekli (yabancılaşma) yerine, edilgen çatılı “yabancılaştırma”nın daha doğru bir kullanım anlamı sağlayacağını savunmuştur. San'a göre (2003) yabancılaştırma, kendiliğinden değil, sistemin özellikleri, hedefleri ve zorlamaları sonucunda gerçekleşmektedir.

Yabancılaşma kavramının felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, psikiyatri, eğitim, ekonomi, siyaset, hukuk ve teoloji gibi alanlarda farklı anlamlarda kullanıldığı, her disiplinin yabancılaşmaya kendi konu alanıyla ilgili bir anlam yüklediği görülmektedir;

1. Felsefe alanında yabancılaşma; “şeylerin, nesnelerin bilinç için yabancı, uzak ve ilgisiz görünmesi” (Cevizci, 2005: 1728),
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” (Demir ve Acar,2005: 429) ya da hızlı toplumsal değişimin yaşandığı toplumlarda mevcut toplumsal kuralların bireyin amaçlarına ulaşmasında meşruiyetini yitirmesi sonucu yaşanan kuralsızlık veya anomi,
3. Psikoloji alanında yabancılaşma; “bireyin diğer insanlara ve topluma karşı duyduğu güvensizlik; mutlu olabileceği yolundaki tüm düşlerinin dağıldığı bir kötümserlik; modern toplum içinde hissettiği güçsüzlük ve ayrıca böylesi bir toplumda kendisine benzer konumdaki diğer insanlar arasında bulunmanın verdiği korku” (Keniston, aktaran Elma, 2003: 13),
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. Psikiyatri alanında yabancılaşma; “şizofreni, psikoz gibi ruh hastalıklarında kişiliksizleşme, gerçekdışılık veya yabancılık duyguları, normsuzluk, rol karışıklığı, yalnızlık, güçsüzlük ve umutsuzluk duyguları” (Budak, 2005; 813),
6. Eğitimde yabancılaşma; okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirememesi ya da bireysel hak ve özgürlükleri artırma işlevini yitirmesi; okul eğitiminin bireyi toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendisini okuldan soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesi,
7. Ekonomide yabancılaşma; insanın ihtiyaçlarını karşılaması ve özgürleşmesi için gereken çalışma etkinliği sonucunda üretmesine rağmen, istediklerini tüketmemesi yoksullaşmasına bağlı olarak özgürleşememesi,
8. Siyaset alanında yabancılaşma; “siyasal sistemden bireysel uzaklaşma” (Ergil, aktaran Elma, 2003: 65) ya da siyasal katılıma kayıtsızlık,
9. Hukuk alanında yabancılaşma; “devretme, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme ...” (Teber, aktaran Sanberk, 2003: 4),
10. Teolojide yabancılaşma; Tanrı’dan ayrı düşmek ya da kopmak, dinin buyruklarına kayıtsız kalmak gibi anlamlarda kullanılmıştır.

Yabancılaşma kavramı ile ilgili farklı tanımlar, kavramın bu farklı kullanımlara uygun bir yapıya sahip olmasıyla birlikte, her disiplinin kendi bakış açısı, yaklaşım ve yöntemleri çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yabancılaşmanın bilimsel bir terim olarak ele alınması açısından tek bir tanımının yapılması zorlaşmıştır. Zielinski ve Hoy’a

(Aktaran Elma, 2003) göre, yabancılaşmanın kişisel mi, yoksa toplumsal bir sorun mu olduğu; bireyin nesnelere, diğer insanlarla iletişiminin ya da insanı kuşatan toplumsal sistemlerin bir işlevi mi olduğu, gerçekliğin kendisi ya da gerçeklik algısının özelliğinden mi kaynaklandığı konusundaki spekülasyonlar devam etmektedir. Ancak günümüzde hangi açıdan baktığımıza göre değişen bir değer olarak yabancılaşma kavramının kullanımı; felsefe, eğitim, siyaset, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi disiplinlerin bazı problem konularını açıklaması ve çözüm imkânı sağlaması nedeniyle oldukça yararlı olmuştur.

I.1.1. Yabancılaşma Kuramlarının Temsilcileri

Sosyolojide yabancılaşma, farklı toplum kuramlarında toplumsal sorunların ele alınması ve yorumlanması için başvurulan anahtar kavramlardandır. “Marksist sosyoloji ile Marksist olmayan toplum kuramlarının birleşme noktası yabancılaşmadır” (Ertoy, 2005: 14). Araştırmanın bu kısmı, yapılan literatür taraması sonucunda yabancılaşma kuramlarının temsilcilerinin, kavramı hangi toplumsal ilişkiler çerçevesinde ele aldıkları ve hangi yönlerine önem verdiklerine ilişkin görüşler içermektedir.

Yabancılaşma konusunda çok sayıda inceleme ve araştırma olmasına karşın, yabancılaşmayı açıklamaya yönelik geliştirilen teoriler ve teorik çerçeveler oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde Marx, Weber, Durkheim, Fromm, Marcuse, Mills, Simmel, Merton ve Seeman gibi düşünür/araştırmacıların çalışmaları ele alınmıştır.

Sosyoloji literatüründe yabancılaşma, toplumsal yapı, bürokrasi, üretim ve tüketim ilişkileri, etnik çatışma, popüler kültür ve kitle kültürü, medya ve iletişim teknolojisi, eğitim, din, siyaset, spor gibi konu alanlarında işlenmektedir. Bu konu alanlarının tümünde yabancılaşmayı “bireysel ve toplumsal yaşam alanlarında arzu edilmeyen bir takım ayrışmalar ve başkalaşımalar” (Ertoy, 2005: 26) olarak ele almak kavramın içeriğini belirginleştirmiştir.

I.1.1.1. Karl Marx

Yabancılaşma kavramı, günümüzdeki yaygın kullanım anlamını Karl Marx'a (1818-1883) borçludur. Marx'ın yabancılaşmayla ilgili felsefi ve sosyolojik düşünceleri, Hegel diyalektiğine ve Feuerbach'ın din eleştirisine dayanır. Marx'a göre Hegel, yabancılaşmayı Mutlak Ruh'un yabancılaşması şeklinde ele alarak, insan ile doğa arasındaki ilişkileri tinselleştirmiş ve tarihi, bilincin diyalektiği ile açıklamıştır. Hegel insanın [mutlak ruhun/bilincin] kendi kendisini yaratmasını, aynı anda hem insanın [mutlak ruhun/bilincin] kendini nesneleştirmesi hem de nesnesini yitirmesi olarak görmüş, hem yabancılaşma, hem de yabancılaşmanın aşılması olarak kavramıştır" (Kızılcılık,1992: 238). Ancak Hegel diyalektik yöntemiyle, toplumsal gerçeklikleri soyutlayarak betimlemiştir. Marx açısından Hegel diyalektiği, hem yabancılaşmanın aktif niteliğine (kendini nesneleştirmesine) işaret etmesi hem de yabancılaşmanın aşılabilirliğini gösteren bir yöneme sahip olması açısından önemlidir (Kızılcılık, 1992).

Marx'ın yabancılaşma kuramını Hegel'in diyalektik yöntemine dayandırmasında, Feuerbach'ın Hegel'le ilgili çözümlerinin etkisi vardır. Feuerbach'ın Mutlak Ruh ya da Tanrı'yı kendine yabancılaşmanın bir görünümü olarak anlamlandırması, Marx'ın konuyu ekonomi-politik düzleme indirgemesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Marx Feuerbach'ı, insanın bireysel varlığını, tarihsel ve toplumsal bağlarını göz önünde bulundurmadan ele almasıyla eleştirerek, "insanın özünü, toplumsal ve tarihsel ilişkilerin bir bütünü olarak tanımlamış, ...insanın özünün; bireyin doğasında bulunan bir soyutlama olmadığını, toplumsal ilişkilerin bir bütünü olduğunu savunmuştur" (Marx ve Engels, aktaran Veysal, 2005).

Marx'a göre 'insanın neye yabancılaştığı' sorusu doğru olarak cevaplanmadan yabancılaşma sorunu aşılamaz. İnsanın yabancılaşmasından bahsedebilmek için, insanı

diğer canlılardan ayıran temel özelliğinin ne olduğunu bilmek gerekir. Marx'a göre bu özellik, “[...] insanın çalışan bir varlık olmasıdır. İnsanlar yaşam araçlarını üretirken dolaylı olarak kendi maddi yaşamlarını da üretirler. Marx, insanın ayırıcı özelliği olarak belirttiği çalışmaya, insanın güdüleri tarafından zorlandığını düşünür” (Kızıltan,1986: 20). Bu bakımdan insan etkinliği tinsel değil, somut realiteye dayalı maddi bir etkinlik olarak algılanmalıdır. İnsanın var oluşu emek/üretim sürecinde gerçekleşir ve bu süreç toplumsal ilişkilerin tümünde belirleyici olur. İnsan, ihtiyaçlarını karşıladığı araçlara uygun üretim biçimi geliştirirken yeni ihtiyaçlar duyar ve ihtiyaçlarını karşılamak için giriştiği üretim sürecinde hem çevresini hem de kendisini değiştirir. Marx, insan-doğa ve insan-toplum ilişkisi açısından böyle karşılıklı etkileşim sonucunda, mutlak, değişmeyen ve soyut bir insan anlayışı yerine, çevresini değiştirirken kendi de değişen, somut koşulların biçimlendirdiği bir insan kavramı tasarlamıştır (Aktaran Tolan, 2005). İnsanın, ancak irade ve yeteneğine dayanan ürünler üretebilmesi koşuluyla kendi olabileceğini savunan Marx'a göre, insanlık tarihi boyunca görülmüş olan sınıfsal yapı ve sömürü ilişkileri, kapitalist ekonomide daha organize bir hal almış ve emeğin metalaşmasıyla sonuçlanmıştır. Bunun temel nedeni “işçinin, üretimin örgütlenmesi, planlanması ve kontrolünde hiçbir etkisinin olmaması ve bir makine niteliğinde değerlendirilerek istihdam edilmesi nedeniyle sermayeye bağımlı bir ‘şey’e dönüştürülmüş olmasıdır” (Bayhan, 1997: 31). Emeğin metalaşmasının kaynağı olan “kapitalist emek sözleşmesi, ‘insanın her şeyiyle’ kulluğu (kölelik), çalışma haftasının (zorunlu ücretsiz hizmet) ya da ürünün bir yüzdesi gibi yollardan çok, soyut emeğin kiralanmasıyla ilgili”dir (Giddens, 2004: 67).

İnsanın kendini gerçekleştirme açısından özü niteliğindeki emek, kapitalist üretim tarzında, kendi yeteneklerini körelten ve ona karşı bir hal alan zorunlu bir etkinlik olarak karşısında durmaktadır. Emek harcama faaliyeti, bir ihtiyacı doğrudan karşılamak için yapılmamaktadır. Yaşamak için çalışan işçi; yaşamını çalışma için feda ederken ortaya çıkardığı ürün kendi amacının dışındadır: “İşçi ne kadar çok üretirse, o kadar az tüketecek nesnesi vardır;

ne kadar çok değer yaratırsa, o kadar çok değerden düşer ve saygınlığının azaldığını görür”
(Marx, 2005: 142).

Marx’a göre (2005) kapitalist ekonomi, işçi (emek) ile üretim arasındaki ilişkiyi dikkate almaması nedeniyle emeğin özündeki yabancılaşmayı gizler. Bu durumda Marx üretim etkinliğinin, emeğin sömürüldüğü bir tür soyulma etkinliği halini aldığını savunur. Marx’a göre insanın emeğinin kendisine karşı yabancı bir güce dönüşmesi, bu etkinliğine hükmedecek yerde, etkinliğin ona hükmetmesi sorunu ancak üretim biçiminin değişmesine bağlı olarak özel mülkiyet, işbölümü ve meta fetişizminin ortadan kalkmasıyla aşılabılır. “İşbölümü, (üretim araçlarının) özel mülkiyet(i) ve metalaşma, denilebilir ki, Marx’ın yabancılaşma kuramının sacayaklarıdır” (Özbudun ve diğerleri, 2008: 25). Bu bağlamda özel mülkiyet, işbölümü ve meta fetişizmi kavramlarının Marx açısından neden birer yabancılaşma görünümü olarak değerlendirildiğine bakmamız gerekir.

Marx’a göre (1986) özel mülkiyet; dışlaşmış emeğin, işçi ile doğa arasındaki dışsal ilişkinin ürünü ve zorunlu sonucudur. Özel mülkiyet, emekle kapitalistin, ya da emeğin efendisine ne denirse onun ilişkisini yaratmaktadır. Politik iktisat, üretimin gerçek ruhu olarak emekten yola çıkar; ama emeğe hiçbir şey vermez, özel mülkiyete ise her şeyi verir. “Özel mülkiyetin bir yandan yabancılaşmış emeğin ürünü, öbür yandan da emeğin kendini dışlaştırmasının, bu dışlaştırmanın gerçekleştirilmesinin aracı olduğu anlaşılır” (Özbudun ve diğerleri, 2008: 25). Üretimde hiçbir denetim gücüne sahip olamayan emek, denetim gücünü elinde tutan sermaye sınıfı (kapitalist) tarafından, (sermaye için) üretmesi ve kendi varlığını sürdürmesi için denetlenir. Böylece işçinin özgür iradesi, emeğini kapitaliste (üretim araçlarını elinde bulunduran güce) satma mecburiyetinden dolayı işlevsizleşir. Dolayısıyla Marx için özel mülkiyet, hem yabancılaşmanın sonucu hem de yabancılaşmanın devam etmesinin nedenidir.

Marx'a göre işbölümü kavramı da, bir yabancılaşma görünümü olarak değerlendirilmelidir. Marx işbölümü kavramını, emeğin üretkenliğini artırma yöntemi olarak üretkenliğin toplumsal yönünü vurgulamak için kullanır (Esin,1982). İşbölümü tarihsel olarak gelişmiş ve karmaşıklaşmıştır. Emeğe sonsuz bir üretim yeteneği kazandıran işbölümü, insanal bir değişim ve alışveriş eğilimine dayanır. Bu alışveriş eğilimi insanal yetenekleri de çeşitlendirir. Tarihsel süreçte ortaya çıkan farklı toplum türleri, bu insanal yeteneklere ait ürünlerin ortaya çıkış biçimlerini etkilemiştir. Bu toplum türlerinden biri olan kapitalist toplumdaki işbölümü örgütlenmesi, burjuvazi ve işçi (proleterya) sınıfları arasındaki “artı değer” paylaşımı mücadelesine sahne olur. “İşçiler bağımsız kişiler olarak, bir ve aynı sermaye ile ilişkiye giren fakat, kendi aralarında [kendi iradelerine dayanan] ilişki bulunmayan bireylerdir” (Esin,1982: 70). Dolayısıyla işçi sınıfı varlığını, kendi iradesine borçlu olmaması nedeniyle; “sermayenin özel bir varoluş şeklinden başka bir şey değildir” (Esin, 1982: 70). İşçi sınıfının sermayenin edimine bağlı üretiminde kaybettikleri birikerek, kendisine hükmeden sermaye gücüne dönüşür. Sermaye gücünün oluşumunda işçinin ürettiği artı değer belirleyicidir. Artı değer, kapitalist üretimde işçinin harcadığı tüm emeğin ücretinden bir kısmını kendine ayıran kapitalistin el koyduğu değerdir.

Kapitalist, “işçinin emek-gücünü satın alarak ve emek gücünün değerini ödeyerek, satın almış olduğu metaı tüketme ya da ondan yararlanma hakkını elde etmiştir. Bir insanın emek-gücünün tüketilmesi ya da kullanılması o insanı çalıştırarak olur Kapitalist, işçinin günlük ya da haftalık emek-gücünün değerini ödemekle, demek ki, bu güçten yararlanmak, onu bütün gün ya da bütün hafta boyunca çalıştırmak hakkını elde etmiştir” (Marx,1992:106).

Kapitalist işbölümü, insanal güçlerin ustaca kullanılmasıdır ama insanın toplumsal etkinliğini/yeteneğini arttırırken, bireysel etkinliğini/yeteneğini köreltir (Marx, 2005). Marx'a göre işçi, varlığını sürdürebilme imkânını, kapitalistin onun işgücünü kullanmasına borçludur. İşbölümü, “işgücünü tam bir uzmanlaşmaya tabi tutarak, bir tek parça aleti kullanacak özel bir hüner haline getirir. Aletin kullanımı ve yönetimi makine ile

yapılan bir iş haline gelir gelmez, işgücünün kullanım değeri ile birlikte değişim değeri de yok olur” (Esin, 1982: 95). Marx’a göre, modern kapitalist toplumda belli bir işte uzmanlaşma, uzmanlık alanının dışındaki alanlarda yaratıcı ve potansiyel yetenekleri köreltici bir süreci ifade eder.

Marx, ‘Alman İdeolojisi’ adlı eserinde; tüm insanlık tarihini ilkel komünist toplum, köleci (antik) toplum, feodal toplum ve kapitalist toplum şeklinde dört ayrı toplum biçimine ayırmıştır (Marshall, 2005). Bu toplum biçimlerinin tümünde “[...] değişimin esas motoru, belirli bir toplum türündeki üretici güçlerin genişlemesidir” (Giddens,1999: 294). Marx, kapitalizmin bu toplum biçimlerinden farklılığını açıklarken, tüm toplumsal süreçlerde ‘artan uzmanlaşma ve birbirine bağımlı toplumsal işbölümü’ne işaret etmiştir. Marx’ın işbölümü konusunda fikirlerinden yararlandığı Adam Smith’e göre, üretken emeğin bölünmesi toplumun değer yaratma yeteneğini büyük ölçüde artırır. Marx, insanların maddi hayatlarında verimliliği arttırarak ortaya koydukları her kültürel gelişim aracının (uzmanlaşma gibi) tarihsel diyalektiğin gereği olarak olumlu değişimler yarattığını savunur (Magee, aktaran Bayhan,1997). Bu bağlamda toplumların en ilkel aşamadan ileriye doğru gelişebilmesi için uzmanlaşmanın zorunlu olduğuna inanır. Ancak sermayeye bağımlı uzmanlaşma, bireyin varlığını korumak için gerekli her şeyi üretememesine ve bağımlılığının kalıcılaşmasına neden olur: İnsan öznesi başkalarına bağımlı hale gelmesi nedeniyle üretimin bir aracı haline gelerek nesneleşir ve yabancılaşır.

Marx’a göre işbölümünü ortaya çıkaran politik ekonomi, vasıflı emeği tümüyle ortadan kaldırma eğilimindedir. İşçinin akıl gücünü kullanma imkânlarından uzaklaşması, Marx’ın belirttiği, zihin emeğiyle fiziksel emeğin ayrılmasının yabancılaşmayla sona ereceği hakkındaki düşüncesine işaret eder (Esin, 1982). “Kapitalist fabrikada yabancılaşmanın nedeni yalnızca [yapılan işlerin] işlevleri[nin], içerik kaybı değil, karar

alma erkinin gittikçe yönetimde yoğunlaşmasıdır” (Esin, 1982: 93). “Sonuçta emek pazarında alınıp satılan şey bireysel beceri değil, her canlı insan varlığında yaklaşık aynı miktarda bulunması gereken ‘emek gücü’dür” (Arendt, 2006: 144).

Marx’a göre, modern sanayinin biçimlendirdiği işbölümü, işçiyi makinenin canlı bir parçasına dönüştürür (Bayhan, 1997). “Fabrika gerçeği işçiyi makinenin tamamlayıcı bir parçası durumuna indirgeyerek işbölümünü tekrar üretmektedir” (Esin,1982: 95); bununla birlikte üretimde zihin emeğinin ve fiziksel emeğin yerini makinelere bırakması, emeğin yabancılaşma sürecini ortadan kaldıracak imkânları arttırabilecektir. Bu nedenle Marx, insan emeğinin özgürleşmesi önündeki engelleri yok edecek koşulların makinelerce sağlanacağını öngörmüştür (Esin, 1982).

Marx’a göre bir başka yabancılaşma görünümü de ‘meta fetişizmi’dir. Marx, olgunluk dönemi eserleri olan Kapital ve Grundrisse’de emeğin yabancılaşmış ürününü tanımlamak için ‘meta fetişizmi’ kavramını kullanmıştır. Bu eserlerde yabancılaşma meta fetişizmiyle açıklanmıştır. Dolayısıyla Marx’ın olgunluk dönemi eserlerinde 1844 Elyazmalarına göre, yabancılaşmayı daha görgül halde açıkladığı söylenebilir. “Nesnel bir sistem olarak kapitalizmde yabancılaşma, işgücünün metalaşmasında somut bir olguya dönüşmüş halde yorumlanmıştır” (Swingewood, 1998: 95-96).

Marx’ın meta fetişizmi dediği durum (Özbudun ve diğerleri, 2008), emeğin ürününün insandan bağımsızlaşarak ona hükmeder hale gelmesidir. “Kapitalizmde insan, yalnızca kendisi için değil, aynı zamanda başkaları için de çalışmaktadır ve emeği toplumsal bir biçim almıştır. Böylece ürün de varlık şartını pazarda bulmuş, üreticisinin bilinç ve iradesinden bağımsızlaşıp, ona hükmeden bir nitelik kazanmıştır” (Bayhan, 1997: 32). Marx’a göre emeğin ürünü (mal), insanların doğrudan kullanabileceği nitelikte

olmalıdır. Nitekim “bir şeyin yararlılığı, onu bir kullanım değeri haline getirir” (Tolan, 2005: 293).

Marx’a göre, üretimin arz-talep ilişkilerince belirlendiği anonim piyasa koşullarında üretilenlerin parasal ilişkiler aracılığıyla nesneleşmesi, kullanım değerinin yerini değişim değerinin alması nedeniyle, bireyler arası ilişkilerin araçsallaşması kaçınılmazlaşır. Üretimin doğal niteliğinin bozulması, toplumsal niteliğinin kaybolması, bireyin bu süreci anlamsız bulması ile sonuçlanır. Dolayısıyla yabancılaşma duygusu, sadece üreten sınıfta (proletaryada) değil, ürettiren sermaye sınıfında da görülür. “Üreticiler arasındaki toplumsal ilişki, ürünlerinin değiş-tokuşu ile sağlandığı için piyasa ekonomisi insan denetimi dışındaki doğal yasalar tarafından yönetilen özerk bir süreç gibi görülmeye başlanır” (Callinicos, 2007: 140). İnsan emeğinin ürünleri mübadeleye girerek metaya dönüştükçe, üreticilerinden koparak, onların üzerinde hakimiyet kurarlar (Özbudun, 2003: 258). Böylece üreticiler, aralarındaki ilişkileri metalar arasındaki ilişkiler olarak algırlar.

Marx, kapitalist sistemde yaşayanların, sistemin sebep olduğu çelişkileri fark edememesi durumunda özgürleşemeyeceklerini savunur (Aktaran Silier,2006). Kapitalizm, karşılayamayacağı ‘radikal ihtiyaçlar’ (özgürlük, bireyselleşme ve kendini gerçekleştirme) nedeniyle yabancılaşmanın kristalleşmesi sonucunu doğurur. Çünkü nesnel koşullar, bireyin öznel ihtiyaçlarını karşılama olanağını ortadan kaldırır. Ancak kapitalizmin özel mülkiyete dayalı ekonomik sisteminin kamulaştırmalarla kaldırıldığı reel sosyalist deneyimlerde de işbölümüne dayalı üretim anlayışının devam etmesi, yabancılaşmanın ortadan kalkmasını engellemiştir. “Yabancılaşma, sadece kârların toplumsallaştırılması ya da kamulaştırılmasıyla ve devlet planlamasıyla ortadan kalkmaz. Bu nedenle Marx’ın erken dönem yapıtlarındaki eleştiriler hala geçerlidir, bu eleştiriler sosyalist ve komünist ülkelere de yöneltilebilir” (Weisskopf, 1996: 60).

Sonuç olarak Marx'a göre Kapitalizm, yabancılaşmanın tüm nesnel donanımını içeren, yabancılaşma sayesinde ayakta kalabilen ancak kendi iç çelişkileri sonucunda kendi sonunu hazırlayan bir sistemdir. Marx'a göre, "bütün insanlığa ait ürünlerin birilerinin elinde sermaye olarak toplanması anlamındaki yabancılaşma ortadan kaldırılabılır" (Özcan, 2006:342). Yabancılaşmayı ortadan kaldıracak koşulların, alt yapıyı oluşturan değişimler bağlamında makineler tarafından sağlanacağını savunan Marx'a göre, bu değişim üst yapı etkinliklerini biçimlendirerek, yabancılaşmanın ortadan kalkmasını sağlayacak ve sonunda komünizme varılacaktır. Marx'ın alt yapı olarak nitelendirdiği ekonomik ilişkiler (işbölümü, özel mülkiyet ve emek ilişkileri), üst yapıyı ifade eden hukuk, sanat, bilim, din, ahlak ve felsefe gibi manevi kültür alanlarını belirlemektedir (Bayhan, 1997).

Bir toplumu incelemek için ekonomik durum ve hatta üretim güçlerinin durumundan hareket ederek, üretim ilişkileri ve toplumsal ilişkilere ulaşılabilir. Herhangi bir toplumu anlamak ve açıklamak için Marx'ın kavramlarının eleştirel ve metodolojik kullanımı doğrudur. Ancak bu kavramların böyle tek taraflı bir nedensellik ilişkisi içinde kullanılmasıyla yetinilmesi gerçekçi bir saptamayı zorlaştırır (Aron, 2006: 173). Marx'ın kurduğu bu tek taraflı nedensellik ilişkisi, kimi sosyologlarca *sosyal olayların daima karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde olduğu görüşüyle çeliştiği için* eleştirilmiştir.

I.1.1.2. Max Weber

Max Weber (1864-1920) yabancılaşmayı, “rasyonalite” kavramıyla ifade etmiş ve yabancılaşmayı, rasyonel insan davranışının, yaratıcılarının kontrolünden çıkarak irrasyonel bir kültür yaratması şeklinde değerlendirmiştir (Löwith,1999). Dünya, rasyonalize edildikçe daha da sıradanlaşarak büyüünü 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 alternatifini olarak, dinsel yazgı olasılığını da reddetmiş ve karamsar bir bakışla, “rasyonalizasyon ve uzmanlaşmanın demir kafesinden mutlak bir kaçışın olmadığını” savunmuştur (Löwith,1999: 40).

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: 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 özdeştir. Weber’in özgürlük anlayışı, hem kapitalist hem de bürokratik tehditler karşısında savunma pozisyonundaki kültürel deneyimlere dayanmaktadır ve eşitliksizdir. 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, 2006: 483). Bu bağlamda "Weber'in özgürlük anlayışı; ekonomik değil, hümanisttir ve kültürel liberalizmi temsil eder" (Weber, 2006b: 127).

Ekonomi kurumunun, diğer sosyal kurumları biçimlendirdiği şeklindeki Marksist iddiaya karşılık Weber; "Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu" adlı incelenmesinde; 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.

Modern kapitalizm, Protestan ahlakın, özellikle Kalvinizm'in eseridir (Eröz, aktaran Bayhan,1997: 30). Modern öncesi dönemde boş zamanı "başıboşluk" ve "israf" olarak gören bu anlayış; fazla harcamayı, başıboşluğu günah olarak nitelendirmiştir. İlk bakışta Protestanlıkla kapitalizm arasındaki ilişki paradoksal görülmektedir, çünkü insanın boş zamana sahip olması ya da tüketim yapması yerine çalışmayı seçmesinin hiçbir akılcı gerekçesi yoktur. Weber'e göre bu paradoksu çözenin ve anlamının anahtarı dindedir.

Çünkü din, akılcı temelde gerekçelendirilemeyen yüce değerleri benimsemeyi gerektirir. Weber'in savına göre, on altıncı ve on yedinci yüzyıldaki Avrupa'nın karakteristik çileci Protestanlığının yüce değerlerinin akılcı yollarla gerçekleştirilmeye çalışılması, insanları disiplinli çalışmaya itmiştir. Çalışmanın bir ödev şeklinde, disiplinli ve akılcı yollarla organize edilmesi, modern kapitalizmin karakteristik özelliği; onun emsalsiz ethosu ya da ruhudur (Marshall, 2005: 604).

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.

“İnsanlar yaşam ve evren hakkındaki mistik düşüncelerinden arındıkça, tekniğin ilerleyen uygulaması sonucu, giderek daha karmaşıklaşan ve uyum arayışlarını pek doyurmayan bir dünyada bulurlar kendilerini. Akılcılaşıma, bir yandan eski metafizik umutları ve inançları yıkarken, diğer yandan da, insanlara yeni yükler getirmektedir. Bu yük insan üzerine baskı yaparak onun yabancılaşmasına neden olur” (Ergil, aktaran, Sanberk, 2003: 30).

Weber (2006b), Marx’ın tarihsel materyalizm yorumunu, toplumsal ve tarihsel bağlamların anlaşılmasını zorlaştıran ve yetersiz bir kuram olarak değerlendirmiştir. Weber, tek boyutlu ve tek nedene dayalı bir tez öne sürmemiştir. Tek taraflı bir maddeciliğe karşı, tek taraflı bir idealizmi savunma fikrine karşı çıkmış, sosyal olguları; iktisadi, dini, ahlaki, hukuki, örfi, estetik, şeklinde çok boyutlu insan gerçekliği olarak değerlendirmiştir. Sosyal olgulardan biri, sosyal tarih sürecinde dönem dönem diğer faktörlere göre daha etkin olmuş olabilir. Ancak Weber’e göre bu durum, tüm sosyal tarihi yorumlarken ve analiz ederken, tek faktörün bütün sosyal yapıyı belirlediği anlamına gelmemelidir (Bayhan, 1997: 30). Weber’e göre Marx’ın kurguladığı toplumsal yapı, insanın tarihsel evriminin pasif nesnesi olarak değerlendirilmesidir. Oysa insan, toplumsal eylemiyle değişimin aktif öznesidir. Dolayısıyla değişim, Marxist kuramdaki gibi dışsal (kişisel olmayan) güçlerin etkisiyle gerçekleşmez (Swingewood, 1998: 174).

Weber (2006b), iktisadi ve siyasi olayların hangisinin ekonomi tarafından belirlendiğini ve hangisinin yalnızca ekonomiyle ilgili olduğunu netleştirmemesinden dolayı, iktisadi güç ile siyasal gücü ayırt etmemiş olan Marx’ı eleştirir.

Sınıf çatışmalarına Marx’ın verdiği önemi vermeyen Weber, tarihin materyalist açıklamasını reddeder ve sınıfı, topluluk içinde gelişebilecek birkaç grup tipinin yalnızca biri olarak değerlendirir. Toplumsal sınıflar, toplumsal eylemlerinde homojen değil, heterojen davranmakta ve değişik koşullarda değişik özellikler taşımaktadırlar (Erbaş, 1996: 110). Weber’e göre sınıf, pazar şanslarına göre kümeleşen gruptur. Bunun yanı sıra

siyasi güce sahip olmanın kümeleştirdiği gruplar da vardır. Bunların küme esaslı statüdür. Bu gruplardan yalnız biri değil, tümü birden toplum denkleminin dinamiğine girer (Mardin, aktaran Doğan, 2007: 162).

Weber'e göre kültürel değer ve fikirler, halkı ve bireysel hareketleri şekillendirdiği için ekonomik gerçeklerden daha önemlidir (Doğan, 2007). Buna bağlı olarak Weber, “ekonomik etkinlikler kültürel ürünleri değil, kültürel ürünler ekonomik etkinlikleri üretir” diyerek, Marx'ın teorisini tersine çevirmiştir. Sonuçta Weber, ekonomiyle ilgili yaklaşımlarıyla iki temel noktada Marx'tan ayrılmıştır. Bu ayrılıklar şunlardır:

1. İnsanları yöneten sadece ekonomik çıkarları değildir.
2. İnsanları birbirine bağlayan gerçek bağlar da ekonomik değildir (Doğan,2007: 162).

Weber üretim araçlarının toplumsallaştırılması olanağını inkar etmez ancak, sosyalizmin bu şekliyle ekonomi yönetiminin tamamen bürokratikleştirilmesinden ibaret olacağını savunur. Üretim araçlarının toplumsallaştırılması, hala görece özerk olan ekonomik yaşamı, devletin bürokratik yönetimine bağımlı kılmaktan başka bir şey olmayacaktır (Weber, 2006b: 92).

Weber'e göre geleneksel ya da kişisel karizmaya dayalı güç, modern toplumda yerini rasyonel yasal otoritenin meşrulaştırdığı yönetime bırakır. Kişisel-olmayan ve tarafsız bir güç (yönetim) örneği olarak bürokrasi, “büyük çapta idari görevler ve örgütsel hedeflere ulaşmak için, çok sayıda bireyin çalışmasını rasyonel bir biçimde koordine etmek amacıyla tasarlanmış hiyerarşik örgütsel yapı olarak tanımla[nı]r” (Weber, aktaran Slattey, 2007: 42). Güçleri bürokratik mekanizma içinde elde ettikleri mevkilere dayanan memurlar, bu mekanizma dışına çıktıklarında hiçbir meşru güce sahip değildirler.

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).

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, “insan öznelerinin 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 rasyonalizasyon 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). Sonuç olarak, Weber'in gelecek tasavvuru oldukça kötümser, hatta kadercidir. O, bireye ve karizmaya inancına rağmen, bürokratikleşmeyi kaçınılmaz, kitleleri edilgin ve sonuçları baskıcı olarak resmeder (Slattery, 2007: 48).

I.1.1.3. Emile Durkheim

Emile Durkheim (1858-1917), sosyal olayların nedenlerini başka sosyal olaylara dayandıran nesnel bir perspektif geliştirdiği çözümlerinde, Fransız sosyoloji ekolünün temelini oluşturmuş ve sosyolojinin yöntembilimsel gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Durkheim'a göre, sosyolojide bilimsel olabilmek için, eylemlerimizi biçimlendiren toplumsal (ekonomik, dini vb.) olguları somut birer gerçeklik olarak (nesnel bir bakışla) incelemek gerekir.

Marx'tan oldukça farklı bir bakış açısından –pozitivist bir perspektiften- yazan Durkheim, toplumu birbirinden bağımsız bir bireyler topluluğu olarak değil, bizzat bir kendilik olarak gören işlevselci bir toplum teorisi geliştirir. Toplum bağımsız bir parçalar sisteminden oluşan diğer organizmalar gibi işler: ancak, ekonomi, aile, yönetim vb.'den oluşan bu parçaları bir arada tutan şey, temel değerler sistemi, yani temel bir ahlaki konsensüs veya kolektif bilince dayanan, normlar adı verilen bir toplumsal kılavuzdur. Bu normlar istikrar kaynağı oluşturmakla kalmazlar, ayrıca toplumun kendi bireylerini kontrol altına alıp, yönlendirmesi açısından da hayati bir öneme sahiptirler (Slattery, 2007: 34).

Durkheim'a göre toplumsal varlığı, toplumu biçimlendiren unsurların işlevsel çözümlenmesiyle açıklayabiliriz. Bireylerin toplumu oluşturma nedenlerini ve nasılını 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 (Tolan, 2005: 24).

Mekanik dayanışmaya dayanan toplumlar; “akrabalık bağları, geleneksel değer ve normlara sadakatin esas olduğu, okur-yazarlık, işbölümü ve bireyciliğin henüz yeterince gelişmediği, kurumları işlevsel olarak farklılaşmamış toplumlarda görülen, hem davranış biçimleri hem de değer yargıları bakımından bireylerin birbirlerine benzemeleri sonucu oluşan ortak bilince” sahiptirler (Demir ve Acar, 2005: 276). Durkheim’a göre, bu tür toplumlarda üyeler arasındaki inanç ve değerlerle ilişkili kuvvetli bağlar, bireysel bilinç yerine kolektif bilinci besler.

Organik dayanışmaya dayanan toplumlar, “bireylerin heterojen olduğu, ortak düşün ve ahlaksal benzerliğin ortadan kaybolduğu, bireyselcilik ve uzmanlaşmanın egemen olduğu”, toplu iradenin etkinliğini kaybettiği, fakat bireysel iradenin bağımsızlık bilincinin geliştiği toplumlardır (Kızılcılık ve Erjem,1996). Mekanik dayanışmada her birey, diğer bireylerin yaptığı işe muhtaçtır, böylece insanlar farklılaşma yoluyla birbirlerini tamamlayarak bütünleşirler ve toplumu oluştururlar. Durkheim’a göre, farklılaşmanın sonucu olarak beliren organik dayanışma, toplumsal işbölümünün zorunlu sonucudur. Organik dayanışmanın arttığı, toplumsal işbölümü ve bireysel bilincin geliştiği toplumlarda toplumsal bilincin zayıflaması, Durkheim için olumsuz bir nitelik taşır (Tolan, 2005: 25).

Durkheim, toplumsal bilincin zayıfladığı organik dayanışmaya dayalı çağdaş toplumlarda, toplumun bireyleri bütünleştirmede yetersizliğine bağlı olarak, “anomi”nin yaygınlaştığını ifade etmiştir. Yabancılaşma kavramına doğrudan değinmeyen Durkheim, yabancılaşma tanımlarına temel oluşturan ve normsuzluk ya da kuralsızlık anlamına gelen anomi kavramını kullanmıştır. ‘Anonim’i çağrıştıran bu kavram, günümüz modern kent toplumunda çoğu bireyin kendini kitlelerin ortasında hissettiği ‘anonimlik duygusu’nu yansıtır (Slattery, 2007: 34). Anomi; “hızlı toplumsal dönüşüm dönemlerinde toplumsal yapı ile ilişki ve uyumun bozulması, toplumu oluşturan bireylerin davranış, düşünce ve

eylemleri üzerindeki belirleyici ve yönlendirici niteliğin yitirilmesi” (Tolan, aktaran Eltugay, 1999: 39) ya da “özellikle toplumsal kargaşa ya da dönüşüm dönemlerinde ortaya çıkan, normların yokluğu veya toplumun temel değerleri üzerinde yaşanan çatışma” şeklinde tanımlanabilir. Durkheim, temeli ahlaksal olan anomi kavramını değerlendirirken ana tez olarak, bireylerin tutkularının en fazla disiplinli olması gereken anda, en az disiplinli olduğu durumlar üzerinde durmaktadır (Bayındır, 2002: 6).

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). İşbölümü ve uzmanlaşmanın istenen düzeyde işlettirilemediği toplumlarda insanlar arasındaki ilişkiler sekteye uğrar, sonuçta da anlamsızlık ve yabancılaşma (anomi) ortaya çıkar (Gençer, 2002). Durkheim’a göre, bu tür yabancılaşmanın sorumlusu, olumsuz koşulları bireye dayatan toplumdur. İnsan, toplumsal koşullar karşısında güçsüzdür ve toplum karşısındaki yabancılaşma, insanın kendi toplumsal ilişkilerini denetleme ve yönetme gücünden yoksun olmasıyla ilgilidir (Tolan, 2005: 319).

Durkheim’a göre, birey aileden başlayarak, arkadaş grubu, okul, iş hayatı ve diğer ortamlarda ömür boyu süren sosyalleşme sürecinden geçmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyo-kültürel yapısı, kişiliğini etkilemekte ve belirlemektedir. Toplumun sosyal ve kültürel yapısı içerisinde, toplumun değerleri ve normlarındaki fonksiyon bozukluğu dolayısıyla sosyal kontrolün işlerliğini yitirmesi, anomik duruma neden olmaktadır (Bayhan, 1997: 7). Durkheim’a göre, bireyin istekleri ile toplumun düzen ve kontrol ihtiyaçları arasında temel bir çatışma veya gerilim her zaman var olacaktır

(Slattery: 2007: 35). Durkheim, “Toplumsal İş Bölümü” adlı eserinde, sanayi ya da ticaret yaşamındaki bunalımlarda, iflaslarda, emek ile sermaye arasındaki karşıtlıkta, ekonomik karışıklık ve düzensizlik dönemlerinde, bilimsel uzmanlaşmaya dayalı işbölümü gibi toplumsal koşullarda anominin ortaya çıkabileceğini belirtmiş ve anominin toplumsal fonksiyonların birbirleriyle uyum sağlayamamalarının göstergesi olduğunu öne sürmüştür (Durkheim, 2006: 406-408).

Durkheim’ın ‘anomi’ kavramını işlediği diğer çözümlemesi, “İntihar” adlı eseridir. Sanayi toplumu kültürünün analizine genel bir katkı yaptığı bu çalışmada Durkheim, anomiyi istatistiki sayılarla örneklemiştir. Durkheim, kişisel bir eylem gibi görünen intihar olgusunu, psikolojik açıklamaya daha uygun görünmesine rağmen, “açıkça toplumsal birlik problemiyle ve toplumu bir arada tutan toplumsal bağlarla ilişkili olduğu için incelemiştir” (Swingewood, 1998: 148). Tek tek incelediği intihar vakalarından genellenebilir bulgular elde etmeye çalışan Durkheim, intihar olaylarını özgeci (diğergâm), bencil ve anomik niteliklerine göre kategorize etmiştir. Bu nedenle Durkheim, “organik dayanışmanın giderek geliştiği bireyci toplumlarda, toplumsal bilincin tümüyle yitirilmemesi gereğini savunur ve yeni bir ahlak anlayışının zorunluluğu üzerinde ısrar eder” (Tolan, 2005: 26).

İntihar, toplumsal ve kolektiftir; intihara yatkınlık yalnızca özgül toplumsal koşullarda söz konusudur. Bunun için intihar akımı, dışsal biçimde, toplum yapısının belirli tipleriyle ilişkili bir toplumsal olgu olarak tanımlanmıştır. Örneğin bencil anomik intihara, esas olarak modern sanayi toplumlarında, güçlü düzenleyici normların ve bütünleşmenin bulunmamasıyla karakterize edilen toplumsal yapılarda rastlanır (Swingewood, 1998: 149).

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, intihar oranı ile sosyo-kültürel ögeler 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.

Görüldüğü gibi Durkheim Sosyolojisi’nin temeli “toplumsal bilinç” kavramına dayanmaktadır. Durkheim Sosyolojisi’nde yabancılaşma, hızlı toplumsal değişmelere bağlı olarak, toplumsal değer ve normların yokluğu ya da yetersizliği sonucunda, toplumsal dayanışmanın bozulması anlamındaki “anomi” kavramı ile ifade edilir. Durkheim bu kavramla toplumun özgüllüğünü açıklamak ve toplumun bireylerden değil, bireyin toplumdaki doğduğunu göstermek istemiştir.

1.1.1.4. Erich Fromm

Erich Fromm (1900-1980), “Özgürlükten Kaçış (Escape From Freedom)” ve “Sağlıklı Toplum (The Sane Society)” adlı eserlerinde yabancılaşma kavramına değinerek, insanın kendisine ve türüne yabancılaşmasını sosyo-psikolojik açıdan çözümlenmeye çalışmıştır. Fromm’a göre yabancılaşma, kişinin kendisini edimlerinin yaratıcısı olarak görmemesi, tersine edimleri ve bu edimlerinin sonuçlarının, onun boyun eğdiği efendileri olmasıdır. Yabancılaşmış kişi, hem kendisinden hem de diğer insanlardan kopmuştur (Fromm, 2006: 116).

Fromm, yabancılaşma kavramının günümüzdeki yaygın kullanım anlamının yeni olduğunu, kavramın eski kullanım anlamının puta tapma ile özdeşleştirildiğini belirttiği “Sağlıklı Toplum” adlı eserinde, yabancılaşma kavramının puta tapıcılıktan tek

tanrılı inançlara kadarki anlamını tartışmıştır. Fromm'a göre, "puta tapan insan, kendi elleriyle yarattığı şeyin önünde eğilir. Put, onun yaşam güçlerini yabancılaşmış bir biçimde gösterir" (Fromm, 2006: 117). Bütün yaratıcılığını kendi ürettiği nesnelere aktararak, kendi yaratıcılığını ortadan kaldıran insan, ürettiği nesnelere aynı duruma gelerek nesneleşmiştir. Bunun tersine tektanrılı dinde Tanrı bir nesne değildir, kavranamaz ve tanımlanamaz;

"Tektanrılı dinler de büyük ölçüde gerileyerek puta tapıcılığa dönüşmüştür. İnsan, sevme ve düşünme gücünü Tanrı'ya yansıtır, bunları kendi güçleri olarak görmez artık; sonra da kendisinin ona yansıttığı şeylerden bazılarını geri vermesi için Tanrı'ya yalvarır. Protestanlık'ın ve Kalvenistlik'in başlarında, aranan dinsel tutum şuydu: İnsan kendini boş ve yoksun duymalıdır, Tanrı'nın bağımlılığına güvenmelidir; başka deyişle, kendisinin Tanrı'ya yüklediği niteliklerden bazılarının Tanrı'nın kendisine geri verebileceğine inanmalıdır (Fromm, 2006: 118).

Fromm'a göre insan, kendi eliyle ürettikleri karşısında boyun eğerek, kendisini güçsüz hissetmiş ve kendisini yarattığı gücün kölesi olarak algılamıştır. Boyun eğerek tapınma eylemleri birer yabancılaşma eylemleridir. "Çoğu zaman sevgi denen şey, bu puta tapıcı yabancılaşma olgusundan başka bir şey değildir; buradaki tek değişiklik, bu yolla Tanrı'ya ya da puta değil de bir insana tapılmasıdır" (Fromm, 2006: 118). Çağdaş insan, sevgi adı altında çoğu zaman bir insana, siyasal öndere, devlete ya da para vb. gibi bir güce boyun eğerek yabancılaşmaktadır. Dolayısıyla "yabancılaşmış insan mutsuzdur. Eğlence tüketimi, hoşnutsuzluk [mutsuzluk] duygusunu bastırmasına yardım eder" (Fromm, 2006: 191).

Fromm, bireysel özgürlükle yabancılaşma arasında ilişki olduğunu düşünerek, özgür insanın özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Fromm'a göre özgürlük, ancak ve ancak çağdaş insanın kişilik yapısının bütünüyle çözümlenmesi temel alındığında anlaşılabilir. Çağdaş insanın kişilik yapısını çözümlenebilmek ise, ruhbilimsel ve toplumbilimsel etkenlerin karşılıklı etkileşimlerini problem yapmakla mümkün olacaktır. Fromm

“Özgürlükten Kaçış” adlı eserinde, tarihte pek çok insanın, “baskıya karşı savaşırken ölmeyi, özgür olmaksızın yaşamaya” tercih ettiğini, özgürlüğü elde etmek için verilen mücadeleler sonucunda elde edilen ekonomik liberalizm, siyasal demokrasi, dinsel özerklik ve kişisel yaşamdaki bireyciliğin, insanlığı özgürlüğü elde etmeye yaklaştırdığını belirtmiştir. Bilimsel başarılar sayesinde doğanın egemenliğini yıkarak onun efendisi olan insanın, kilise ve mutlakiyetçi devlet egemenliğine de son verdikten sonra, dış egemenlikleri ortadan kaldırmasının bireysel özgürlük için yeterli olduğu yanılığısına düştüğünü savunan Fromm (1996), yeni sistemlerin “bir avuç insan dışında herkesi, bir yetkeye boyun eğmeye zorladığını” ifade etmiştir.

Çağdaş insanın, kendi bireysel benini gerçekleştirme anlamındaki özgürlüğü kazanamadığını savunan Fromm’a göre, kapitalist sistemdeki sermaye gücü, özellikle orta sınıf bireyinde yalnızlık, önemsizlik ve güçsüzlük duygularını körüklemiştir. “Özgürlük, çağdaş insana bağımsızlık ve ussallık getirmiş olmasına karşın, onu soyutlamış ve dolayısıyla kaygılı ve güçsüz kılmıştır. Dayanılmaz bir durum olan bu soyutlanma karşısındaki seçenekse, ya özgürlüğün yükünden kaçarak yeni bağımlılıklara ve boyun eğmelere sığınmak, ya da insanoğlunun tekliği ve bireyselliği temeline dayalı olumlu özgürlüğün gerçekleşmesi için çalışmaktır” (Fromm, 1996: 12).

Fromm’a göre çağdaş insan, kişisel çıkarları doğrultusunda yönlendirildiğini ya da hareket ettiğini sanmaktadır, oysa yaşamı kendisine ait olmayan amaçlara adanmıştır. Çağdaş insanın çıkarlarına hizmet ettiği benlik kendi benliği değil, toplumsal benliktir. Kapitalizmin insanlara yükümlendiği bencillik, gerçek bencilliğin çarpıtılmasından doğan ve nesnesi toplumsal benlik olan oburluktur. Benliği zayıflamış, yoğun bir önemsizlik ve güçsüzlük duygusu ile dolu olan çağdaş insan, hem ekonomik ilişkilerde hem de toplumsal ilişkilerde yabancılaşmış durumdadır.

Fromm, kapitalist üretim etkinliğinde sürekli sermaye biriktirme amacına koşullanan küçük ya da büyük kapitalist bireylerin, garip bir şekilde bu ekonomik amaçlara boyun eğdiğini ifade ederek, bu bireylerin yaşamlarını ekonomik bazı işlevleri yerine getirmeye ya da sermaye biriktirme işine adanmış olduğunu savunmuştur. Kâr sağlamak için çalışan kişi, yeni sermaye elde etmek için her defasında artan kârını harcamayarak yatırıma dönüştürecektir. “Yalnızca sermaye birikimi uğruna çalışma ilkesi, nesnel olarak insanoğlunun gelişmesi açısından çok büyük bir önem taşımakta, ancak öznel olarak insanı kişisel olmayan amaçlar için çalışmak durumunda bırakmakta, kendi elleriyle inşa ettiği makinanın kölesi haline getirmekte ve böylece onu bir kişisel önemsizlik ve güçsüzlük duygusuyla doldurmaktadır” (Fromm,1996: 99).

İnsan, kitle telkiniyle güdülenmiş, kendi problemlerine kayıtsızlaşmış, ekonomik araçları amaç haline getirmiş, özgün insan niteliği olan sevgiyi ve kendi gücünün farkında olma bilincini yitirmiştir. Bu bağlamda Fromm (1996), insanın yalnızlığı, güçsüzlüğü, güvensizliği ve korkusu sonucunda özgürlüğünü diktatörlere devrederek, kendi özgürlüğünden kaçmasıyla meydana gelen ilişkilerinin ‘şeyler’ arasındaki ilişkiye dönüştüğünü savunmuştur. Mevcut toplumsal yapının bireye yüklediği roller sonucunda bireysel benlik, toplumsal benliğin üstünlüğünü kabul etmiştir. İnsanlar, tüketici üst kimliğiyle yaşamak zorunda kalarak, kendisini ‘büyük çarkın küçük dişlisi olmak’ duygusundan kurtaramamıştır.

“Bu halleriyle şeyler karşısında bütünüyle edilgin zincire vurulmuş tüketiciler kitlesini oluştururlar ve yapay arzularını doyuran ama doyurduğu oranda doyumdan uzaklaştıran nesnelere kölesi olmuşlardır. Üretken evrenle hiçbir ilişkileri bulunmamaktadır; onu tümel gerçekliği içerisinde sezinleyememektedirler; çünkü bu evrenin edimli ve etkin bir parçası değildirler. Şeylere ve şeyleri üreten makinalara taparlar ve bu yabancılaşmış dünyada kendilerini bir tuhaf ve tecrit edilmiş hissederler”(Öz, aktaran Eltugay, 1999: 20).

Anlaşılabacağı üzere Fromm, modern toplumun kitle isteğine göre yönlendirilen, kendilerine amaç olarak, çoğunlukla üretme ve tüketmeyi uygun gören insanlardan oluştuğunu ifade etmektedir.

“Tüm etkinlikler ekonomik hedeflere yönelir, araçlar amaç haline dönüşür; insan, iyi beslenen, iyi giyinen ama özgün insan niteliğine ve işlevine hiçbir nihai ilgi duymayan bir robota dönüşmüştür. O, ekonomik makinaya hizmet edeceğine makina ona hizmet etmelidir. Çıkar paylaşması için değil de deneyim ve iş paylaşması için olanaklar sağlanmalıdır. Toplum öylesine düzenlenmelidir ki, insanın sosyal ve seven doğal yapısı, onun toplumsal varlığından ayrılmaz, onunla bütünleşebilsin” (Fromm, 1997: 125).

Fromm’a göre, insanın özgün niteliği, sevebilen bir varlık olarak, *sevgiye değer vermesidir* fakat insan, sevgiye önem verme niteliğini yitirmiştir. Değer anlayışını yitiren insan, varoluşuna doyurucu bir cevap alamamış ve özüne yabancılaşmıştır.

Sonuç olarak Fromm, yabancılaşmayı insan ilişkileri açısından ele alarak; insanın geleneksel yetkelerden kurtularak kazandığı bireysel özgürlüğünün, kendisinin dışındaki amaçların aracı haline dönüştürüldüğünü ve sermaye gücü karşısında anlamını yitirdiğini savunmuştur. Fromm’a göre yabancılaşmanın aşılması bireysel benliğin taleplerinin karşılandığı ve bireyin hiçbir güce boyun eğme durumuna bırakılmadığı, toplumsal bir sistemle mümkün olacaktır. Kapitalizm, gerçek bireyselliğin gelişmesi için gerekli olan maddi ortamı hazırlamasına rağmen insanı robot kölelere dönüştürmüştür. Fromm’a göre insanların sosyo-ekonomik güçlerin kölesi olmaktan kurtulması ve bireysel özgürlüklerini gerçekleştirmeleri için *örgütlenmesi*, karşılaştığımız bu sorunun çözümünü sağlayacaktır.

I.1.1.5. Herbert Marcuse

Marcuse (1898-1979), Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori'nin, Amerika'da sürgünde yaşayan Alman kökenli temsilcisidir. Marcuse'nin savunduğu, “kültür endüstrisi ve ‘tek boyutlu insan’ kavramları ile insani özü boşaltılmış bir rasyonalitenin egemenliğindeki modern kapitalizm teorisi” olarak (Swingewood, 1998: 339) tanımlanan Eleştirel Teori, “proletaryasız Marksizm olarak” (Slattery, 2007: 211) betimlenir. Marx'ın aksine Marcuse, iş ve üretim faaliyetlerindeki değişim sonucunda, işçi sınıfının yabancılaşmayı aşmak bir yana, daha da derinleşerek yaşadığını, düzenle bütünleşerek devrimci niteliğini yitirdiğini belirtmiştir.

Yapıtlarında, çağımızın yabancılaşmayı besleyen etkisi üzerinde duran Marcuse, sanayi toplumunun geliştirdiği tüketim kültürünün, insanda yapay gereksinmeler oluşturduğunu, yapay gereksinmelerin de insan bilincinin dönüştürme niteliğini engellediğini söylemektedir (Demirer ve Özbudun, aktaran Bayındır, 2002: 5). O'na göre günümüzde yoğunlaşan kitle iletişimi sayesinde oluşan kitle kültürüne bağlı olarak; “bireyin gereksinmeleri yapaylaşmış, niceliksel olarak artan gereksinmeler, nitelik olarak artmamıştır. Bu durum bireyin üretici gücüne de ket vurmaktadır” (Demir, aktaran Bayındır, 2002: 5).

Marcuse'ye göre sanayi toplumu kültürü, insan düşüncesini tek boyutlu hale getirmiş ve eleştiriyi imkânsız kılmıştır. Sanayi toplumunun yarattığı sanayi ideolojisi, sanayileşme zihniyeti ve ideolojisinin, tek ve tartışılmaz olduğu iddiasındadır (Bayhan, 1997: 33). İleri sanayi toplumu kültürünün karakteristik öğelerinden biri olan yaygın kitle iletişim ağı, yöneticiler tarafından, bilinçsiz tüketiciler yaratmak için kullanılmış ve güdümlü bir toplum oluşturulmuştur. Sanayi ideolojisine bağlı kültür endüstrisi, toplumsal eleştiriden yoksun bir eğlence tarzı ve tüketiciyi kontrol etmeye odaklı reklam sektörü

ortaya çıkarmıştır. Marcuse'ye göre, “kültür endüstrisi, tekelci sermayeye yeni pazarlar sağlama, tüketimcilik ve maddiyatçılığı sürdürme ve kapitalizme karşı eleştiri ve hoşnutsuzlukları engelleme aracı olarak ‘yanlış ihtiyaçlar’ yaratma ve bu yanlış ihtiyaçları doyurma biçimlerini aydınlatmaya çalışır” (Slattery, 2007: 207). Haz ve lüksü devam ettirmeye özendirilen modern insan, yapay ihtiyaçlarını doyuran bir tüketici konumuna indirgenmiştir.

Marcuse'ye göre, hızla gelişen teknoloji nedeniyle fiziksel emeğe giderek daha az iş düşmekte ve el emeğinin yerine geçen makine daha az iş gücüne gerek duymaktadır. “Teknolojik bütünde zamanın çoğunu (ya da tamamını) otomatik ya da yarı otomatik tepkilerle harcayan mekanik iş, daima bütün hayat[a] yayılan tüketici bir uğraş, sersemletici, insanlık dışı bir köleliktir. Öylesine yok edicidir ki; uygarlıklar durmadan artar, makineleri çalıştıranlar katı denetim altındadırlar, işçiler çevreden kopmuştur” (Marcuse, aktaran Yeniçeri, 1987: 10). Marcuse'ye göre, iletişim araçlarındaki gelişmeye bağlı olarak kapitalizmin bugünkü boyutları, insanı sömürgeleştirerek tutsak etmiş; “.... toplumu yönetenlerin istediği şeyleri, istediği ölçüde, istediği yer ve zamanda tüketen bir robot haline getirmiştir” (Yeniçeri, 1987: 10).

Modern insan, teknik rasyonalitenin güçleri tarafından sindirilmiştir. Sosyal kontrol ve merkezi planlama tamamen yaygınlaşarak, muhalefeti etkisizleştirmiş ve insanın otoriteye direnme gücü zayıflamıştır diyen “Marcuse ‘Tek Boyutlu İnsan’da, kapitalist toplumlardaki iki temel sınıfın etkili tarihsel birimler olmaktan çıktıklarını öne sürer. Hakimiyet artık sınıflarda değil, bilimsel-teknolojik rasyonelitenin kişisel olmayan güçlerinin elindedir” (Slattery, 2007: 207). Marcuse ileri kapitalist toplumlarda artan refah ve etkinlikle birlikte gelişen yabancılışmayı şöyle anlatmıştır:

“Baskıcı toplumun yönetimi, ussal, üretken, teknik ve bütüncü biçimlere girdikçe, bu toplumun bireyleri kurtuluşlarını ve özgür olmalarını sağlayacak araçları

bulabilmekte güçlük çekerler... İleri sanayi toplumunun en sinirlendirici yanlarından birinin karşısında bulunuyoruz: akıldışılığın akılsal özelliği... Bu uygarlık üretiyor; bu uygarlık konforu arttırmaya ve yaymaya yeteneklidir; gereğinden fazla olanı gereksinme haline getirmeye, yıkımı yapıcı kılmaya yeteneklidir... İnsanlar birbirlerini mallarıyla tanıyorlar; ruhlarını otomobillerinde, ses aygıtlarında, iki katlı evlerinde, mutfak eşyalarında buluyorlar” (Tolan, 2005: 299).

Marcuse’ye göre Marx, toplumsal sınıf ayırımına dayanan emeğin yabancılaşması fikriyle, yabancılaşmanın toplumun çoğunluğunu kapsayacak ölçüde yaygınlaşacağını öngörememiştir. Dolayısıyla Marx’ın ekonomi-politik görüşlerini tahlil ettiği çözümlerinde, ileri sanayi toplumunda tüm sınıfları kapsayan “tek boyutlu” bir yabancılaşma süreci yaşandığını savunan Marcuse, ileri derecede sanayileşmiş kapitalist toplumlarda, sistemle bütünleşmiş işçi sınıfından umutsuzdur. Marcuse’ye göre yabancılaşmanın aşılmasında umut, işçi sınıfından çok toplumdaki öğrenci, etnik azınlık gibi sistemle bütünleşmemiş marjinal kesimlerde, ancak teknolojik denetim ve kitle kültürünün olumsuz etkisi toplumu tek boyutlu kaçınılmaz bir sürece itmiştir.

Marcuse’ye göre, ileri sanayi toplumunda kitle iletişim araçlarının yardımıyla insan, tümüyle sömürgeleşmiş ve üretici düzenin tüketici kölesi durumuna girmiştir. İleri sanayi toplumunda “kölelik, baş eğmekle tanımlanamaz; araç durumunda olmakla ve insanın nesneye indirgenmesiyle tanımlanabilir” (Tolan, 2005: 301). Sonuç olarak, teknolojik düzenlemenin etkisiyle, sistemin muhafazası ve idamesine yönelik üretim ve tüketim değerlerinin egemen olduğu, değişime kapalı, güdümlü ileri sanayi toplumunun yazgısı, tek boyutlu yabancılaşmadır.

I.1.1.6. Charles Wright Mills

Mills (1916-1962), 1950'li yıllarda sol siyaset ve hümanist sosyolojisiyle tanınmış, sosyolojiye kazandırdığı “Beyaz Yakalılar (White Collar,1951)” ve “İktidar Seçkinleri (The Power Elite, 1956)” çalışmalarıyla, döneminin Amerikan orta sınıfı ve Amerikan elitlerindeki yabancılaşmayı çözümlenmiştir.

“Toplumbilimsel Düşün (The Sociological Imagination, 1959)” adlı eserinde Mills, çağımızın özgürlük problemini ve aklın işlevsizleşme durumunu ele almıştır. Özgürlük sorunu, insanla ilgili sorunların çözümüne ilişkin kararların nasıl ve kimin tarafından alındığı sorundur. Mills'e göre özgürlük, bir seçmede bulunma olanağıdır. “Aklın toplumsal işlevi, seçenekleri formüle etmek; insanın alacağı kararların ufkunu genişletmektir. Özgür olmak için, bireyin rasyonel bir uyanıklık ve bilgililik içinde olması gerekir” (Mills, 2000: 273). Modern çağdaki rasyonellik artışı, özgürlükleri arttıramamış, artan işbölümüne bağlı olarak, bürokratik rasyonellik ve teknolojinin yüksek bir düzeye çıkarılması, bireysel ya da toplumsal düşün yeteneğinde bir yükselme sağlayamamıştır.

“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 rasyonelize eden, fakat aynı anda gitgide daha çok huzursuzlaşan bir insan yaratmıştır” (Mills, 2000: 277-278).

“Freud, Marx, Mead ve Horney gibi düşünürler, insanın yetileri sayesinde doğaya, topluma ve kendisine yabancılaşmaktan kaçınabileceğine inanmak istemişlerdir” (Mills, 2000: 282). Ancak, özgürlük talep etme konusunda isteksizleştirilmiş olan kitlenin yabancılaşmaktan kurtulamayacağını belirten Mills, bu durumun problem yapılmadıkça yabancılaşma probleminin çözümlenemeyeceğini savunmuştur.

Mills “iktidar seçkinleri” adlı eserinde, 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 görüldüğünü belirtmiştir.

“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’e göre, “büyük değişimler sıradan insanların denetimi dışındadır ve onların edimlerini ve dünyaya bakış tarzlarını etkilemektedir. Modern toplumun bireyi, üzerine çöreklenen değişimler karşısında kendisini güçsüz ve amaçsız saymaktadır” (Mills, 1974: 7). Ancak 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).

İktidara ortak olabilen büyük zenginlerin elde ettiği kişisel servetin normal yollardan bir araya getirilmesinin çok güç, hatta olanaksız olduğunu vurgulayan Mills, servet edinmenin ancak normal olmayan yollardan başkalarına yaptırılan ve elini pislige bulaştırmamayı becerenlerin yapabileceği bir iş olduğunu savunmuştur. “Büyük miktarlarda para kazanmak kolay değildir, ama işin tehlikeli yanı başkalarının sırtına yüklendikten sonra, büyük paraların kazanılması kolaylaşmaktadır. Bu bakımdan on milyon insandan onar cent çalmak, silah zoruyla on banka soyup 100 bin dolar almaktan çok daha kolaydır” (Mills, 1974: 130).

Mills (1974), çağdaş insanın özgür iradesiyle karar alma vasfını yitirmesi dolayısıyla rasyonalitenin yabancılaşmayı aşmayı başaramadığını şu ifadeleriyle savunmuştur; kamuya dayanan demokratik bir toplumda, gene varsayım gereği, kamusal eyleme geçilmeden önce bu eylemi kararlaştıracak olan bireyler arasında rasyonel tartışma ve fikir alış-verişinin olması; diğer bir deyişle, kamusal eylemin aklın yanıltmaz sesine kulak vermesi gerekmektedir. Fakat bu varsayıma karşı da bazı itirazlar yapılmaktadır:

1- Son derece karmaşık ve özel bilgi gerektiren sorunlarla ilgili kararlar ancak uzman kişilerce alınabilmektedir;

2- Sokaktaki adam-Freud ve diğerlerinin ortaya koyduğu gibi- rasyonel değil, irrasyonel bir yaratıktır;

3- Marx ve diğerlerinin ortaya koyduğu gibi bağımsız us sahibi olduğu farz edilen insanlar, birey olarak bile, aslında toplumsal şartlandırmaların ürünüdürler.

Sonuç olarak 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, toplumu çatışan çıkarların savaş alanı olarak betimlemiştir. Mills'e göre, insanlar temelde irrasyonel olan tabiatlarını fark edebilirlerse, kendileri hakkındaki düşüncelerini gözden geçirebilir ve nihayet toplumu değiştirebilirler. Örneğin, gerçek yaşamda demokratik ideallerin, geçmişte olabildiğinden daha az geçerli olduğu gösterildiğinde, halk siyasal bir elite yol açan çıkarlara karşı mücadele edebilir. 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; büyük sermaye, yüksek siyaset ve askeri kadroların üçlü diktasının elindedir. Karar verme yetkisinin nispeten küçük elit grubun elinden alınabilmesi için, iktidar seçkinlerinin durumu hakkında büyüyen bir kamu bilincine ihtiyaç vardır.

I.1.1.7. Georg Simmel

Çatışmacı ve etkileşimci sosyoloji geleneğinin önemli temsilcilerinden biri olan Simmel (1858-1918), aynı zamanda sosyolojideki “formel okul”un kurucularındandır. Çoğunlukla formel sosyolojiyle ilgili yazılar yazan Simmel, toplumsallaşma biçimlerinin, etkileşimin içinde geliştiği biçimler olduğunu savunmuştur. Simmel, dünyayı yapısız bir kütleyle benzetmiş ve gerçekliği kavramak için formlar halinde düzenlenmesi gerektiğini varsaymıştır. Simmel’in formüle ettiği biçimiyle, “sosyolojinin görevi, toplumsallaşmanın ‘saf formları’nı saptamak ve gerek tarihsel fenomenlerin biricikliğiyle gerekse tekbiçimliliklerle uğraşmaktır” (Swingewood, 1998: 169).

Simmel, “toplumsal yaşamın ‘içeriğini’ (savaşlar, aileler, eğitim, politika), onun bu alanların hepsini kesen ve toplumsal yaşamın onlar üzerinden kalıplaştırdığı ‘formlar’dan (örneğin çatışma) ayırmıştı. Bir toplumsal form olarak çatışma; aile yaşamı ve politika gibi son derece çeşitli durumlarda görülebilir ve bazı ortak özellikleri bünyesinde barındırır. İçerikler değişir ama formlar, toplumsal yaşamın temel düzenleyici özellikleri olarak görünürler” (Marshall, 2005:246).

Toplumun, birbiriyle devamlı etkileşimde bulunan bireyler arasındaki karmaşık ilişkilerden oluştuğunu savunan Simmel, bireyin diğer bireylerle ilişkisinin diyalektik bir yapısı olduğunu; bazen gergin, bazen uyumlu etkileşimler gösterdiğini vurgular (Kızılcılık ve Erjem, 1996).

Simmel’e göre nesnel kültür ile öznel kültür arasındaki gerilim, işbölümünün gelişmesine ve para ekonomisine dayanır. Simmel’e göre bu gerilim ve yabancılaşma, insanın yarattığı özgül bir tarihsel kültürün sonucudur.

“Modern insan, yalnızca kişisel-olmayan hedeflerle öylesine kuşatılmıştır ki, giderek anti-bireyci toplumsal düzen fikrini (yani, sosyalist fikirleri) kabullenmeye koşullanmakta... kültürel nesnelere, adım adım evrim geçirerek, öznel ruhun iradesini ve duygularını karşı karşıya koyabileceği alanların azaldığı, iç içe geçmiş, kapalı bir dünyaya dönüşmektedir. Bu nedenle kültürün gerçek trajedisi, yaratıcı özneyi bir nesneye çevirme, insan kültürünün ürünlerini şeyleştirme ve amaçlı insan eylemini fiilen ortadan kaldırma eğiliminde yatmaktadır” (Simmel, aktaran Swingewood, 1998: 195).

Ancak, şeyleşmiş bir nesnel kültür olarak değerlendirilen bu ‘toplumsal-teknolojik mekanizma’, öznel kültürümüz karşısında yabancı bir şey olarak varlığını sürdürür. Simmel başka bir yerde, şöyle der: “Herhalde hiç kimse, modern hayat tarzının, kişisel hayat formunun eşi görülmedik bir şekilde birörnekleşmesine yol açtığı gerçeğini inkar etmeyecektir- bu hayat tarzının kitlesel doğasından, hızlı çeşitliliğinden, olanaklı bütün sınırları ve bugüne dek korunmuş sayısız kendiliği aşan eşitleme eğiliminden kaynaklanan bir süreçtir bu” (Simmel, 2008: 29). Gelgelelim, bunun karşıt sonucuna, bireyselliği ya da öznelliği güçlendirme çabasına atıfta bulunan Simmel, birörnekleşme sürecinin telafi edilerek yabancılaşmanın aşılmasına çalışıldığından söz eder. Simmel’e göre kültürün aşırı nesneleşmesine gösterilen bir tepki olarak gösterilen aşırı öznellik, metropolde doruk noktasına varır:

“Metropol, kişisel olan her şeyi yutarak büyüyen bir kültürün bütün çıplaklığıyla sergilendiği bir sahnedir adeta. Burada, binalarda, eğitim kurumlarında, tüm mekanlara hakim olan teknolojinin yarattığı harikalarda, sunduğu nimetlerde, topluluk hayatı oluşumlarında, gözle görülür devlet kurumlarında, dayanılmaz ölçüde billurlaşmış ve gayri şahsileşmiş bir tin söz konusudur- öyle ki kişilik, bunun etkisi altında kendini idame ettiremez” (Simmel, 2008: 30).

Simmel’e göre toplumsal hayat, farklı toplum sınıflarının varlığına bağlı olarak, toplumsal eşitleme ve bireysel farklılaşma eğilimlerine sahne olur. Moda, bu eğilimlerin birleştiği hayat formunun özgül örneklerinden biridir. Moda, bir yanı sıra, insanın eşitleriyle

birörneklendirilmesi, diğer yanıyla da yüksek statüdeki grubun aidiyet sınırları dışında kalanlara kapalı olması anlamına gelir.

Simmel'e göre nesnel metropol kültürünün, öznel metropol kültürüne karşı üstünlük kazanmasının nedeni, metropolün para ekonomisinin merkezi olması olgusunda aranmalıdır. Para ekonomisinin yayılmasıyla zihnin egemenliğinin örtüşmesi, insanlara diğer insanları ve nesnelere değerlendirmede katıksız bir nesnel bakış açılar. Bu bağlamda kentsel karşılaşmalara bağlı insan ilişkilerinde 'en az duyarlı' nitelikte tepkiler görülür. Kentsel karşılaşmalara bağlı insan ilişkilerinde görülen 'uzaklık' olmaksızın, bu hayat tarzı da sürdürülemez. Simmel'e göre para ekonomisine bağlı kentleşmenin yarattığı bu uzaklık, modern hayat tarzının toplumsallaşma formlarından biri olarak, benzeri olmayan türde kişisel özgürlük sağlar. Ancak insanın bu özgürlüğe bağlı kişiselliğini ortaya koyma çabası, genel bir kayıtsızlıkla karşılaştığında; "bedensel yakınlık ve mekân darlığı, zihinsel uzaklığı daha da görünür kılmaktadır. Metropol kalabalığıyla kıyaslandığında, insanın kendini böylesine yalnız, böylesine kaybolmuş hissettiği başka bir yer yoktur" (Simmel, 2008: 31). Sonunda insan, kasıtlı bir şekilde tuhaf olmaya teşvik edilir; yani, yapmacık tavırlar, ani değişiklikler gibi metropole özgü aşırılıklara yönelir (Simmel, 2008: 31).

Simmel'e göre metropol yaşamına bağlı işbölümü, farklı çıkarlara sahip pek çok insanın bir araya gelmesine neden olarak, yabancılaştırıcı nesnel bir kültür yaratmıştır. Bu nesnel kültüre bağlı olarak metropol insanı, etrafındaki kimseleri satıcı ya da müşteri, hizmetçi, hatta çoğu kez ilişki kurmak zorunda olduğu kişiler olarak görür.

Simmel için, toplumsal ilişkilerdeki dönüşüm ve metropol hayatının belli başlı özelliklerinin ortaya çıkması kapitalizmin değil, para ekonomisinin eseridir. "Para, dünyanın dinamik karakterinin simgesidir hareket halinde olmayan her şeyin tamamen sönüp gittiği bir hareketin aracıdır para" (Simmel, 2008: 34). "Para, bir labirent gibi

tasavvur edilebilecek toplum içerisindeki hareketliliği simgelemekle kalmaz; mübadele işleviyle iktisadi labirentin bağlantılarını yaratır. Toplum ağını ören örümcek paradır” (Simmel, 2008: 35). Simmel’e göre para, toplumsal etkileşimin simgesel nesnesi olarak toplumsal oluşumları başlatır ve toplumun oluşumuna katkıda bulunur.

Simmel, nesnel kültürün parçası olan şeyleşmiş parasal ilişkiler dünyasında, öznel kültür ile nesnel kültürün arasında giderek açılan uçurumun nedeninin, “gerek üretimde gerekse tüketimde söz konusu olan işbölümü olduğunu savunur. Simmel üretimdeki işbölümü değil, bunun tüketimdeki etkileri üzerinde durur” (Simmel, 2008: 37). Kendi ürettiği nesneyi satın almak zorunda olması nedeniyle, emeğinin ürünü işçiye yabancıdır. Ama işçiler, aynı zamanda, muazzam ölçüde genişlemiş bir olası tüketim nesnelere yelpazesine karşı karşıyadır. Tüketim nesnel kültürün gelişmesine bağlı olarak genişleyecektir. Zira bir nesne, ne kadar nesnel ve gayri şahsi olursa, o kadar çok sayıda insana hitap eder.

Simmel’e göre tüketim, kültürün nesnelliği ile işbölümü arasında bir köprüdür ve süreç içerisinde hem nicel hem de nitel olarak dönüşür. Burada Simmel, “ısmarlama üretim ile kitlesel tüketimi karşılaştırır. İsmarlama üretim, tüketiciye metayla kişisel ilişki kurma imkanı verirken, kitlesel tüketimde meta, tüketici açısından dışsal ve özerk bir şey olarak kalır. İşbölümü, ısmarlama üretimi yok etmekle kalmaz, tüketiciyle ilişkisinde ürünün öznel aura’sı da yok olur, çünkü artık meta, tüketiciden bağımsız bir şekilde üretilmiştir. Sonuçta modern hayat tarzının nesnelliği, tüketim olgusunda da kendini gösterir ve nesnelleşen bir tüketim tarzı öne çıkarır (Simmel, 2008: 39).

Simmel’e göre maddi kültürdeki hızlı ve yaygın gelişmeler sonucunda ortaya çıkan teknik ilerlemeye bağlı olarak, nesnel bir kültür ortaya çıkar. Buna karşılık insanlar yabancı bir şey olarak kavradıkları nesnel kültür içinde kişisel değerlerini hayata geçirmek

isterler. Bu durum, zamanımıza damgasını vuran acelecilik, açgözlülük ya da eğlence bağımlılığı örneklerindeki gibi bir kültür krizi ya da patolojisi yaratmıştır. Toplum ikinci doğa olma özelliğini yitirerek, tarihsel olmaktan çıkmıştır (Simmel, 2008: 51).

Sonuç olarak Simmel'e göre, yabancılaşıma kalabalık kentteki yaşama biçimine dayanır. "Büyük kent yaşamı, bireysel benliğin, sıradan (rutin) rollere bölünmesine, kişinin kendisini ve diğerlerini tanıma yeteneğinin körleşmesine yol açar. Onun için metropol; kalbin değil, aklın kültürünün ürünüdür" (Yeniçeri, 1987: 9).

I.1.1.8. Robert King Merton

Robert K. Merton (1910-2003), toplumsal olayların anlaşılması için mikro ve makro kuramsal yaklaşımlar yerine, orta boy kuramsal yaklaşımı tercih etmiştir. Bu çerçevede fonksiyonalist bakış açısına yeni kavramlarla katkıda bulunmuş; toplumsal kurumların, insan ilişkileri ve eylemlerinin gizli ve görünür fonksiyonları olduğunu savunmuştur. Merton, klasik fonksiyonalist yaklaşımın aksine, her toplumun belirli bir ölçüde bütünleşme gösterdiğini, ancak bu ölçünün bir toplumdan diğerine değişebildiğini savunur. Örneğin din, duruma göre bütünleştirici veya bütünlüğü bozucu bir etki yapabilir. Bu nedenle fonksiyonu, kesin ve sınırları belirli bir çerçeve içinde düşünmek ve araştırmak gerekir. Böylece, fonksiyonalizmin ideolojik bir içerik taşıması olasılığı ortadan kalkmış olacaktır (Tolan, 2005: 65).

Merton, fonksiyon kavramını istenme ve bilinme durumları açısından değerlendirerek açık ve gizli fonksiyonlar olarak sınıflamıştır. Açık fonksiyonlar, bir sistemin içinde bulunanlar tarafından arzulanan ve bilinen ve o sistemin uyum ya da adaptasyonuna katkıda bulunan nesnel fonksiyonlardır. Gizli fonksiyonlar ise, bir sistemin içinde bulunanlar tarafından ne arzulanan ne de bilinen fonksiyonlardır.

Merton'ın, fonksiyonları sınıflandırma ve tanımlamaya verdiği önemin arkasında toplumsal değişmeyi açıklama, değişimin yönünü ideolojilerden bağımsız ve objektif temelde açıklama niyetinin bulunduğu söylenebilir. Toplumsal değişmeyi, toplumun kendi iç işleyişine bağlayarak anomi kavramıyla açıklayan Merton'a göre anomi, bireysel ve psikolojik bir bakış açısı taşıyan "toplumsal çevre ile kültürel çevre arasında meydana gelen uyumsuzluğun yarattığı huzursuzluk hali" olarak ifade edilebilir.

Merton 'Social Structure and Anomie (Social Theory and Social Structure, 1967)' başlıklı klasik çalışmasında, Amerikan Kapitalizminde ekonomik başarının kültürel hedefleri ile bu hedeflere ulaşmayı sağlayan eğitim ve çok çalışma gibi meşru yapısal araçları birbirinden ayırır (Aktaran Marshall, 2005: 33). Merton'a göre, Amerikan değer sistemi, başarıya ulaşmayı neredeyse evrensel bir uğraşa çevirmekte ve bu hedefe varmanın normatif biçimde onaylanmış araçlarını belirlemektedir; ancak toplumdaki ekonomik kaynakların belli ayrıcalıklı gruplara hizmet ettiği açıktır. Bu durum doğal olarak ayrıcalıksız kişiler arasında görece yoksunluk duygularının filizlenmesine ve yaşanan anomiyeye bağlı bireysel sapkınlık biçimlerinin zemin bulmasına neden olacaktır.

Merton'a göre "anomi, kültürel amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak kurumsal araçlar arasındaki kopukluğun bir sonucudur" (Poloma, 2007: 38). Bu bağlamda her toplumda kültürün bireylere sosyalleşme yoluyla aşılacağı istek ve özlemlerden oluşan kültürel hedefler vardır. Bu nedenle insanlar kendi kültürlerinin cazip olarak belirttiği her şeye sahip olmak isterler. Örneğin, Amerikan kültüründe başarılı olmak için, iyi bir eğitim ve geleceğe yönelik bir işe sahip olmak gerekir. Kültürel hedefler, kültürel yapının bir görünümünü oluştururlar. Kültürel hedeflere ulaşmak için bireylerin kullanabileceği meşru araçları belirleyen normlar vardır. Merton'cu düşünceye göre normlar, kültürel yapının ikinci bir görünümü olarak değerlendirilmelidir (Tolan, 2005: 66). Buna karşın, normlara

uygun bir biçimde kültürel hedeflere ulaşmak için toplum içindeki bazı grupların diğer gruplara oranla başarı elde etme olanakları (kurumsallaşmış araçların eşit dağılımı) oldukça zayıftır. Bu bakımdan toplumun yapısı, alt sınıftaki bir bireye daha az bir başarı elde etme olanağı verir. Oysa, alt sınıfta yer alan bir bireyde başarılar elde etmek ister. Merton'a göre, bu noktada bir şeyler başarma istemi içinde olan insanlar, bu istemlerinde başarısız kalınca sapma davranışlarında bulunurlar (Kızılcılık ve Erjem,1996: 374).

Özetlemek gerekirse Merton, kişinin içinde yaşadığı toplumsal çevrenin insan ilişkilerinden; kültürel çevresinin ise değerler ve normlardan oluştuğunu savunur. Toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk gerilim ya da huzursuzluğa neden olur. Bu gerilim, insanın toplumsal çevresinin onu kültürel normlara uygun davranmamaya yöneltmesi demektir.

Merton'a göre, anominin göstergeleri şunlardır;

- Liderlerin bireylerin ihtiyaçlarına karşı kayıtsızlıkları hakkındaki anlayış
- Genellikle kuralların eksik olarak görüldüğü bir toplumda çok az şeyin gerçekleşeceği duygusu
- Hayatın hedeflerinin gerçekleşmesi yerine gerilediğine dair hissedilen duygu
- Çaresizlik, hiçlik duygusu
- Bireylerin psikolojik ve toplumsal destekler için arkadaşlarına, bireysel ilişkilerine kanaat edememesidir (Bayhan, 1997: 16-17)

Yukarıda göstergeleri belirtilen anomi, çeşitli kesimlerdeki bireylerin “uyum davranışı, yenilik yaratma davranışı, biçimci davranış, geriye çekilme davranışı, isyan davranışı” gibi farklı davranış biçimleri göstermelerine neden olur (Kızılcılık ve Erjem,1996: 374-375). Merton'ın anomi karşısında sınıflandırdığı tepki ya da davranış biçimleri şu şekilde açıklanabilir:

a.) Uyum Davranışı: Birey, hem kültürel hedefleri, hem de bu hedeflere ulaşmada kullanabileceği kurumsallaşmış araçları benimsemiştir.

b.) Yenilik Yaratma Davranışı: Bu davranış biçiminde birey, kültürel hedefleri kabullenirken, bu hedeflerin yerine getirilmesinde benimsenen kurumsallaşmış araçları reddeder.

Merton'a göre toplumsal başarının maddi yönlerini vurgulayan, ancak kurumsallaşmış araçların dağılımında veya kullanımında belirli bir adalet sağlayamayan toplumlar, ister istemez benimsetmeye çalıştıkları normlardan sapan davranışlar doğururlar. Böylece öngörülen kültürel hedeflere ulaşmak, yani toplumsal ve ekonomik güç kazanmak için toplumsal hatta yasal anlamda meşru olmayan yollara başvuranların sayısı giderek artmaya, bu davranış tipi yaygınlaşmaya ve olağanlaşmaya başlar. Böyle bir uyum türü, başarı özelemlerini vurgulayan kültürel hedeflerle [görelî olarak bireylerin sosyalleşmesinde] bazı uyumsuzluklar olduğunu gösterir. Merton, suç tiplerinin daha çok toplumun alt kesimlerinde işlenmesini buna kanıt olduğunu ve maddî başarı konusundaki kültürel hedefin, toplumun alt kesimince de içselleştirilmiş olmasına rağmen, başarılı olabilmek için toplumca benimsenmiş meşru araçların kullanımında olanakların kısıtlı olması nedeniyle bunun 'normal bir tepki' olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu tür toplumsal baskılar meşru araçların giderek daha az, meşru olmayan yolların ise giderek daha çok kullanılmasıyla sonuçlanmaktadır (Bayhan, 1997: 20).

c.) Şekilci Davranış: Bu uyum biçiminde, kültürel hedefler reddedilirken, kurumsallaşmış araçlar kabul edilmektedir.

d.) Geriye Çekilme-Kaçış Davranışı: Merton'a göre bu uyum tipinde hem kültürel hedeflerin hem de kurumsallaşmış araçların reddedilmesi sözkonusudur. Bu

davranış biçimi çoğu kez sosyal yapıdan kaynaklanır. Örneğin uyuşturucu madde bağımlıları, evsizler ve fahişeler bu davranışları gösterirler.

e.) İsyân Davranışı: Hem kültürün tayin ettiği, hem de kurumların tesbit ettiği yolların dışına çıkılması ve bunların tümüyle reddi tipindeki davranışlardır. Bu tip davranışa yönelenler sadece kültürel amaçları ve kurumsallaşmış yolları red ile kalmayıp bunların yerine bir başkasını yerleştirmeyi de hedeflemişlerdir. Örneğin siyasi gençlik hareketleri bu davranışı gösterirler.

Görüldüğü gibi Merton anominin sebeplerini sosyo-kültürel yapıda aramaktadır. Toplumun kültürel hedefleri ve bu hedeflerin kurumsallaşması önemlidir. Eğer kültürel amaçlarla bu amaçlara ulaşmayı sağlayan kurumlar arasında uyumsuzluk ya da kopukluk yaşanırsa anomi gerçekleşir.

Merton'ın sosyolojik kuramını eleştirel bir bakışla değerlendirmek gerekirse, öncelikle klasik Amerikan fonksiyonalizmini yeni kavramlar kullanarak toplumsal değişmeyi açıklayabilecek bir niteliğe kavuşturmaya çalıştığını söylemek gerekir. Toplumsal kurum ve eylemleri fonksiyonel, disfonksiyonel ve fonksiyonel olmayan diye sınıflaması ile Merton, aslında fonksiyonalizme ait bütünlük, uyum ve denge kavramlarını zedelemiştir. Ayrıca Durkheim'dan aldığı anomi kavramını kullanarak, toplumsal değişmeyi toplumsal yapı-kültürel yapı uyumsuzluğu ile açıklamaya çalışmıştır. Merton toplumsal değişmeyi, temel kültürel yapıyı oluşturan normlardaki değişmeye indirgemekle, temel olguyu bir gösterge ile soyutlamıştır. Merton'a göre anomi, toplumsal sapmayı açıkladığı oranda önemlidir. Merton anominin sonuçları ile onu doğuran nedenlerden daha fazla ilgilenmektedir (Tolan, 2005: 74).

I.1.1.9. Melvin Seeman

Melvin Seeman, yabancılaşma kavramını bireye etkileri bakımından kategorilere ayırarak, bunların işevuruk tanımlarını yapmış ve ölçülebilir haliyle değer yargılarından bağımsızlaştırmaya çalışmıştır. Seeman, Marksist sosyologların alt yapı - üst yapı ilişkisi ve üretim süreci bağlamında ele aldığı yabancılaşma olgusunu, sosyo-psikolojik faktörlerle açıklamak istemiştir.

Seeman'a göre (1959) yabancılaşma; güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), normsuzluk (normlessness), yalıtılmışlık (isolation) ve kendine yabancılaşma (self-estrangement) şeklinde beş farklı boyutta değerlendirilebilir. Yabancılaşmanın bu boyutlarını tanımlayan Seeman, yabancılaşmayı sadece kuramsal boyutta ele almamış, yaptığı deneysel araştırmalarla yabancılaşmaya ölçülebilir bir nitelik kazandırmıştır. Seeman için yabancılaşma, kişinin kendini işinde güçsüz hissetmesinde, yaptığı işi anlamlı bulmamasında, toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplumun onayladığı davranışları benimsememesinde, kendini ortaya koyamamasında görünür hale gelir.

Seeman'ın açıklık kazandırdığı yabancılaşmanın beş boyutu (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma) birçok yabancılaşma ölçeğine temel oluşturmuştur. Seeman'ın ortaya koyduğu bu ampirik temelden yola çıkan bir grup araştırmacı, ekonomi, politika gibi farklı alanlarda güçsüzlük ve kuralsızlık ölçekleri geliştirmişlerdir (Skerl, aktaran Sanberk, 2003: 50).

Geliştirilen bu ölçeklerden biri de Neal ve Seeman'ın güçsüzlük ölçeğidir ve yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunu ölçmektedir. Ölçek, Ohio Üniversitesi'nde sosyolog olan Seeman, Liverant ve klinik psikolog Rotter'ın geliştirdiği kuramsal çalışmaları birleştirir. Ölçek maddeleri, içsel kontrol ve dışsal kontrol olmak üzere iki ana başlıkta

yazılmıştır. İçsel kontrol; bireyin olayları kontrol edebileceği duygusu; dışsal kontrol ise; olayların bireyin kontrolü dışında olduğu, kendini aştığı duygusudur. Ölçekte, güçsüzlüğü yüksek olan kişi, başına gelen olayları kendi dışındaki insanların kontrol ettiğine inanır (Aktaran Sanberk, 2003: 51).

Yabancılaşmanın, İsveçli işçilerin etnik azınlıklara karşı davranışlarında ne tip sonuçlara neden olduğuna dair bir araştırma yapan Seeman (1967), yabancılaşmış işçilerin para ve statü ile daha çok ilgilendiklerini ve etnik azınlıklara daha düşmanca davrandıklarını belirlemiştir. “İşçiler işlerinde engellenmiş ve yabancılaşma içinde olduklarından azınlıklara saldırgan davranma şeklinde tepki verirler” (Elma, 2003: 41).

Seeman (1983), yabancılaşma ve alkol kullanma değişkenleri arasındaki korelasyonu incelediği çalışmada ise, yalnızlık ve güçsüzlük algıları yüksek kişilerde alkol kullanım miktarının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Seeman’a göre, sosyal çevresine yabancılaşan birey, bir rol dönüşümünün içinde yer almış ve zorunlu olarak sahte rolünü oynamak zorunda kalan bir varlığa dönüşmüştür.

Seeman’ın yabancılaşma ölçeğiyle somutlaştırdığı ‘güçsüzlük’, ‘anlamsızlık’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ şeklindeki yabancılaşma boyutları, çalışmamızda “yabancılaşma boyutları” başlığında ele alınmıştır.

I.1.2. Yabancılaşma Kuramlarının Değerlendirilmesi

Yabancılaşmayla ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, her düşünürün yabancılaşmayı kendi bakış açısı ve yaşadığı toplumsal koşullara göre ele aldığı görülür. Bu konuda özellikle dikkat çeken husus, modernleşmeye bağlı hızlı toplumsal değişme süreciyle birlikte yaşanan toplumsal bunalımların adlandırılmasında yabancılaşma kavramının kullanılmasıdır.

Yabancılaşma kavramı, **Marx**'ta bireyin kapitalist sistemdeki durumu, **Weber**'de geleneksel değerlerden uzaklaşma, **Durkheim**'da toplumsal kurallar ve dayanışmadan uzaklaşma, **Fromm**'da bireysel özgürlükten kaçış, **Marcuse**'de yapay gereksinimlerin tüm toplum için tek boyutlu hale gelmesi, **Mills**'te kitle kültürüne bağlı toplumsal yozlaşma, **Simmel**'de bireyin cemiyet kültürü dolayısıyla kendisinden ve toplumdan uzaklaşması, **Merton**'da kültürel hedefler ile kurumsal araçlar arasında oluşan uyumsuzluk ya da kopukluk anlamındaki anomi, **Seeman**'da bireysel ve toplumsal koşulların yarattığı farklı boyutlar bağlamında açıklanmıştır.

Marx, Durkheim, Weber, Fromm, Marcuse, W. Mills, Simmel ve Merton gibi yabancılaşma teorisyenlerinin savundukları ortak nokta, iktisadi ve sosyal değişmelerin yabancılaşmayı azaltmak yerine arttırdığı gerçeğidir. Bu konuda; insanın çalışma süresi, işiyle olan ilişkisi, diğer insanlarla ilişkisi, siyasi ve ekonomik sistemlerin özellikleriyle ilgili yapılacak değişimin, insanların özgürlüklerini ve insani değerlerini arttırıcı nitelikte olması gerektiği savunulmuştur.

I.1.3. Yabancılaşmanın Nedenleri ve Sonuçları

Yabancılaşmanın ortaya çıkışı bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasi, teknolojik, bürokratik ya da örgütsel nedenlerle açıklanabilir. Yabancılaşma sonucunda genellikle insanın kendisini hayvandan ayıran insani değerlerinden uzaklaştığı (kendi özüne yabancılaşması) ve diğer insanlarla ilişkilerinde anlamsızlık yaşadığı görüşü paylaşılmaktadır. Yabancılaşmaya, insanın başkaları tarafından kendi isteği dışında yönetilmesi, modern dünyanın (makineye bağlı bir dişli gibi) kölesi olması ve diğer insanları sevme-sevilme koşullarına göre değil de, çıkarı çerçevesinde yaklaşarak ilişkilerini araçsallaştırması göstergeleriyle yaklaşıldığı görülür.

Özellikle son yıllarda yabancılaşma kavramının üzerinde durulmasının temel nedeni, günümüz insanının yaşadığı yabancılaşma durumunun hem bireysel hem de toplumsal boyutta yıkıcı etkilerinin olmasıdır. Yabancılaşma, bireyin içinde yaşadığı bireysel, toplumsal ve yapısal özellikte çok faktörlü nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Yabancılaşma duygusunun yaşanmasında kişisel özellikler olarak sayılabilecek yaş, cinsiyet, çalışma süresi gibi değişkenler de etkilidir. İş yaşamında ise, çalışılan kurumun büyüklüğü, yönetim biçimi ve bürokratik yapısı yabancılaşmaya imkân yaratmaktadır. Bayındır (2002) bu konuda uzmanlaşmış araştırmacıların (Ekmekçi, 1999; Hoşgörür, 1997; Duru, 1995; Esin, 1982) çalışmalarını dikkate alarak, iş yaşamındaki yabancılaşma nedenlerini, şu başlıklar altında toplamıştır:

- **Çağımızın Özellikleri:** Günümüz toplumlarında yaşanan hızlı sanayileşme sürecine bağlı olarak ortaya çıkan maddi değişmeler ile geleneksel insani değerler arasındaki uyumsuzluğun etkisi,
- **Günlük Yaşam Koşulları:** Bireylerin oturdukları ve çalıştıkları yere bağlı olarak yaşadıkları zorluklar (işin eve uzak olması sonucunda işe gidiş ve gelişlerin yarattığı stres gibi), oturulan yerin kültürel yapısı, ailenin yapısı, sağlık sorunları,
- **Çalışılan Kurumun Niteliği:** Sabit bir işte çalışma, çalışma zamanı ve süresi, aşırı iş yükü, sevilmeyen bir işi yapma, kararlara katılamama, yönetime öneriler götürememe, işin sonuçlarını denetleyememe,
- **Kişisel Özellikler:** Bireyin iş yaşamından ve toplumsal yaşamından beklentileri, fiziksel ve psikolojik yapısı, yaşam algısı ve yaşama bakış açısı, sosyal [becerileri] ve iletişim becerileri, toplumsal ve mesleki doyum anlayışı, gereksinimlerini karşılayamaması gibi etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir (Bayındır, 2002: 9-10).

“Yaptığı işe ve mesleğine yabancılaşan birey, işinde harcadığı emekte kendini olumsuzlamaz, kendisini mutsuz hisseder, fiziksel ve zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, yaptıklarını doğal zorunluluklar olarak algılar” (Lukes,1998: 112). Yabancılaşma sonucunda; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikayet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlara bağlı olarak yabancılaşmış bireylerde; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, uyuşturucu kullanma ve intihar eğilimi, düzensiz yaşam ve olumsuz ilişkiler, aşırı bencillik, teslimiyetçilik ve kadercilik gibi kişilik özellikleri olduğu görülmektedir (Nef, aktaran Bayındır, 2002: 10). Bu olumsuz kişilik özellikleri, modern toplum yapısının ürettiği örgütsel yaşamın yan etkileri olarak değerlendirilebilir.

Modern toplum yapısının ürünü olan örgütsel yaşam, örgütsel yabancılaşma sorununu ortaya çıkarmıştır. Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan toplulukları örgütü oluşturur. Ne var ki bu insan toplulukları, bürokratik esaslara göre işleyen kurumlarda çalışırlar. Birey, kendi yaratmadığı, kurallarını kendisinin belirlemediği bir iş ortamında yaşamaktadır. Bu ortamda çalışan bireyden beklenen ideal davranış, örgüt içinde önceden belirlenen kurallara kendinden bir şeyler katmadan, çizgilerin dışına çıkmadan uyum sağlamaktır. Örgütsel hedeflere hizmet etmeye çalışanlar, bürokratik prensiplerden taviz vermezler. Ancak hedeflerini gerçekleştirmede etkin ve verimli olan örgütler kendi içinde tutarlı ancak baskıcı bir ortam oluştururlar. Bu baskıcı ortam, bireysel özgürlüğü kısıtlayarak farklı beklentilere sahip bireyleri aynı yerde birlikte çalışmaya zorlarlar. “Çünkü kurumlar, kişisel olmayan ilişki dizgeleri oluşturduklarından, kişisel eğilim ve ihtiyaçlara karşı da ilgisizdirler. Kurumsal yapıların kendi çıkarlarını bireylere dayatma gibi bir niyetlerinin olması, birey ile kurumsal yapılar arasında

kendiliğinden bir mesafenin doğmasına yol açar” (Aytaç, 2005: 250). Kurumsal yapıdaki örgütsel beklentiler (disiplin, verimlilik, hiyerarşi v.s.) ile işgörenin kişisel beklentilerinin (yaratıcılık, esneklik, rahatlık v.s.) uyumsuzluğu, işgörende sadece üretim yapan nesne olarak görüldüğü hissini uyandırır ve örgüt yaşamında beklentilerine ulaşamayıp yöneticilerinin katı uygulamaları ile karşılaşan işgören, iş ortamına yabancılaşır. “Çalıştığı iş ortamına, örgüte yabancılaşan bir işgören, örgütün kendine verdiği örgütsel ve toplumsal konumu, saygınlığı reddeder. İşini elverdiğince yaşamının bir kesimi olarak görmemeye çalışır. Örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını dönmüştür” (Başaran, aktaran Bayındır, 2002: 10).

Modern toplumsal örgütlenmede tekdüze ve biçimsel davranış kalıplarına göre hareket etmesi beklenen işgörenlerin, işlevsel vizyonlarını sürdürme görevini, bürokratlar üstlenmiştir. Bürokrat kendi gelecek konumunu, esrarlı ve kutsal hale getirmek amacıyla özel mit ve semboller yaratmaya özendirilir. Yaptığı işin baskıcı yapısının farkında olmayan bürokrat “işinin genel düzen için vazgeçilmez olduğunu düşünür. Bu kendi kendini yanıltma, bürokrasi içinde sıkı bir hiyerarşi ve disiplin ile bürokratin otoriteye duyduğu derin saygı (yabancılaşmanın bir başka türü) ile sağlamlaşmıştır” (Mouzelis, aktaran Elma, 2003: 45).

Bürokrasinin kural eksenli rasyonel çalışma disiplini birey üzerinde bireysel özgürlük ve özgüvenin sınırlanmasına yol açar. Baskıcı bürokrat sınıf, insana güçsüzlük ve acizlik duygusu yaşaması bakımından yabancılaştırıcı bir etkide bulunmuştur.

‘Makine bürokrasisi’, ‘bürokratik makine modeli’ ya da ‘makine gibi örgütler’ gibi bürokrasiye eleştirel bir tavır sergileyen yaklaşımlara göre örgüt, bir işlevi yerine getirmek için belli bir takım ilkelere dayanarak oluşturulan makine gibi bir yapı; insan da kurulu yapıda makine dişlisi gibi edilgen bir araçtır. Örgütsel yaşam genellikle saat gibi işleyen bir kesinlikte düzenlenir. Örgütsel birimler makine gibi tasarlanmıştır ve

çalışanların aslında makinelerin parçalarıymış gibi davranması beklenir (Morgan, aktaran Elma, 2003: 46).

Bürokratik örgüt yapısından kaynaklanan yabancılaşma, toplumdaki küçük ve büyük ölçekli özel ya da kamuya ait her iş kolunda kendini hissettirir. Yabancılaşan işgörenin davranışları, iş yerindeki hizmet sürecini, ürün ya da hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkiler. İşgörenin yabancılaşma sonucunda işinden sıkıldığı, serbest zamanlarında yaptığı etkinliklerden zevk almadığı görülür. Bu kısır döngü içinde tükenmekte olan işgören, kendi güçlerinin dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış nesneleşmiş bir varlığa dönüşür. Nesneleşme veya metalaşma, en genel tanımı ile daha önce piyasada ticarete konu olmayan (yani meta niteliğine sahip olmayan) bir ürünün, piyasada pazarlanabilir duruma gelmesi (meta niteliği kazanması) sürecidir (Ulutürk ve Dane, 2008). Hizmet sektöründe çalışan eğitimli kesimlerin de, mülksüzleşme ve metalaşma sürecinde işçilerle aynı kaderi paylaştıkları, dolayısıyla aynı potansiyel sınıf içinde yer aldıkları görülmektedir. Günümüzde, “sosyal hizmetlerin ticari işletme mantığıyla yeniden yapılandırılışının da, öğretmenler veya doktorlar gibi her zaman işçi sınıfı içinde düşünülmeyen kesimlerin, yaptıkları iş üzerindeki kontrollerini en aza indiren bir etki yaptığı, dolayısıyla aynı metalaşma sürecinin bir parçası olduğu söylenebilir” (Buğra, 2008: 13).

I.2. Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Yabancılaşmayı birden fazla kategori içinde değerlendiren ilk çalışma Seeman tarafından gerçekleştirilmiştir. Seeman’dan sonra birçok araştırmacı Seeman’ın çok boyutlu yaklaşımını, kuramsal açıklama düzeyinde ele almıştır. Buna göre yabancılaşma; güçsüzlük, anlamsızlık, anomi, sosyal uzaklık ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluşmaktadır.

I.2.1. Güçsüzlük

Bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamındadır (Seeman, 1959: 785). Güçsüzlük kavramı, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak anlaşılmaktadır. Güçsüzlük duygusu; birey için şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu, bireyin ortaya çıkardığı ürünlerde kendi isteklerinin etkisinin az olduğu, bireysel denetiminin sınırlı olduğu durumdur (Elma, 2003: 28). Bu durumda birey, iş yaşamını kendisinin değil yabancıların belirlediği duygusunu taşır.

Kısaca belirtmek gerekirse yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu, her düzeyde karar verme merkezinden ayrılma ve uzaklaşma sonucu yaşanan çaresizlik duygusudur.

I.2.2. Anlamsızlık

Anlam, öznenin edimlerine konu olan nesnelere ilgili duygusu olarak tanımlanabilir. Anlamsızlık ise, tamda yabancılaşma boyutu gösterecek şekilde anlayan ve anlatanın edimde bulunduğu nesnelere ilişkin duygusunun olmama halidir.

Modern toplumlarda anlamsızlık, iş ile işgören arasındaki ayırımdan kaynaklanır. Modern toplumda işgören son çıktıdan haberdar değildir, neyin parçası olduğunun bilincine varamamaktadır. İşin bütününe görebilme, ürünü görebilme işgörenin işin anlamını kavramasını kolaylaştırır (Blauner, aktaran Elma, 2003: 30).

Çalışma sürecinin katılığı, yapılan işin amaçlarına ilişkin bilinçten yoksunluk, karar verme süreci içinde olamamak gibi etkenler işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir.

“Bir örgütte işi ve çalışma ortamını anlamlı kılmak için çalışanların çabalarının fark edilmesi ve takdir edilmesi, çalışanın iş dışında da bir yaşamı olduğu gerçeğine saygı duyulması, olumlu bir iletişim ortamının kurulması gerekmektedir” (Terez, aktaran

Elma, 2003). Bunun yanı sıra, zorlayıcı bir vizyon ve yönlendirme duygusu, çalışanlara eşit davranma, çalışanın yaptığı işin örgütün misyonuna katkısının olması, kuralların oluşmasında sağduyuya önem verilmesi, çalışanların daha yaratıcı olabilecekleri resmiyetten uzak bir çalışma ortamının yaratılması, aidiyetlik duygusunun geliştirilmesi, kişisel gelişme potansiyellerini sonuna kadar kullanabilmelerine olanak tanıyan bir ortam oluşturulması da, bireyin çalıştığı kurumu ve işini daha anlamlı bulmasını sağlar (Terez, aktaran Elma, 2003).

I.2.3. Anomi (Normsuzluk)

Norm, Grekçe yasasızlık, başıbozukluk anlamına gelen “nomos” kavramından Latince’ye geçmiştir. Norm Kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma olarak kullanılmış; bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber, aktaran Elma, 2003: 31).

Anomi ile yabancılaşma kavramları arasındaki ilişkinin, diğer yabancılaşma boyutlarından farklı yönleri bulunmaktadır. Anomi (Normsuzluk) konusunun toplumbilimde geniş bir kullanım alanının olması, diğer yabancılaşma boyutlarına göre daha geniş bir açılımının yapılmasını zorunlu kılmıştır. Genellikle “normsuzluğun yabancılaşmanın görünümlerinden biri olduğunu söylemek adet olmuştur. Bu yüzden her iki kavramı farklı tarihsel ve toplumsal bağlama oturtmak gerekmektedir” (Esin, 1982: 99).

Anomi kavramı; birey ya da toplum hayatındaki bunalımlı bir durumu ifade eder. Dolayısıyla “kuralları geçerliliğini yitirmiş ve herkes tarafından benimsenecek yeni kurallar yaratamamış bir toplumda, bireyleri toplumsal bütüne bağlayan bağların kopması haline anomie denir” (Tolan, 2005:248). Anomi kavramını Grekçe aslından alıp ilk kullanan

Durkheim olmuştur. Durkheim dahil bütün toplumbilimciler anomiyi, bir birey ya da grubun davranışlarını belirleyen toplumsal kuralların saygınlık ve etkilerinin azalması biçiminde tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu toplumbilimciler normsuzluğu, normlara olan bağlılığın azalması sonucu bireylerin bir çeşit başıbozukluk, düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik içine düşmelerini ifade eden bir kavram olarak görmektedirler (Bayhan, 1997: 7-8).

I.2.4. Yalıtılmışlık

“Yalıtılmışlık” ya da “sosyal uzaklık”, bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreyle ilişkide bulunmaktan kaçınmasıdır. Kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumlar (güçsüzlük ve anlamsızlık durumları) ya da çevrenin yarattığı koşullar yalıtılmışlığa neden olabilir. Bu boyutta kişi kendini reddedilmiş ve yalnız hisseder (Burbach, aktaran Sanberk, 2003: 15).

Zieliski ve Hoy’a göre (Elma, 2003: 37), örgütsel düzeyde yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların;

- Formel yetkiyi elinde bulunduranlardan,
- Örgütte sözü geçen, nüfuzlu bireylerden,
- Örgütteki çalışanlardan,
- Çalışma arkadaşlarından kendini soyutlaması gerekir.

Kuşkusuz burada çalışanın kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi ve uzaklaşması söz konusudur. Ancak “Bowker ve diğerlerinin (1998) de dile getirdiği gibi yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal olmak üzere iki farklı yönü bulunmaktadır” (Aktaran Elma, 2003). Bunlar, geri çekilme-kendini çevresinden soyutlama ve yalıtılmışlığa maruz bırakılma şeklinde iki yaklaşımdır.

“Yalıtılmışlığa ilişkin tepkilerden birincisi aktif yalıtılmışlığa işaret eden, bireyin grup baskısıyla kendini dışlanmış hissetmesidir. Bu durumda bireyin gruba girmesinde ya da grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan engellerde bu tepkiyi geliştirmektedir. İkinci tepki biçiminde ise birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer. Bu nedenler arasında bireyin kişilik özellikleri (utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-algılaması) pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır (Bowker ve diğerleri, aktaran Elma, 2003: 37-38).

I.2.5. Kendine Yabancılaşma

İnsanın davranışlarının geleceğe yönelik hedefleriyle uyuşmaması sonucunda kendi varlığına yabancılaştığı görülür. O halde insanın kendine yabancılaşması derken kişinin istek ve arzularının özgürce gerçekleşmesini engelleyen dış istek ve arzular vardır.

“Çalışan bir insanın kendine yabancılaşması; işini, dışsal bir deneyim olarak görmesi ve sonuçta işin dışsallaşması, yani kendine egemen olmaya başlayan bir dış güç olarak ortaya çıkması anlamına gelir” (West, aktaran Elma, 2003: 38).

Yabancılaşmanın birbirinden farklı neden ve sonuçları olan boyutları arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları Marksist bakış açısına yakın durmaktadır. “Anomi ya da anlamsızlık duygusu da normsuzluk sorunsalına yakınlaşmaktadır. Yalıtılmışlık duygusunu ise her iki sorunsalın çerçevesinde değerlendirmek gerekir” (Elma, 2003: 38-39).

I.3. Eğitimde Yabancılaşma

Modern toplum yapısı birbiriyle işlevsel olarak bütünleşmiş kurumlardan oluşur. Bu kurumlar “kendilerine özgü işleyiş sistemlerine sahiptirler ve genelde rasyonel, gayrişahsi, biçimsel, dakik, etkin ve verimli bürokratik esaslara dayalı olarak faaliyet gösterirler” (Aytaç, 2005). Zaman içinde çalışanlarına etkili bir örgüt kültürü aşıl原因an bu kurumlar, çalışanlarına örgütsel hedeflere uygun kişilik biçimleri kazandırır. Kendi içinde örgütsel hedeflere ulaşmada etkin ve verimli bir işleyiş içinde olan bu kurumlardan

biri de eğitimidir. Eğitim kurumu, tüm toplumu ilgilendiren geniş bir bürokratik örgütlenme ağına sahip olması nedeniyle büyük bir örgütlenme içerir. Eğitim etkinliklerinin kendine has özelliği eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayırmaktadır. 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 kararları uygulamak zorunda olan örgüt çalışanı hem kendine, hem örgüte hem de topluma yabancılaşmaktadır” (Sabuncuoğlu ve Tüz, aktaran Elma, 2003).

Bahsedilen bürokratik örgüt modeli, merkeziyetçi büyük örgütsel yapısı ve ilgili sorunlarıyla eğitim kurumlarında da görülmektedir. Bu sorunlardan biri olan yabancılaşma, eğitim kurumlarının öngörülen rasyonel verimliliğini ve çalışanların bireysel özgürlüğünü tehdit etmektedir. Eğitimde yabancılaşma özellikle modern eğitimin temel bir formu olan ‘okul eğitimi’ alanında daha yoğun olarak yaşanmaktadır.

“Okulda görevli olanlar arasındaki, hatta öğretme-öğrenci arasındaki ilişkiler yasa, tüzük ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Bu örgüt içinde herkesin görevini formel (resmi) olarak yapması beklenir, yapamama durumunda alınacak önlemler bellidir. Bu açıdan bakıldığında okul sistemi, okul yönetimi ile birlikte bürokratik bir kuruluştur. Bu bürokratik kuruluştaki öğretmen orta noktada, merkezde bulunmaktadır; okul yönetimi en üstte, öğrenciler ise en alttadır” (Ergün, 1994: 146).

“Okul eğitimi bilindiği gibi hem bir kurum hem de bir yöntemdir. Okul eğitimi onaylanmış bir müfredatı ve pedagojisi, ücretli uzman eğitimcileri, öğrencileri ve

organizasyon süreciyle bilginin toplumsal bakımdan onaylanmış bir biçimde verilmesini kapsayan bir model olarak tanımlanabilir” (Marshall, aktaran Erjem, 2005: 396). Eğitimde temel sorumluluk öğretmene aittir; öğretmen de çalışmalarını bir eğitim sistemi, bir okul organizasyonu içinde yapmaktadır. Eğitimde yabancılaşma olgusuna okul eğitimi dikkate alınarak odaklanıldığında, temel sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin konumu dikkat çeker. *“Eğitimde yabancılaşma, bir yabancılaşma şekli olarak okulda çalışan (çoğunluğu öğretmenlerden oluşan) personelin ve öğrenim görenlerin, yapması gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşması olarak tarif edilebilir”.*

Gelişmekte olan her ülke, değişen koşullara uyum sağlamak ve değişimi olumlu yöne çekebilmek için eğitim sisteminde yenilikler yapmak zorundadır. Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebilir. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli 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, 2008). Öğretmenin okul sisteminin bir parçası olarak yükümlendiği önemli mevki, öğretmen yabancılaşmasının kaynağının bilinmesini gerektirir.

I.3.1. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşma Nedenleri

Okul eğitiminde yabancılaşmaya neden olan çok sayıda unsur bulunmaktadır. Okul eğitimi açısından eğitimde yabancılaşma, lerin, bu konularına yabancılaşmalarını ifade eder. Yönetici, öğretmen ve öğrenci yabancılaşmalarının farklı nedenleri olabilir. Araştırmamız öğretmen yabancılaşması ile sınırlı olduğu için burada sadece öğretmenlerin yabancılaşma nedenleri ele alınmaya çalışılmıştır.

Genel olarak öğretmen yabancılaşmasının, örgütsel, kurumsal, ekonomik ve kişisel nedenlere dayandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen yabancılaşmasını teşvik eden sebepler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

a. Merkeziyetçi Sistem ve Bürokratik Yapı: 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 yaşanması (Yapıcı, 2008),

b. Kurumsal Nedenler: Mesleki gelişimin sınırlılığı, müfredat programlarının gereksiz yönleri, verilen eğitimin araçsallaşması, fiziki altyapı ve donanım yetersizlikleri, eğitim kurumu ile etkileşim içinde olan diğer kurumlar arasındaki işbirliği yetersizlikleri (örneğin siyaset kurumunun yönetici atamalarında liyakat unsurunu göz ardı edebilmesi veya ödül yönetmeliğinde ödül alma standardının oluşmamış olması),

c. Ekonomik Nedenler: Giderler karşısında ücretlerin düşük olması (düşük ücret öğretmenlerin ilk fırsatta meslekten ayrılmasına, ayrılamayanların ise mesleğe yabancılaşmasına neden olmaktadır),

d. Kişisel Nedenler: Hep aynı ortamda, aynı işi yapma sonucu yaşanan monotonluk ve yorgunluk, mesleksel normlara uyum sağlanamamasından kaynaklanan yetersizlikler, kariyerde yaşanan hayal kırıklığı, özel hayat ve aileden kaynaklanan bazı olumsuzluklar mesleğe yabancılaşmaya neden olmaktadır.

I.3.2. Eğitimde Yabancılaşmanın Göstergeleri ve Öğretmenlerde Yabancılaşma

Belli bir konuda farklı bir bilgi ve beceriye sahip olmayı, bu bilgi ve becerisi açısından toplumca onaylanmayı gerektiren meslek olgusu, eğitim kurumlarında farklı kademelerde icra edilmektedir. 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 ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenin eğitim sistemi içindeki önemli konumunu üstlendiği rollerle ilgilidir. Rol, toplumda belirli bir konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar olarak tanımlanır. 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” (Celep, 2004: 33). 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). Öğretmenden içinde yaşadığı toplumsal çevre; 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 yabancılaşmasının, klasik tartışma eksenine bağlı olarak bürokrasi, teknoloji, işin niteliği, tükenmişlik, işe katılım, işten doyumсуuzluk, iş stresi gibi çok sebepli eleştirilere dayandırılmaktadır. Öğretmen yabancılaşması çok sebeplidir. Öğretmen yabancılaşmasında sosyolojik öğeler, psikolojik öğelere göre daha baskındır. Psikolojik etkenlerin temel kaynağını da sosyolojik etkenler oluşturmaktadır (Sevgili, 2005).

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)

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 ediminin çok az bir etkiye sahip olduğuna inanması olarak değerlendirilir. Yapılan araştırmalarda okullardaki hiyerarşik denetim derecesi ile öğretmenlerin güçsüzlük duyguları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu; hiyerarşik denetim arttıkça güçsüzlük düzeyinin de arttığı belirlenmiştir (Elma, 2003). Güçsüzlüğün eğitim kurumlarında yansımaları, örgütsel ve öğretimsel açıdan dikkate alınmıştır. Okulun içinde bulunduğu koşullarda, okulda güçlü birkaç kişinin dışında önemli kararlara katılamayan ve görüşlerinin önemsenmediğine inanan öğretmen, kendisini güçsüz hissedecektir. Öğretimsel güçsüzlük bağlamında öğretmen, dışsal güçlerin sınıfta bile etkilerinin çok güçlü olduğuna, kendisinin öğrenciler üzerinde etkileme gücünün sınırlı olduğuna ve öğretimin bir fark yaratmadığına 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 görmeyecektir (Elma, 2003: 29).

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).

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.

Yalıtılmışlık (Sosyal Uzaklık): Kişinin sosyal çevresiyle iletişim kurabilme imkanının kaybolması nedeniyle ortaya çıkar. Yalıtılmışlık duygusunun oluşmasında hem çevresel (nesnel) hemde kişisel (öznel) nedenler etkili olabilir. Özellikle kalabalık ve gürültülü sınıflarda, büyük okullarda çalışmanın, okul idaresinin yarattığı aşırı bürokratik okul ikliminin; öğretmenlerin mesleği ve yaptığı işi içselleştirememeleri, çalıştıkları kurumla aidiyet sağlayamamaları gibi nedenlere bağlı olarak yalnızlaşma süreci yaşanabilir.

Kendine yabancılaşma: İnsanın yaptığı davranışların dış sebeplerden dolayı gelecekte beklediklerine katkı sağlamaması [ya da isteklerine dayanmayan davranışları], 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.

Eğitim ve üretimin uygulayıcısı olarak retmenlerin iŖe yabancılaŖmaları, okulun iŖlevlerini gerekleŖtirmesi önünde bir engel olarak durmaktadır. retmenlerin mesleklerine yabancılaŖmalarının eğitim hizmeti sürecine olumsuz etkileri Ŗyle zetlenebilir (Bayındır, 2002):

- YabancılaŖma retmenlerin yaratıcılığını engeller: retmenler, retim sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, renmeyi kolaylaŖtırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak yabancılaŖma üretmenin yaratıcılığını köreltir, bu da retmenlerin renmeyi kolaylaŖtırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.
- YabancılaŖma retmenlerin topluma ve rencilerine model olmasını engeller: retmenler, görevleri gereği hem topluma hem de rencilerine iyi bir model olmak durumundadırlar. YabancılaŖma, retmenlerde toplumsal iliŖkilere karŖı olumsuz tutumlar geliŖtirilmesine, iletiŖim sorunlarına, evre ile iliŖkilerinde yıkıcı davranıŖlara neden olmaktadır. Bu tutumlara sahip bir retmen topluma ve rencilere model olamaz.
- YabancılaŖma retmenlerin mesleki yönden kendilerini geliŖtirmelerini engeller: retmenler, toplumsal deđiŖme ve geliŖmelerin gerisinde kalmamak için mesleki yönden kendilerini geliŖtirmek, yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. YabancılaŖan bireyler kendilerini mesleklerinde geliŖtirme yönünde istekli davranmazlar. retmenlerin kendilerini geliŖtirmemeleri, alan bilgileri ve becerilerinin körelmesine neden olacaktır. Bu da retmenlerin mesleki etkinliğini azaltacaktır.
- YabancılaŖma retmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller: Mesleğine yabancılaŖan retmen, alıŖtıđı kurumun amaçlarını iselleŖtiremez ve iŖi 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.

I.3.3. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması sonucunda ulaşılan Türkiye’deki çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

Son yıllarda Türkiye’de eğitim alanında yapılan sınırlı sayıda araştırmanın, yabancılaşmayı çoğunlukla öğrenci ve öğretmen boyutlarıyla ele aldığı görülmektedir. Eğitimde yabancılaşmanın öğrenci boyutuyla ele alındığı araştırmalarda; Duru (1995), üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve yabancılaşmayı; Bayhan (1997), üniversite

öğrencilerinde anomi ve yabancılaşmayı; Sanberk (2003), öğrenci yabancılaşma ölçeğini; Çelik (2005), orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini incelemiştir. Eğitimde yabancılaşmanın öğretmen boyutuyla ele alındığı araştırmalarda ise; Hoşgörür (1997), eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumlarını; Bayındır (2002), orta öğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi; Gençer (2002), öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Elma (2003), ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını; Erjem (2005), eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmeni; Yapıcı (2007), eğitim ve yabancılaşmayı incelemiştir. Bu araştırmaların dışında, eğitimle ilgili olmayan fakat yabancılaşmayı konu alan farklı disiplinlere ait çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Eğitimle ilgili olmayan bu çalışmalar, konumuzla doğrudan ilişkili olmadığı için buraya alınmamıştır. Araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar ve sonuçları aşağıda özetlenmeye çalışılarak verilmiştir.

Eğitimde yabancılaşmanın öğrenci boyutuyla ele alındığı “üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi ilişkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde Duru (1995), Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarında okuyan 195 öğrencinin toplumsal, bireysel ve ailesel değişkenlere göre yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri ile her bir düzeyin birbirleriyle ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 17’sinin yalnızlık, %15’inin yabancılaşma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Yabancılaşan öğrencilerin duygusal ve sosyal olmak üzere iki tip yalnızlık yaşadığı görülmüştür. Sosyal yalıtım boyutunda yalnızlık ve yabancılaşma yaşayan öğrenciler, sosyal ilişkilerden kaçınıırken; duygusal yalıtım boyutunda yalnızlık yaşayan öğrencilerin sosyal yaşam içinde olmalarına rağmen sosyal ilişkilerinde duygusallığa yer vermedikleri belirlenmiştir. Bulgular, yabancılaşma ve yalnızlığın belirleyicisi olarak

toplumsal değişkenlerin bireysel ve ailesel değişkenlere göre daha belirleyici olduğunu göstermiştir.

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 değişmede radikal görüşler, sosyal değişmede 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.

Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili araştırmaların önemli sorunlarından biri de, geçerli ve güvenilir sonuçlar sunabilen bir yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesidir. Bu konuyu problem yapan Sanberk (2003), “öğrenci yabancılaşma ölçeği” başlıklı yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin okula ilişkin yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt bağıntı geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği sınanmıştır. 120 maddeden oluşan madde havuzunun kapsam ve yapı geçerliğinin sınındığı ilk çalışma 6 farklı okuldan 611 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel formun yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan çalışmaya 5 farklı okuldan toplam 525 öğrenci dahil edilmiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmaları için 60 öğrenciden; test tekrar test güvenilirliğini sınamak için de Okul Yabancılaşma Ölçeğinin üç hafta arayla iki kez uygulandığı 61 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, yeni öğrenci yabancılaşma ölçeğinin içerdiği dört faktörün güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Her bir faktör alt ölçek olarak kabul edilerek; anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve güçsüzlük şeklinde adlandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sınıf düzeyi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 11.sınıf öğrencilerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre anlamsızlık ve sosyal uzaklık alt ölçeklerinde daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları belirlenmiştir. Bir başka bulguya göre, öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş; Anadolu lisesi öğrencilerinin, genel lise, meslek lisesi ve özel liselere

göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdiği saptanmıştır. Sanberk, Anadolu liselerindeki öğrencilerin anlamsızlık ve kuralsızlık alt ölçeklerinde daha yüksek düzeyde yabancılaşmalarının nedenini, ders yoğunluğunun fazlalığı ve eleştiri kültürü potansiyellerine bağlamıştır.

Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili ulaştığımız yakın tarihli bir başka araştırmada ise Çelik (2005), “orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” 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.

Eğitim kurumlarında yabancılaşmanın öğretmen boyutunun ele alındığı çalışmalardan biri de Hoşgörür’e (1997) aittir. “Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği)” başlıklı doktora tezinde Hoşgörür, öğretmenlerin örgütsel tutumlarını saptamayı amaçlamıştır. Betimsel nitelikteki araştırmanın evreni, 1995-1996 öğretim yılında Samsun il merkezindeki liselerde görevli 1321 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, 961 öğretmenden elde edilen verilerle değerlendirme yapılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Anket, kişisel bilgiler, özdeşleşme, yerimseme, uyuşum, umursamazlık ve yabancılaşma tutum boyutlarına ilişkin

iki bölümün yer aldığı 50 sorudan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genellikle okullarıyla özdeşleştikleri, okullarını yerimsedikleri ve okullarıyla uyum içinde oldukları; buna karşılık öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede umursamazlık içinde oldukları ve okullarına karşı nadiren yabancılaştıkları saptanmıştır.

Bayındır (2002), “orta öğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, lise öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma betimsel niteliktedir. Araştırma evrenini Eskişehir il merkezindeki genel liselerde görev yapan 633 dal öğretmeni oluşturmuş, yönetici personel ve rehber öğretmenler bu kapsama alınmamıştır. Araştırmada çalışma evreninin ulaşılabilirliği nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket; kişisel bilgiler, mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenlik davranışları olmak üzere üç bölüm ve toplam 64 sorudan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, lise öğretmenlerinin büyük bir bölümünde mesleğe yabancılaşma duygusunun orta ve yüksek düzeyde olduğu; mesleğe yabancılaşma cinsiyet, mesleki deneyim, branş ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin artmasıyla, öğretme-öğrenme sürecinde gereken öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Gençer (2002), “öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler” konulu yüksek lisans tezinde; tükenmişliği ölçmek için Maslach

tükenmişlik envanteri, iş doyumunu ölçmek için iş doyum ölçeğini kullanmıştır. İş doyum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve yapılan analiz sonucunda 0,88 oranında güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verileri, Bursa'nın İnegöl ilçesinde bulunan 8 lise ve 13 ilköğretim okulunda çalışan 382 öğretmenden toplanmıştır. Veriler üzerinde t testi, korelasyon ve varyans analizi yapılmış, yapılan bu analizler sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenlerin iş doyum beklenti düzeyleri ile iş doyum gerçekleşme düzeyleri arasında önemli bir fark saptanmıştır. Bu fark, öğretmenlerin iş doyumsuzluğunu ortaya koymaktadır. İş doyum ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iş doyum düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmakta, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça da iş doyum düzeyi azalmaktadır. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerde iş doyum düzeyi, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca hizmet yılı ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin, mesleği istemeden seçen öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir.

Elma (2003), "ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması" başlıklı doktora teziyle, öğretmenlerin yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne, öğretmenlerin alanlarına (sınıf ve branş öğretmeni) ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı sekiz merkez ilçede görev yapan toplam 17003 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 485 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "İşe Yabancılaşma Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz

edilerek; öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi; okul büyüklüğü ve kıdem değişkenlerine göre yabancılaşma düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işe yabancılaşma duygusu, bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Erjem (2005), “eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen” başlıklı çalışmasıyla eğitimde yabancılaşmanın önemli bir formu olan öğretmen yabancılaşmasını sosyolojik bir perspektifle araştırmıştır. Araştırmada, lise öğretmenlerinin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp-yaşamadıklarının tespit edilmesi ve çeşitli boyutlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, Mersin’deki klasik iki devlet lisesinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen, çeşitli branşlardaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntem ve ilkelerine göre yapılan araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar) altında bulunmalarına rağmen, “yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmi olarak yaşadıkları” saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma “güçsüzlük” kategorisindedir. Erjem, bu konuda özellikle yönetsel süreçlerin

önemli faktörler olarak görülmesi gerektiğini belirterek; öğretmenler arasında (yaygın olarak) okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikrinin hakim olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ayrıca, yönetsel süreçlerin dışında kalmanın katılımı azaltarak öğretmenler arasında “geri çekilmeye” yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Erjem’e göre araştırmada elde edilen en önemli sonuç, öğretmenlerin yabancılaşmanın tüm boyutlarını değil, bazı boyutlarını yaşamalarıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin yabancılaşma bağlamında içinde buldukları durum, genel olarak tehlikeli veya riskli bulunmamıştır.

Yapıcı (2007), “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 (Yapıcı, 2007).

Genel anlamda Türkiye’de eğitimde yabancılaşma konusuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında farklı değişkenler dikkate alınarak araştırmalar yapıldığı ve güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, mesleğe (işe) yabancılaşma, okula yabancılaşma, tükenmişlik gibi bazı alt boyutlar kullanıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili araştırma bulgularının birbiriyle karşılaştırılması açısından araştırma sayısının yetersiz olduğu, daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

1.3.4. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması sonucunda ulaşılan yurt dışındaki çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

Yabancılaşma literatüründe yurt dışında yapılan araştırmaların, konuyu geniş kapsamlı olarak ele aldığı görülür. Bu araştırmalarda yabancılaşmanın boyutlandırılması ve ölçülmesinde, genellikle Seeman’ın (1959) belirlediği kavramsal çerçevenin kullanılması dikkat çekicidir. Isherwood ve Hoy (1973), okulun bürokratik yapısı, öğretmenlerin çalışma değerleri ve güçsüzlük algılarını; Anderson (1973), okulun bürokratik yapısı ile öğrencilerin okula yabancılaşma algılarını; Cox ve Wood (1980), örgütsel yapı ve mesleki yabancılaşmayı; Zielinski ve Hoy (1983), öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşmayı; Kulpa ve Steitz (1984), yetişkinler arasında mesleki katılım ve yabancılaşmayı; Richardson (1994), okulun örgütsel özellikleri ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkiyi; Shoho ve Katims (1998), ilkokul ve lise öğretmenlerinin yalıtılmışlık (sosyal izolasyon), normsuzluk ve güçsüzlük şeklindeki yabancılaşma algılarını; Benson ve Malone (2001), öğretmenlerin ortak karar alma hakkındaki inançları ve işine yabancılaşmayı; Pugh ve Zhao (2002), öğretmenlere yetki verme çabalarının beklenmedik sonuçlarını; Dworkin, Saha ve Hill (2003), öğretmen tükenmişliği ile demokratik okul iklimi ilişkisini; Schlichte, Yssel ve Merbler (2005), öğretmen yalıtılmışlığı ve yabancılaşmasını; Brooks, Hughes ve

M. Brooks (2008), eğitimde reform ve öğretmen yabancılaşması başlığıyla lise öğretmenlerinde güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşmayı incelemiştir. Bu araştırmaların dışında, eğitimle ilgili olmayan fakat yabancılaşmayı konu alan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak burada eğitimle ya da konumuzla ilişkili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

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 okulun bürokratik yapısı, Weberist, otoriter, işbirlikçi ve kaotik olmak üzere oluşturulan dört temel yapıda ele alınmıştır. Öğretmenlerin çalışma değerleri ise mesleki çalışma değerleri biçiminde ele alınmıştır. Çalışmada mesleki değerleri temel alan öğretmenlerin, güçsüzlük duygusunun düzeyi, baskıcı yapıdaki okullarda yüksek, işbirlikçi yapıdaki okullarda ise 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, beklentilerin 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. Araştırmada 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 (Aktaran Elma, 2003: 72-73).

Anderson (1973), öğrencilere yönelik yaptığı araştırmada okulun bürokratik yapısı ile öğrencilerin okula yabancılaşma alguları arasındaki ilişkiyi 18 lise örneğinde

incelemiştir. Araştırmanın ana hedefleri bürokrasi ve yabancılaşmanın boyutlarını saptamak, bu boyutların ikincil ya da birleştirici faktörlerle ilişkisini tanımlamak ve bürokratik yapılanmayı tamamlayan faktörlerle yabancılaşma arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Araştırma bulgularına göre okullar arasındaki yabancılaşma düzeyi farklılıkları, önemli oranda bürokratikleştirici faktörlerce belirlenmektedir.

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.

Zielinski ve Hoy (1983), “öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma” ile ilgili çalışmalarında dört temel hipotez sınamışlardır. Bu hipotezler; “etkileşim boyutlarının birindeki yalıtılmışlık, diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkilidir”, “örgütsel ve öğretimsel güçsüzlük, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile olumlu 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” şeklinde oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine yabancılaşmaları ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin yaptığı işten duyduğu gurur ile

öğretmenin okul ve sınıf içi yaptığı etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerden ve çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlamaları sonucunda, diğerlerine göre büyük bir çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu yaşadıkları; okul yöneticilerinden kendilerini soyutlayan öğretmenlerin ise, işe yabancılaşmanın tüm boyutlarından etkilendikleri saptanmıştır (Aktaran Elma,2003).

Kulpa ve Steitz (1984), “yetişkin meslek sahipleri arasındaki yabancılaşma ve mesleki ilgiye yüklenen anlam ve algılamada kişinin cinsiyetine bağlı farklılıkları” inceleyen analitik bir ön çalışma sunmuştur. Çalışmada geniş bir mesleki organizasyonda çalışan 233 yetişkin yer almaktadır. Ön model geçmiş (background) değişkenler, bağlamsal/örgütsel değişkenler, kişisel/psikolojik değişkenler ve sonuçlar (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, örgütsel hedeflerden soyutlanma ve iş tatmini) arasındaki etkileşime bakılmıştır. Sonuçlar, işe yabancılaşmanın psikolojik yapısının kadınlarda nitelik olarak erkeklerden daha farklı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonunda kadın ve erkeklerin yabancılaşmayı nicelik olarak yaklaşık aynı miktarda tecrübe ettikleri, yaşın kadınlar için genelde olumsuz bir etken; erkekler içinse özellikle bağlamsal/örgütsel değişkenlerle olumlu ilişki içinde bir faktör olduğu tesbit edilmiştir. Yetişkin kimliği ve yaşın rolü, kadınlar için işe yabancılaşmanın erkeklerin zıddına olarak ayırt edici anlamı, yetişkin mesleki deneyimini daha iyi anlamak bakımından tartışılmıştır. Araştırmada yönetici ve meslektaşlarından gereken desteği alamayan öğretmenlerin meslekten ayrılmayı yeğledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Richardson (1994), “okulun örgütsel özellikleri ile öğretmenlerin yabancılaşması arasındaki ilişki”yi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Bir lisede, örgütsel özellikler öğretmenler tarafından oluşturulduğunda, öğretmenlerdeki yabancılaşma azalır mı?
2. Öğretmen yabancılaşmasının en aza indirilmesinde gücün rolü nedir?
3. Öğretmen yabancılaşmasının en aza indirilmesinde toplumsal ilişkilerin rolü nedir?

Araştırma sorularının analizinde nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş, işbaşında iki yıllık gözlem ve okulda görevli çalışanlarla 6 saatlik bir görüşme yapılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin işlerini nasıl yaptıkları, diğer meslektaşları ile ilişkileri ve okulda yaşam kalitesini arttıracak örgütsel uygulamalar gözlenmiştir. Araştırmada örgütsel yapının yabancılaşmayı azaltabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim, okul, güç ve toplumsal ilişkiler hakkındaki genel kanılarının, örgütsel yapı ile birlikte yabancılaşmanın doğası ve düzeyini etkilediği sonucuna varılmıştır (Aktaran Elma, 2003).

Shoho ve Katims (1998), “özel ve genel eğitim öğretmenleri arasında yabancılaşma algıları” başlıklı araştırmalarında; ilkokul ve liselerde, kendine güvenen/yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görevli özel eğitim uygulayan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile genel ve özel eğitim uygulayan öğretmenler arasındaki yabancılaşma algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 395’i genel, 180’i özel eğitim öğretmeni olmak üzere Güney Texas Metropolitan bölgesindeki okullarda görevli toplam 575 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada ayrıca bir merkez okulun farklı gruplara ayrılmış öğretmenlerinin yalıtılmışlık, kuralsızlık ve güçsüzlük algılarını belirlemek üzere, Dean’ın ölçeğiyle bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim uygulayan öğretmenlerin, genel eğitim uygulayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yabancılaşma algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ‘öğrenci merkezli eğitim veren özel eğitim öğretmenleri’ ile ‘öğretmen merkezli eğitim veren özel eğitim öğretmenleri’nin yabancılaşma düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sonuçlar, önceki araştırmalardaki uzman önerilerinde rastlanan yetersiz öğrenmeye sahip öğrencilerin psiko-sosyal çıkarlarının, özel eğitim öğretmenlerince dikkate alınmadığını göstermektedir. Bulgular makro yapısal çalışmalar açısından özel eğitim öğretmenleri arasındaki yabancılaşma algılarını azaltma hakkında yapılabilecekleri tartışmaya açmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin potansiyel güçlerini kullanma imkânlarını arttırmak isteyen okul yöneticilerinin, yabancılaşmanın olumsuz etkilerini azaltmak için bu araştırma sonuçlarını ve kendi cevaplarını düşünmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Benson ve Malone (2001), “öğretmenlerin karar alma sürecinde kendi konumlarını algılayışları ve yabancılaşma (güçsüzlük) duyguları arasındaki ilişkileri” araştırmışlardır. Araştırmada iki bölümden oluşan bir anket, anaokulu seviyesinden 12. sınıf düzeyine, kent okullarından banliyö okullarına kadar değişen aşamalarda 311 öğretmene uygulanmıştır. Birinci bölüm, var olan ve ideal etki düzeyleriyle ilgili 4 teknik ve 8 yönetim hakkında 12 karar alanı algısı maddesinden; ikinci bölüm ise, yabancılaşma hakkında dört maddeden oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kent öğretmenleri için teknik ve yönetsel karar alanı algısı ile yabancılaşma, banliyö öğretmenleri için de yönetsel karar alma aşamasında hareket alanından yoksunluk arasında belirgin pozitif bağıntılar bulunmuş, her iki öğretmen grubu arasında ise belirgin negatif bağıntılar bulunmuştur. Araştırmada yabancılaşmanın kısmi bağıntıları ve karar alma sürecinden mahrumiyetle ilgili anlamlı bağıntı bulunmamıştır. Teknik karar alma aşamasında algılanan etki ile yabancılaşma arasındaki bağıntılar her iki grup için de anlamlı çıkmıştır. Kent öğretmenleri için yönetsel etki kısmen anlamlı bulunmuştur.

Pugh ve Zhao (2002), yaptıkları araştırmada, teknolojik yeniliklere entegre olmalarını sağlamak amacıyla ödenekli bir programa katılan üç öğretmen takımının

öykülerini sunmuş ve analiz etmişlerdir. Bu üç öğretmen takımı, gerçekleşen bir yetkilendirilme deneyimi yerine yabancılaşma yaşamışlardır. Bu öykülerden hareketle: Bağış kazanımları yoluyla öğretmenler tarafından elde edilen kaynakların eşitlikçi öğretmen kültürüne zarar verebileceği ve arttırılmış kişisel yetki ve ödeneklerle sağlanan baskının, var olan çatışmaların yükselmesine yol açabileceği şeklinde iki yabancılaşma kaynağı olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, genellikle öğretmenlerin salahiyet hissi, idareci ve öğretmen kültürü tarafından baltalandığında yabancılaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Dworkin, Saha ve Hill (2003), “Öğretmen Tükenmişliği ve Demokratik Okul İklimi” başlıklı araştırmalarında; okul müdürünün demokratik personel politikalarının öğretmen tükenmişliğini nasıl etkilediği, öğretmen tükenmişliğinin demokratik eğitim biçimlerine desteği nasıl etkilediği sorularını cevaplamaya çalışmışlardır. 2961 kentsel resmi okul öğretmeninden elde edilen verilerle oluşturulan bu araştırmada, müdürlerinin otoriter olmadığını hisseden, iş arkadaşları ile uyum içinde olan ve okulda karar alma aşamasına kendilerini dahil eden öğretmenlerin, bunun tam tersini hissedenlere nazaran “öğretmen tükenmişliğini” yaşama olasılıklarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) “öğretmen yalıtılmışlığı ve yabancılaşmasına dair bir vaka incelemesi” 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 hikayelerinde geçen ortak düşünüş tarzının, meslekten ayrılma nedenlerini belirleyen güçlü bir sonuç olduğu sonucuna varılmıştır.

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.

Eğitimde yabancılaşma konusunda, yurt dışında yapılan araştırmalarda farklı değişkenler (okulun bürokratik yapısı, öğretmenlerin çalışma değerleri, örgütsel yapı ve özellikler, mesleki katılım, öğretmenlerin ortak karar alma ve inançları, öğretmenlere yetki verilmesi, demokratik okul iklimi ve eğitimde reform) ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Toplumsal gelişmenin eğitimle ilgili sorunlar tesbit edilmeden ve bu sorunlar çözülmeyen mümkün olmadığı bilincinde olan ülkelerde, bu konuya yoğun ilgi gösterilmesinin anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEM VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve gerekçesi, sayıtları, sınırlılıkları, araştırma problemindeki değişkenlerin tanımları, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

II.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın ana problemi; “sosyo-ekonomik değişkenlerin, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini ne derecede etkilediğidir”. Bu problemin çözümlenmesi için cevapları aranan sorular (alt problemler) şunlardır;

1. Lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeyleri nedir?
 - a. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri nedir?
 - b. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri nedir?
 - c. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri nedir?
 - d. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri nedir?
2. Lise öğretmenlerinin sosyo-demografik durumlarına göre eğitime yabancılaşma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sosyo-demografik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sosyo-demografik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sosyo-demografik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- d. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sosyo-demografik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Lise öğretmenlerinin ekonomik durumlarına göre eğitime yabancılaşma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

- a. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Lise öğretmenlerinin çalışma koşullarına göre eğitime yabancılaşma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

- a. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, çalışma koşullarına göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, çalışma koşullarına göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, çalışma koşullarına göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, çalışma koşullarına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Lise öğretmenlerinin sendikal örgütlenme durumlarına göre eğitime yabancılaşma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

- a. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sendikal örgütlenme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sendikal örgütlenme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sendikal örgütlenme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, sendikal örgütlenme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Lise öğretmenlerinin okul yönetimine katılma durumlarına göre eğitime yabancılaşma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- a. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, okul yönetimine katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, okul yönetimine katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, okul yönetimine katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri, okul yönetimine katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

II.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini tespit etmek ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerindeki farklılıkları ortaya çıkarmaktır.

II.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Araştırma, eğitim kurumlarındaki yabancılaşmanın öğretmen boyutunu ortaya koyması, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini belirlemesi, yabancılaşma düzeylerinin hangi boyutlarda hangi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığının belirlenmesi, yabancılaşmaya bağlı eğitim verimsizliğinin giderilebilmesine yönelik tespitler içermesi ve daha önce ilköğretim okulu öğretmenlerinde uygulanarak geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanan yabancılaşma ölçeğinin, lise öğretmenlerine de uygulanabilir olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

II.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın veri toplama aracı için başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
2. Araştırmada kullanılan eğitime yabancılaşma ölçeği, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini ölçmek için yeterlidir.
3. Katılımcılar gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.

II.5. Sınırlılıklar

Araştırma, evren ve örneklem özellikleri açısından sınırlılıklar içermektedir. Bu araştırmada, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında sosyo-ekonomik durumlarına göre açıklamaya çalışılmaktadır.

1. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezindeki orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşturulan örnekleme sınırlıdır.
2. Bu araştırma; cinsiyet, yaş, doğum yeri, en çok nerede yaşadığı, medeni durum, çocuk sayısı, aylık gelir, eşin gelir durumu, gelirin yetme durumu, konut sahibi olma durumu, okul türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders

saati miktarı, serbest zamanın kullanılma derecesi, sendika üyeliği ve yönetime katılma düzeyi şeklinde ifade edilen sosyo-ekonomik değişkenlerle sınırlıdır.

3. Araştırmaya konu edilen “Kişisel Bilgi Formu”nda yer alan sorular, ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmaya konu edilen “Öğretmen Eğitime Yabancılaşma Ölçeği”nde yer alan sorular, ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

II.6. Araştırma Problemindeki Değişkenlerin Tanımları

Araştırma probleminde yer alan değişkenlerin işevuruk tanımları aşağıdadır;

a. Lise Öğretmeni; ilköğretimden sonraki 4 yıllık dönemde yükseköğretime öğrenci yetiştirmek üzere eğitim-öğretim hizmeti veren, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmendir.

b. Eğitime Yabancılaşma; okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenin, kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendisini çalışma arkadaşlarından, okuldan soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak okula karşı olumsuz tutumlar beslemesidir.

c. Eğitime Yabancılaşma Düzeyi; Öğretmen Eğitime Yabancılaşma Ölçeği uygulandıktan sonra güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarına ait ölçek maddelerinde bulunan toplam puanların, örnekleme oranlanmasıyla belirlenen aritmetik ortalama değerlerinden, standart sapma değerlerinin çıkarılması sonucunda elde edilen düşük, orta ve yüksek düzey sayıdır.

d. Sosyo-ekonomik değişken: Öğretmenlerin; “*sosyo-demografik durum, ekonomik durum, çalışma koşulları, sendikal örgütlenme ve okul yönetimine katılma*” ile sınırlı durumlarını ifade eden göstergelerdir.

e. Sosyo-demografik durum: Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, doğum yeri, en çok yaşadığı yer, medeni durumu ve çocuk sayısı değişkenlerinden oluşan göstergelerdir.

f. Ekonomik durum: Öğretmenlerin; aylık gelir, eşin gelir durumu, gelirin yetme durumu ve konut sahibi olma durumunu ifade eden göstergelerdir.

g. Çalışma koşulları: Öğretmenlerin; okul türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı, serbest zamanlarını kullanma derecesiyle sınırlı durumlarıdır.

h. Sendikal örgütlenme durumları: Öğretmenlerin; sendikaya üyelik durumlarıdır.

ı. Okul yönetimine katılma durumları: Öğretmenlerin; okul yönetimine katılıp katılmama durumlarıdır.

II.7. Araştırma Modeli

Bu araştırma Mersin ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerini tespit etmeye ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerindeki farklılıkları belirlemeye yönelik olarak, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin eğitime yabancılaşmaya ilişkin algı düzeyleri, daha önce Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

II.8. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin İl Merkezindeki liselerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu liselerde görev yapan idari personel ve rehber öğretmenler araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın Orta Öğretim Kurumları'nda uygulanabilmesi için gerekli valilik izni 05.02.2008 tarihinde alınmış ve alınan izin belgesi Ek-5'te verilmiştir. Elde edilen istatistiksel verilere göre 2007-2008 öğretim yılı itibariyle Mersin il merkezindeki 21 genel lise, 10 Anadolu Lisesi, 1 Fen Lisesi, 14 Meslek Lisesi ve 6 Özel

Lisede toplam 2389 öğretmen görev yapmaktadır (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri,2008). Ekonomik nedenler ve zaman kıtlığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem seçimi tercih edilmiştir. Örneklem seçiminde, her okul türü bir tabaka kabul edilmiştir. “Bireyler belirli ölçülere göre tabakalara ayrıldığında her tabakaya eşit sayıda birey düşmesi olanaksızdır. Eğer her tabakadan eşit sayıda birey seçilirse az bireyli tabakalar ile çok bireyli tabakalardan alınan örneklerin temsil yeteneği farklı olur” (Gökçe, 2007: 117). Bu durumu önlemek için araştırmada oranlı tabakalı örnekleme tekniği kullanılmış ve evrendeki alt grupların örnekleme temsili garanti altına alınmaya çalışılmıştır (Balcı, 2005).

Örneklem belirleme sürecinde öncelikle örnekleme oranı % 15 olarak belirlenmiş, bu örnekleme oranı, her bir okul türünün birim sayısı ile çarpılarak tabakalardan kaç örnek alınacağı bulunmuştur. Bu aşamada tabakalardan alınacak birim sayısı formülü kullanılmıştır (Gökçe, 2007: 117).

$$(n / N) \cdot N_j = n_j$$

N: Evrendeki öğretmen sayısı
n: Örnek sayısı
N_j: Tabakadaki öğretmen sayısı
n_j: Tabakadan alınacak öğretmen sayısı

Tablo-1: Okul Türüne Göre Evren ve Örneklem Dağılımı

Okul Türü	N _j	% 15 * N _j = n
Genel Lise	941	141
Anadolu Lisesi	484	73
Fen Lisesi	28	4
Meslek Lisesi	797	119
Özel Lise	139	21
Toplam	N = 2389	n = 358

N: Evrendeki öğretmen sayısı

n: Örnek sayısı

$$n_j = (358 / 2389) \cdot N_j$$

Tablo-1’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul türlerine göre, tabaka toplam sayıları belirlenmiş ve bu sayıların % 15’i alınarak tabaka örneklem sayılarına ulaşılmıştır. Sonra, toplam örneklem sayısının evren değerine oranı ile elde edilen tabaka ağırlığı tabaka sayıları ile çarpılarak, her tabakadan seçkisiz seçilecek öğretmen sayısı bulunmuştur. Böylece, her okul türünde görev yapan öğretmenlerin örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Ölçeğin uygulanmasında bazı soruların cevaplanmamış olması gibi değerlendirme dışı bırakılabilecek sebeplerin olabilmesi ya da olası kayıplar nedeniyle örneklemin belirlenen sayıdan % 10 daha büyük tutulması uygun görülmüş ve tabaka oranları dikkate alınarak 400 öğretmen temsil edilmiştir. Ayrıca “çok fazla değişkenle çalışılacağına, beklenen ya da yordanan farklar ya da ilişkiler çok küçük olacağına, çalışılacak değişkenler açısından örneklem heterojen olduğunda ve bağımlı değişkene ilişkin elde mevcut güvenilir ölçüler olmadığında örneklemin büyük olması gerekir” (Cohen, Manion, ve Morrison, , aktaran Erkuş, 2005: 90) düşüncesi dikkate alınmıştır.

Mersin il merkezindeki liselerde çalışan öğretmenlerin; % 39’unun Genel lise, % 33’ünün meslek lisesi, % 21’inin Anadolu lisesi, % 6’sının Özel lise ve % 1’inin Fen Lisesi öğretmeni olduğu belirlenmiştir (Tablo-2). Bu çerçevede oranlı tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak örneklem oranının da evren değerlerine yakın olması sağlanmıştır. Örneklemin seçildiği okulların belirlenmesi aşamasında, okul yönetimlerinin izni ve ulaşım olanakları dikkate alınmıştır.

Örnekleme seçiminin ikinci aşamasında belirlenen okul türleri içinden öğretmen oranlarına göre basit yansız örnekleme ile okulda mevcut bulunan öğretmenlere anket uygulanmıştır. Anketin uygulanmasında okul idarecilerinin izni ile rehberlik servislerinde

görevli öğretmenlerden destek alınarak en az iki teneffüs öğretmenler odasında beklenmiştir. Bazı öğretmenlerin okullarında görevli bir öğretmen yardımıyla uygulanan ankete daha güvenle cevap verdikleri gözlenmiştir. Anketlerin gönüllülük esasına göre doldurulması ilkesi gereği isteksiz öğretmenlere ısrar edilmemiştir. Anketlerin toplanması sırasında eksik cevap verdiği fark edilenlere cevaplarını tamamlamaları rica edilmiştir. Anketin uygulandığı liseler, öğretmen sayıları ve geri dönüş oranları ve örneklem oranları Tablo-2’te gösterilmiştir.

Tablo-2: Anketin Uygulandığı Liseler - Geri Dönüş ve Tabaka Oranları

Okul Türü ve Evrendeki Öğretmen Sayısı	Liseler	Dağıtılan anket sayısı	Dönen anket sayısı	Geri Dönüş Oranı	n	Örnek %
Genel Lise (941)	Mersin Atatürk Lisesi	60	52	% 87	51	
	Cemile Hamdi Ogun Lisesi	50	46	% 92	45	
	Dumlupınar Lisesi	40	37	% 93	37	
	Şevket Pozcu Lisesi	25	22	% 88	22	
	Toplam	175	157	% 90	155	39
Anadolu Lisesi (484)	Tevfik Sırrı Gür Anadolu Lisesi	50	48	% 96	47	
	M. T. S. O. Anadolu Lisesi	45	38	% 84	37	
	Toplam	95	86	% 91	84	21
Fen Lisesi (28)	Mersin Fen Lisesi	10	7	% 70	5	1
Meslek Lisesi (797)	Mersin Endüstri Meslek Lisesi	60	55	% 92	54	
	Atatürk Endüstri Meslek Lisesi	40	36	% 90	35	
	Kız Meslek Lisesi	35	33	% 94	32	
	Mezitli Ç.P.L.	10	10	% 100	10	
	Toplam	145	134	% 92	131	33

Özel Lise (139)	Özel Toros Lisesi	25	20	% 80	17	
	Özel İçel Lisesi	10	10	% 100	8	
	Toplam	35	30	% 100	25	6
Toplam (2389)	Genel Toplam	460	414	% 90	400	100

Anketin uygulanmasında toplamda 460 öğretmene dağıtım yapılmasına karşılık, 414 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerin % 90'ını oluşturan 414 anketten; 9'u yönergeye uygun olarak doldurulmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmamış, 5'i de tabaka oranlarının dikkate alınması nedeniyle rastlantısal yolla değerlendirme dışı bırakılmış, sonuç olarak 400 anket değerlendirmeye alınmıştır (Tablo-2).

II.9. Veri Toplama Aracı

Araştırma için veri toplamak amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Eğitime Yabancılaşma Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anketin başında araştırmanın amacı, kapsamı ve anket maddelerinin nasıl cevaplanacağına ilişkin bir açıklamaya yer verilmiştir.

Anket formunun ilk bölümünde araştırmacı tarafından, öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorularda öğretmenlerin “cinsiyet, yaş, doğum yeri ve en çok yaşadığı yer, medeni durum, çocuk sayısı değişkenlerinden oluşan *sosyo-demografik durum*; aylık gelir, eşin gelir durumu, gelirin yetme durumu ve konut sahibi olma durumu gibi değişkenlerden oluşan *ekonomik durum*; okul türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı, serbest zamanlarını kullanma derecesi değişkenlerinden oluşan *çalışma koşulları*; *sendikal örgütlenme durumları* ve *okul yönetimine katılma durumları*” gibi değişkenlere göre sosyo-ekonomik durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci bölümde yer alan eğitime yabancılaşma ölçeği, Cevat Elma'nın 2003 yılında “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe

Yabancılaşması” ile ilgili doktora tezi için geliştirdiği ölçek maddelerinden oluşturulmuştur. Elma'nın (2003) geliştirdiği “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nin araştırmada kullanımı için gereken izin alınmış, alan yazındaki ilgili çalışmalar gözden geçirilmiş ve danışmanın katkılarıyla son şekli verilmiştir.

Hazırlanan anket, öncelikle ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek ve eksik madde olup olmadığını anlamak üzere bir grup öğretmene uygulanmış, öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Ankette yer alan öğretmen eğitime yabancılaşma ölçeğindeki maddelerin geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama (Ek-2), araştırma evrenindeki 1 Anadolu Lisesi ve 1 Genel Lisede görevli 100 öğretmene uygulanmış ve 94'ü geri dönmüştür.

Tablo-3: Eğitime Yabancılaşma Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Alt Boyutlar	Md. No	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	İFADELER
GÜÇSÜZLÜK	1	.73	.65	Okuldaki sorunlarla mücadele gücümü yitirdiğimi hissediyorum.
	2	.57	.48	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.
	3	.73	.65	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.
	4	.59	.50	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkımın yeterli olmadığını düşünüyorum.
	5	.79	.72	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.
	6	.75	.68	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.
	7	.83	.77	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.
	8	.74	.67	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.
	9	.77	.70	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.
	10	.66	.59	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.

ANLAMSIZLIK	11	.72	.66	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamı olmadığını düşünüyorum.
	12	.68	.62	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.
	13	.78	.73	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.
	14	.85	.80	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.
	15	.71	.64	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum
	16	.73	.66	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.
	17	.69	.61	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.
	18	.78	.71	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.
	19	.67	.60	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.
	20	.73	.66	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.
	21	.80	.74	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.
YALITILMIŞLIK	22	.66	.56	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.
	23	.60	.47	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.
	24	.59	.48	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.
	25	.69	.59	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.
	26	.75	.63	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.
	27	.54	.44	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.
	28	.62	.52	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.
	29	.77	.66	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.
	30	.69	.58	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.
	31	.49	.39	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.
OKULA YABANCILAŞMA	32	.40	.23	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.
	33	.50	.29	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.
	34	.62	.35	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.
	35	.67	.41	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.
	36	.57	.35	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.
	37	.55	.33	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.
	38	.50	.25	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.

Öğretmen Eğitime Yabancılaşma Ölçeğinin yapı geçerliği faktör analiziyle incelenmiştir. “Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az

sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlar” (Büyüköztürk, 2007: 123). Bu amaçla, ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış ve ölçeğin dört boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Öğretmen Eğitime Yabancılaşma Ölçeğinin her boyutu birer alt ölçek olarak değerlendirilmiştir. Faktör sayısına karar verirken, öz değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree plot) ölçütleri dikkate alınmıştır. Tablo-3'te de görüldüğü gibi maddelerin faktör yük değerleri .40 ile .85 arasında değişmektedir. “Bir maddenin faktör ağırlığı (yükü) .40'ın altındaysa ölçekten çıkarılır” (Şencan, 2005: 779).

“Ölçüm işlemi bir dereceleme ölçeğine dayanıyorsa, söz konusu ölçeğin yapısal geçerliliğini test etmek için ilk başvurulacak yöntem iç tutarlılık analizidir” (Şencan, 2005: 775). Bu bağlamda, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarından oluşan eğitime yabancılaşma ölçeğinin her bir boyutu için alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı, Chronbach alfa değeri ile belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonları güçsüzlük boyutunda .77 ile .48; anlamsızlık boyutunda .80 ile .60; yalıtılmışlık boyutunda .66 ile .39 ve okula yabancılaşma boyutunda .41 ile .23 arasında değişmektedir (Tablo-3). “Alanyazında madde toplam korelasyon katsayıları ile ilgili olarak, bu katsayıların negatif olmaması ve en az .20 olması gerektiği belirtilmektedir” (Özdamar, aktaran Elma, 2003: 95).

Alt ölçek boyutlarının alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde korelasyonlarına bakıldığında; birinci boyutun alfa katsayısının .89, ikinci boyutun .92, üçüncü boyutun .84 ve dördüncü boyutun .60 olduğu görülmektedir (Tablo-4). “Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısının .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir

olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir” (Özdamar, aktaran Elma, 2003: 95).

Tablo-4: Eğitime Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Alfa Katsayıları

Alt Boyutlar	Alfa Katsayısı
Güçsüzlük	.89
Anlamsızlık	.92
Yalıtılmışlık	.84
Okula Yabancılaşma	.60

Tablo-4 bulgularına göre, “Eğitime Yabancılaşma Ölçeği”nin dört alt boyutlu geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra kullanılabilir olduğu anlaşılan anket formu; kişisel bilgilerden oluşan birinci bölüm (19 soru) ve öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerini ölçen ikinci bölüm (38 soru) olmak üzere toplam 57 sorudan oluşmaktadır. Anketin birinci bölümündeki ilk 18 soru kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşturulmuş, birinci bölümdeki 19. soru ve ikinci bölümdeki “öğretmen eğitime yabancılaşma ölçeği” de beşli likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. Beşli likert tipi olarak hazırlanan maddelerin yanıtlanmasında “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “nadiren”, ve “hiçbir zaman” şeklinde derecelendirme yolu seçilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde kullanılan ve Elma (2003) tarafından geliştirilen “öğretmen eğitime yabancılaşma ölçeğinin” ilk 31 maddesi olumsuz, okula yabancılaşmayı ifade eden son 7 maddesi ise olumlu ifadeler içermektedir.

II.10. Verilerin Toplanması

Veri toplanmadan önce, Mersin il merkezinde bulunan liseler araştırma konusu çerçevesinde ziyaret edilmiştir. Okulların evreni temsil yeteneği taşıması açısından seçilmesi dışında, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre temsil edilmesine gayret edilmiştir. Veri toplama aşamasında verilerin toplanacağı öğretmenler odasına gidilerek, araştırmanın amacı ve ölçüklerin nasıl doldurulacağı konusunda öğretmenlere bilgi verilmiş ve anket soruları dağıtılmıştır. Öğretmenlerin soruları cevaplamaları sırasında anlaşılmayan soruların sorulması istenmiş ve soruların doğru bir şekilde cevaplandırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca anket sorularını cevaplama işlemini bitiren öğretmenden soru kâğıdı alınırken tüm soruları cevaplayıp cevaplamadığı da kontrol edilmeye çalışılmıştır.

II.11. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde, SPSS 13 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırma için toplanan verilerin çözümlenebilmesi için öncelikle eksik ve yanlış doldurulduğu belirlenen anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra değerlendirmeye alınan anketler 1'den 400'e kadar numaralandırılmıştır. Numaralanan anketlere ait veriler, sırasıyla SPSS 13 paket programının kullanıldığı bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Anketin “öğretmen eğitime yabancılaşma ölçeği” ile ilgili maddelerinin derecelendirilmesi ve puanlanması; her zaman “5 puan”, çoğu zaman “4 puan”, bazen “3 puan”, nadiren “2 puan” ve hiçbir zaman “1 puan” şeklindedir. 38 maddeden oluşan ‘öğretmen eğitime yabancılaşma ölçeğinin’ ilk 10 maddesi “güçsüzlük boyutu”nu; 11. maddeden itibaren 21. maddeye kadar “anlamsızlık boyutu”nu; 22. maddeden 31. maddeye

kadar “yalıtılmışlık boyutu”nu ve 32’den sonraki maddeler “okula yabancılaşma boyutu”nu oluşturmaktadır. Böylece katılımcılardan birinin eğitime yabancılaşmanın her bir boyutundan alabileceği en yüksek puan, madde sayısının, (5 dereceli likert tipi cevaplardan dolayı) 5 ile çarpımından elde edilecektir. Buna göre katılımcı öğretmenlerden birinin güçsüzlük boyutunda (10 madde) alabileceği en düşük puan 10; en yüksek puan 50; anlamsızlık boyutunda (11 madde) alabileceği en düşük puan 11; en yüksek puan 55; yalıtılmışlık boyutunda (10 madde) alabileceği en düşük puan 10; en yüksek puan 50; okula yabancılaşma boyutunda ise (7 madde) alabileceği en düşük puan 7; en yüksek puan 35 olacaktır. Araştırmada yüksek puan yüksek düzeyde yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeyde yabancılaşmayı ifade etmektedir.

Eğitime yabancılaşma ölçeğinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için, diğer boyutların tersi yönde cevap verilmesi beklenen “okula yabancılaşma boyutu”ndan elde edilen verilerin yönü ters çevrilmiştir. Öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Tablo-5: Ölçeğe Ait Yabancılaşma Düzeyi Puan Aralıkları

ALT BOYUTLAR	YABANCILAŞMA DÜZEYİ		
	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
GÜÇSÜZLÜK	≤15	16-31	≥32
ANLAMSIZLIK	≤11	12-23	≥24
YALITILMIŞLIK	≤12	13-25	≥26
OKULA YABANCILAŞMA	≤14	15-29	≥30

Eğitime yabancılaşma ve serbest zaman kullanabilme düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamının +1 ve -1 standart sapma aralığı orta düzey olarak belirlenmiştir. Yabancılaşma boyutlarında ortalama puanların hesaplanması ve faktör

puanlarına göre öğretmenlerin ölçek alt boyutlarındaki durumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılması ve yorumlanabilmesi için önce her alt boyutun aritmetik ortalaması, eğitime yabancılaşma ölçeğinin her alt boyutundan aldıkları toplam puanın, toplam öğretmen sayısı olan 400'e bölünmesi ile elde edilmiştir. Eğitime yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük boyutunun aritmetik ortalaması 24.20, standart sapması 7.74'tür. Bu nedenle güçsüzlük boyutunda 32 ve daha fazla puan alanlar yüksek yabancılaşma düzeyine; 16-31 arası puan alanlar orta yabancılaşma düzeyine; 15 ve daha az puan alanlar ise düşük yabancılaşma düzeyine sahiptirler. Anlamsızlık boyutunun aritmetik ortalaması 19.64, standart sapması 7.94'tür. Bu nedenle anlamsızlık boyutunda 24 ve daha fazla puan alanlar yüksek yabancılaşma düzeyine; 12-23 arası puan alanlar orta yabancılaşma düzeyine; 11 ve daha az puan alanlar ise düşük yabancılaşma düzeyine sahiptirler. Yalıtılmışlık boyutunun aritmetik ortalaması 19.44, standart sapması 6.61'dir. Bu nedenle yalıtılmışlık boyutunda 26 ve daha fazla puan alanlar yüksek yabancılaşma düzeyine; 13-25 arası puan alanlar orta yabancılaşma düzeyine; 12 ve daha az puan alanlar ise düşük yabancılaşma düzeyine sahiptirler. Okula yabancılaşma boyutunun aritmetik ortalaması 19.36, standart sapması 4.45'tir. Bu nedenle okula yabancılaşma boyutunda 30 ve daha fazla puan alanlar yüksek yabancılaşma düzeyine; 15-29 arası puan alanlar orta yabancılaşma düzeyine; 14 ve daha az puan alanlar ise düşük yabancılaşma düzeyine sahiptirler.

Öğretmenlerin eğitime yabancılaşma durumlarının sosyo-ekonomik değişkenlere göre farklılığı t testi ve varyans analizleri kullanılarak bulunmuştur. Cinsiyet, eşin gelir durumu, gelirin yetme durumu, ev sahibi olma durumu ve okul yönetimine katılma durumlarının eğitime yabancılaşma düzeyleri ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kategori sayısı iki olduğu için t testi, yaş, doğum yeri, en çok yaşadığı yer, medeni hali, çocuk sayısı, ailesinin ortalama aylık geliri, okul türü,

branş, kıdem, mesleği seçme nedeni, sendika üyelik durumu, haftalık ders saati miktarı, serbest zamanlarını kullanma derecesi ile ilgili olarak, kategori sayısı ikiden fazla olduğundan ortalamaların karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan varyans analizi sonuçları için, farkın kaynağını bulmak amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ SUNUMU VE YORUMLANMASI

Bu bölümde lise öğretmenlerinin içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullar ile eğitime yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirleme amacına dönük, araştırmanın ikinci bölümünde açıklanan yöntemle analiz edilen verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgu ve yorumlar, araştırmanın amacı kapsamında yanıtı aranan soruların gruplandırılma sırasına göre verilmiştir.

III.1. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamındaki giren öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri onların; cinsiyet, yaş, doğum yeri, en çok nerede yaşadığı, medeni durumu ve çocuk sayısı değişkenleriyle ilgili verilerden hareketle değerlendirilmiştir.

Tablo-6: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

ÖZELLİKLER		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	161	40
	Erkek	239	60
Yaş (y)	y <30	36	9
	30-40	178	45
	41-50	147	36
	y >50	39	10
Doğum yeri	Köy	113	28
	Kasaba	67	17
	Kent	220	55
En çok nerede yaşadığı	Köy	11	3
	Kasaba	20	5
	Kent	369	92

Medeni Durumu	Evli	335	84
	Bekar	40	10
	Boşanmış	25	6
Çocuk Sayısı	0	47	13
	1	122	34
	2	159	45
	≥3	29	8

Örneklemin cinsiyet dağılımının % 60'ının erkek, % 40'ının kadınlardan oluştuğu görülmektedir (Tablo-6). Örneklemdaki erkek öğretmen sayısı, kadın öğretmen sayısından fazladır, ancak farkın çok büyük olmadığı görülmektedir.

Örneklemin yaş dağılımı, analiz kolaylığı sağlamak için dört gruba ayrılmış ve bu ayırım sonucunda; öğretmenlerin % 45'inin 30-40 yaş aralığında olduğu, % 36'sının 41-50 yaş aralığında olduğu, % 10'unun 50 yaşın üstünde olduğu ve % 9'unun 30 yaşın altında olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle örneklemimizi oluşturan öğretmen grubunun % 80'den fazlasının (büyük çoğunluğunun) orta yaş grubunda (30-50 yaş aralığı) olduğu görülmektedir.

Örneklemin % 55'inin kent doğumlu olduğu, % 92'sinin çoğunlukla kentlerde yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin toplamda % 45'inin köy ya da kasaba doğumlu olması ve toplamda sadece % 8'inin çoğunlukla köy ya da kasabada yaşamının çoğunu geçirdiğini belirtmesi, kırsaldan kente göçün bir boyutunu göstermesi bakımından anlamlı görülmektedir.

Örneklemin medeni durum dağılımına bakıldığında, % 84 gibi büyük çoğunluğunun evli, % 10'unun hiç evlenmemiş, % 6'sının boşanmış olduğu görülmektedir (Tablo-6).

Örneklemedeki evli ve boşanmış öğretmenlerin çocuk sayılarına bakıldığında % 45'inin 2 çocuğunun, % 34'ünün 1 çocuğunun olduğu, % 13'ünün çocuğunun olmadığı ve toplamda % 8'inin 3 ya da daha fazla çocuğunun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bekâr olmayan öğretmenlerin % 87'sinin çocuğunun olduğu dikkat çekmektedir.

III.2. Öğretmenlerin Ekonomik Özellikleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin ekonomik özellikleri onların; aylık gelir, eşinin gelir durumu, gelirinin yetme durumu ve ev sahibi olma durumlarıyla ilgili verilerden hareketle değerlendirilmiştir.

Analiz sonucuna göre, öğretmenlerin genel ekonomik özellikleri Tablo-7'de verilmektedir.

Tablo-7: Öğretmenlerin Ekonomik Özellikleri

ÖZELLİKLER		Sayı	%
Aylık gelir (TL)	<1500	115	29
	1500-2000	71	18
	2001-2500	121	30
	2501-3000	56	14
	>3000	37	9
Eşinin gelir durumu	Geliri var	269	80
	Geliri yok	67	20
	Cevapsız	65	-
Gelirinin yetme durumu	Yetiyor	79	20
	Yetmiyor	322	80
Ev sahibi olma durumu	Var	259	65
	Yok	142	35

Öğretmen eşlerinin çoğunlukla (% 80) çalışmasına rağmen, % 77'sinin aylık gelirinin 2500 TL'nin altında olduğu ve öğretmenlerin kendilerini ekonomik olarak genellikle iyi durumda görmedikleri (% 80), gelirlerini yetersiz buldukları anlaşılmaktadır.

Nitekim Bağımsız Eğitimciler Sendikası'nın Dünya Kadınlar Günü nedeniyle gerçekleştirdiği "bayan öğretmenler" araştırmasında (Güçlü,2009), katılımcıların %85'inin maaşlarının aylık ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmeleri, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Aylık gelir düzeyini belirleyen etken olarak, ev sahibi olma durumu, gideri azaltması açısından değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin % 65'inin evinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo-7).

III.3. Öğretmenlerin Çalışma Durumu ve Çalışma Koşulları

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin çalışma durumlarına ilişkin özellikleri; lise türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı ve serbest zamanlarını kullanma dereceleriyle ilgili verilerden hareketle değerlendirilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin çalışma durumu ve çalışma koşullarıyla ilgili bilgiler Tablo-8'de sunulmuştur.

Tablo-8: Öğretmenlerin Çalışma Durumu ve Çalışma Koşulları

ÖZELLİKLER		Sayı	%
Lise Türü	Genel Lise	155	39
	Anadolu Lisesi	84	21
	Fen Lisesi	5	1
	Meslek Lisesi	131	33
	Özel Lise	25	6
Branşı	Fen Bilimleri	49	12
	Sosyal Bilimler	105	26
	Dil ve Edebiyat	102	26
	Matematik	60	15
	Teknik Eğitim	83	21
	Cevapsız	1	
Hizmet süresi	5 yıl ve daha az	22	6
	6-10	85	21
	11-20	206	52
	21-25	44	11
	26 yıl ve fazla	43	10
Mesleği Seçme Nedeni	Rastlantı	74	19
	İstek	238	59
	Ekonomik	65	16
	Bilinçsiz	13	3
	Cevapsız	10	3
Haftalık ders saati miktarı	15 saatten az	21	5
	15-21 saat	118	30
	22-27 saat	172	43
	27 saatten fazla	89	22
Serbest zamanını kullanma derecesi	Hiçbir zaman	41	10
	Nadiren	64	16
	Bazen	156	39
	Çoğu zaman	124	31
	Herzaman	15	4

Tablo-8 de görüldüğü gibi, örneklemin % 72'sinin Genel Lise ve Meslek Lisesinde, % 28'inin Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Özel Liselerde çalıştığı anlaşılmaktadır. Araştırmada orantısız tabakalı örnekleme yoluna gidildiğinden, bu yüzdeler evren değerleriyle de aynıdır.

Analizde kolaylık sağlamak amacıyla örneklemin mesleki branşları; Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Dil ve Edebiyat, Matematik ve Teknik Eğitim şeklinde 5'e ayrılmıştır. Bu gruplamaya göre, örneklemdaki öğretmenlerin % 26'sı Sosyal Bilimler, %26'sı Dil ve Edebiyat, % 27'si Fen Bilimleri ve Matematik, % 21'i ise Teknik Eğitim branşlarında hizmet vermektedir.

Tablo-8 verilerine göre örnekleme dahil olan öğretmenlerin hizmet süreleri analiz kolaylığı sağlamak açısından 5 gruba ayrılmıştır; Örnekleme oluşturan öğretmenlerden % 6'sının 5 yıl ve daha az çalıştığı, % 21'inin 6 - 10 yıl arası çalıştığı, % 52'sinin 11 - 20 yıl arası çalıştığı, % 11'inin 21 - 25 yıl arası çalıştığı, % 10'unun 26 ve daha fazla yıl çalıştığı görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 11 ile 20 yıl arası hizmet süresine sahip gruptan olduğu anlaşılmaktadır. Bakioğlu (1994), öğretmenlerin hizmet sürelerini 'kariyer evreleri' kavramıyla ifade etmiş ve hizmette 3-10 yıl arasını 'ilk kariyer' (25-32 yaş arası); 10-22 yıl arasını 'orta kariyer' (32-52 yaş arası); 22-40 yıl arasını 'son kariyer' (52- 65 yaş arası) ve 40 yıl ve üstünü 'emeklilik' evresi (65 yaş üstü) olarak belirlemiştir (Aktaran Yeşilbağ, 2008). Literatürdeki bilgilerden hareketle, örneklemdaki öğretmenlerin yaklaşık % 52'sinin orta kariyer evresinde olduğu görülmektedir. Orta kariyer evresindeki öğretmenler daha fazla sorumluluk almak isterler ve bu durum işe bağlanmalarına yardım eder. Bu evrede öğretmenlerin çalışma süreleri arttığı için örgüte olan bağlılıkları da artmaktadır. Ayrıca okuldan yüksek beklentiler içindedirler (Yeşilbağ, 2008).

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 59 gibi önemli bir oranının mesleği severek ve isteyerek seçtiği Tablo-8 verilerinden görülmektedir. Buna karşılık % 38 gibi dikkate değer oranda öğretmenin; ekonomik zorluklar, tesadüf faktörü ya da bilinçsiz tercihte bulunarak mesleğe girmiş buldukları görülmektedir.

Tablo-8 verilerine göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 5'inin 15 saatten daha az derse girdiği, % 30'unun 15-21 saat arası derse girdiği, % 43'ünün 22-27 saat arası derse girdiği, % 22'sinin ise 27 saatten fazla derse girdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin %65'inin haftalık 21 saatten fazla derse girdiği görülmektedir.

Tablo-8 verilerine göre serbest zamanını kullanma derecelerine bakıldığında öğretmenlerin % 10'unun serbest zamanını hiçbir zaman istediği gibi kullanamadığı, % 16'sının nadiren, % 39'unun bazen, % 31'inin çoğu zaman ve % 4'ünün her zaman istediği gibi serbest zamanını kullanabildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin serbest zamanlarını çoğunlukla (her zaman) istediği gibi kullanamadığı görülmektedir.

III.4. Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Durumları

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin sendikal örgütlenme durumlarına ilişkin özellikleri, üyelik durumunu yansıtan verilerden hareketle değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu Tablo-9'da verilmektedir.

Tablo-9: Öğretmenlerin Sendika Üyelik Tercihleri

ÖZELLİKLER		Sayı	%
Sendikaya üyelik durumu	Eğitim-Sen	135	34
	Türk Eğitim-Sen	77	19
	Eğitim Bir-Sen	21	5
	Eğitim İş	14	4
	Başka bir sendika	2	1
	Üye olmayan	151	37

Örneklemin sendikal örgütlenme durumuna bakıldığında % 37'sinin hiçbir sendikaya üye olmadığı, % 63'ünün sendika üyesi olduğu belirlenmiştir. Sendika üyesi öğretmenlerin, sendikalara göre dağılımına bakıldığında % 34'ünün Eğitim-Sen, % 19'unun Türk Eğitim-Sen, % 5'inin Eğitim Bir-Sen ve % 1'inin başka sendikaya üye olduğu görülmektedir (Tablo-9). Bu çerçevede toplamlara bakılarak bir değerlendirme yapıldığında, sendikal örgütlülük düzeyinin fazla olmasına rağmen % 37 gibi azımsanmayacak düzeyde öğretmenin, sendikal örgütlenmenin dışında kalmayı tercih ettiği görülmektedir. Bu durum sendikaların işlevselliğinin azalması ve yasaların memurlara sunduğu hakların yetersizliğinin sendika üyelik tercihlerini etkilemesinin sonucu olarak değerlendirilebilir.

III.5. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumları

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin okul yönetimine katılma durumları ve yönetime katılma sıklıkları, yönetime katılıp katılmamalarına ilişkin cevaplarından hareketle değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yönetimine katılma durumları ve yönetime katılma sıklıkları Tablo-10 ve Tablo-11'de verilmektedir.

Tablo-10: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumları

	Sayı	%
Yönetime Katılabilenler	126	31
Yönetime Katılamayanlar	274	69

Bulgulara göre öğretmenlerin, % 69 gibi önemli bir oranının okul yönetimine katılmadığını bildirdiği anlaşılmaktadır (Tablo-10). Bu sonuç, Erjem'in (2005), "öğretmenler arasında 'okul yönetiminin demokratik olmadığı fikrinin' hakim olduğu" bulgusuyla da uyumludur. Yönetime katılma, okul yöneticilerinin karar alırken öğretmen

görüşleri ya da kararlarına da başvurarak değerlendirmede bulunmasını ifade eder. Öğretmenin çalıştığı ortamdaki demokratik yönetsel anlayışa bağlı katılım arttıkça, eğitime yabancılaşma oranı azalacaktır.

Tablo-11: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Sıklıkları

Sıklık Derecesi	Sayı	%
Nadiren	24	18
Bazen	72	55
Sık sık	27	21
Her zaman	8	6
Toplam	131	100

Okul yönetimine katılabildiğini bildiren öğretmenlerin yönetime katılma sıklıklarına bakıldığında (Tablo-11), % 18'inin nadiren yönetime katılabildiği, % 55 gibi bir oranının bazen yönetime katılabildiği, % 21 oranında öğretmenin sık sık yönetime katılabildiğini ve % 6 gibi düşük bir oranın her zaman yönetime katılabildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetime katılsa da yönetime katılım düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir.

III.6. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeyleri

Sosyo-ekonomik değişkenlere göre lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeyleri bilgisi için, veri toplama aracının ikinci bölümündeki eğitime yabancılaşma ile ilgili maddelere verilen yanıtlara göre elde edilen puanlar üzerinde istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Bunun için daha önce yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, eğitime yabancılaşma alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları esas alınarak yabancılaşma düzeyini gösteren üç puan aralığı belirlenmiş (Tablo-5) ve bu puan aralıklarına göre öğretmenlerin dağılımı yapılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bu işlemlere göre elde edilen bulgular Tablo-12'de verilmektedir.

Tablo-12: Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeyleri

Alt Boyutlar	Yabancılaşma Düzeyi	Puan Aralığı	Sayı	%
Güçsüzlük	Yüksek Düzey	≥ 32	78	20
	Orta Düzey	16-31	257	64
	Düşük Düzey	≤ 15	65	16
Anlamsızlık	Yüksek Düzey	≥ 24	105	26
	Orta Düzey	12-23	249	62
	Düşük Düzey	≤ 11	46	12
Yalıtılmışlık	Yüksek Düzey	≥ 26	77	19
	Orta Düzey	13-25	271	68
	Düşük Düzey	≤ 12	52	13
Okula Yabancılaşma	Yüksek Düzey	≥ 30	6	2
	Orta Düzey	15-29	339	84
	Düşük Düzey	≤ 14	55	14

Tablo-12 verilerine göre öğretmenlerin % 20'sinde yüksek; % 64'ünde orta ve % 16'sında düşük güçsüzlük düzeyi tespit edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunda güçsüzlük düzeyinin (% 84) orta ve yüksek düzey olduğunu göstermektedir. Nitekim Erjem'in araştırmasında öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma boyutunun güçsüzlük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Erjem (2005) ve Bayındır'ın araştırmalarının bulgularıyla uyumludur.

Öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutuyla ilgili eğitime yabancılaşma düzeyleri % 26'sında yüksek; % 62'sinde orta ve % 12'sinde ise, düşük olarak tespit edilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin büyük bir kesiminde (% 88) orta ve yüksek düzey anlamsızlık duygusunun bulunduğunu göstermektedir (Tablo-12). Erjem (2005) ve Elma'nın (2003)

araştırma sonuçlarından çıkan en yüksek yabancılaşma boyutunun güçsüzlük olduğu tespitine karşılık bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerde anlamsızlık boyutunda azda olsa daha yüksek düzeyde yabancılaşma olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin % 19'unda yüksek; % 68'inde orta ve % 13'ünde düşük düzeyde yalıtılmışlık düzeyi tespit edilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunda (% 87) orta ve yüksek düzey yalıtılmışlık duygusunun bulunduğunu göstermektedir (Tablo-12). Bu durum öğretmenler arasındaki ilişkinin yalnızca okul ortamında ve biçimsel yetkilerle sınırlı olması ve okul dışı ilişkilerin yetersizliğiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo-12 verilerine göre okula yabancılaşma boyutunda öğretmenlerin % 2'sinde eğitime yabancılaşma düzeyi yüksek; % 84'ünde orta düzey; % 14'ünde ise düşük okula yabancılaşma düzeyi tespit edilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunda (% 84) orta düzey okula yabancılaşma duygusunun bulunduğunu göstermekle birlikte, yüksek düzey okula yabancılaşma algısının yok denecek kadar az olması dikkat çekicidir. Dikkat çekici bir başka nokta ise araştırmanın daha önce Hoşgörür (1997) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla uyuşmamasıdır. Nitekim Hoşgörür yaptığı araştırmada, lise öğretmenlerinin okullarına karşı nadiren yabancılaştıklarını belirlemiştir.

Tablo-12'deki bulgular, Bayındır'ın (2002) mesleğe yabancılaşma düzeyi olarak ifade ettiği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Bayındır'ın araştırmasında orta öğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri % 63 orta düzey, % 18 yüksek düzey ve % 19 ise düşük düzeyde tespit edilmiştir. Sonuç olarak Bayındır, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının % 81 oranında orta ve yüksek düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Brooks, Hughes ve Brooks (2008), yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin yabancılaşmayı her boyutuyla yaşadığını fakat yabancılaşma boyutlarını farklı tarzda yorumladıklarını belirlemişlerdir.

III.7. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik

Değişkenlere Göre Farklılığı

Bu başlık altında öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlere göre eğitime yabancılaşma düzeyleri, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

III.7.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı

Örneklemin cinsiyete göre güçsüzlük boyutunda yer alan ifadelerle ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-13'te verilmiştir.

**Tablo-13: Cinsiyet Değişkenine Göre
Güçsüzlük Boyutuna İlişkin t - Testi Sonucu**

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	161	23.91	7.76	398	.627	.531
Erkek	239	24.40	7.74			

Tablo-13'te görüldüğü gibi örneklem, cinsiyete göre güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{398}=.627, p>.05$]. Başka bir deyişle lise öğretmenleri arasında cinsiyete bağlı olarak güçsüzlük boyutu yabancılaşma düzeylerinde bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyete göre güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma durumlarına ilişkin bu bulgu, Elma'nın (2003) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo-14: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Yaş (y)	y<30 (1)	36	21,17	6,45	3	7,462	,000	1-2 2-4
	30-40 (2)	178	25,97	7,94	396			
	41-50 (3)	147	23,58	7,64	399			
	y>50 (4)	39	21,28	6,26				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Doğum Yeri	Köy	113	24,50	7,94	2	,357	,700	
	Kasaba	67	23,51	7,49	397			
	Kent	220	24,26	7,73				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
En çok nerede yaşadığı	Köy	11	24,00	9,46	2	,213	,808	
	Kasaba	20	25,30	7,73	397			
	Kent	369	24,15	7,71	399			

Tablo-14'teki dağılıma göre öğretmenlerin "yaş" açısından güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-396)}=7.462$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, 30-40 arası yaş grubun güçsüzlük boyutunda; 30 yaş altı, 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstü gruplarına göre eğitime yabancılaşma algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle 30 yaşın altındaki genç öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyinin düşük çıkması dikkat çekicidir. Genç öğretmenler mesleğe ilk girdiklerinde sahip oldukları yeni bilgileri uygulayarak, kendi sistemlerini kurmak için sorumluluk

üstlenirler. Mesleğe yeni başlayanların hedeflerini gerçekleştirme heyecanı ve sorumluluk bilinci güçsüzlük algısı düzeylerinin düşmesine neden olabilir.

“Doğum yeri” değişkenine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-397)} = 0.357, P > 0.05$]. Başka bir ifadeyle öğretmenler arasında doğum yerine bağlı olarak güçsüzlük düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır.

“En çok yaşanan yer” değişkenine göre öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-397)} = 0.213, P > 0.05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin köy, kasaba ya da kentlerde yaşamalarına bağlı olarak güçsüzlük düzeylerinde bir farklılık olmadığını göstermektedir. Araştırmamızdan fiziksel ve sosyal çevre faktörünün yabancılaşma ile ilişkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu, sosyal çevre faktörünün yabancılaşmayla ilişkisini ortaya koyan Benson ve Malone’ın araştırma bulgularını desteklememektedir. Benson ve Malone (2001), kentte çalışan öğretmenler ile banliyöde çalışan öğretmenler arasında yönetimsel karar alma sürecinden mahrumiyet ile yabancılaşma (güçsüzlük) duyguları arasında pozitif korelasyon bulmuştur.

Tablo-15: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Medeni Durum	Evli	335	24,33	7,65	2	,772	,463	
	Bekar	40	22,80	8,13	397			
	Boşanmış	25	24,80	8,45	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Çocuk Sayısı	0	47	25,45	9,55	3	4,014	,008	0-3, 1-2 1-3, 2-3
	1	122	25,57	7,58	353			
	2	159	23,89	6,98	356			
	3	29	20,52	7,65				

“Medeni durum” değişkenine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-397)} = 0.772$, $P > 0.05$]. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin medeni durumlarına göre güçsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Elma'nın (2003) yaptığı araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

Çocuk sayısı açısından öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-353)} = 4.014$, $P < 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, çocuk sayısı az olan gruplarda çocuk sayısı fazla olanlara göre güçsüzlük algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-15). Bu bulgu öğretmenlerin kişisel

sorumluluklarında edindikleri tecrübelerin işlerine olumlu yansıdığını, bu yüzden kendilerini daha güçlü hissettiklerini göstermektedir.

III.7.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı

Örneklemin cinsiyete göre anlamsızlık boyutunda yer alan ifadelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-16'da verilmiştir.

Tablo-16: Cinsiyet Değişkenine Göre

Anlamsızlık Boyutuna İlişkin t - Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	161	19.43	7.64	398	.436	.663
Erkek	239	19.78	8.16			

Örneklemin, cinsiyet değişkenine göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{398} = .436, p > .05$]. Bu bulgu, tüm öğretmenlerin cinsiyete göre anlamsızlık boyutuyla ilgili yabancılaşma düzeylerinde bir farklılık olmadığını göstermektedir (Tablo-16).

Tablo-17: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	<30 (1)	36	17,08	6,67	3	10,141	,000	1-2
	30-40 (2)	178	21,75	8,62	396			2-3
	41-50 (3)	147	18,82	7,41	399			2-4
	>50 (4)	39	15,49	4,24				3-4
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Doğum Yeri	Köy	113	19,61	8,06	2	,307	,736	
	Kasaba	67	18,99	6,75	397			
	Kent	220	19,85	8,24	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
En çok nerede yaşadığı	Köy	11	20,00	10,19	2	,563	,570	
	Kasaba	20	21,45	6,30	397			
	Kent	369	19,53	7,96	399			

Tablo-17 sonuçlarına göre öğretmenlerin 'yaş' açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-396)}=10.141$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi yaşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, 30-40 arası yaş grubunun anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinin 30 yaş altı, 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstü gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 30 yaş altı öğretmen grubu ile 50 yaş üstü öğretmen grubunun diğer yaş gruplarına göre anlamsızlık düzeylerinin daha düşük olduğu, başka bir deyişle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerle meslekte emekliliği yaklaşmış olan yaşlı öğretmenlerin yaptığı işi daha anlamlı buldukları belirlenmiştir.

Tablo-17’deki dağılıma göre, öğretmenlerin ‘doğum yeri’ açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-397)} = .307, P > 0.05$].

Öğretmenlerin ‘en çok yaşadığı yer’ açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-397)} = .563, P > 0.05$] (Tablo-17).

Tablo-18: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre

Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Medeni Durum	Evli	335	19,70	8,03	2	,122	,885	
	Bekar	40	19,05	7,59	397			
	Boşanmış	25	19,72	7,62	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çocuk Sayısı	0	47	21,53	8,89	3	3,611	,014	0-2, 0-3
	1	122	20,95	8,37	353			1-2, 1-3
	2	159	18,77	7,40	356			
	3	29	17,10	7,08				

Tablo-18 sonuçlarına göre, öğretmenlerin ‘medeni durumları’ açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-397)} = 0.122, P > 0,05$]. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Elma’nın yaptığı araştırmanın bulgularıyla uyuşmamaktadır. Elma’nın (2003) araştırmasında bekar öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları, evli öğretmenlere göre daha yüksek görülmüştür.

‘Çocuk sayısı’ açısından öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-353)} = 3.611,$

P<0.05]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, (0-1 hariç) çocuk sayısı az olan gruplarda çocuk sayısı fazla olan gruplara göre anlamsızlık algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-18).

III.7.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı

Örneklemin cinsiyete göre yalıtılmışlık boyutunda yer alan ifadelerle ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-19’da verilmiştir.

Tablo-19: Cinsiyet Değişkenine Göre

Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin t-testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	161	19.37	6.76	398	.170	.865
Erkek	239	19.48	6.52			

Tablo-19’da görüldüğü gibi örneklem grupları arasında, cinsiyet değişkenine göre yalıtılmışlık boyutu eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t398= .170, p>05]. Bu bulgu, tüm öğretmenlerin cinsiyete göre yalıtılmışlık boyutuyla ilgili yabancılaşma durumlarında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo-20: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	<30 (1)	36	19,31	6,78	3	4,806	,003	2-3
	30-40 (2)	178	20,73	7,10	396			
	41-50 (3)	147	18,46	5,68	399			
	>50 (4)	39	17,33	6,46				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Doğum Yeri	Köy	113	19,38	6,41	2	,574	,564	
	Kasaba	67	18,70	5,33	397			
	Kent	220	19,69	7,06	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
En çok nerede yaşadığı	Köy	11	17,64	8,24	2	,421	,657	
	Kasaba	20	19,60	5,34	397			
	Kent	369	19,48	6,63	399			

Tablo-20 sonuçlarına göre öğretmenlerin ‘yaş’ açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-396)} = 4,806, P < 0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi yaşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, 30-40 arası yaş grubun yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyinin 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstüne göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 40 yaş üstü öğretmen grubunun, 40 yaş altı gruplara göre yalıtılmışlık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu genç öğretmenlerin, daha yaşlı öğretmenlere göre okulda kendilerini daha yalnız hissettiğini göstermektedir. Araştırmamızda hizmet süresi açısından mesleğinin son yıllarında görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeylerinin düşük çıkması, yaş değişkeni ile görece olarak (yaşlı öğretmenlerin durumu açısından) uyumlu bulunmuştur.

Öğretmenlerin ‘doğum yeri’ açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-397)} = ,574$, $P > 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri doğum yerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo-20).

Yine Tablo-20’ye göre, öğretmenlerin ‘en çok yaşadığı yer’ açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-397)} = ,421$, $P > 0.05$].

Tablo-21: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Medeni Durum	Evli	335	19,40	6,54	2	,960	,384	
	Bekar	40	20,50	7,72	397			
	Boşanmış	25	18,20	5,60	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çocuk Sayısı	0	47	19,11	6,66	3	1,444	,230	1-3
	1	122	20,14	6,24	353			
	2	159	19,05	6,50	356			
	3	29	17,62	6,49				

Tablo-21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ‘medeni durum’ açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-397)} = 0.960$, $P > 0,05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Elma’nın (2003) araştırmasından elde ettiği bulgularla uyumludur.

Öğretmenlerin ‘çocuk sayısı’ açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-353)}= 1.444$, $P<0,05$]. Yapılan analiz sonucunda 1 çocuğu olan grubun yalıtılmışlık düzeyinin, 3 ve daha fazla çocuğu olan gruba göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Tablo-21). Bu bulguya göre, öğretmenlerin aile yaşamlarındaki sorumluluklarının artması veya azalmasının, yalıtılmışlığa bağlı yabancılaşma düzeylerini etkilediği söylenebilir.

III.7.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı

Örneklemin cinsiyete göre okula yabancılaşma alt boyutunda yer alan ifadelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-22’de verilmiştir.

Tablo-22: Cinsiyet Değişkenine Göre

Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin t-testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	161	19.45	4.32	398	.340	.734
Erkek	239	19.29	4.54			

Örneklemin, cinsiyet değişkenine göre okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{398}= .340$, $p>05$]. Öğretmenlerin cinsiyete göre okula yabancılaşma düzeylerinde farklılık olmadığını ifade etmektedir (Tablo-22).

Tablo-23: Yaş, Doğum Yeri ve En Çok Yaşanılan Yer Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	<30 (1)	36	19,47	4,10	3	9,117	,000	1-4
	30-40 (2)	178	20,39	4,46	396			2-3
	41-50 (3)	147	18,78	4,10	399			2-4
	>50 (4)	39	16,72	4,69				3-4
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Doğum Yeri	Köy	113	18,75	4,57	2	1,484	,228	1-3
	Kasaba	67	19,46	3,96	397			
	Kent	220	19,63	4,52	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
En çok nerede yaşadığı	Köy	11	19,82	4,69	2	,366	,694	
	Kasaba	20	20,10	3,77	397			
	Kent	369	19,30	4,49	399			

Tablo-23'teki dağılıma göre öğretmenlerin 'yaş' açısından okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-396)} = 9,117$, $P < 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi yaşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, 30-40 arası yaş grubun okula yabancılaşma düzeylerinin 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstüne göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 50 yaş üstü öğretmen grubunun, diğer gruplara göre okula yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarındaki okula yabancılaşma düzeyleriyle uyumludur. Yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre okul bürokrasisiyle ilgili güçlükleri tecrübe etmiş ve aşmış olmaları,

genç ve orta yaş grubundaki öğretmenlerin bu tecrübeleri yaşıyor olmaları, okula yabancılaşma düzeylerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin ‘doğum yeri’ açısından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-397)}=1,484$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri doğum yerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, köyde doğduğunu bildirenlerin kentte doğanlara göre daha düşük bir okula yabancılaşma düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin ‘en çok yaşadığı yer’ açısından okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-397)}=,366$, $P>0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri en çok yaşadığı yere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo-23).

Tablo-24: Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre

Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Medeni Durumu	Evli	335	19,29	4,38	2	1,245	,289	1-2 2-3
	Bekâr	40	20,33	7,77	397			
	Boşanmış	25	18,72	4,88	399			
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çocuk Sayısı	0	47	20,32	4,37	3	4,082	,007	0-2, 0-3 1-2, 1-3
	1	122	19,98	4,36	353			
	2	159	18,72	4,26	356			
	3	29	17,69	4,86				

Tablo-24 sonuçlarına göre öğretmenlerin ‘medeni durum’ açısından okula yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir [$F(2-397)= 1.245, P<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha az düzeyde okula yabancılaştıkları, bekâr öğretmenlerin ise boşanmışlara göre daha fazla düzeyde okula yabancılaştıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Elma'nın (2003) araştırmasının bulgularınca desteklenmektedir. Evli veya boşanmış öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin, bekâr öğretmenlere göre daha düşük çıkması, evlilik tecrübesinin getirdiği olgunluk ve sorumluluk bilincinin okula yansımaları olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeylerinin çocuk sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir [$F(3-353)= 4,082, P<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, hiç çocuğu olmayan öğretmenlerin, 2 ve 3 çocuğu olan öğretmenlere göre daha fazla okula yabancılaşma düzeyine sahip oldukları; 1 çocuğu olan öğretmenlerin 2 ve 3 çocuğu olan öğretmenlere göre daha fazla okula yabancılaşma düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Buradan hareketle örneklem sayısının analiz yapmaya imkân verdiği gruplarda çocuk sayısı ile okula yabancılaşma düzeyi arasında ters orantı olduğu; çocuk sayısı arttıkça okula yabancılaşma düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir (Tablo-24).

III.8. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı

Bu başlık altında öğretmenlerin ekonomik değişkenlere göre eğitime yabancılaşma düzeyleri, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

III.8.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı

Öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin aylık gelir düzeyi, eşinin gelir durumu, gelirinin yetme durumu ve ev sahibi olma durumu gibi ekonomik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) ve t-testi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo-25'te, t-testi sonuçları ise Tablo-26'da verilmiştir.

Tablo 25: Aylık Gelir Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Aylık gelir (TL)	<1500	115	23,30	7,23	4	,909	,459	
	1500-2000	71	24,70	8,56	395			
	2001-2500	121	24,90	7,79	399			
	2501-3000	56	24,59	8,00				
	>3000	37	23,16	7,07				

Tablo-25'e göre öğretmenlerin 'aylık gelirleri' açısından güçsüzlük boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-395)}=0,909$, $P>0.05$]. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin maaşlarının yeterli olmadığı şeklindeki literatür bilgisine rağmen güçsüzlük algılarının oluşmasında, aylık gelir değişkeninin tek başına belirleyici etkisi olmadığı söylenebilir. Weber'in "insanları

yöneten sadece ekonomik çıkarları değildir” şeklindeki görüşü (Weber,2006b:92), bu durumu anlamlandırmaya imkan vermektedir.

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutu puanlarının eşlerin gelir durumu, gelirin yetme durumu ve ev sahibi olma durumlarına göre t-testi sonuçları Tablo-26’da gösterilmiştir.

Tablo-26: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD)Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları

EGD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	269	24,78	7,85	333	2,330	,020
Yok	66	22,35	6,45			
GYD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yetiyor	79	21,61	6,93	398	3,369	,001
Yetmiyor	321	24,84	7,81			
ESOD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	258	23,87	7,53	398	1,151	.250
Yok	142	24,80	8,10			

Tablo-26’ya göre, öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ‘eşlerinin gelir durumu’na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(333)}=2,330$, $P<.05$]. Eşinin gelirin bulunduğunu bildiren öğretmenlerin güçsüzlük düzeyinin ($\bar{X}=24,78$), eşinin gelirin bulunmadığını bildirenlere ($\bar{X}=22,35$) göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen eşlerinin gelir durumu ile güçsüzlük düzeyleri arasında anlamlı ve ters orantılı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ‘gelirlerinin yetme durumu’na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}=3,369$, $P<.05$]. Gelirinin yettiğini bildiren öğretmenlerin güçsüzlük düzeyinin ($\bar{X}=21,61$), gelirin yetmediğini bildirenlere ($\bar{X}=24,84$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin gelir durumu ile güçsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo-26). Ülkemizde

öğretmenlerin ekonomik olanaklarının yeterli düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Öğretmenin gelirinin yetmemesi nedeniyle, mesleğinin dışında ek iş yapmak zorunda kalması meslek onurunu zedelemekte, öğretmen gözünde mesleğin saygınlığını azaltmakta ve öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerini arttırmaktadır.

Öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri 'ev sahibi olma durumu'na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}=1,151$, $P<.05$]. Kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin güçsüzlük düzeyinin ($\bar{X}=23,87$), ev sahibi olmadığını bildirenlere ($\bar{X}=24,80$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin ev sahibi olma durumu ile güçsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo-26).

III.8.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı

Öğretmenlerin anlamsızlık düzeylerinin aylık gelir düzeyi, eşinin gelir durumu, gelirinin yetme durumu ve ev sahibi olma durumu gibi ekonomik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) ve t-testi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo-27'de, t-testi sonuçları ise Tablo-28'de verilmiştir.

Tablo-27: Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Aylık gelir (TL)	<1500	115	19,28	7,32	4	,828	,508	
	1500-2000	71	19,58	8,99	395			
	2001-2500	121	20,36	8,04	399			
	2501-3000	56	20,11	8,71				
	>3000	37	17,84	5,99				

Tablo-27 sonuçlarına göre öğretmenlerin ‘aylık gelirleri’ne göre anlamsızlık boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-395)} = ,828$, $P > 0.05$]. Bu bulgu Sanberk’in (2003) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmadaki “üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaştığı” bilgisiyle uyuşmamaktadır. Bulgulardan hareketle, yabancılaşmanın sadece ekonomik faktörlere bağlı olarak değerlendirilmemesi gerektiği söylenebilir.

Tablo-28: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre

Anlamsızlık Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları

EGD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	269	19,99	8,13	333	1,509	,132
Yok	66	18,33	7,40			
GYD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yetiyor	79	17,14	6,42	398	3,157	,002
Yetmiyor	321	20,26	8,17			
ESOD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	258	19,11	7,65	398	1,808	.071
Yok	142	20,61	8,40			

Tablo-28’e göre, öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri ‘eşlerinin gelir durumu’na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(333)} = 1,509$, $P < .05$]. Eşinin gelirin bulunduğunu bildiren öğretmenlerin anlamsızlık düzeyinin ($\bar{X} = 19,99$), eşinin gelirin bulunmadığını bildirenlere ($\bar{X} = 18,33$) göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen eşlerinin gelir durumu ile anlamsızlık düzeyleri arasında anlamlı ve ters orantılı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri ‘gelirlerinin yetme durumu’na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)} = 3,157$, $P < .05$]. Gelirinin yettiğini bildiren

öğretmenlerin anlamsızlık düzeyinin ($\bar{X}=17,14$), gelirinin yetmediğini bildirenlere ($\bar{X}=20,26$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin gelir durumu ile anlamsızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri ‘ev sahibi olma durumu’na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}=1,808$, $P<.05$]. Kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin anlamsızlık düzeyinin ($\bar{X}=19,11$), ev sahibi olmadığını bildirenlere ($\bar{X}=20,61$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin gelirlerini etkileyen bir unsur olarak ev sahibi olma faktörünün, yaptığı işi anlamlı bulma düzeyini etkilediğini göstermektedir (Tablo-28).

III.8.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı

Öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin aylık gelir düzeyi, eşinin gelir durumu, gelirinin yetme durumu ve ev sahibi olma durumu gibi ekonomik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) ve t-testi uygulanmıştır. Varyans Analizi sonuçları Tablo-29’da, t-testi sonuçları ise Tablo-30’da verilmiştir.

Tablo-29: Aylık Gelir Değişkenine Göre

Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aylık gelir (TL)	<1500	115	19,90	6,77	4	1,056	,378	1-5, 4-5
	1500-2000	71	19,07	6,65	395			
	2001-2500	121	19,41	6,66	399			
	2501-3000	56	20,20	7,25				
	>3000	37	17,65	4,47				

Tablo-29’da öğretmenlerin ‘aylık gelirleri’ne göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında azda olsa anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-$

$t_{(395)}=1,056$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri aylık gelirlerine bağlı olarak değişmektedir. 1500 TL'den az gelire sahip grubun yalıtılmışlık düzeyinin, 3000 TL'den fazla gelire sahip gruba göre daha fazla olduğu; 2501 - 3000 TL gelire sahip grubun yalıtılmışlık düzeyinin, 3000 TL'den fazla gelire sahip gruba göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-30: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları

EGD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	269	19,30	6,66	333	,521	,603
Yok	66	19,77	6,00			
GYD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yetiyor	79	17,51	5,40	398	2,922	,004
Yetmiyor	321	19,91	6,80			
ESOD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	258	19,11	6,72	398	1,317	.189
Yok	142	20,02	6,40			

Tablo-30'a göre öğretmenlerin yalıtılmışlık (sosyal izolasyon) düzeyleri 'eşlerinin gelir durumu'na göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(333)}=,521$, $P>.05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin 'eşlerinin gelir durumu'na göre yalıtılmışlık düzeylerinde bir farklılık olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri 'gelirlerinin yetme durumu'na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}=2,922$, $P<.05$]. Gelirinin yettiğini bildiren öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyinin ($\bar{X}=17,51$), gelirinin yetmediğini bildirenlere ($\bar{X}=19,91$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin gelir durumu ile yalıtılmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo-30).

Öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri ‘ev sahibi olma durumu’na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}=1,317$, $P<.05$]. Kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyinin ($\bar{X}=19,11$), ev sahibi olmadığını bildirenlere ($\bar{X}=20,02$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin ev sahibi olma durumu ile yalıtılmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo-30).

III.8.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Ekonomik Değişkenlere Göre Farklılığı

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeylerinin aylık gelir, eşinin gelir durumu, gelirin yetme durumu ve ev sahibi olma durumu gibi ekonomik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) ve t-testi uygulanmıştır. Varyans Analizi sonuçları Tablo-31’de, t-testi sonuçları ise Tablo-32’de verilmiştir.

Tablo-31: Aylık Gelir Değişkenine Göre

Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aylık gelir (TL)	<1500	115	19,77	4,92	4	,635	,638	
	1500-2000	71	19,23	4,45	395			
	2001-2500	121	19,17	4,14	399			
	2501-3000	56	19,59	4,41				
	>3000	37	18,57	4,02				

Tablo-31’de öğretmenlerin ‘aylık gelirleri’ne göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-395)}= ,635$, $P>0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri aylık gelirlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo-32: Eşin Gelir Durumu (EGD), Gelirin Yetme Durumu (GYD) ve Ev Sahibi Olma Durumu (ESOD) Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin t - Testi Sonuçları

EGD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	269	19,29	4,22	333	,085	,932
Yok	66	19,24	4,97			
GYD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yetiyor	79	18,75	3,88	398	1,357	,176
Yetmiyor	321	19,50	4,58			
ESOD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	258	19,01	4,37	398	2,112	.035
Yok	142	19,99	4,54			

Tablo-32'ye göre öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri 'eşlerinin gelir durumu'na göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(333)}=,085$, $P>.05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin 'eşlerinin gelir durumu'na göre okula yabancılaşma düzeylerinde bir farklılık olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri 'gelirlerinin yetme durumu'na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}= 1,357$, $P<.05$]. Gelirinin yettiğini bildiren öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=18,75$), gelirinin yetmediğini bildirenlere ($\bar{X}=19,50$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, geliri yetmeyen öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo-32).

Öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri 'ev sahibi olma durumu'na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(398)}=2,112$, $P<.05$]. Kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=19,01$), ev sahibi olmadığını bildirenlere ($\bar{X}=19,99$) göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin ev sahibi olma durumunun gideri azaltıcı etkisi ile gelire katkıda bulunması bağlamında

değerlendirildiğinde “gelirinin yetme durumu” değişkeninin analiz sonuçlarıyla uyumlu çıkmıştır (Tablo-32).

III.9. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı

Bu başlık altında öğretmenlerin çalışma koşullarına göre eğitime yabancılaşma düzeyleri, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

III.9.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin lise türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı ve serbest zamanlarını kullanma dereceleri gibi çalışma koşullarına bağlı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-33, Tablo-34 ve Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo-33: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Lise Türü	Genel Lise	155	23,73	7,54	4	2,613	,035	1-5
	And. Lisesi	84	25,10	7,65	395			
	Fen Lisesi	5	22,40	4,72	399			
	Mes. Lisesi	131	25,03	8,11				
	Özel Lise	25	20,16	6,54				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Branş	Fen Bil.	49	24,14	7,29	4	,619	,649	
	Sosyal Bil.	105	24,64	7,78	394			
	Dil ve Ed.	102	24,63	7,99	398			
	Matematik	60	22,85	7,26				
	Tekn. Eğitim	83	24,28	7,99				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Hizmet Süresi	1-5 Yıl (1)	22	19,05	5,92	4	6,958	,000	1-2
	6-10 Yıl (2)	85	24,88	7,81	395			
	11-20 Yıl (3)	206	25,54	7,94	399			
	21-25 Yıl (4)	44	22,23	7,06				
	26 Yıl ve üzeri (5)	43	21,12	5,78				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Mesleği Seçme Nedeni	Rastlantı	74	25,36	6,71	3	3,712	,012	1-2
	İstek	238	23,30	7,81	386			
	Ekonomik	65	25,75	8,60	389			
	Bilinçsiz	13	28,23	6,03				

Tablo-33 sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları ‘lise türü’ açısından güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=2.613$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük

boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri çalıştıkları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, özel liselerde çalışan grubun güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma algısının, diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Isherwood ve Hoy (1973)'a göre okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişki vardır. Baskıcı (otoriter) yapıdaki okullarda güçsüzlük duygusu düzeyi, işbirlikçi yapıdaki okullara göre daha yüksek bulunmuştur. *Genel lise, Anadolu lisesi ve Meslek liselerindeki güçsüzlük duygusu düzeyinin özel liselere göre daha yüksek çıkması, özel liselerdeki bürokratik yapının resmi liselere göre daha esnek olabilmesiyle açıklanabilir.*

Öğretmenlerin 'branş' değişkenine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşma durumuna bakıldığında, anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir [$F_{(4-394)} = .619, P > .05$] (Tablo-33). Bu bulgu branşlar arasında güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri açısından bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Tablo-33 sonuçlarına göre, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyleri hizmet sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. [$F_{(4-395)} = 6.958, P < 0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl (orta kariyer) aralığında hizmet süresi olan öğretmenlerin hem daha az kıdemi olan hem de daha fazla kıdemi olan öğretmenlere göre, daha fazla güçsüzlük düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları görece olarak Elma'nın (2003) araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. Elma'nın araştırmasında, 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X} = 23.74$), 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X} = 23.39$) ve 1-6 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.76$) güçsüzlük

biçimindeki işe yabancılaşma algılarının, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=20.13$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeşilbağ'a göre (2008) hizmet süresi 25 yılın üstünde (son kariyer evresinde) olan öğretmenler, artık mesleğinde en üst noktaya ulaşmışlardır. Son kariyer evresindeki öğretmenler, daha genç öğretmenlere her konuda rehberlik ederler, yönetimde artık söz sahibidirler dolayısıyla sorumlulukları ve yetkileri artmıştır. Bu evredeki öğretmenlerin daha düşük kıdemdekilere göre örgüte daha bağlı oldukları da araştırmalar sonucunda belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 'mesleği seçme nedenleri' açısından güçsüzlük boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-386)}= 3.712$, $P<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğini isteyerek seçen grubun güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=23,30$), diğer gruplara ($\bar{X}= 25,36$, $\bar{X}=25,75$, $\bar{X}=28,23$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-33). Meslek seçiminde, mesleğin istihdam alanı ve çalışılan örgütün toplum içindeki konumu dikkate alınır. Öğretmenler, eğitim örgütüne önceden oluşturdukları bir algıyla gelmektedir. Mesleğe isteyerek girenler, sonraki dönemlerde ortaya çıkan mesleki problemleri daha başarılı bir şekilde aşmaktadırlar.

Tablo-34: Haftalık Ders Saati Miktarına Göre

Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Haftalık ders saati miktarı	(1)	21	23,90	7,50	3	2,417	,066	2-3 3-4
	(2)	118	23,78	7,20	396			
	(3)	172	25,30	8,15	399			
	(4)	89	22,71	7,49				
(1): 15 satten az (2): 15-21 saat (3): 22-27 saat (4): 27 saatten çok								

Tablo-34'e göre öğretmenlerin 'haftalık ders saati miktarı' değişkeni açısından güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-396)}=2.417$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri, haftalık ders saati miktarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, haftalık 22-27 saat derse giren öğretmen grubunun güçsüzlük düzeyinin ($\bar{X}=25,30$), 15-21 saat derse girenlere göre daha fazla ($\bar{X}=23,78$) olduğu; buna karşılık haftalık 27 saatten fazla derse giren öğretmen grubunun güçsüzlük düzeyinin ($\bar{X}=22,71$), 22-27 saat derse girenlere göre daha az ($\bar{X}=25,30$) olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre 27 saatten fazla derse giren öğretmenlerdeki güçsüzlük düzeyinin diğer gruplarda düşük çıkması dikkat çekicidir. Ayrıca bu bulgu "öğretmenlerin çalışma saati arttıkça, güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri de artacaktır" şeklindeki beklentilerle uyuşmamaktadır.

Tablo-35: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre

Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Serbest Zamanını Kullanma Derecesi	(1)	41	21,71	7,76	4	3,364	,010	1-4
	(2)	64	22,95	8,32	395			1-5
	(3)	156	23,85	7,73	399			2-4
	(4)	124	25,81	7,17				3-4
	(5)	15	26,66	7,35				
(1): Hiç kullanamıyorum (2): Nadiren kullanabiliyorum (3): Bazen kullanabiliyorum (4): Çoğu zaman kullanabiliyorum (5): Her zaman kullanabiliyorum								

Öğretmenlerin 'serbest zamanlarını kullanma dereceleri'ne göre güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir

[$F_{(4-395)}= 3.364, P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma algıları ‘serbest zamanlarını kullanma derecelerine’ bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, serbest zamanlarını hiç kullanamayan grubun güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma algısının ($\bar{X}=21,71$), diğer gruplara ($\bar{X}= 22,95, \bar{X}=23,85, \bar{X}=25,81, \bar{X}=26,66$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-35). Elde edilen bulgular serbest zamanların istendiği gibi kullanılmamasının, güçsüzlüğe bağlı yabancılaşma algısını arttırdığını göstermektedir.

III.9.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin anlamsızlık düzeylerinin lise türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı, hafta içi günlük serbest zaman miktarı ve serbest zamanlarını kullanma dereceleri gibi çalışma koşullarına bağlı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmış, sonuçlar Tablo-36 ve Tablo-37’de verilmiştir.

Tablo-36: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Lise Türü	Genel Lise	155	20,28	8,28	4	3,161	,014	1-5
	And. Lisesi	84	18,92	7,32	395			2-5
	Fen Lisesi	5	16,00	4,53	399			4-5
	Mes. Lisesi	131	20,37	8,31				
	Özel Lise	25	15,00	3,86				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Branş	Fen Bil.	49	18,94	7,02	4	2,033	,089	2-4
	Sosyal Bil.	105	21,43	8,88	394			2-5
	Dil ve Ed.	102	19,57	7,78	398			
	Matematik	60	18,52	7,34				
	Tekn. Eğitim	83	18,70	7,68				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Hizmet Süresi	1-5 Yıl (1)	22	15,59	5,18	4	7,244	,000	1-2
	6-10 Yıl (2)	85	20,44	8,16	395			1-3
	11-20 Yıl (3)	206	21,08	8,59	399			2-4
	21-25 Yıl (4)	44	16,73	5,62				2-5
	26 Yıl ve üzeri (5)	43	16,21	4,51				3-4 3-5
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Mesleği Seçme Nedeni	Rastlantı	74	20,38	7,72	3	4,248	,006	1-2
	İstek	238	18,61	7,34	386			2-3
	Ekonomik	65	22,12	9,56	389			2-4
	Bilinçsiz	13	22,46	9,97				

Tablo-36 sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları ‘lise türü’ açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}= 3.161, P<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi lise türleri arasında

olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, özel liselerde çalışan grubun anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinin diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ‘brans’ değişkenine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-394)}= 2.033, P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda sosyal bilimler alanında hizmet veren öğretmenlerin, matematik ve teknik eğitim dallarında eğitim veren öğretmenlere göre, daha fazla düzeyde anlamsızlık algısının olduğu belirlenmiştir.

Tablo-36 sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları hizmet sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F_{(4-395)}= 7.244, P<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl aralığında hizmet süresi olan öğretmenlerin hem daha az süre hizmeti olan hem de daha fazla süre hizmeti olan öğretmenlere göre, daha fazla düzeyde anlamsızlık algısının olduğu belirlenmiştir. Deneyim eksikliği olan öğretmenlerin, genelde alanında uzmanlaşmalarını sağlayacak bilgi ve becerileri öğrenmeye odaklanmaları, 20 yılın üstünde hizmeti olan öğretmenlerin ise, genç öğretmenlere her konuda rehberlik etmeleri, yönetimde artık söz sahibi olmaları nedenleriyle anlamsızlık algılarının diğer gruplardan düşük çıkması normal kabul edilebilir. “Öğretmenliğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki yabancılaşma algılarının düşük oluşu, mesleğe yüksek beklenti ve ideallerle başlama,

mesleğin kutsallığı ve toplum içindeki manevi statüsü, kendini ifade edebileceği bir iş bulma gibi etkenlerden de kaynaklanabilir” (Elma,2003:114).

Tablo-36’ya göre öğretmenlerin çalıştıkları ‘mesleği seçme nedeni’ne göre anlamsızlık boyutuna ilişkin algıları bakımından, aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-386)}=4.248, P<.05$]. Öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri ‘mesleği seçme nedenlerine’ bağlı olarak değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz (Scheffe testi) sonucunda, mesleğini isteyerek seçen grubun anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma algısının ($\bar{X}=18.61$), diğer gruplara ($\bar{X}= 20.38, \bar{X}=22.12, \bar{X}=22.46$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-36). Nitekim Gençler’in (2002) araştırmasında elde edilen “mesleği isteyerek seçen öğretmenlerde iş doyumunu düzeyinin, mesleği istemeyerek seçenlere göre daha yüksek bulunduğu” bilgisi araştırma bulgularımızla uyumludur.

Tablo-37: Haftalık Ders Saati Miktarına Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Haftalık ders saati miktarı	(1)	21	19,24	9,51	3	2,822	,039	2-3
	(2)	118	19,02	7,58	396			3-4
	(3)	172	20,90	8,61	399			
	(4)	89	18,12	6,28				
(1): 15 satten az (2): 15-21 saat (3): 22-27 saat (4): 27 saatten çok								

Tablo-37’ye göre öğretmenlerin ‘haftalık ders saati miktarı’ değişkeni açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-396)}=2.822, P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık algıları haftalık ders saati miktarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda,

haftalık 22-27 saat derse giren öğretmen grubunun anlamsızlık algısının ($\bar{X}=20,90$), 15-21 saat derse girenlere göre daha fazla düzeyde ($\bar{X}=19,02$) olduğu; buna karşılık haftalık 27 saatten fazla derse giren öğretmen grubunun anlamsızlık algısının ($\bar{X}=18,12$), 22-27 saat derse girenlere göre daha az düzeyde ($\bar{X}=20,90$) olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre 27 saatten fazla derse giren öğretmenlerdeki anlamsızlık algısının diğer gruplarda düşük çıkması dikkat çekicidir. Ayrıca bu bulgu “öğretmenlerin çalışma saati arttıkça anlamsızlık algıları da artacaktır” şeklindeki beklentilerle çelişmektedir.

Tablo-38: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Serbest Zamanını Kullanma Derecesi	(1)	41	19,00	8,45	4	1,054	,379	2-5
	(2)	64	18,46	7,20	395			
	(3)	156	19,65	7,99	399			
	(4)	124	20,08	7,90				
	(5)	15	22,67	9,47				
(1): Hiç kullanamıyorum (2): Nadiren kullanabiliyorum (3): Bazen kullanabiliyorum (4): Çoğu zaman kullanabiliyorum (5): Her zaman kullanabiliyorum								

Öğretmenlerin ‘serbest zamanlarını kullanma dereceleri’ne göre anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde azda olsa anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=1.054$, $P<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, serbest zamanlarını nadiren kullanabilen grubun anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=18,46$), “her zaman kullanabiliyorum” diyen gruba ($\bar{X}= 22,67$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-38).

III.9.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin lise türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı ve serbest zaman kullanma dereceleri gibi çalışma koşullarına bağlı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmış, sonuçlar Tablo-39 ve Tablo-40'ta verilmiştir.

Tablo-39: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni

Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Lise Türü	Genel Lise	155	18,86	6,34	4	3,609	,007	
	And. Lisesi	84	20,29	6,57	395			
	Fen Lisesi	5	20,80	6,91	399			
	Mes. Lisesi	131	20,28	7,05				
	Özel Lise	25	15,44	4,07				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Branş	Fen Bil.	49	20,22	7,04	4	,849	,495	
	Sosyal Bil.	105	19,81	7,07	394			
	Dil ve Ed.	102	18,84	6,28	398			
	Matematik	60	18,50	5,90				
	Tekn. Eğitim	83	19,87	6,68				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Hizmet Süresi	1-5 Yıl (1)	22	17,50	6,72	4	3,569	,007	1-2
	6-10 Yıl (2)	85	20,39	6,54	395			2-5
	11-20 Yıl (3)	206	19,97	7,02	399			3-5
	21-25 Yıl (4)	44	18,95	4,39				
	26 Yıl ve üzeri (5)	43	16,47	5,69				

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Mesleği Seçme Nedeni	Rastlantı	74	18,55	5,80	3	4,533	,004	1-3
	İstek	238	19,00	6,49	386			1-4
	Ekonomik	65	20,98	7,63	389			2-3
	Bilinçsiz	13	24,46	6,37				2-4
								3-4

Tablo-39 sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları ‘lise türü’ açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=3.609$, $P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları çalıştıkları lise türüne bağlı olarak değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, özel liselerde çalışan grubun yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algısının diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ‘branş’ değişkenine göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-394)}= .849$, $P>.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo-39).

Tablo-39 sonuçlarına göre öğretmenlerin ‘hizmet süresi’ (kıdem) değişkeni açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=3.569$, $P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları hizmet sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin hem daha az süre hizmeti olan hem de daha fazla süre hizmeti olan öğretmenlere göre, daha fazla

yalıtılmışlık düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Bulgular, Elma'nın (2003) bulgularıyla uyuşmamaktadır. Elma'nın yaptığı araştırmada kıdem değişkeni açısından retmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmamızda mesleğinin ilk yıllarında ve son yıllarında görev yapan retmenlerin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeylerinin düşük çıkması, bu hizmet dönemlerinin sosyal etkileşim açısından yoğunluğuyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları 'mesleği seçme nedeni'ne göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin algıları bakımından, aralarında anlamlı bir fark olduğu görölmektedir [$F_{(3-386)}=4.533$, $P<.05$]. Başka bir deyişle retmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri 'mesleği seçme nedenlerine' bağlı olarak değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğini isteyerek seçen grubun yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algısının ($\bar{X}=19,00$), diğer gruplara ($\bar{X}=20,98$, $\bar{X}=24,46$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-39).

Tablo-40: Haftalık Ders Saati Miktarına Göre

Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Haftalık ders saati miktarı	(1)	21	19,00	7,91	3	,181	,909	
	(2)	118	19,48	6,54	396			
	(3)	172	19,65	6,72	399			
	(4)	89	19,07	6,26				
(1): 15 satten az (2): 15-21 saat (3): 22-27 saat (4): 27 saatten çok								

Tablo-40'a göre retmenlerin 'haftalık ders saati miktarı' değişkeni açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir [$F_{(3-396)}=.181$, $P>0.05$]. Başka bir deyişle retmenlerin yalıtılmışlık algıları haftalık ders saati miktarına bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo-41: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Serbest Zamanını Kullanma Derecesi	(1)	41	18,22	7,54	4	1,139	,338	1-5
	(2)	64	19,09	6,12	395			
	(3)	156	19,46	6,93	399			
	(4)	124	19,62	5,91				
	(5)	15	22,33	7,89				

(1): Hiç kullanamıyorum (2): Nadiren kullanabiliyorum (3): Bazen kullanabiliyorum (4): Çoğu zaman kullanabiliyorum (5): Her zaman kullanabiliyorum

Öğretmenlerin ‘serbest zamanlarını kullanma dereceleri’ne göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=1.139$, $P<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, serbest zamanlarını hiç kullanamayan grubun yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=18,22$), serbest zamanını her zaman kullanabilen gruba ($\bar{X}= 22,33$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-41). Bu bulgu öğretmenlerin serbest zamanları, kendine zaman ayırabilmek olarak anlamlandırıldığını göstermektedir. Serbest zamanın kişinin kendi isteğiyle sosyal aktivitelere katılması anlamında kullanımı durumunda, serbest zamanını her zaman kullanabildiğini söyleyenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin düşük çıkması beklenir.

III.9.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Çalışma Koşullarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin ‘okula yabancılaşma düzeyleri’nin lise türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı ve serbest zaman kullanma dereceleri gibi çalışma koşullarına bağlı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmış, sonuçlar Tablo-42’de, ve Tablo-43’te verilmiştir.

Tablo-42: Lise Türü, Branş, Hizmet Süresi ve Mesleği Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Lise Türü	Genel Lise	155	19,04	4,33	4	3,027	,018	1-4
	And. Lisesi	84	18,76	4,52	395			2-4
	Fen Lisesi	5	17,20	4,82	399			4-5
	Mes. Lisesi	131	20,39	4,59				
	Özel Lise	25	18,32	3,30				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Branş	Fen Bil.	49	19,43	3,74	4	4,476	,002	2-3
	Sosyal Bil.	105	20,64	5,03	394			2-5
	Dil ve Ed.	102	18,07	4,26	398			3-4
	Matematik	60	19,42	4,62				3-5
	Tek. Eğitim	83	19,29	3,73				
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Hizmet Süresi	1-5 Yıl (1)	22	18,64	4,15	4	8,353	,000	1-2
	6-10 Yıl (2)	85	20,88	4,00	395			2-3
	11-20 Yıl (3)	206	19,63	4,39	399			2-4
	21-25 Yıl (4)	44	18,18	4,22				2-5
	26 Yıl ve üzeri (5)	43	16,58	4,55				3-4
								3-5
Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark
Mesleği Seçme Nedeni	Rastlantı	74	20,20	4,25	3	4,976	,002	1-2
	İstek	238	18,62	4,20	386			2-3
	Ekonomik	65	20,22	4,25	389			2-4
	Bilinçsiz	13	21,31	6,64				

Tablo-42 sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları 'lise türü' açısından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=3.027$, $P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma algıları çalıştıkları lise türüne bağlı olarak değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=20,39$) diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 'branş' değişkenine göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin gruplar arasında farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-394)}=4.476$, $P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma algıları branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir (Tablo-42). Anlamlı farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, dil ve edebiyat grubu branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeyinin ($\bar{X}=18,07$) diğer branşlara (fen bilimleri hariç) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo-42 sonuçlarına göre öğretmenlerin 'hizmet süresi' (kıdem) değişkeni açısından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-395)}=8.353$, $P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma algıları, hizmet sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X}=20,88$ ve $\bar{X}=19,63$), diğer öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, mesleklerinin en verimli

yılları olarak değerlendirilebilecek 6-10 yıl ve 11-20 yıl aralıklarında okula yabancılaşma düzeylerinin fazla olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Özellikle 11-20 yıl (orta kariyer) aralığındaki öğretmenlerin, okuldan yüksek beklentileri olmasına karşılık bu beklentilerinin gerçekleşmemesi, okula yabancılaşma düzeyinin daha fazla artmasına neden olmuş olabilir. Meslekte ilk yıllarını yaşayan ve emekliliği yaklaşan öğretmenlerin, mesleğin orta dönemini yaşayan öğretmenlere göre okula daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Mesleğe yeni başlayanların ideallerini gerçekleştirme isteği ve sorumluluk bilinci ön plana çıkarken emekliliği yaklaşan tecrübeli öğretmenlerin mesleğin son dönemlerinde meslek sevgisi ve özleminin erkenden hissedilmeye başlanması, tecrübeleriyle okulda sorunsuz bir dönem yaşamalarının, okula yabancılaşma düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları ‘mesleği seçme nedeni’ne göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin algıları bakımından, aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3-386)=4.976, P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri ‘mesleği seçme nedenlerine’ bağlı olarak değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleğini isteyerek seçen grubun okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma algısının ($\bar{X}=18,62$), diğer gruplara ($\bar{X}= 20,20, \bar{X}=20,22, \bar{X}=21,31$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo-42).

Tablo-43: Haftalık Ders Saati Miktarı Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Haftalık ders saati miktarı	(1)	21	19,19	4,32	3	,078	,972	
	(2)	118	19,25	4,71	396			
	(3)	172	19,48	4,37	399			
	(4)	89	19,29	4,36				
(1): 15 satten az (2): 15-21 saat (3): 22-27 saat (4): 27 saatten çok								

Tablo-43'e göre öğretmenlerin 'haftalık ders saati miktarı' değişkeni açısından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-396)}=.078$, $P>0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma algıları haftalık ders saati miktarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo-44: Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Kullanma Derecelerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Serbest Zamanını Kullanma Derecesi	(1)	41	19,66	5,51	4	,742	,564	
	(2)	64	19,83	4,01	395			
	(3)	156	18,89	4,55	399			
	(4)	124	19,60	4,18				
	(5)	15	19,33	4,32				
(1): Hiç kullanamıyorum (2): Nadiren kullanabiliyorum (3): Bazen kullanabiliyorum (4): Çoğu zaman kullanabiliyorum (5): Her zaman kullanabiliyorum								

Tablo-44'te öğretmenlerin 'serbest zamanlarını kullanma dereceleri'ne göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-395)}=.742$, $P>.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula

yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma algıları ‘serbest zamanlarını kullanma derecelerine’ bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

III.10. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme

Durumlarına Göre Farklılığı

Bu başlık altında öğretmenlerin sendikal örgütlenme durumlarına göre eğitime yabancılaşma algıları, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

III.10.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerinin “sendikaya üyelik durumu” gibi örgütlenme koşullarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-45’te verilmiştir.

Tablo-45: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre

Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sendikaya üyelik durumu	Eğitim-Sen	135	25,69	7,53	5	3,838	,002	1-2
	Türk Eğitim-Sen	77	23,39	7,98	394			1-6
	Eğitim Bir-Sen	21	23,71	7,73	399			2-4
	Eğitim İş	14	29,64	7,79				3-4
	Başka bir sendika	2	17,00	1,41				4-5
	Üye olmayan	151	22,95	7,48				4-6

1: Eğitim-Sen, 2:Türk Eğitim-Sen, 3:Eğitim Bir-Sen, 4: Eğitim-İş, 5: Başka bir sendika
6: Üye olmayan

Tablo-45'te öğretmenlerin 'sendikaya üyelik durumu'na göre güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5-394)}= 3.838, P<.05$]. Öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri 'sendikaya üyelik durumu'na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, Eğitim İş ve Eğitim Sen üyelerinin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X}=29,64, \bar{X}=23,39$), diğer gruplara ($\bar{X}= 23,39, \bar{X}=23,71, \bar{X}=17,00, (\bar{X}=22,95)$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-44). Dikkat çekici bir başka bulgu ise, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin güçsüzlük algılarının, sendika üyesi çoğu öğretmenden daha düşük düzeyde çıkmış olmasıdır. Bu bulgu, ülkemizde eğitim alanındaki sendikal örgütlenmenin, üyelere güçsüzlük algısını giderecek güce sahip olmadığını göstermesi bakımından düşündürücüdür. Sendikal örgütlenmedeki güç kaybı herkes için yeterince sürekli bir işin bulunmadığı, sadece iş sahibi olmanın bile şans olarak değerlendirildiği bir toplumsal ortamda gerçekleşmektedir. Çalışanlar açısından sendikal örgütlenmeye anlam arandığı bu şartlarda, öğretmenler daha bilinçli ve sorunlarına daha duyarlı olmak zorunda olacaklardır. Bürokrasinin, sadece isteneni yapmasını beklediği, talepleri dikkate alınmayan bir ögesine dönüşmek, öğretmenler için daha üst düzey yabancılaşmaya neden olacaktır. Nitekim Richardson'ın (1994) araştırmasında, örgütsel özellikler öğretmenler tarafından oluşturulduğunda yabancılaşmanın azalabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sendikaların, öğretmenlerin örgütsel yapıdaki değişiklik taleplerini karşılama işlevine sahip olması açısından, yabancılaşmanın azaltılmasında önemli rolü olduğu söylenebilir.

III.10.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin anlamsızlık düzeylerinin “sendikaya üyelik durumu” gibi örgütlenme koşullarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-46’da verilmiştir.

Tablo-46: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sendikaya üyelik durumu	Eğitim-Sen	135	21,81	8,50	5	3,490	,004	1-2
	Türk Eğitim-Sen	77	18,65	8,66	394			
	Eğitim Bir-Sen	21	19,57	8,22	399			
	Eğitim İş	14	20,43	8,90				
	Başka bir sendika	2	16,00	5,66				
	Üye olmayan	151	18,19	6,50				
1: Eğitim-Sen 2: Türk Eğitim-Sen 6:Üye olmayan								

Tablo-46’da öğretmenlerin ‘sendikaya üyelik durumu’na göre anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5-394)}= 3.490, P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları ‘sendikaya üyelik durumu’na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, Eğitim-Sen üyelerinin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X}=21,81$), diğer gruplara ($\bar{X}= 18,65, \bar{X}=18,19$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-46). Bu durum Eğitim-Sen’in Türk sendikal hareketinde muhalif ve

eleştirel konumu açısından doğal kabul edilebilir. Eğitim-Sen üyelerinin öğretmenlerin mevcut durumunu normal kabul etmemesi, anlamsızlık düzeylerini etkilemiş olabilir.

III.10.3 Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin “sendikaya üyelik durumu” gibi örgütlenme koşullarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-47’de verilmiştir.

Tablo-47: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sendikaya üyelik durumu	Eğitim-Sen	135	20,16	6,31	5	1,292	,267	1-6
	Türk Eğitim-Sen	77	19,30	6,93	394			
	Eğitim Bir-Sen	21	18,62	5,29	399			
	Eğitim İş	14	22,21	9,68				
	Başka bir sendika	2	21,00	12,73				
	Üye olmayan	151	18,70	6,44				
1: Eğitim-Sen 4: Eğitim-İş 6: Üye olmayan								

Tablo-47’de öğretmenlerin ‘sendikaya üyelik durumu’na göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5-394)}= 1.292, P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları ‘sendikaya üyelik durumu’na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılığın Eğitim-Sen ve Eğitim-İş üyelerinin yalıtılmışlık düzeylerinin ($\bar{X}=20,16, \bar{X}= 22,21$), üye olmayanlara ($\bar{X}= 18,70$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Siyasi anlamda sol perspektiften bakan sendika

üyelerinin eğitimde alınan kararlara ilişkin eleştirel bakış açıları kurum içi yalıtılmışlık düzeylerini etkilemiş olabilir.

III.10.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin “sendikaya üyelik durumu” gibi örgütlenme koşullarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-48’de verilmiştir.

Tablo-48: Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sendikaya üyelik durumu	Eğitim-Sen	135	20,28	4,30	5	2,070	,068	1-2
	Türk Eğitim-Sen	77	18,79	4,68	394			
	Eğitim Bir-Sen	21	18,48	3,01	399			
	Eğitim İş	14	19,71	5,64				
	Başka bir sendika	2	21,50	4,95				
	Üye olmayan	151	18,87	4,43				
1: Eğitim-Sen 2: Türk Eğitim-Sen 6: Üye olmayan								

Tablo-48’de öğretmenlerin ‘sendikaya üyelik durumu’na göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5-394)} = 2.070, P < .05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma algıları ‘sendikaya üyelik durumu’na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan analiz sonucunda, Eğitim-Sen üyelerinin okula yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=20,28$), Türk Eğitim-Sen üyelerine ($\bar{X}=18,79$) ve üye olmayanlara ($\bar{X}= 18,87$) göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan

hareketle, sol siyasi perspektiften bakan sendika üyelerinin mevcut durumdan daha ileri gitmeye yönelik eleştirel tutumlarının okula yabancılaşma düzeyini arttırdığı söylenebilir.

III.11. Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı

Bu başlık altında öğretmenlerin okul yönetimine katılma durumlarına göre eğitime yabancılaşma algıları, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

III.11.1. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin “yönetime katılma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, t-testi uygulanmıştır. t-testi sonuçları Tablo-49’da verilmiştir.

Tablo-49: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları

OYKD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılabilenler	126	21,57	7,56	398	4,732	,000
Katılamayanlar	274	25,41	7,53			

Tablo-49’a göre öğretmenlerin ‘okul yönetimine katılma durumu’na göre güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(398)}= 4.732, P<.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma algıları ‘yönetime katılma durumu’na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yönetime katılabilen öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin ($\bar{X}=21,57$), yönetime katılamayan öğretmenlere ($\bar{X}=25,41$) göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Nitekim Isherwood ve Hoy’un (1973) araştırmalarında da işbirlikçi

yapıdaki okullara nazaran baskıcı yapıdaki okullarda güçsüzlük düzeyi yüksek bulunmuştur (Aktaran Elma,2003).

III.11.2. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin anlamsızlık düzeylerinin “yönetime katılma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, t-testi uygulanmıştır. t-testi sonuçları Tablo-50’de verilmiştir.

Tablo-50: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları

OYKD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılabilenler	126	17,47	6,99	398	3,767	,000
Katılamayanlar	274	20,64	8,17			

Öğretmenlerin ‘okul yönetimine katılma durumu’na göre anlamsızlık boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(398)}=3.767$, $P<.05$]. Yönetime katılabilen öğretmenlerin anlamsızlık düzeylerinin ($\bar{X}=17,47$), yönetime katılamayan öğretmenlere ($\bar{X}=20,64$) göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yönetimi ile birlikte sorunlara çözüm için kararlara katılmasının, görüşlerinin önemsendiğini görmesinin yaptığı işi daha anlamlı bulmalarını sağladığı görülmektedir.

III.11.3. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin

Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin “yönetime katılma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, t-testi uygulanmıştır. t-testi sonuçları Tablo-51’de verilmiştir.

Tablo-51: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları

OYKD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılabilenler	126	17,29	5,77	398	4,498	,000
Katılmayanlar	274	20,42	6,75			

Tablo-51'e göre öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algıları 'yönetime katılma durumu'na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir [$t_{(398)}=4.498, P<.05$]. Yönetime katılabilen öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin ($\bar{X}=17,29$), yönetime katılmayan öğretmenlere ($\bar{X}=20,42$) göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erjem'in (2005) araştırma bulguları arasında da yönetsel süreçlerin dışında kalmanın, katılımı azaltarak öğretmenler arasında "geri çekilmeye" yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Zielinski ve Hoy'un (1983) araştırma bulgularında da öğretmenlerin yöneticilerden ve çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlamaları sonucunda, çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu yaşadıkları; işe yabancılaşmanın tüm boyutlarından etkilendikleri ortaya çıkarılmıştır (Aktaran Elma,2003). Dworkin, Saha ve Hill'in (2003) bulgularına göre ise, iş arkadaşları ile uyum içinde olan ve okulda kararlara katılan öğretmenlerin, tükenmişlik algısı yaşama olasılıkları azalmaktadır. Ayrıca Uyar'ın (2007) araştırmasında, öğretmenler görüş ve önerilerinin okul yönetimince önemsenmesi durumunda, çalışma isteklerinde artış olduğunu, fakat okul yönetimi tarafından görüş ve önerilerinin yeterince önemsenmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin, görüşlerine başvurulsa da, okul yöneticilerinin kendi görüşleri doğrultusunda karar verdikleri ve öğretmenlerin bu nedenle yönetime katılmaya istekli olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

III.11.4. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutunda Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Farklılığı

Öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin “yönetime katılma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo-52’de verilmiştir.

Tablo-52: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına (OYKD) Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları

OYKD	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılabilenler	126	18,47	4,24	398	2,723	,007
Katılamayanlar	274	19,76	4,50			

Öğretmenlerin ‘okul yönetimine katılma durumu’na göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(398)}= 2.723, P<.05$]. Yönetime katılabilen öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X}=18,47$), yönetime katılamayan öğretmenlere ($\bar{X}=19,76$) göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tablo-52). Çalışanların yaşadığı yabancılaşma sorunu genel olarak yöneticilerce fark edilmesine rağmen önemsenmemektedir. Nitekim Kulpa ve Steitz’in yaptıkları araştırmada yönetici ve meslektaşlarından gereken desteği alamayan öğretmenlerin meslekten ayrılmayı düşündüklerini bildirmeleri, okula yabancılaşma boyutunda araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. İşyerindeki memnuniyetsizliğin veya sorunların yöneticilerce giderilememesi, zamanla stres, verimsizlik gibi olumsuz durumların artmasına neden olmaktadır.

SONUÇLAR

Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Eğitime Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlerin güçsüzlük (% 64), anlamsızlık (% 62), yalıtılmışlık (% 68) ve okula yabancılaşma (% 84) boyutlarında eğitime yabancılaşma düzeylerinin, çoğunlukla orta seviyede olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla eğitime yabancılaşmanın tüm boyutlarda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, öğretmen yabancılaşmasının ciddi düzeyde olmadığını, ancak dikkate değer durumda olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Eğitime

Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar: Güçsüzlük boyutunda, *öğretmenlerin yaş ve çocuk sahibi olma durumlarına bağlı olarak eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir*; buna göre, öğretmenler arasında 30-40 arası yaş grubunun güçsüzlük düzeyinde; 30 yaş altı, 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstü gruplara göre; çocuk sayısı az olan gruplarda, çocuk sayısı fazla olan gruplara göre daha yüksek güçsüzlük düzeyi belirlenmiştir. Öğretmenler arasında cinsiyet, doğum yeri ve medeni durum değişkenlerine göre güçsüzlük düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anlamsızlık boyutunda, *öğretmenlerin yaş ve çocuk sahibi olma durumlarına bağlı olarak eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir*; buna göre, öğretmenler arasında 30-40 arası yaş grubunun anlamsızlık düzeyinin 30 yaş altı, 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstü gruplara göre daha yüksek olduğu, başka bir deyişle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerle meslekte emekliliği yaklaşmış olan yaşlı öğretmenlerin yaptığı işi daha anlamlı buldukları; çocuk sayısı az olan gruplarda, çocuk sayısı fazla olanlara göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık algısı olduğu

belirlenmiştir. *Cinsiyet, medeni durum, doğum yeri, en çok yaşanan yer değişkenleri açısından anlamsızlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.*

Yalıtılmışlık boyutunda, *eğitime yabancılaşma düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir; buna göre, 30-40 arası yaş grubunun yalıtılmışlık algısının 41-50 yaş arası ve 50 yaş üstüne göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 40 yaş üstü öğretmen grubunun, 40 yaş altı gruplara göre yalıtılmışlık düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Örneklemin, cinsiyet, doğum yeri, en çok yaşanan yer, medeni durum ve çocuk sayısı açısından yalıtılmışlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.*

Okula yabancılaşma boyutunda, *öğretmenlerin yaş, doğum yeri, medeni durum ve çocuk sayısı durumlarına bağlı olarak eğitime yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir; buna göre, 30-40 arası yaş grubun okula yabancılaşma algısının 41 yaş üstü gruba göre daha yüksek düzeyde olduğu; 50 yaş üstü grubun, diğer gruplara göre daha düşük düzeyde okula yabancılaştığı; köyde doğduğunu bildirenlerin kentte doğanlara göre daha düşük bir okula yabancılaşma düzeyine sahip oldukları; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha az düzeyde okula yabancılaştıkları, bekâr öğretmenlerin boşanmışlara göre daha fazla düzeyde okula yabancılaştıkları; çocuk sayısı arttıkça okula yabancılaşma düzeyinin azaldığı; cinsiyet ve en çok yaşanan yer değişkenlerine göre okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.*

Öğretmenlerin Ekonomik Değişkenlere Göre Eğitime Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar: Güçsüzlük boyutunda, eşinin gelirinin bulunduğunu, gelirinin yetmediğini ve ev sahibi olmadığını bildiren öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin, eşinin gelirinin bulunmadığını, gelirinin yettiğini ve kendi evinin olduğunu

bildirenlerden daha fazla düzeyde olduğu; *öğretmen eşlerinin gelir durumu ile güçsüzlük düzeyleri arasında ters orantılı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin aylık gelirlerine göre güçsüzlük boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.*

Anlamsızlık boyutunda, eşinin gelirinin bulunduğunu; gelirinin yetmediğini; kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin anlamsızlık düzeyinin, eşinin gelirinin bulunmadığını; gelirinin yettiğini; ev sahibi olmadığını bildirenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ‘aylık gelir’ değişkenine göre öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Yalıtılmışlık boyutunda, gelirinin yettiğini; kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin, gelirinin yetmediğini; ev sahibi olmadığını bildirenlere göre yalıtılmışlık düzeylerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ‘eşlerinin gelir durumuna ve aylık gelirlerine göre’ yalıtılmışlık boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda, ‘gelirinin yetme durumu’ ve ‘ev sahibi olma’ durumlarına bağlı olarak okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre, *gelirinin yettiğini bildiren öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin, gelirinin yetmediğini bildirenlerden daha az olduğu; kendi evinin olduğunu bildiren öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin, ev sahibi olmadığını bildirenlerden daha az olduğu belirlenmiştir.* Öğretmenlerin ‘aylık gelir’ ve ‘eşlerinin gelir durumu’ açısından okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına Göre Eğitime Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin, ‘lise türü, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı ve

serbest zamanların istendiği gibi kullanılmaması'na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Özel liselerde çalışan grubun diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre; mesleğini isteyerek seçen ve serbest zamanlarını çoğunlukla istediği gibi kullanabilen grubun güçsüzlük düzeyinin diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin, daha az ve daha fazla süre hizmeti olan öğretmenlere göre daha fazla düzeyde güçsüzlük düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Haftalık 22-27 saat derse giren öğretmenlerin, hem kendilerinden daha az hem de daha fazla derse giren gruplara göre daha fazla düzeyde güçsüzlük düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre serbest zamanların istendiği gibi kullanılmaması, güçsüzlüğe bağlı yabancılaşma düzeyini arttırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 'branş' değişkenine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin eğitime yabancılaşma düzeylerinin branşlar arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin, 'lise türü, branş, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni, haftalık ders saati miktarı ve serbest zamanların istendiği gibi kullanılmaması'na bağlı olarak değiştiği; *özel liselerde çalışan grubun anlamsızlık düzeyinin diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre daha düşük olduğu; sosyal bilimler alanında hizmet veren öğretmenlerin anlamsızlık düzeyinin, matematik ve teknik eğitim dallarında eğitim veren öğretmenlerden daha fazla olduğu; mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl aralığında hizmet süresi olan öğretmenlerin, daha az ve daha fazla süre hizmeti olan öğretmenlere göre anlamsızlık düzeyinin daha fazla olduğu; mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, diğer gruplara göre daha düşük düzeyde anlamsızlık düzeyinin olduğu belirlenmiştir.*

Haftalık 22-27 saat derse giren öğretmen grubunun anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyinin, 15-21 saat derse girenlere göre daha fazla olduğu; buna karşılık

haftalık 27 saatten fazla derse giren öğretmen grubunun anlamsızlık düzeyinin, 22-27 saat derse girenlerden daha az olduğu; serbest zamanlarını nadiren kullanabilen grubun anlamsızlık düzeyinin, “her zaman kullanabiliyorum” diyen gruptan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu *serbest zamanların istendiği gibi kullanılmamasının, anlamsızlığa bağlı yabancılaşma düzeyini arttırdığı* şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitime yabancılaşma algılarının yalıtılmışlık boyutunda, *‘lise türü, hizmet süresi, mesleği seçme nedeni ve serbest zamanların istendiği gibi kullanılmaması’na bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir.* Özel liselerde çalışan grubun yalıtılmışlık düzeyinin diğer liselerde çalışanlara (fen lisesi hariç) göre daha düşük olduğu; mesleğinde 6-10 yıl ve 11-20 yıl aralığında hizmet süresi olan öğretmenlerin daha fazla süre hizmeti olan öğretmenlere göre, yalıtılmışlık düzeyinin daha fazla olduğu; mesleğini isteyerek seçen grubun yalıtılmışlık düzeyinin, diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Serbest zamanlarını hiç kullanamayan öğretmen grubunun yalıtılmışlık düzeyinin, serbest zamanını her zaman kullanabilen gruptan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular *serbest zamanların istendiği gibi kullanılmamasının, yalıtılmışlığa bağlı yabancılaşma düzeyini arttırdığını göstermektedir.* Ayrıca öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin branş ve haftalık ders saati miktarlarına bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin, *‘lise türü, branş, hizmet süresi ve mesleği seçme nedeni’ne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir.* *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin diğer liselerde çalışanlardan (fen lisesi hariç) daha yüksek düzeyde olduğu;* dil ve edebiyat grubu branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma düzeyinin diğer branşlara (fen bilimleri hariç) göre daha düşük olduğu; mesleğinde 6-10 yıl

ve 11-20 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin, diğer öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, mesleklerinin en verimli yılları olarak değerlendirilebilecek 6-20 yıl aralığında okula yabancılaşma düzeylerinin fazla olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. *Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, diğer gruplara göre okula yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.* Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin haftalık ders saati miktarı ve serbest zamanlarını kullanma derecelerine bağlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Durumlarına Göre Eğitime Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda, eğitime yabancılaşma düzeylerinin ‘sendikaya üyelik durumu’na bağlı olarak hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda, *Eğitim İş ve Eğitim Sen üyelerinin, diğer sendika üyelerinden daha yüksek güçsüzlük düzeylerinin olduğu saptanmıştır.* Başka bir bulguya göre, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin, sendika üyesi çoğu öğretmenden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ülkemizde eğitim alanındaki sendikal örgütlenmenin, üyelere güçsüzlük algısını giderecek güce sahip olmadığını göstermesi bakımından manidardır.

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma algılarının ‘sendikaya üyelik durumu’na bağlı olarak hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda, *Eğitim-Sen üyelerinin anlamsızlık boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinin, diğer gruplardan daha yüksek olduğu* belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda eğitime yabancılaşma algılarının ‘sendikaya üyelik durumu’na bağlı olarak hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek

için yapılan analiz sonucunda, *Eğitim-Sen ve Eğitim-İş üyelerinin yalıtılmışlık algılarının, üye olmayanlardan daha yüksek düzeyde olduğu* belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin okula yabancılaşma boyutunda, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan analize göre, *Eğitim-Sen üyelerinin okula yabancılaşma algılarının, Türk Eğitim-Sen üyeleri ve Sendika üyesi olmayanlardan daha yüksek düzeyde olduğu* sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarına Göre Eğitime Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar: Okul yönetimine katıldıklarını bildiren öğretmenlerin, kararlara çoğunlukla bazen katıldıkları; *yönetime katılma sıklıklarının yeteli düzeyde olmadığı* belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarının tümünde, 'yönetime katılma durumu'na bağlı olarak farklılaştığı; *yönetime katılamayan öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin, yönetime katılabilen öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu* belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırma bulguları, öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında eğitime yabancılaşma düzeylerinin diğer alt boyutlardan daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında eğitime yabancılaşmanın; baskıcı, işbirlikçi ve kaotik nitelikte bürokratik yapılarda hangi düzeyde olduğuna dair yurt içi araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle okulların bürokratik yapısı ile öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğu araştırılabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin eğitime yabancılaşma düzeylerinin sosyo-ekonomik değişkenler açısından farklılaşma düzeyi, betimsel olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda sosyo-ekonomik değişkenler açısından öğretmen yabancılaşması ilişkisel ve açıklayıcı araştırma desenleriyle incelenebilir.
- Araştırmamızdan, eşleri çalışan öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşma düzeylerinin fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çocuk sayısı arttıkça yabancılaşmanın alt boyutlarında yabancılaşma düzeyinin düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin aile durumlarının yabancılaşma alt boyutlarıyla ilişkilendirildiği araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma bulguları “Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Meslek liseleri”ndeki yabancılaşma düzeylerinin, Özel Liselere göre güçsüzlük boyutunda daha yüksek çıktığını göstermektedir. Araştırmacı bu durumu, özel liselerdeki bürokratik yapı ile resmi liselerdeki bürokratik yapının farklılığıyla ilişkilendirmiştir. Bu ilişkinin

düzeyi, her iki okul türünün bürokratik yapısının kapsamlı bir şekilde incelendiği bir araştırmayla ortaya çıkarılmalıdır.

- Araştırma bulguları, serbest zaman kullanma derecesi ile yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması için daha kapsamlı bir serbest zaman değerlendirme soru formu hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Hatta soru formu hazırlanırken serbest zaman ve boş zaman kavramlarının literatürdeki farklı tanımlarının dikkate alınması, konunun daha net aydınlanması açısından yararlı olacaktır.
- Yapılan literatür taramasına göre, eğitimde yabancılaşmanın öğrenci boyutunun öğretmen yetiştiren liselerde incelenmediği belirlenmiştir. Oysa mesleğe isteyerek girmeye çalışan bu grubun sorunlarının tesbiti ve çözümlenmesi daha nitelikli bir eğitim geleceği açısından önemlidir. Bu nedenle Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilere yönelik bir *öğrenci yabancılaşma düzeyi* çalışması yapılmalıdır.
- Eğitimde yabancılaşmanın öğretmen boyutu, üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerini kapsayacak şekilde incelenebilir. Ayrıca eğitim kurumu yöneticilerinde yabancılaşmayla ilgili nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim sendikalarına üye öğretmenlerin sorunları, mevcut sendikal yapının işlevsizlik nedenleri ve eğitim çalışanlarının beklentilerine uygun bir sendikal yapı gibi konularda bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle Türkiye’de sendikal başarısızlıkların nedenleri, diğer ülkelerdeki başarılı örgütlenme örnekleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir. Eğitim sendikalarının işlevsizleş[tiril]mesinin nedenleri ve bu işlevsizliğin betimlenerek, problemin giderilmesine yönelik çözüm önerileri içeren araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anderson, B. D. (1973). "School bureaucratization and alienation from high school".
Sociology of Education, Vol. 46 (Summer): pp.315-334
- Arendt, H. (2006). *İnsanlık durumu* (Çeviren: Bahadır Sina Şener), İstanbul:
İletişim Yayınları.
- Aron, R. (2006). *Sosyolojik düşüncenin evreleri* (Çeviren: Korkmaz Alemdar),
İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Aybek, B. (2008). "Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü".
Erişim Tarihi: 02.03.2009, www.egitimdenetimi.blogcu.com.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:15, Sayı:1, 249-278
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara:
Pegem A Yayıncılık.
- 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*. Anadolu
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Benson N. ve Malone P. (2001). "Teachers beliefs about shared decision making and
work alienation". *College of Education*, Volume: 107, No: 3, pp. 244-251.
- Brooks, J. S. Hughes, R. M. ve Brooks M. C. (2008, January). "Fear and trembling in the
American High School: Educational reform and teacher alienation".
Educational Policy, Volume 22, No: 1, pp. 45-62.

- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Buğra, A. (2008). “Sınıf ve siyaset”. *Toplum ve Bilim Dergisi*, Sayı:113, s. 9-20
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Callinicos, A. (2007). *Toplum kuramı*, (Çeviren: Yasemin Tezgiden), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cox, H. ve Wood J. R. (1980). “Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers”, *Peabody Journal of Education*, Vol. 58, No. 1 (October): pp. 1-6. Erişim tarihi: 06.04.2009, www.jstor.org/stable/1491514
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*, Ankara: Adres Yayınları.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2002). *İntihar*, (Çeviren: Özer Ozankaya), İstanbul: Cem Yayınevi
- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal işbölümü*, (Çeviren: Özer Ozankaya), İstanbul: Cem Yayınevi.
- Duru, E. (1995). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi ilişkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dworkin A. G., Saha L. J. ve Hill A. N. (2003). “Teacher burnout and perceptions of a

democratic school environment". *International Education Journal* Vol. 4,
No: 2, p: 108-119. <http://iej.cjb.net>

- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Ankara İli Örneği) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Eltugay, Ö. (1999). *Popüler kültür ve yabancılaşma*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo-TV ve Sinema Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2003). *Antropoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Erbaş, H. (1996). "Bağımsız bir değişken olarak Marxist Sınıf kavramlaştırması: Sorunları ve sınırlılıkları" , Ankara: *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Sosyoloji Dergisi*, Sayı:1, s.105-114
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*, Ankara: Ocak Yayınları
- Erjem, Y. (2005). "Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma", Ankara: *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:3, Sayı:4
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ertoy, M. (2005). *Yabancılaşma kuramına çağdaş sosyolojik yaklaşımlar*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Esin, P. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Yayın No:502
- Eskicumalı, A. (2003). "Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946 ", İstanbul: *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt: 19 (2) s. 15-29.

- Fromm, E. (1996). *Özgürlükten kaçış*, (Çeviren: Şemsa Yeğin), 4.Basım, İstanbul: Payel Yayınevi
- Fromm, E. (1997). *Sevme sanatı*, (Çeviren: Işıtan Gündüz), Ankara: Say Yayınları
- Fromm, E. (2006). *Sağlıklı toplum*, (Çeviren: Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever), İstanbul: Payel Yayınları
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu*, (Çeviren: Hüseyin Özel), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Giddens, A. (2004). *Modernliğin sonuçları*, (Çeviren: Ersin Kuşdil), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Gökçe, B. (2007). *Toplumsal bilimlerde araştırma*, Ankara: Savaş Yayınevi.
- Güçlü, A. (2009). *Kadın öğretmenlerin durumu*, Erişim Tarihi:07.03.2009, www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetayPrint&ArticleID=1068085
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları* (Samsun İli Ortaöğretim Okulları Örneği). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kızılçelik, S. (1992). *Sosyoloji teorileri-1*, Konya: Mimoza Yayınları
- Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*, İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Kızıltan, G. S. (1986). *Çağımızda yabancılaşma sorunu*, İstanbul: Metis Yayınları
- Kongar, E. (2004). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Kulpa, C. M. ve Steitz J. A. (1984). "Occupational involvement and alienation among

adults: The effects of gender and age”, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 7, No. 4, pp: 479-499.

Löwith, K. (1999). *Max Weber ve Karl Marx*, (Çeviren: Nilüfer Yılmaz), Ankara: Doruk Yayıncılık

Lukes, S. (1998). *Marksizm ve ahlâk*, (Çeviren: Osman Akınhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*, (Çeviren: Osman Akınhay, Derya Kömürcü), Ankara: Bilim Sanat.

Marx, K. (1986). *1844 felsefe yazıları*, (Çeviren: Murat Belge), İstanbul: Verso Yayınları

Marx, K. (1992). *Ücretli emek ve sermaye; ücret, fiyat ve kâr*, (Çeviren: Sevim Belli), Ankara: Sol Yayınları

Marx, K. (2005). *1844 el yazmaları*, (Çeviren: Kenan Somer), Ankara: Sol Yayınları

Mills, C. W. (1974). *İktidar seçkinleri*, (Çeviren: Ünsal Oskay), İstanbul: Bilgi Yayınevi

Mills, C. W. (2000). *Toplumbilimsel düşün*, (Çeviren: Ünsal Oskay), İstanbul: Der Yayınevi

Özbudun, S. (2003). *Kültür hâlleri*, Ankara: Ütopya Yayınevi

Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...*, Ankara: Ütopya Yayınevi

Özcan, M. (2006). *İnsan felsefesi: İnsanın neliği üstüne bir soruşturma*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

Poloma, M. M. (2007). *Çağdaş sosyoloji kuramları*, (Çeviren: Hayriye Erbaş), Ankara: Eos Yayınevi.

- Pugh, K. J. ve Zhao, Y. (2002). "Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers", *Teaching and Teacher Education*. 19 pp. 187-201
- San, C. (2003). "Yabancılaştırma-yabancılaşma". Ankara: *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 36, Sayı: 3, s. 1-7.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Schlichte, J. Yssel, N. ve Merbler, J. (2005). "Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation". *International Journal of Behavioral Development*, Volume 50, Number 1, pp.35-40
- Seeman, M. (1959). "On the meaning of alienation". *American Sociological Review*, Vol. 24, pp.783-790.
- Seeman, M. (1983). "Alienation and alcohol: The role of work mastery and community in drinking behavior". *American Sociological Review*, Vol. 48.
- Sevgili, M. (2005). *Oğuz Atay ve Alev Alatlı'nın romanlarında aydın ve yabancılaşma sorunu: Karşılaştırmalı bir Edebiyat Sosyolojisi çalışması*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Shoho, Alan R. ve Katims, David S. (1998). "Perceptions of alienation among special and general education teachers". *American Educational Research Association*, Erişim Tarihi: 04.12.2008, www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs25gl/content_storage_01/00000196/80/15/74/f2.pdf.
- Silier, Y. (2006). *Özgürlük yanılısaması*. İstanbul: Yordam Kitap.

- Simmel, G. (2008). *Modern kültürde çatışma*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Slattery, M. (2007). *Sosyolojide temel fikirler*, (Çeviren: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz), Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çeviren: Osman Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thibault, A. (1981). "Studying alienation without alienating people: A challenge for sociology". *Alienation: Problems of Meaning, Theory and Method*. (Ed. R. F. Geyer and D. Schweitzer). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Topateş, H. (2006). *Siyasal yabancılaşma ve Türkiye*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Ulutürk, S. ve Dane, K. (05.09.2008). "Kapitalist devletin dönüşümü, metalaşma ve sosyal güvenlik reformu: Ülke örnekleri ve reformun geleceği". *Karaburun Bilim Kongresi Bildirisi*, Erişim Tarihi:10.03.2009, www.kongrekaraburun.org/metinler/A3_3.pdf
- Uyar, Şükrü (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Veysel, Ç. (2005). *Nesneleşme ve özgürleşme sorunu üzerine*, Ankara: Tekağaç Basım Yayım, Dağıtım Ltd. Şti.
- Weber, M. (1997). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*, (Çeviren: Zeynep Aruoba),

İstanbul: Hil Yayın.

Weber, M. (2006 a). *Bürokrasi ve otorite*, (Çeviren: H.Bahadır Akın), Ankara: Adres Yayınları.

Weber, M. (2006 b). *Sosyoloji yazıları*, (Çeviren: Taha Parla), İstanbul: İletişim Yayınları.

Weiskopf, W. A. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.

Yapıcı, M. (2007). “Eğitim ve yabancılaşma”, Erişim Tarihi: 02.03.2009,
www.myapici.blogspot.com

Yapıcı, M. (2008). “Çağdaş okul”, Erişim Tarihi: 02.03.2009, www.myapici.blogspot.com

Yeniçeri, Ö. (1987). *Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yeşilbağ, Y. (2008). “Öğretmenlerin örgütsel ve bireysel kariyer planlaması”,
Erişim Tarihi: 05.05.2009, www.yukselyesilbag.blogspot.com

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, Sayı: 14574,
14 Haziran 1973.

EKLER LİSTESİ

Ek – 1 : Örneklemdaki Branş Öğretmeni Sayısı

Ek – 2 : Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi

Ek – 3 : Taslak Anket Formu

Ek – 4 : Anket

Ek – 5 : İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

EK – 1

ÖRNEKLEMDEKİ BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI

BRANŞLARA GÖRE LİSE ÖĞRETMENİ SAYISI																						
BRANŞLAR																						
LİSE TÜRLERİ	FEN BİLİMLERİ			SOSYAL BİLİMLER			DİL VE EDEBİYAT			MATEMATİK			TEKNİK EĞİTİM			TOPLAM						
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T				
GENEL	11	14	25	18	37	55	21	25	46	9	19	28	1	-	1	60	95	155				
ANADOLU	5	6	11	6	18	24	14	15	29	6	10	16	3	1	4	34	50	84				
FEN	1	1	2	-	1	1	-	1	1	1	-	1	-	-	-	2	3	5				
MESLEK	4	3	7	12	10	22	12	4	16	6	3	9	15	62	77	49	82	131				
ÖZEL	4	1	5	2	1	3	7	3	10	2	4	6	1	-	1	16	9	25				
TOPLAM	25	25	50	38	67	105	54	48	102	24	36	60	20	63	83	161	239	400				
														K: Kadın			E: Erkek			T: Toplam		

EK -2

UYGULAMANIN YAPILDIĞI OKULLARIN LİSTESİ

GENEL LİSELER

- 1. Atatürk Lisesi**
- 2. Cemile Hamdi Ogun Lisesi**
- 3. Dumlupınar Lisesi**
- 4. Mersin Lisesi**
- 5. Şevket Pozcu Lisesi**

ANADOLU LİSELERİ

- 1. Mersin Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi**
- 2. Tevfik Sırrı Gür Anadolu Lisesi**

MESLEK LİSELERİ

- 1. Atatürk Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi**
- 2. Mersin Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi**
- 3. Kız Meslek Lisesi**
- 4. Mezitli Çok Programlı Lisesi**

ÖZEL LİSELER

- 1. Özel İçel Koleji**
- 2. Özel Toros Lisesi**

MERSİN FEN LİSESİ

EK – 3

TASLAK ANKET FORMU

**SOSYO-EKONOMİK DEĞİŞKENLERE GÖRE
LİSE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME YABANCILAŞMASI ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Bu ölçek, sosyo-ekonomik değişkenlerin lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini ne derecede etkilediğini belirlemeye yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçekte yer alan bazı ifadelere ilişkin yanıtlarınızı “**her zaman**”, “**çoğu zaman**”, “**bazen**”, “**nadiren**”, “**hiçbir zaman**” seçeneklerinden oluşan beşli derecelmeli ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir.

Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isminizi yazmanız beklenmemektedir.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hasan KILIÇ
Felsefe Grubu Öğretmeni

Adres : Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı
Çiftlikköy kampüsü / MERSİN
Tel : 505 251 9277
E-Posta : hasanklc33@yahoo.com

**BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri (X) ile işaretleyiniz ya da uygun cevabı yazınız.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız : () 30 dan az () 30-40 arası () 41-50 arası () 50 den fazla
3. Doğum yeriniz: () Köy () Kasaba () Kent
4. Yaşamınızın bugüne kadarki kısmı en çok nerede geçti? () Köy () Kasaba () Kent
5. Medeni durumunuz: () Evli () Bekar (hiç evlenmemiş) () Boşanmış () Eşi ölmüş
6. Evliyseniz eşiniz gelir getiren bir işte çalışıyor mu? () Evet () Hayır
7. Çocuk sayısı: () yok () 1 () 2 () 3 () 4 () 4'ten fazla
8. Ailenizin toplam aylık geliri ortalama ne kadardır?
() 1000 YTL den az () 1000-1500 YTL () 1501-2000 YTL
() 2001-2500 YTL () 2501- 3000 YTL () 3001-5000 YTL
() 5000 YTL den fazla

9. Elde ettiğiniz gelirin ihtiyaçlarınıza yettiğini düşünüyor musunuz? () Evet () Hayır
10. Oturduğunuz ev kendi eviniz mi? () Evet () Hayır
11. Otomobil vb. taşıtınız var mı? () Evet () Hayır
12. Çalışmakta olduğunuz lise türü:
() Genel Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () Özel Lise
13. Branşınız : () Fen Bilimleri () Sosyal Bilimler () Dil ve Edebiyat
() Matematik () Teknik Eğitim
14. Öğretmen olarak hizmet süreniz (yıl olarak) :
15. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeniniz
16. Herhangi bir sendikaya üyelik durumunuz nedir? () Eğitim-Sen () Türk Eğitim-Sen
() Eğitim Bir-Sen () Eğitim İş () Diğer () Herhangi bir sendikaya üye değilim
17. Okul yönetimine katılabiliyor musunuz? () Evet () Hayır
18. Cevabınız evet ise ne kadar sıklıkta katılıyorsunuz? () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
19. Haftalık kaç saat derse giriyorsunuz?
() 15 saatten az () 15- 21 saat () 22- 27 saat () 27 saatten fazla
20. Hafta içi günlük kaç saat serbest zamanınız var?
() 2 saatten az () 2-4 saat () 5-7 saat () 7 saatten fazla
21. Serbest zamanlarınızı değerlendirirken aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkta yaptığınızı işaretleyiniz.

SIKLIK DERECESİ

MADDELER	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
a) Kitap-dergi-gazete okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hizmetiçi eğitim ya da kişisel gelişim faaliyetlerine katılıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Müzik dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Televizyon seyredirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Sinema-Tiyatro-Konsere giderim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Öğretmenevi lokaline giderim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Kahvehaneye giderim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Çarşı veya pazarda gezerim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Pazarda alış-veriş yaparım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ev işleriyle uğraşırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Arkadaşlarla sohbet ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Spor Yaparım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Bilgisayar kullanırım ve İnternete girerim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Serbest zamanımı istediğim gibi kullanamıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM II
ÖĞRETMEN EĞİTİME YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

SIKLIK DERECESİ

MADDELER	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. İş hayatımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MADDELER	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
23. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymiş gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Okul içinde sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK - 4

**SOSYO-EKONOMİK DEĞİŞKENLERE GÖRE
LİSE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİ
BELİRLEME ANKETİ**

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Bu ölçek, sosyo-ekonomik değişkenlerin lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini ne derecede etkilediğini belirlemeye yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçekte yer alan bazı ifadelere ilişkin yanıtlarınızı “**her zaman**”, “**çoğu zaman**”, “**bazen**”, “**nadiren**”, “**hiçbir zaman**” seçeneklerinden oluşan beşli derecelmeli ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir.

Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isminizi yazmanız beklenmemektedir.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hasan KILIÇ

Adres : Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

Çiftlikköy kampüsü / MERSİN

Tel : 05052519277

E-Posta : hasanklc33@yahoo.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri (X) ile işaretleyiniz ya da uygun cevabı yazınız.

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız : 30 dan az 30-40 arası 41-50 arası 50 den fazla
3. Doğum yeriniz: Köy Kasaba Kent
4. Yaşamınızın bugüne kadarki kısmı en çok nerede geçti? Köy Kasaba Kent
5. Medeni durumunuz: Evli Bekar (hiç evlenmemiş) Boşanmış Eşi ölmüş
6. Evliyseniz eşiniz gelir getiren bir işte çalışıyor mu? Evet Hayır
7. Çocuk sayısı: yok 1 2 3 veya 3'ten fazla
8. Ailenizin toplam aylık geliri ortalama ne kadardır?
 1500 TL den az 1500-2000 TL 2001-2500 TL
 2501- 3000 TL 3000 TL den fazla
9. Elde ettiğiniz gelirin ihtiyaçlarınıza yettiğini düşünüyor musunuz? Evet Hayır
10. Oturduğunuz ev kendi eviniz mi? Evet Hayır
11. Çalışmakta olduğunuz lise türü:
 Genel Lise Anadolu Lisesi Fen Lisesi Meslek Lisesi Özel Lise
12. Branşınız : Fen Bilimleri Sosyal Bilimler Dil ve Edebiyat
 Matematik Teknik Eğitim
13. Öğretmen olarak hizmet süreniz (yıl olarak) :
14. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeniniz: Rastlantı İstek Ekonomik Bilinçsizce
15. Herhangi bir sendikaya üyelik durumunuz nedir? Eğitim-Sen Türk Eğitim-Sen
 Eğitim Bir-Sen Eğitim İş Diğer Herhangi bir sendikaya üye değilim
16. Okul yönetimine katılabiliyor musunuz? Evet Hayır
17. Cevabınız evet ise ne kadar sıklıkta katılıyorsunuz? Nadiren Bazen Sık sık Her zaman
18. Haftalık kaç saat derse giriyorsunuz?
 15 saatten az 15- 21 saat 22- 27 saat 27 saatten fazla
19. Serbest zamanınızı ne derecede kullanabiliyorsunuz?
 Hiç kullanamıyorum Nadiren kullanabiliyorum Bazen kullanabiliyorum
 Çoğu zaman kullanabiliyorum Her zaman kullanabiliyorum

BÖLÜM II

ÖĞRETMEN EĞİTİME YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin eğitime yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirtmektedir. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, her ifadenin karşısındaki uygun bulduğunuz kutucuğa çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.

SIKLIK DERECESİ

MADDELER	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
39. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. İş hayatımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyor muşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MADDELER	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
59. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Okul içinde sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TC
MERSİN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B:08.4.MEM.4.33.00.05.010/ 17-6226
Konu: Araştırma izini

05 ŞUBAT 2008

VALİLİK MAKAMINA
MERSİN

İlgi:Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 28/01/2008 Tarih ve 133/1226 Sayılı yazısı .

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hasan KILIÇ'ın "Sosyo – Ekonomik Değişkenlere Göre Lise Öğretmenlerinin Eğitime Yabancılaşması Ölçeği" konulu anket çalışmasını, Mersin Merkezde bulunan Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerle yapacağı tezi ile ilgili izin talebinin Müdürlüğümüzce oluşturulan değerlendirme komisyonunca görüşülüp, yapılan değerlendirilmesi sonucu, uygun görüldüğüne dair kararı ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Hasan GÜL
Milli Eğitim Müdürü

O L U R
05/02/2008
Recep UZAL
Vali a.
Vali Yardımcısı