

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU
ÖĞRETMENLERİNİN İŞE
YABANCILAŞMASI
(Bolu İli Örneği)

İrfan ÇALIŞIR

Nisan - 2006

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
İŞE YABANCILAŞMASI
(Bolu İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
İrfan ÇALIŞIR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Bolu – 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İrfan ÇALIŞIR'a ait **İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN**
İŞE YABANCILAŞMASI adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve
Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

25 NİSAN 2006

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ



Prof. Dr. Uğur ESER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**TEACHERS WORK ALIENATION IN ELEMANTARY SCHOOL****(Bolu Case)****İrfan ÇALIŞIR****Master Thesis****Education Management Department****Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Nuri AKGÜN****April-2006, XII + 123 Pages**

This research aimed to determine the level of the alienation to work of elementary school teachers, depending on the teachers' comments.

The data was taken from 514 elementary school teachers chosen among 784 teachers using the method of "simple spontaneous sample".

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

Statistics according to this research show that the level of the teachers' powerlessness, isolation and alienation to school has been low. On the other hand, it has been found out that the highest level of teachers' alienation to work is that the

first $\bar{X} : 2,64$ on the occasional level then $\bar{X} : 1,96$ on the rare level for the dimensions of powerlessness, as the lowest dimensions $\bar{X} : 1,44$ for the dimensions of meaningfulness “on the never level” and finally $\bar{X} : 1,66$ for the dimensions of isolation on the never level .

Generally, it has been found out that the level of the alienation to work of the elementary school teachers is “on the rare level” with rate $\bar{X} : 1,92$.

Key Words: Alienation, Work Alienation, Teachers In Elementary School

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI

İrfan ÇALIŞIR
Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Nisan 2006, XII + 123 Sayfa

Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Veriler, Bolu ili merkez ilköğretim okullarında çalışan toplam 784 öğretmen içinden “basit tesadüfi örnekleme yöntemi” ile belirlenen 514 öğretmenden alınmıştır.

Araştırma için gerekli olan veriler, Elma’nın (2003) geliştirdiği İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet ve öğretmen alanı (sınıf ve branş öğretmeni) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, yaş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bu araştırma da elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu

göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının; en yüksek olduğu boyutların sırasıyla $\bar{X} : 2,64$ ile “Bazen” düzeyinde okula yabancılaşma ve $\bar{X} : 1,96$ ile “Nadiren” düzeyinde güçsüzlük boyutları, en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla $\bar{X} : 1,44$ ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde anlamsızlık boyutu ve $\bar{X} : 1,66$ ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde yalıtılmışlık boyutları olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; $\bar{X} : 1,92$ ile “Nadiren” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma, İlköğretim Okulu Öğretmeni.

Çok sevdiğim öğrencilerime...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimime katkılarından dolayı ders hocalarım Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK, Prof. Dr. Ali GÜLER, Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Yrd. Doç. Dr. Şenay NARTGÜN, Yrd Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN'a şükran borçluyum.

Araştırma çalışmalarımı büyük bir moralle başlatıp, son şeklini alıncaya kadar destekleyen, yol gösteren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e büyük ilgi ve rehberlik için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmada istatistiksel verilerin hazırlanmasında ve analizinde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN'a ve Araştırma Görevlisi Melih Derya GÜRER'e tavsiye ve yorumları için doktora öğrencisi arkadaşım Orhan AKSAY'a teşekkür ederim.

Araştırma esnasında yardımlarını esirgemeyen ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Ayrıca Alıçören İlköğretim Okulu çalışma arkadaşlarıma, yüksek lisans eğitimim esnasında gösterdikleri hoşgörüden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	ii
ÖZET.....	iv
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
 BÖLÜM I.....	 1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	5
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
 BÖLÜM II	 10
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
KURAMSAL TEMELLER	10
Yabancılaşma	10
İşe Yabancılaşma	14
İşe Yabancılaşmanın Boyutları	16
a) Güçsüzlük Boyutu.....	17
b) Anlamsızlık Boyutu	18
c) Normsuzluk Boyutu	20
d) Yalıtılmışlık Boyutu	22
e) Kendine Yabancılaşma Boyutu.....	23
İşe Yabancılaşmanın Nedenleri.....	24
İşe Yabancılaşmanın Sonuçları	27
İşe Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi	31
a) İşe Yabancılaşma ve Bürokrasi.....	32
b) İşe Yabancılaşma ve Teknoloji.....	33
c) İşe Yabancılaşma ve İşin Niteliği	34
d) İşe Yabancılaşma ve Tükenmişlik	35
e) İşe Yabancılaşma ve Katılım	36
f) İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu	37
g) İşe Yabancılaşma ve İş Stresi	38

h) İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık.....	39
i) İşe Yabancılaşma ve Çatışma	40
j) İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme	41
k) İşe Yabancılaşma ve Örgütsel İklim	42
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
Yabancılaşma Konusunda Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	43
Yabancılaşma Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
BÖLÜM III.....	56
YÖNTEM.....	56
Araştırma Modeli	56
Evren ve Örneklem	56
Veri Toplama Yöntemi	58
Verilerin Toplanması	62
Veri Çözümlemesi ve Yorumlanması	63
BÖLÜM IV	65
BULGU YORUM ve TARTIŞMA.....	65
1- Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	65
a) Yaş	65
b) Cinsiyet	66
c) Öğretmen Alanı.....	66
d) Öğrenim Durumu	67
e) Mesleki Kıdem.....	67
2- Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
a) Güçsüzlük Boyutu.....	68
b) Anlamsızlık Boyutu	71
c) Yalıtılmışlık Boyutu.....	74
d) Okula Yabancılaşma Boyutu	76
3- İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
A- Öğretmenlerin Güçsüzlük Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması	79
a) Yaş	80
b) Cinsiyet	81
c) Öğretmen Alanı.....	82
d) Öğrenim Durumu	84
e) Mesleki Kıdem.....	86
B- Öğretmenlerin Anlamsızlık Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması	88

a) Yaş	88
b) Cinsiyet	90
c) Öğretmen Alanı	91
d) Öğrenim Durumu	93
e) Mesleki Kıdem	95
C- Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması	98
a) Yaş	98
b) Cinsiyet	100
c) Öğretmen Alanı	101
d) Öğrenim Durumu	102
e) Mesleki Kıdem	104
D- Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması	106
a) Yaş	106
b) Cinsiyet	108
c) Öğretmen Alanı	109
d) Öğrenim Durumu	111
e) Mesleki Kıdem	112
BÖLÜM V	115
SONUÇ	115
1- Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
2- İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	117
a) Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Sonuçlar	118
b) Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar	119
c) Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar	120
d) Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Sonuçlar	120
BÖLÜM VI	121
ÖNERİLER	121
Uygulamaya İlişkin Öneriler	121
Araştırmacılara İlişkin Öneriler	123
KAYNAKÇA	124
EKLER	133

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan ve Örneklemeye Seçilen Öğretmen Sayıları.....	57
Tablo 2. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Faktör Analizi ve Madde Analizi	61
Tablo 3. İşe Yabancılaşma Ölçeği Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları	62
Tablo 4. Dağıtılan ve Dönen Anket Sayıları ve Oranları.....	63
Tablo 5. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Yaş Durumları.....	65
Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetleri	66
Tablo 7. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Alanları.....	66
Tablo 8. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....	67
Tablo 9. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri.....	67
Tablo 10. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular	69
Tablo 11. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
Tablo 12. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
Tablo 13. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular	77
Tablo 14. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	80
Tablo 15. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	81
Tablo 16. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	81
Tablo 17. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	83
Tablo 18. Güçsüzlük Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	84
Tablo 19. Güçsüzlük Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	85
Tablo 20. Güçsüzlük Boyutuna Göre Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin TUKEY HSD	86
Tablo 21. Güçsüzlük Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	87
Tablo 22. Güçsüzlük Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	87

Tablo 23. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	89
Tablo 24. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	89
Tablo 25. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	90
Tablo 26. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	92
Tablo 27. Anlamsızlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	93
Tablo 28. Anlamsızlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	94
Tablo 29. Anlamsızlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin TUKEY HSD	95
Tablo 30. Anlamsızlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	96
Tablo 31. Anlamsızlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	96
Tablo 32. Anlamsızlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin TUKEY HSD	97
Tablo 33. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	99
Tablo 34. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	99
Tablo 35. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	100
Tablo 36. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	101
Tablo 37. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	102
Tablo 38. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	103
Tablo 39. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin LSD	104
Tablo 40. Yalıtılmışlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	105
Tablo 41. Yalıtılmışlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	105

Tablo 42. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	107
Tablo 43. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	107
Tablo 44. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	108
Tablo 45. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi	110
Tablo 46. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	111
Tablo 47. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	112
Tablo 48. Okula Yabancılaşma Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı	113
Tablo 49. Okula Yabancılaşma Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	113
Tablo 50. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Düzeyleri	117

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Her alanda yaşanan hızlı değişim ve belirsizlik, işletmeleri çeşitli şekillerde etkilemektedir. Globalleşme, yok edici rekabet, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, bilgi toplumuna geçiş ve insanın bir rekabet unsuru olarak ele alınması, günümüzün iş dünyasını şekillendirirken işletmelerin de sürekli olarak değişmelerini gerektirmektedir. Bu çok yönlü değişim süreci, işletmelerin üretim ve hizmet gibi hayati sistemlerini etkilemekle ve bu sistemlerin, değişimin ötesine geçebilmeleri için esnek ve dinamik nitelikler kazanmalarını zorunlu hale getirmektedir (Yazıcı, 2001:1-2).

İnsanlar, hayatlarının başlangıcından bugüne bilgi, yetenek, güç ve zamanlarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu anlamış ve diğer insanlarla işbirliği yapma ihtiyacını hissetmişlerdir. Bu nedenle insanlar, ortak amaçlarını gerçekleştirmek için, belirli yapı ve süreçlerden oluşan kâr amaçlı işletmelerden vakıflara kadar büyük-küçük örgütler oluşturmuşlardır (Dinçer, 1996:3). Örgütler, toplumun işleyiş biçimini belirleyen temel araçlardır (Can, 1992:3). Örgütler insanlardan, teknolojilerden ve insanların birbirleriyle ve de işleriyle ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bileşimlerdir (Balcı, 1995:1).

Örgütlerin üretimlerini iş görenler sağlar. Mal, hizmet ve düşünce üretimi sürecinin niteliği, iş görenlerin niteliğine bağlıdır. İş görenlerin yeterliliğinden söz edebilmek için işin gerektirdiği bilgi ve beceriler kadar, işe özgü tutumlar, iş görenlerin davranış ve ilişkilerinde temel alacakları değerler ve bunlara ilişkin yargılar büyük önem taşımaktadır (Pehlivan, 2002:197).

İnsanın kurduğu büyük merkezi örgütler, insanı araçsal bir konuma indirgemıştır. Bu durum bireyi ruhsal açıdan etkilediği gibi toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda da büyük ve derin izler bırakmıştır. Bir birey olarak insan, içinde doğup büyüdüğü aile, toplum, kültür, iş çevresi vb. alanlara da yayılabilecek bir yabancılaşma, soğuma, uzaklaşma serüveni yaşamaktadır (Elma, 2003:1).

Yabancılaşma; kişinin ideal duygularının yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların alması ile kişinin kendinden, değerlerinden, kurumlardan ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir (Yeniçeri, 1987:5).

Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman'a göre yabancılaşmanın beş boyutu vardır. Bu boyutlar; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, çevreden uzaklaşma ve kendinden uzaklaşmadır (Pars, 1982:109).

Yabancılaşmanın bir eğitim kurumu olarak okullar üzerinde büyük etkilerinin olduğu gözlenmektedir. Bir okulun etkili olabilmesi için okulun temel bazı işlevleri yerine getirmesi gerekir. Bu amaç ve işlevler şöyle sıralanmaktadır (Balcı, 2001:86) ;

- Teknik ekonomik işlevler; okulun, bireyin, kurumun, yerel toplumun, ulusal hatta uluslararası toplumun teknik ve ekonomik gelişmesine katkısıdır.

- İnsan-toplumsal işlevler; okulun insanın gelişmesine ve toplumsal ilişkilere katkısıdır.
- Kültürel işlevler; okulun kültür aktarma ve kültürün gelişmesine katkısıdır.
- Eğitimsel işlevler; eğitimin toplumun çeşitli kesimlerinde sürdürülmesi ve gelişmesidir.
- Politik işlevler; toplumun çeşitli düzeylerinde okulların politik gelişmelere olan katkılarıdır.

Okulların toplum içinde yüklendiği bu işlevler, bir devletin yada toplumun varlığını sürdürmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okulların işleyişinde de eğitim işgörenleri, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir (Balcı, 2001:86). Öğretmen olmadan eğitim hizmeti üretilemez. Bu yüzden de öğretmen okulun vazgeçilmez işgörenidir. Başarılı ve etkili bir öğretmen, sistemi başarıya ulaştırmada önemli göstergelerden biridir. (Elma, 2003:4)

Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, mesleği seçme biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları, mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden en önemlileridir. Bu etkenler içinde mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinden öğretme-öğrenme sürecindeki tutumlarına kadar tüm öğretmenlik davranışlarını etkilemektedir. Örneğin mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük

davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Bayındır, 2002:2).

Öğretmenin işine yabancılaşması, işini etkileyebileceği gibi, ilişkilerini de etkiler ve bir bütün olarak yaşama bakışını, işine yaklaşımını değiştirebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, eğitimin temel bileşenlerinden birisi olduğu düşünülürse, bu konunun önemi daha da artmaktadır. Kuşkusuz okul gibi formal bir yapının egemen olduğu, en azından kuruluş amaçlarının toplumsal, kültürel, politik ve ideolojik bir nitelik kazandığı bir kurumda yabancılaşmadan söz etmek olanaklıdır. Bunun yanı sıra eğitim ile ilgili yasal metinlerin, yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenin düşünce ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilememesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmen ayırımının etkili biçimde yapılamaması gibi etkenlerde öğretmenin yabancılaşmasına neden olabilir. Bunun yanı sıra Şimşek'in (1997:88) de belirttiği gibi merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürmesi de öğretmenin işe yabancılaşmasına neden olabilir. Sınıf ortamlarında eline kesin hatlarıyla belirlenmiş bir program tutuşturulan öğretmen, yaratıcılığı devreye sokamaz, farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaz (Şimşek, 1997:92).

Bu tür etkenlerin öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerindeki etkisinin belirlenmesi ile öğretmenlerin işini daha nitelikli ve başarılı biçimde yürütmesi için gerekli olanakların sunulması yabancılaşmanın ortadan kaldırılması bakımından yarar sağlayacaktır (Elma, 2003:7). Bu araştırma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması boyutlarından;

- a) Güçsüzlük,
- b) Anlamsızlık,
- c) Yalıtılmışlık,
- d) Okula yabancılaşma ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarına (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma) ilişkin görüşleri arasında;

- a) Yaş,
- b) Cinsiyet,
- c) Öğretmen alanı,
- d) Öğrenim durumu,
- e) Mesleki kıdeme göre fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireye olumlu davranışlar kazandıran, onu bir mesleğin bilgi, beceri ve teknikleri ile donatan, bireyi daha üretken kılan, hammaddesi insan olan bir süreçtir. İnsanların eğitilmek için başkaları ile ilişkiye geçmesi, toplumda eğitim için bir ilişkiler dokusu oluşturmıştır. Bu eğitsel ilişkiler dokusu eğitim kurumu denilen okulları meydana getirmiştir (Başaran, 1996:11).

Okul eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır (Açıkalın, 1998:1). Okulların temel işlevi, çevreyi gerekli şekilde düzenleyerek, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmak ve öğrenme yaşantılarının yaşanmasını sağlamaktır. Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez iş görenidir. Çünkü öğretmen eğitim hizmetlerini üreten kişidir (Başaran, 1996:123).

Sosyal ve ekonomik değişimler okulda çalışan personelin düşünüş ve davranışlarının değişmesini zorunlu kılmaktadır (Taymaz, 1997:2). Gerek bu değişime uyum sağlayabilmek gerekse de okul amaçlarının tam gerçekleşmesinde öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşma sürecinin önemi yadsınamaz. Bu anlamda öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile olumlu ilişkilerin geliştirmesi, okul yaşamının daha nitelikli olması, okulun işlevlerinin etkili biçimde yerine getirilmesi ve okul etkililiğinin artırılabilmesi için öğretmenlerin yüklendiği rol ve görevler bakımından değerlendirildiğinde bu çalışmanın önemli bir katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma; önceki yabancılaşma çalışmalarına dayalı olarak ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleğe ilişkin yabancılaşma düzeylerini belirleme, yabancılaşma çalışmalarına yararlı olacak bulgular sağlama ve gelecekte yapılacak olan yabancılaşma ile ilgili çalışmalara kaynaklık etme bakımından önem taşımaktadır.

Sayıtlar

1. Veri toplamak için kullanılan anket maddelerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını açıklayacak düzeyde olduğu kabul edilmiştir.
2. Örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmıştır.
3. Öğretmenler anketi cevaplarırken yansız, samimi, gerçek kanılarını kullanmışlardır.
4. Anketi cevaplayacak olan öğretmenler işe yabancılaşma konusunda yeterli bilgiye sahiptir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıdaki sınırlılıklardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma verilerinin ve bulgularının kaynağı, 2004–2005 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin (sınıf ve branş) görüşleri ile sınırlıdır.
2. Yabancılaşma konusu; Elma'nın (2003) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması” anketi maddeleri ile sınırlıdır.

3. Kişisel özellikler “yaş, cinsiyet, öğretmen alanı, öğrenim durumu ve mesleki kıdem” ile sınırlıdır.

4. Araştırma, anketin ve yöntemin doğasından kaynaklanan sınırlılıkları taşımaktadır.

Tanımlar

Bu araştırmada, aşağıdaki kavramlar belirtilen anlamlarıyla kullanılacaktır.

İlköğretim Okulu: Türkiye Eğitim Sisteminde zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim- öğretim gördükleri ve süresi sekiz yıl olan kurumdur.

Öğretmen: Sekiz yıllık ilköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini kapsamaktadır.

Öğretmen Alanı: Sınıf ve branş öğretmenleri tanımlamaktadır.

Yabancılaşma: Okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini okuldan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir (Elma, 2003:10)

Yabancılaşma Boyutları (Bayındır, 2002:7-8);

Güçsüzlük: Bireyin davranışları hakkındaki kararı sonuçlandırmaksızın beklemesi veya olaylar üzerindeki kontrolünü yitirmesidir.

Anlamsızlık: Bireyin yaptığı işi anlamlı bulmama ve yüklendiği rollerle kendisi arasında ilişki kuramaması, neye, hangi genel doğrulara inanacağını bilememesi halidir.

Yalıtlımlıılık: Bireyin topluma alınmadığı, toplumdan atıldığı duygusu, başkalarıyla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramaması yada kurmaktan çekinmesi durumudur.

Okula yabancılaşma: Okulda kendini ortaya koyamama ve mesleğin içsel anlamının olmaması, yapılan işlerden oynanan rollerden doyum alınamaması halidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve yabancılaşma alanında yapılmış araştırmalar irdelenmiştir.

KURAMSAL TEMELLER

Bu başlık altında; yabancılaşma kavramı ve tanımları, yabancılaşma süreci ve tarihsel gelişimi, yabancılaşmanın boyutları, nedenleri ve sonuçları, işe yabancılaşmanın diğer bazı kavramlarla ilişkisi özetlenecektir.

Yabancılaşma

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

Günümüzde yabancılaşma kavramı, bireyin bireysel ve toplumsal yaşamdaki davranış ve etkinlikleri merkez alınarak tanımlanmaktadır. Örneğin Marx'a (2000:11) göre yabancılaşma, "*insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına ve öteki insanlara yabancılaştıran eylemdir*". Püsküllüoğlu (2000:1052)

ise yabancılaşmayı, *"bireyin, kendi ürettiği nesnelerin, emek ürünlerinin boyunduruğu, egemenliği altına girerek kendi sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal, insansal olana yabancı duruma gelmesi"* olarak tanımlamaktadır. Weisskopf (1996:11), yabancılaşmayı *"insan doğasının belli yönlerinin bastırılması"* olarak tanımlarken, Aldemir'e (1983:67) göre de, *"yabancılaşma toplumsal bir sistemdeki kişilerin kendi davranışlarının elde etmek istedikleri sonuç veya sonuçları ne dereceye kadar etkileyebildiklerine olan inançtır"*. Hoşgörür (1997:56) ise, yabancılaşma kavramında işgören etkinliklerini ön plana çıkararak, yabancılaşmayı *"güçsüzlük hali"* olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma, *"kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük halidir"*.

Yabancılaşma kavramını ilk olarak kullanan Karl Marx, yabancılaşmanın yanında ayrıca yabancılaşmış emek kavramını, işçinin emeğinin kendine ilişkin olmayan bir etkinlikmiş gibi görünmesi anlamında kullanmıştır. Örgüt olumsuz koşullarıyla, işçinin emeğinin ürününü kendine yabancılaştırmaktadır. Ürettiği ürüne yabancılaşan işçi de giderek, kendine yabancılaşmaktadır (Başaran, 1992:228).

Yabancılaşma kavramı üzerine Faunce şunu belirtmektedir; *"yabancılaşma terimi o kadar çeşitli biçimlerde kullanılmıştır ki, bu terim adeta modern insanın sosyo-psikolojik hastalıklarının kısaltılmış bir ifadesi şekline bürünmüştür"* (Denhardt, 1972:93).

Hegel' de insanın toplumda karşı karşıya kaldığı durumu betimlemek için bu terimi (yabancılaşma) ileri sürmüştür. Kişi doğa dünyasına ve kendi doğasına yabancılaşmaktadır (Pars,1982:106).

Başka bir tanım da yabancılaşma; ideal duyguların yerini fiili olguların, amaçların yerini, araçların alması ile beliren hakimiyet yerine tabiiyet getiren, kişinin

kendinden, değerlerinden, kurumlardan ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir (Yeniçeri, 1987:5).

Yabancılaşma toplumsal sistemdeki kişilerin kendi davranışlarının elde etmek istedikleri sonuç veya sonuçları ne dereceye kadar etkileyebildiklerine ilişkin inançlarıdır (Aldemir, 1983:67).

Yabancılaşma ayrıca "*insanın emeği tarafından yaratılan şeyin aynı insana, kendisini köleleştiren yalancı bir öz olarak geri dönme süreci*" olarak tanımlanabilir (Tolan, 1980:86).

Fromm'a (1992:125) göre ise yabancılaşma, bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi ve bu doğrultuda davranımlarda bulunmasıdır. Levin (1994:391; Aktaran: Elma, 2003:14) ise yabancılaşmayı, "*bireyin toplumsal rollerinin anlamını yitirmesi nedeniyle ortaya çıkan toplumsal bir belirsizlik durumu*" olarak tanımlamaktadır. Scott ise yabancılaşmayı (Aktaran: Tolan, 1980:135) "*çoğunluk tarafından benimsenmiş değer yargılarına ilgisizlik, toplumca belirlenmiş normlara uymama, başkalarının kendisinden beklediği rollerin gerektirdiği sorumluluğu yerine getirmeme ve toplumca gösterilen hedeflere ulaşmak için sahip olunması gereken araç ve olanakları elde edememe*" biçiminde tanımlamaktadır.

Weisskopf (1996:22) varoluşsal akımı esas alarak yaptığı tanımlamada yabancılaşmayı, "*insanın sadece seçilmiş bazı potansiyellerini gerçekleştirebilmesi ve kişiliğinin sınırları içinde yer alan diğer potansiyellerini feda etmek zorunda kalması*" olarak tanımlamaktadır. Varoluşçu görüşe göre insan olmak demek yabancılaşma demektir. Çünkü hiçbir koşul altında insan, potansiyellerinin tamamını gerçekleştirebileceği bir varoluşu başaramaz (Weisskopf, 1996:23).

Ergil (1980:73) ise yabancılaşmanın "*genel düzeyde, bireylerin var olan yapılara (toplumsal kurumlara) bağlı beklentiler, değerler , kurallar ve ilişkilerden*

uzaklaşması” olarak tanımlamaktadır. Ergil (1980), bireysel düzeydeki yabancılaşmayı ise, bu süreçlerin, bireysel denetiminden (fiili olmasa bile algılanabilir olgu olarak) çıktığına ilişkin deneyim ya da deneyimsel kayıp duygusu olarak tanımlamaktadır.

Tolan (1980:3) ise, Marksist kuramı esas alarak yabancılaşmayı “*insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak; bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi*” şeklinde tanımlamaktadır. Tolan (1980) ayrıca yabancılaşmanın, insanı makineleştiren, metalaştıran ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı oluşan başkaldırının bir simgesi olarak da kullanıldığını ifade etmektedir. Bu yönüyle yabancılaşma hem sosyolojik hem psikolojik, hem de siyasal ve felsefi bir anlam taşımaktadır.

Genel olarak yabancılaşmayı “*bireyin toplumsal, ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle de çevresi üzerindeki denetimin etkisizleşmesi, bu denetim ve uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması*” (Kongar, 1979:464) şeklinde tanımlandığı ve algılandığı görülmektedir.

Teknolojik olgunun meydana getirdiği yabancılaşmayı da “*Teknolojinin hızının dakiklığın ve devamlılığın cazibesiyle bireylerin kendilerini tanıma ve anlama yeteneklerinin körleşmesi ve insan ilişkilerinin mekanik ilişkilere dönüşüp, duygulardan arınmasının meydana getirdiği pasifik, çaresizlik, çözümsüzlük ve ümitsizlik hali*” olarak tanımlayabiliriz (Yeniçeri, 1997: 81).

İnsanın sosyal bir yaratık olması, davranışının da "zihinli ve fiziki" bütünlük arz etmesi; bireyin yabancılaşmanın da iç ve dış şartların oluşturduğu bir bütünlük olarak incelenmesi gerekli kılmalıdır. Bu esastan hareketle, örgütsel ve teknolojik yapının ortaya çıkardığı insanla ilgili sorunlar karşısında alternatif çözümlerin tepkilerinden oluşturulmaması, ekonomik güçsüzlüğün, hızlı yaşama ritminin, yönetim ve üretim biçiminin çalışanlara yüklediği sorumluluklar, buna karşılık

yönetimden tecrit edilmenin yabancılaşmayı belirginleştiren çağdaş çıkmazlar olduğunu belirleyerek yabancılaşma kavramını aşağıdaki şekilde tanımlayabiliriz: *İdeal normların yerini fiili olguların, dış tepkilerin yerini iç çıkmazların, aktifliğin yerini pasifliğin, amaçların yerini araçların almasıyla ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, tutarsızlık ve çözümsüzlük haline yabancılaşma* denir. (Akgün:1999:14)

İşe Yabancılaşma

Hoy, Blazovsky ve Newland (1983:110; Aktaran: Elma, 2003:15) işe yabancılaşmayı, *“kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yarattığı duyguların bir yansıması”* olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca bu kavramın, kişinin yetki, otorite, örgütteki diğer insanlara göre konumu, mesleksel gelişme ve değişme olanakları, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme ve kariyer beklentileri ile tutarlı bir iş yapma gibi konularda yaşadığı doyumsuzluğu ifade ettiğini belirtmektedirler.

Blauner (1964) ise işe yabancılaşmayı, *“işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumu”* olarak tanımlamaktadır.

İşgörenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin çok sayıda faktör ya da neden ileri sürülmektedir. Yukarıda belirtilen işe yabancılaşma tanımları dikkate alındığında işe yabancılaşmayı etkileyen faktörler ve sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir (Başaran, 1998: 222).

- Yabancılaşma durumunda ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.
- Uzmanlık, iş görene işin bütününe küçük bir parçasını üretme olanağı

verdiği için, işgörenin ürettiğinin ne olduğunu görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.

- Tekdüze, küçük parça üretimi yüzünden işgören, ortaya çıkan ürüne, "ben ürettim" diyememektedir.
- İşgören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, işgörenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilmiştir.
- Makine ile baş başa bırakılan işgörenin, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
- İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçirilmiştir.
- İşgören, sonunda örgütteki yaşamında denetlenmeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğumaktadır.
- Örgütün yetke sıra dizini ve denetimi, işgöreni özünden soğumaya itmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi işe yabancılaşma, çalışanın ürettiği şeyden (üründen), çalışma ilişkilerinden, örgütsel yapının insancılığı yok sayan görünümünden, yönetim ve denetim biçimlerinden, teknolojik yapılanmadan kaynaklanabileceği, genel anlamda da bireyin içinde bulunduğu duyuşsal ve bilişsel ruh halinden de etkilenebileceği görülmektedir. Genel anlamda işe yabancılaşmanın bireyin içinde bulunduğu bireysel, toplumsal ve kültürel etkenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir. Genel olarak işe yabancılaşma, “*çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini*

sistemin basit bir çarkı olarak algılaması” biçiminde tanımlanabilir (Elma, 2003:16).

İşe Yabancılaşmanın Boyutları

Seeman, 1959'da yayınladığı "on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)" adlı makalesinde beş ayrı yabancılaşma kategorisini vurgular. Bireyin kendisini algılaması ve davranışları açısından oluşturulmuş bulunan bu kategoriler şunlardır:

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

Yabancılaşmanın boyutlandırılmasında, Seeman'ın sınıflandırması büyük bir kabul görürken, bazı yazarlar da çok farklı olmasa da değişik sınıflandırmalar yapmışlardır.

Blauner (1964) yayın, tekstil, otomotiv ve kimyevi ürün üreten işyerlerinde çalışan işçiler üzerinde yaptığı araştırmada, işe yabancılaşmanın dört boyutu üzerinde durmaktadır: Güçsüzlük (çalışma koşulları, iş süreci, yeterlikleri ve yöntemleri üzerinde denetimi kaybetme duygusu), anlamsızlık (çalışma etkinliklerinin anlamını yitirmesi), yalıtılmışlık (bir topluluğun bireyi olma duygusunu kaybetme) ve kendine yabancılaşma (çalışma duygusunu yaşamın merkezi bir ilgisi, etkeni olarak ele alma, bireysel kimliğini kaybetme).

Ampirik çalışmalarda en çok Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Yabancılaşmayı ölçmek için geliştirilen

ölçeklerin çoğu, genelde işe, bireyin kendisine, topluma ve kültüre yabancılaşmaya dayanmaktadır. Bunların bir kısmı da Seeman'ın kavramsallaştırdığı boyutlardan biri ya da birkaçını ele almaktadır (Hoy, 1972:41). Hoy'un (1972) belirttiği gibi Seeman'ın yabancılaşma boyutları ampirik çalışmalara uygun bir yapıda olması nedeniyle çok sık kullanılmaktadır.

a) Güçsüzlük Boyutu

Seeman (1959:784-785) bu kavramı, bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamında kullanmıştır. Seeman'ın da özellikle belirttiği gibi bu terim, Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak anlaşılmalıdır. Hoy (1972) güçsüzlük duygusunu; *“birey için şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu; bireyin kendi davranışlarının üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna; bireysel denetiminin çok sınırlı olduğuna inanması”* olarak tanımlamaktadır.

Blauner'e (1964) göre "güçsüzlük" biçimindeki yabancılaşma;

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

Blauner'in (1964) güçsüzlük ile ilgili öne sürdüğü nedenler incelendiğinde, teknoloji ve örgüt yapısı karşısında iki önemli gereksinmesinin, kontrol etme ve

özerklik (otonomi) gereksinmelerinin tatmin edilmesinden yoksun kalma durumu dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra işgörenin yetersizlik duygusu, çalışma süreci üzerinde her türlü yönetim ve denetim olanağından yoksun kalma, örgütteki prosedür ve kurallardaki sık sık değişimler, teknolojinin değişim sıklığı, işgörenin sorunları çözmede yetersiz kalışı, becerilerin, yeterliklerin işin gereklerinin gerisinde kalması, yönetimi etkileme yollarının tıkanık oluşu, üretilen ürün ya da hizmet karşısında dışlanma duygusu, güçsüzlük duygusunun yeğînleşmesine neden olmaktadır (Minibaş, 1993:36).

Güçsüzlüğün eğitim kurumlarındaki yansımaları, okulların ve öğretmenlik mesleğinin gerekleri dikkate alınarak inceleme konusu yapılmıştır. Zielinski ve Hoy (1983:30), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında iki önemli güçsüzlük türü tanımlamaktadır. Bunlardan ilki okulla ilgili yönetsel sorunlar (örgütsel güçsüzlük), diğeri de sınıf etkinlikleridir (öğretimsel güçsüzlük). Örgütsel güçsüzlük, okulun nasıl yönetileceğine ilişkin denetim ve etki yetersizliğinin yarattığı bir duygudur (Elma, 2003:28).

Böyle bir durumda öğretmenler, okulun içinde bulunduğu koşulların geliştirilmesinde yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanırlar. Onları kimsenin dinlemediği ve okulda güçlü birkaç kişinin tüm önemli kararları verdiklerini düşünürler. Sonuçta bu görmezlikten gelme ve denetim hakkının olmayışı, öğretmenleri güçsüzleştirmektedir (Elma, 2003:29)

b) Anlamsızlık Boyutu

Genel anlamda anlamlılık ya da anlamsızlık daha çok kişinin gerçeklikle nasıl yüzleştiğine bağlıdır. Bu nedenle anlamlı yaşamak, bir anlam yaratma ve bu anlamı yaşama katma yoludur. Bu, yaşamak fiilinin etken ve edilgen anlamlarını

kapsar. Anlamlı bir yaşam, yaşadığımız yaşamdır; anlamsız bir yaşam ise bizim için yaşanan yaşamdır. Bu nedenle birey için daha anlamlı bir yaşam, üzerinde daha fazla denetiminin olduğu yaşam olarak düşünülebilir (Kovel, 1994:114). Seeman (1959) işe daha çok normsuzlukta olduğu gibi, anlamsızlığı bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali olarak tanımlamaktadır. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

Bauman (1997:100) toplumsal alanda işyerinin bireyin toplumsal kişi olarak eğitildiği ve toplumsallaştığı önemli bir ortam olması, itaat ve yetkeye saygı, özdisiplin alışkanlıkları ve kabul edilebilir davranış kalıplarının, ölçütlerinin aşılandığı bir yer olması nedeniyle; toplumsal gözetim ve birey davranışının denetiminin en titiz biçimde işyerinde gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Ona göre bu denetim ve gözetim, bireyin toplumun hiyerarşik olarak farklılaştırmanın normlarına uygun eylem ve tavırlar sergilemesini sağlamaktadır. Toplumsal bütünleşme için gerekli görülen bu anlayış, bireyi toplumsal bir uyumsuzluk ortamına sokmaktadır. Bu da bireyin anlamsızlık duygusu yaşamasına neden olmaktadır.

Anlamsızlık, bir hareket veya düşünceyi değerlendirmek için uygun standartlar bulamamaktır. Bu tanıma göre, bireyin bir şeyi değerlendirmekte karşılaştığı belirsizlik, anlamsızlığı oluşturan önemli bir nedendir. İşin anlamı, ürün, süreç, örgüt ve çalışan arasındaki ilişkinin üç yönüne bağlıdır; ürünün niteliği, ürünün çalışana etkisi, çalışanın yerine getirdiği amaç ve görevlerdir. Anlamsızlık, iş ve işgören arasındaki ayırmadan kaynaklanır. Modern endüstride, işgören son çıktıdan haberdar değildir, neyin parçası olduğunun bilincine varamamaktadır. İşin bütününe görebilme, ürünü görebilme, işgörenin işin anlamını kavramasını kolaylaştırır (Blauner, 1964; Minibaş, 1993).

Çalışma sürecinin parçalanmışlığı ve katılığı, üretimin nihai anlamını görememe, işin bütününe kavrayamama, yaratıcılıktan, inisiyatif kullanmaktan uzak ve tekdüze hale gelen işler, bürokratik engeller ve hiyerarşi, bilgiye ve kaynaklara ulaşamama, olanla olması gereken arasındaki uçurumun bireyi sarmalaması ve içine çekmesi gibi etkenler de işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003:30).

Minibaş'a (1993:36) göre, bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik duygusu veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa, anlamlıdır. İşgören de bu durumdan hoşnuttur ve kendini olabildiğince işine vermeye, işe ve örgüte bağlılığını sürdürmeye çalışır.

c) Normsuzluk Boyutu

Norm kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma, karşılaştırılan değerler ölçüler vb. olarak kullanılmış; psikolojide bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber, 1990:149). Bu anlamda kuralsızlık ya da normsuzluk, bireyin değer yargılarının olmaması ya da bunu ortaya koyamamasıdır. Bireysel ve toplumsal çözülme, yozlaşma ya da toplumla bütünleşememe çoğu zaman toplumsal normları benimsememe anlamını da taşımaktadır (Elma, 2003:32).

Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi daha iyi betimlemek amacıyla başka birçok toplumbilimci ampirik çalışmalar yapmışlardır. Özellikle normsuzluğu ölçülebilir hale getirmek amacıyla kendi adıyla da anılan bir ölçek

geliştiren Leo Srole'dir. Srole (1956; Aktaran: Elma, 2003:35), normsuzluğu bireysel düzeyde tanımlayarak beş temel durum saptamış ve bunlardan beş gösterge oluşturmuştur (1956; Aktaran: Elma, 2003:35);

- a) Birey toplumla bağını sağlayan liderlere güvenmemektedir; "Kamu görevlilerine herhangi bir konuda yazı yazmak anlamsızdır, çünkü onlar sade vatandaşın sorunları ile ilgilenmezler".
- b) Birey geleceğe karşı bir güvensizlik içindedir ve bugünü düzensiz ve gelecekte kopuk olarak algılamaktadır: "Çağımızda insan, geleceği bir yana bırakıp daha çok bugünü yaşamalıdır"
- c) Önceki gösterge ile ilişkili olarak insanların bugün içinde bulundukları ekonomik ve toplumsal konumu aşamayacakları düşüncesi öne sürülmektedir: "Ne derse densin, sade vatandaşın durumu iyileşeceğine giderek kötüleşmektedir".
- d) Kısmen Durkheim doğrultusunda, insanlarda toplumsal değer ve normlara inançlarını yitirmekte oldukları ve hayatı anlamsız buldukları yargısı da burada yer almıştır: "insanlığın bugünkü gidişine bakarak bir çocuk dünyaya getirmenin iyi bir şey olduğu söylenemez".
- e) Çağımızda insanlar bireyler arası ilişkiler açısından duyumsuzluk, kararsızlık ve güvensizlik içindedirler: "insan bugünlerde kime güveneceğini bilememektedir".

Dikkat edilirse Srole'un (1956; Aktaran: Elma, 2003:35), normsuzluk göstergeleri olarak betimlediği konuları daha çok psikolojik temele dayandırarak ele aldığı görülmektedir. Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişki daha sonraları birçok toplumbilimci tarafından kabul edilmiş ve ampirik çalışmalarda, örneğin

Seeman'ın (1959) normsuzluğun yabancılaşmanın bir boyutu, bir görünümü olduğu şeklindeki görüşü geniş bir kabul görmüştür.

d) Yalıtılmışlık Boyutu

Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003:36).

Yalıtılmışlık, başkaları ile etkileşim kurabilme yeteneğinin ya da olanağının yitirilmesi anlamını da taşır. Weisskopf (1996:26-28) bireyin bir toplum içinde yaşadığını ve o toplumun değerlerini bilinçli ya da bilinçsizce kabul ettiğini ya da benimsediğini ifade etmektedir. Ona göre, bazen toplumsal kuralların içselleşmesi kişiliğin tümünü kapsamaz, kurallar insan doğasıyla çelişebilir, burada çevreden uzaklaşma, yalıtılma başlar.

Minibaş'ın (1993) Blauner'dan aktardığı biçimiyle, iş ortamından uzaklaşma, örgüt amaçları ile özdeşleşememeye, çalışma ortamına ait olamamaya ve bunlarda bir anlam bulamamaya bağlıdır. Ayrıca iş ortamının tasarımı, gürültü, makinelerin büyüklüğü, bireyin diğerleri ile olan ilişkisini kısıtlayabilir ve onlara yabancılaşmasına neden olabilir. Bireyin toplumsal iletişim duygusunu yitirmesi, grup bağlarının zayıflaması, işe ve örgüte bağlılığın azalması, ilişkilerin bozulması, bireyde asosyal kişilik özelliklerinin egemen olması gibi faktörler de bireyin yalıtılmışlık duygusunu yaşamasına neden olabilir.

Zieliski ve Hoy'a (1983:29) göre örgütsel düzeyde bir yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların;

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

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

e) Kendine Yabancılaşma Boyutu

İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile

çakışmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır (Tolan, 1980:128). Bu içsel çatışma sonucunda yitirilmişlik, kaybetmişlik duygusu, bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olabilmektedir.

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

Seeman (1959) iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması. Ona göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. faktörlerle ilgilenir. Pehlivan'ın (2002:44) da belirttiği gibi kendinden soğumuş ya da kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum almazlar. Eylemlerini yönlendiren dışsal ödüllerdir.

Birbirinden farklı neden ve sonuçları olan bu boyutlar arasında hiç kuşku yok ki bir etkileşim vardır. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu kategorileri büyük ölçüde Marksist öğretiyeye pek yabancı olmayan kavramlar olarak belirirken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da normsuzluk sorunsalına yaklaşmaktadır. Yalıtılmışlık duygusunu ise her iki sorunsalın çevresinde değerlendirmek, düşünmek gerekir (Tolan, 1981:128).

İşe Yabancılaşmanın Nedenleri

Yabancılaşma kavramını farklı bakış açıları ile açıklayan düşünürler, yabancılaşmanın nedenlerinin de farklı yaklaşımlarla açıklamaktadırlar. Örneğin

Fromm (1996:108) çağdaş insanın çevresindeki insanlara ve doğaya yabancılaşmasının çok belirgin olduğunu belirtmektedir. Marcuse de günümüz toplumuna yönelik yaptığı çalışmalarla bunun altını çizmektedir (Demir, 1999:40-42). Çağımızın getirdiği teknoloji, kitle iletişimi, yoğun iş yaşamı, birbirinden yalıtılmış kent yaşanılan bireyleri olumsuz yönde etkilemekte ve yabancılaşmanın oluşması için uygun ortam yaratmaktadır.

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

Yabancılaşma tanımına ve sürecine ilişkin açıklamalarda belirtildiği gibi, günümüz toplumunda bireyler yabancılaşmayı üretim sürecinden ve iş yaşamından kaynaklı yaşayabilecekleri gibi, tüketim ve boş zamanları kullanma açısından da yaşayabilirler. Yabancılaşma duygusunun yaşanmasında kişisel özellikler, istek ve beklentiler ile inan ve kanılar da önemlidir. Yine kişisel özellikler olarak sayılabilecek yaş, cinsiyet işte çalışma süresi gibi değişkenler de yabancılaşma üzerinde etkilidir (Bayındır, 2002:8).

İş yaşamında ise, çalışılan kurumun büyüklüğü, yönetim biçimi ve bürokratik yapısı da yabancılaşmanın oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır. Aynı zamanda iş yaşamındaki işbölümü, sabit bir işte çalışma, monotonluk, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, karara katılamama, gürültü, çalışma koşullarının ağırlığı vb. etmenler, bireyleri etkileyip

onların hem kendilerine hem de mesleklerine karşı yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997:64-66).

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

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

- Kişisel Özellikler: Bireyin iş yaşamından ve toplumsal yaşamından beklentileri, fiziksel ve psikolojik yapısı, yaşam algısı ve yaşama bakış açısı, sosyal ve iletişim becerileri, toplumsal ve mesleki doyum anlayışı, gereksinimlerini karşılayamaması vb. etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

İşe Yabancılaşmanın Sonuçları

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

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

zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, çalışmalarını basit birer doğal zorunluluk olarak algılar (Lukes, 1998:112). Başaran'a (1991:208) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşan birey şu özellikleri gösterir:

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

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

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

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

Yukarıda da belirtildiği gibi yabancılaşma, günümüz insanın en önemli sosyo-psikolojik sorunlarından biridir ve özellikle işgören bireyin üstünde çok olumsuz etkileri vardır. Yabancılaşma, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine koşturarak hemen her iş kolundaki işgörenleri az ya da çok etkilemektedir. Doğal olarak yabancılaşan işgörenin davranışları, iş yerindeki üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı

şekilde, toplumsal varlığını sürdürmesinin ve çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde de işgörenleri oluşturan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların temel görev alanları olan öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğinin azalmasına, dolayısıyla eğitim amaçları olarak öğretme-öğrenme sürecinden elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bayındır, 2002:11).

Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, yabancılaşma konusunda yapılan çeşitli çalışmalara (Lukes, 1998; Hoşgörür, 1997; Fromm, 1996; Başaran, 1991; Nef, 1980) dayanılarak şöyle özetlenmektedir:

- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller: Öğretmenler, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak, yabancılaşma öğretmenin yaratıcılığı köreltir, bu da öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller: Öğretmenler, görevleri gereği hem topluma hem de öğrencilerine iyi bir model olmak durumundadırlar. Yabancılaşma, öğretmenlerde toplumsal ilişkilere karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine, iletişim sorunlarına, çevre ile ilişkilerinde yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu tutumları geliştiren bir öğretmen, topluma ve öğrencilerine örnek bir model olamayacaktır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller: Öğretmenler, toplumsal değişme ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmek ve yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde çaba harcamazlar. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, alan bilgilerinin ve öğretmenlik becerilerinin bir süre sonra eskimesine yol açacaktır. Bu da onların etkili öğretmenlik davranışlarını azaltacaktır.
- Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller: Öğretmenler, toplumun kalkınmasında çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba harcamaz, görevi dışındaki işlere katılmaz ya da zorunluluk olduğu için katılır. Öğretmenlerin böyle davranmaları, toplumsal kalkınmaya yapacakları katkıyı olumsuz yönde etkiler.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller: Öğretmenler, eğitim amaçları, eğitim ortamı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenilecek konunun özellikleri arasındaki dengeyi sürekli kurmak ve öğrenmeyi engelleyici etkenleri en aza indirmek durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini bir zorunluluk olarak algıladığından enerjisini işinde harcamak istemez. Bu durum onun öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini büyük oranda azaltır.
- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller: Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğretim hizmeti için öğrencilere gerekli olan ipuçları ve açıklamaların verilmesi,

onların öğrenme istek ve çabalarını artırarak öğrenmeye güdülenmeleri ve öğrenmeye etkili katılımlarının sağlanması, öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili dönütler verilerek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi ve nihayet öngörülen öğrenmelere dönük değerlendirmeler yapılarak, öğrencinin öğrenme durumundan haberdar edilmesi etkinlikleriyle öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayacağından, verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabasını göstermez. Dolayısıyla öğretim hizmetinde istenilen verimlilik gerçekleşmez.

- Yabancılaşma öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller: Öğretmenler, diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle işbirliği içinde çalışarak öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen okul içinde hem bulunduğu koşulları değiştirmek için çaba harcamaz hem de okulun yöneticileri, öğretmenleri ve diğer çalışanları ile işbirliği içinde çalışmayı anlamlı bulmaz, bu da etkili bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemlerin ve düzenlemelerin yapılmasını engeller.

İşe Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi

Bu başlık altında işe yabancılaşmanın kaynakları ve yabancılaşma ile ilgili temel bazı kavramlara değinilmiştir. Bu kavramlar arasında özellikle bürokrasi, işin niteliği, teknoloji, tükenmişlik, katılım, işten duyumsuzluk, iş stresi, örgütsel bağlılık, sosyalleşme, çatışma ve örgütsel iklim önemli bir yer tutmaktadır.m

a) İşe Yabancılaşma ve Bürokrasi

Bürokrasiyi rasyonel bir bakış açısıyla ele alan Weber'in ideal tip bürokrasisi, her ne kadar günümüzde aksayan yönlerine dönük iyileştirici yapılanmalar ve yaklaşımlar uygulansa da, varlığını güçlendirerek sürdürmektedir. Merkezileşmiş bir güç aracılığı ile yüksek standartlaşma düzeyinin korunması, denetimi elinde bulundurmak isteyen örgüt içi baskın grupların temel amaçlarından biridir ve bürokrasi bu olanağı sağlamaktadır. Güç-denetim açısından değerlendirildiğinde, özellikle büyük örgütlerin yapısal olarak etkili bir biçimde kullandıkları bürokrasi, ideal bir araç olma özelliğini korumaktadır (Elma, 2003:45).

Marx'a göre yabancılaşma sadece bürokratlar ve dışarıdakiler arasındaki ilişkiyle sınırlanmamıştır. Yabancılaşma bizzat bürokrasinin içinde de vardır. O'na göre bürokrasi gerçek yapısını sadece bürokrasi dışı kesimlerden saklamakla kalmaz, kendini kendisinden de saklar. Genelde bürokrat kendi işinin asalak ve baskıcı yapısının farkında değildir, 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, 2001:22).

Bürokratikleşme süreci sadece devlet aygıtıyla da sınırlı değildir. Okullardaki hiyerarşik denetim, ayrıca örgütlerde var olan statükoyu sürdürme arzusunun göstergesi olarak değerlendirilmekte, kural ve prosedürlere uyumun ve günlük etkinliklerin rasyonel biçimde sürdürülmesinin aracı olarak da değerlendirilmektedir (Elma, 2003:49).

b) İŖe Yabancılaşma ve Teknoloji

Günümüzde yabancılaşmayı doğuran etkenlerden birisinin de otomasyon ya da daha geniş anlamıyla teknoloji olduğu ileri sürölmektedir. Ne var ki teknoloji konusunda da tam bir görüş birliği söz konusu değildir. Pappenheim (2002:27-34) teknoloji ve yabancılaşma arasındaki ilişkiye ilişkin iki farklı görüşün varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Teknolojiye ilişkin birinci görüşe göre teknolojik ilerleme gelişmeyle özdeştir ve teknoloji insanoğlunun kurtuluşuna katkıda bulunur. Bu görüşü savunan eleştirmenlere göre teknoloji ile gerçek anlamda insani bir varoluş arasında yakın bir ilişki vardır. Teknolojiye yönelik eleştiriler karşısında, teknolojiyi olumlayan eleştirmenlerin savunusunun gerekçeleri ise şöyle özetlenebilir (Pappenheim, 2002:34):

- Teknoloji hizmet ettiği amaçlar açısından esas olarak tarafsız ve kayıtsızdır.
- Teknoloji yaratıcı amaçlarla da, yıkıcı amaçlarla da kullanılabilir.
- Teknoloji insanın kendisini bulmasına da, kendisinden uzaklaşmasına da; doğa ve toplum gerçekleriyle yakından ilgilenmesine de, bunlara yabancılaşmasına da kaynaklık edebilir.

Teknolojiye ilişkin ikinci görüşe göre ise, makine geniş anlamda da teknoloji insanlığın manevi değerlerini tehdit etmektedir. Pappenheim (2002:30) teknolojik gelişme düşüncesine yönelik saldırıların ve eleştirilerin ekonomik çevrelerden değil, daha çok manevi ve kültürel değerlere önem veren gruplardan geldiğini dile getirmektedir. Bu görüşü savunan eleştirmenlere göre teknoloji ile insan ruhu arasında bir antitez, aşılması mümkün olmayan bir boşluk olduğuna inanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da insanların, teknolojinin kazandığı, insanın ise kaybettiği bir gelişmenin kurbanları haline dönüştüğünü ileri sürmektedirler.

Sanayi örgütlerinde olduğu kadar olmasa bile, eğitim örgütlerinde de teknoloji yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Zielinski ve Hoy'a (1983:40) göre sınıf içinde ileri teknoloji kullanımı ve karmaşık bilgisayar destekli öğrenme modüllerinin, bir öğretmenin kendisini bir eğitim yazılım ya da donanım uzmanı olarak görmesi ya da kendisini sadece bunun bir parçası ya da maddesi olarak görmesi, öğretmenin kendisine yabancılaşması ile doğrudan ilişkili hale gelmesine neden olmuştur.

c) İşe Yabancılaşma ve İşin Niteliği

İşe yabancılaşmanın boyutları ile işin niteliği arasında yüksek bir ilişki olduğuna dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre işin içeriğinin dar ve tekdüze oluşu, beceri çeşitliliğine elverişli olmaması, işin çalışanların özerklik gereksinmesine yanıt verememesi gibi iş ilgili etkenlerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu belirlenmiştir (Blauner 1964; Ulusoy 1988; Minibaş 1993).

İş genişletme, yabancılaşmanın ortadan kaldırılmasında başvurulacak yöntemlerin başında gelmektedir. Özellikle sanayi örgütlerinde ve kamu sektöründe sıkça başvurulacak yaklaşımlardan biridir. İş genişletme, işteki uygulama sayısı ya da değişkenliği artıktıkça çalışanın işinde daha çok doyum elde edeceği sayılına dayanmaktadır (Balcı 2000c:163).

Robbins'e (1994:73) göre zenginleştirilmiş bir iş, çalışana işinde daha fazla kontrol olanağı sağlar; işin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde ona daha fazla etkide bulunma olanağı tanır. Ayrıca zenginleştirilmiş bir işteki görevler, çalışanlara işi daha özgür, bağımsız ve daha fazla sorumlulukla tamamlamalarına olanak tanır. Bu yöntemlerin yanı sıra Başaran (1985:40), çalışanlara işi dönerli

vererek, işin bitimi hakkında bilgilendirerek, takım çalışması yaptırarak, işle ilgili danışmanlık yaparak ve örgütsel hiyerarşiyi azaltarak işteki tekdüzeliğin önlenebileceğini, bunun da işten doyumu ve verimi artıracakını vurgulamaktadır.

d) İşe Yabancılaşma ve Tükenmişlik

Tükenmişlik, bireyin fiziksel yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duygusu, duygusal boşluk, negatif öz-algının gelişmesi ve işe, yaşama ve diğer insanlara negatif tutumların gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Gold, 2001:254; Aktaran: Elma, 2003:54). Tükenmişlik, birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz sonuçlara yol açan üç boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını; duyarsızlaşma boyutu, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini; kişisel başarı boyutu ise depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretim azalması, baskı ile başedememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak ifade edilmektedir (Akçamete ve diğerleri, 2001:3).

Okulda öğretmenlerin işe olan ilgi yitimi, yüz yüze etkileşim sağlıklı biçimde kurulamaması, başarısızlık duygusu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin istenen düzeyde olmaması, düşük güdülenme ve gösterilen çabaların yetersiz kalması, öğrencilerin geleceğine ilişkin sorumluluk duygusunun düşük oluşu, okul destek hizmetlerinin gerek akademik gerekse duygusal açıdan yeterince örgütlenmemiş oluşu gibi etkenlerle birleştiğinde yabancılaşma ve tükenmişliğe yol açabileceği görülmektedir (Elma, 2003:56).

e) İşe Yabancılaşma ve Katılım

Karar verme sürecine katılma konusunda ileri sürülen bütün açıklamalarda rastlanılan ortak varsayım, belirli grupların toplumsal hayatın akışından uzaklaştırıldıkları yolundaki iddiadır. Bu olguyu tanımlamak için kullanılan "yabancılaşma" terimi o derece etkili bir kavram olmuştur ki kurumsal ilişkilerin önemli kesimine renk vermiştir (Denhardt, 1972:92).

Günümüzde yönetime katılmanın (kararlara katılımın) gerekip gerekmediği üzerinde tartışma yapmaktan çok yönetime katılmanın hangi düzeyde, hangi yöntemlerle, nasıl ve kimlere uygulanması gerektiği üzerinde tartışılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995:204). Kuşkusuz çalışanları, astları karara katmanın bazı ön koşulları olduğu ileri sürülebilir. Yönetici, astlarının olgunluk düzeyi, beceri düzeyi, katılıma istekli olmak, liderin kişiliği, ve sorunun türü gibi konulan katılımcı karar verme yöntemini kullanırken dikkate almak zorundadır (Jones, 1997; Aktaran: Elma, 2003:56).

Yönetime katılmanın ya da karara katılmanın örgüte sağladığı katkıların yanı sıra, çalışanlara da bireysel anlamda katkılarda bulunmaktadır. Örgütsel bazda yönetime katılma; örgütte demokratik bir yönetimin sergilenmesi, verimliliği artırması, değişimi benimseme, etkili bir iletişim ortamı sağlama, kararların etkililiğini ve doğruluğunu artırma, denetimi kolaylaştırma (çalışanların özdenetimini artırma), katılma yoluyla çalışanları eğitme (mesleksel olgunluğu artırma), işyerinde çalışma barışını sağlama gibi katkılarda bulunmaktadır. Bireysel bazda ise çalışanların moralini yükseltme, işi benimseme, işi anlamlı bulma, çalışanın kendisini ifade etme, denetim duygusuna sahip olma, sorumluluğunu kabullenme, işinden doyum sağlama ve işine güdülenme, kurumsal bağlılığı geliştirme, etkileşim ve paylaşım olanaklarını genişletme, işe karşı olumlu tutumlar geliştirme, örgüt için

değerli ve önemli olduğu duygusunu yaratma ve sonuçta işe yabancılaşmayı engelleme gibi temel bazı işlevleri de yerine getirmektedir (Elma, 2003:58).

f) İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu

İş doyumunu genellikle işgörenin işine ve iş yaşamına karşı geliştirdiği duygusal tepkileri kapsamaktadır. İşten doyum, bireyin işini ve iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda elde ettiği haz ya da olumlu duygusal durum; işten duyumsuzluk ise çalışanların beklentilerini bulamamasının yarattığı gerilim, hayal kırıklığı ve hoşnutsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Özdayı, 1991:222). Başka bir deyişle bireyin işini ve iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda elde ettiği olumsuz duygusal durum ya da gösterdiği duygusal tepkiler olarak da tanımlanabilir.

Çetinkanat (2000:4-5), işe geç gelme ve iş değiştirme ile iş doyumunu arasındaki ilişkiden bahsederek yüksek düzeyde iş doyumsuzluğu olanların büyük olasılıkla işi terk edeceklerini belirtmektedir. Bu durum çalışanların işten ayrılmasına, soğumasına ve işe yabancılaşmasına yol açacaktır.

Balcı (1985) işten doyumunu ya da duyumsuzluğu etkileyen başlıca faktörleri, ödeme (ücret), işin niteliği, yükselme olanakları, denetim, çalışma grubu ve çalışma koşulları olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi işten duyumsuzluğu etkileyen faktörlerin çoğu aynı zamanda işe yabancılaşmayı etkileyen faktörlerle örtüşmektedir. Nitekim yabancılaşma ve işten doyum ile ilgili yapılan araştırmalarda, işten doyumsuzluk ile işe yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışanın işten doyumsuzluk düzeyi arttıkça, işe yabancılaşma düzeyinde de artış olduğu belirlenmiştir (Aldemir, 1983; Minibaş 1993; Duygulu 1991:1999). Bununla birlikte Zielinski ve Hoy (1983:29) farklı araştırmalardan elde edilen bulguları da dikkate alarak, bir kişinin işinden doyum sağlaması halinde bile,

eğer işinde içsel bir anlam bulamıyorsa işine yabancılaşabileceğini dile getirmektedirler.

g) İşe Yabancılaşma ve İş Stresi

Manderscheid (1981; Aktaran; Elma, 2003:59) yabancılaşma ve stres ile ilgili yaptığı araştırmada, beş yabancılaşma boyutunun (güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma) bilişsel ve duyuşsal göstergelerinin stres düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu saptamıştır. Yazar, özellikle birer stres kaynağı olarak değerlendirilen kültürel, yapısal, toplumsal, psikolojik ve fiziksel değişkenlerin, yabancılaşmaya da kaynaklık ettiğini vurgulamaktadır. Buna göre kültürel değişkenler, kültürleşme (sosyalleşme) süreci ile kuşaktan kuşağa aktarılan normlar, değerler, inançlar ve sembollerden; yapısal değişkenlerin, bir toplumsal sistemle uzlaşma biçimindeki rol örüntülerinden; toplumsal değişkenlerin, toplumsal etkileşimler ve ilişkilerden; psikolojik değişkenlerin, bireyin bilişsel ve duyuşsal durumundan ve son olarak da fiziksel değişkenlerin gerçek fiziksel çevreyi ya da genel olarak bireyin bedensel özelliklerinden oluştuğunu dile getirmektedir.

Manderscheid (1981; Aktaran; Elma, 2003:59) ayrıca yabancılaşmanın, stresle baş etmek için verilen tepkilerin bir sonucu olarak da değerlendirilebileceği ve yabancılaşmanın stres için ikaz edici bir etken olarak görülebileceğini, ayrıca stres düzeyinin yükselmesinde ya da azaltılmasında yabancılaşmanın önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Özellikle iş yaşamında stresin yapısal kaynakları incelendiğinde (Pehlivan, 2002:28), merkeziyetçiliğin, gelişme ve ilerleme olanaklarının sınırlı oluşu, aşırı biçimselliğin, yüksek düzeyde uzmanlaşma ve iş bölümünün, bölümler arası eşgüdümün yetersiz oluşunun ve çalışanlar arasındaki

çatışmaların aynı zaman da yabancılaşmaya kaynaklık ettiği görülmektedir. Ayrıca çalışanların işleri üzerinde çok az kontrol olanakları olduğu durumlarda, çalışanlarda stres düzeyi yükselir (Balcı, 2000a). Bu tür örgütsel stres kaynakları çalışanların işlerine karşı tutumu etkilemekte, işten soğumalarına, işlerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır.

h) İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık

Örgüte ya da işe bağlılık, işe yabancılaşmayı etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda çalışanların örgüte ya da işe bağlılığı azaldıkça, işine daha çok yabancılaştığı belirlenmiştir. Bireyin örgütsel amaç ve değerleri içselleştirmesi, işlerinin gereklerini yerine getirmesi, rol beklentilerini karşılaması, yaptığı işin öneminin farkında olması, işini önemsemesi ve yaptığı işi özsaygının etkeni olarak görmesi, işinde etkin katılım göstermesi gibi işe bağlılıkla ilgili etkenlerin yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir (Minibaş, 1993).

Örgütsel etkililik için, üyelerinin bağlılık duygusu içinde bulunmalarını, esnek olmalarını ve birbirleriyle iyi bir iletişim kurmalarını bekleyen bir örgütün yapacağı en etkili şey, çalışanlardan örgütlerine karşı ahlaki bir ilgi duyan, örgütsel amaçlara bağlı ve bunlara değer veren kimseler olmalarını beklemektir. Üyelerinden bu tür bir davranış bekleyen örgütün de, bir takım koşulları ve ödülleri sağlaması gerekir. Bağlılık, yaratıcılık ve esneklik sağlamak için yalnızca parasal ödüller yeterli değildir, özerklik, sorumluluk, yeteneklerini gerçekleştirme ve psikolojik gelişme olanakları gibi ekonomik olmayan ödüller sunulması gerekir (Schein, 1980:131).

i) İşe Yabancılaşma ve Çatışma

İşe yabancılaşma ve çatışma ile ilgili yapılan araştırmalarda, özellikle bireyler arası çatışma, rol çatışması ve rol belirsizliğinin yarattığı çatışmaların yabancılaşmayı doğurduğu belirlenmiştir. Bu arada Yeniçeri'nin (1991) yaptığı araştırmada ise genel olarak örgütü yönetme anlayışının hem çatışmanın hem de yabancılaşmanın yoğunluğunu belirlemede önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Aynı araştırmada çalışanlara güvenmenin, bilgilendirmenin, demokratik liderliğin, kararlara katılım olanaklarının sunulmasının, çalışanların görüş ve düşüncelerine önem verilmesinin hem yıkıcı nitelikteki çatışmaları ve yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir. Bu da göstermektedir ki, çatışmayı etkili biçimde yönetmek birçok sorunun çözümüne olanak sağlamaktadır.

Çatışmanın iyi yönetilmemesi halinde ise çalışanların toplumsal ve iş ilişkilerinin bozulduğu, stres birikimine bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan bireyler kendilerini güçsüz hisseder ve kendilerine güven duyguları azalır (Karip,1999:24). Özellikle çatışmaları çözmede kendini güçsüz hissetme ve bireyin kendisini sürekli geri çekmesiyle, soyutlamasıyla oluşabilecek yalnızlık duygusu, bireyin işine ve kendisine yabancılaşmasına neden olabilir. Kaçınma biçimindeki çatışmayı yönetme yaklaşımı ile yalıtılmışlık; hükmetme yaklaşımı ile güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Gümüşeli'nin (1994:103) de belirttiği gibi bireylerin birbirlerinden uzaklaşmaları ve aralarındaki etkileşimi en asgari düzeye indirmeleri kaçınma yönteminin en önemli özelliğini oluşturmaktadır. Kaçınma yönteminde taraflar birbirleriyle karşılaştıklarında çatışmanın varlığından söz etmezler, duygularını açığa vurmazlar ya da birbirleriyle fiziksel olarak

karşılaşmamaya özen gösterirler. Oysa bireysel etkileşim okul ortamının en temel özelliklerinden biridir.

Hükmetme yaklaşımı ise baskıcı bir yönetim anlayışının ürünüdür. Hükmetme yaklaşımının sıkça kullanılması çalışanları etkisizleştirerek verimlerinin düşmesine yol açabileceği gibi, kendilerini güçsüz, yetersiz ve etkisiz hissetmelerine neden olabilir. Zielinski ve Hoy'un (1983:40) belirttiği gibi bu durum öğretmenlerde örgütsel güçsüzlük biçiminde yabancılaşmaya neden olabilir.

j) İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme

İnsanlar, sosyalleşme süreci boyunca içinde geliştiği çevrenin norm sistemlerini öğrenir; bu mümkün olduğunda yenilerini ekler. Bireyin yeni bilgilenmesi, beklentileri, heyecansal, moral, estetik vb. gibi değerlendirmeleri genellikle önceden özümlenen norm sistemlerine göre yapılır. Bireyin ruhsal ve psikik yapısı, sürekli değişen bu norm sistemlerine göre yeniden yapılır. Kısacası birey, doğuştan verili ve kısmen belirli norm sistemleri içinde doğar; bu norm sistemleriyle yaşamaya, hareket etmeye başlar; bu süreç içinde toplumsal kimliği, psikik yapısı oluşur. Burada normsuzluk kuramları dikkate alındığında, sosyalleşme bir anlamda toplumsal norm sistemlerinin bireye öğretilme, özümletilme ve "bireyin olgunlaşma" sürecini kapsar (Teber, 1990:149). Örgütlerde de sosyalleşme süreci, bireyin örgüte katılımı ile birlikte benzer bir süreç izlenir.

Örgütsel sosyalleşme, bireye örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışların öğretilmesidir. Özellikle örgüte yeni gelen bireyler bir belirsizlik ve yabancılaşma yaşarlar (Balcı, 2000b). Bununla birlikte örgütsel sosyalleşmenin hız ve etkililiğini, çalışanların bağlılık, adanma, üretim ve işgücü devrinin derecesi belirler. Örgütsel sosyalleşme, örgüt ve çalışanlar arasında bir etkileşimdir. Bu

etkileşim yoluyla çalışan, örgüt ya da üyesi olduğu bir grubun değer sistemini, normlarını, gerekli davranış kalıplarını öğrenir (Balcı 2000b). Ancak örgütsel düzeydeki değerleri öğrenmeye ve bu değerler doğrultusunda davranmaya isteksizlik ya da karşı çıkış, normsuzluk biçimindeki yabancılaşmaya neden olur. Örgütsel ya da genel anlamda toplumsal değerlere aykırılık, bir sapma davranışı doğurur.

k) İşe Yabancılaşma ve Örgütsel İklim

Witt (1992; Aktaran: Elma, 2003:63) örgütteki psikolojik iklim ile çalışanların yabancılaşma duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, örgütsel iklimin yabancılaşmanın oluşumu ve gelişiminde önemli bir etken olduğunu saptamıştır. Hoy (1972), okul ikliminin açıklığı ile lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasına ilişkin yaptığı çalışmada, okul ikliminin açıklığı arttıkça öğrencilerdeki genel yabancılaşma düzeyinin azaldığını saptamış, beş yabancılaşma boyutu içinde sadece normsuzluk ve güçsüzlük boyutu ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Celep (2000:100) okulun kapalı örgütsel ikliminde, müdür ve öğretmenlerin ilgisiz ve duyarsız bir davranış sergilediklerini belirtmektedir. Kapalı bir okul ikliminde okul müdürü, emredici ve öğretmen çalışmasını sınırlayıcı davranmakta; öğretmenler de işe karşı ilgisiz, sorumluluk üstlenmekten ve grup çalışmasından kaçınan bir tavır sergilemektedirler. Celep'e (2000) göre kapalı bir iklim ortamında okul yönetimi, daha çok gereksiz, önemsiz, tekdüze ve bürokratik işlere ağırlık vermekte, ayrıca katı ve sıkı kontrole dayalı bir uygulama yürütmektedir. Bunun da öğretmenlerin asgari düzeyde edim sergilemelerine, işlerine düşük düzeyde bağlanmalarına, duyarsız davranışlar göstermelerine ve iletişimlerinde saygıdan yoksun ve şüpheli bir yaklaşımı benimsemelerine neden olduğunu vurgulamaktadır.

Kısacası kapalı iklimde, destekleyici ve esnek olmayan, engelleyici ve yakın denetime dayalı müdür davranışı ile sorumsuz, hoşgörüsüz, içtenlikten uzak ve duyarsız öğretmen davranışı egemendir. Açık örgütsel iklimde sahip okullarda ise kapalı iklimde sahip okulların tersine işbirliği, karşılıklı saygı, bürokratik engellerden uzak ve açık bir iletişim ortamı egemendir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında literatür taramasında ulaşılmış olan bazı araştırmalara ilişkin sonuçlar yurt içi ve yurt dışında olmak üzere geçmişten günümüze doğru tarihsel bir süreç içinde sunulmuştur.

Yabancılaşma Konusunda Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Aldemir (1983) akademik yöneticilerin etkileme aracı olarak kullandıkları güç tiplerini belirlemeyi; bu güç tiplerinin işten doyum ve işe yabancılaşma üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, fakülte öğretim üyeleri gibi büyük çoğunluğunun doktora düzeyinde eğitim görmüş kişiler arasında gerek işten gerekse yönetim biçiminden en çok doyuma neden olan ve aynı anda onların işlerinden yabancılaşmalarını azaltan güç tipleri olarak; Önce uzmanlık sonra da çekicilik güçlerinin geldiği saptanmıştır. Gerek ödül, gerekse ceza güçlerinin, doyum ve yabancılaşma ile önemli düzeyde ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Ulusoy (1988) sanayi kesiminde çalışan (Ankara Şeker Fabrikası) 240 işçi üzerinde yaptığı araştırmada iş koşullarından hoşnuttuk, denetim ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İşe yabancılaşma üzerinde en etkili değişkenin denetim, ikinci önemli değişkenin işin tekdüze oluşu ve üçüncü

değişkenin de iş koşullarından duyulan hoşnutsuzluk olduğu belirlenmiştir. Denetim yoğunlaştıkça, iş rutinleştikçe ve iş koşullarından hoşnutsuzluk arttıkça, işe yabancılaşma düzeyinin de yükseldiği gözlenmiştir.

Yeniçeri (1991) çatışma ve yabancılaşma sorunları karşısında yönetime katılmanın yerinin ne olabileceğinin beş ayrı kamu ve özel sektör işletmesindeki yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; "Örgütlerde meydana gelen çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetilmesinde, yönetime katılmanın etkili ve en demokratik araç olduğu" biçimindeki hipotez büyük ölçüde doğrulanmıştır. Beş ayrı işletmedeki çalışanlar; çalışanlara güvenilmesinin, işletmede olup bitenlerden haberdar olmanın, demokratik liderliğin, kararlara katılma olanağının sağlanmasının, fikir ve düşüncelerine önem verilmesinin çatışma ve yabancılaşmayı önlediği konusunda büyük ölçüde görüş birliğine varmışlardır. "Türk kamu ve özel sektör örgütlerinde geleneksel çatışma ve yabancılaşma anlayışının egemen olduğu, buna bağlı olarak da çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde; güç, yetki ve baskı unsurunun kullanılmasının tercih edildiği" biçimindeki hipotez de büyük ölçüde doğrulanmıştır. "Örgütlerin yönetilme biçimlerinin, çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yoğunluğunu ve niteliğini belirlediği" biçimindeki hipotez ise kısmen doğrulanmıştır. Çalıştıkları örgütte otokratik yönetim anlayışının egemen olduğunu belirtenler, çatışmanın sık ve sürekli olduğu, kendilerini güçsüz ve yalnız hissettikleri, mutsuz oldukları, geleceklerinden endişe duydukları ve yöneticilerinin değer verdiği şeylerin kendilerine anlamsız geldiğini ifade etmişlerdir.

Buna karşın örgütlerinde dayanışmacı yönetim anlayışının egemen olduğunu belirten çalışanlar, çatışmaların biraz yada hiç olmadığı, kendilerini yalnız hissettikleri, geleceklerinden ümitli oldukları ve zaman-zaman da kendilerini mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında araştırmacı, yönetim anlayışlarının

çatışma ve yabancılaşmanın yoğunluğunu belirlemede etkili olduğu sonucuna varmıştır. " Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma büyük ölçüde çalışanların kendi kaderlerini etkileyen kararlara katılma olanağına sahip olamamalarından kaynaklandığı" biçimindeki hipotez de doğrulanmıştır. Nitekim çalışanlar, işyerleri ile ilgili kararların başkaları tarafından verildiği, bunun onlarda güçsüzlük ve önemsizlik duygusu yarattığı konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Minibaş (1993) ise banka sektöründe (dört kamu- Etibank, Ziraat Bankası, Halkbank ve Emlak Bankası- ve yedi Özel banka- Yapı ve Kredi Bankası, Pamukbank, Garanti Bankası, Tütünbank, Dışbank, Esbank ve Egebank) olmak üzere toplam 11 bankada 857 kişiye uygulanan anketlerden elde edilen veriler) çalışanların bireysel gereksinimleri, iş ve kurumla ilgili algı ve duygularının yabancılaşma duygusu üzerindeki etkisi ve çeşitli değişkenlere (banka, servis , pozisyon, eğitim, iş deneyimi, medeni durum, cinsiyet, bilgisayar kullanma) bağlı olarak gereksinmeler, iş ve kurum ile ilgili algı, duygulanım ve yabancılaşma açısından bir karşılaştırma yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; başarı gereksinmesinin düşük, özerklik gereksinmesinin yüksek olmasının, bireyin algı ve duygulanımını olumsuz yönde etkileyerek yabancılaşmanın artmasına neden olduğu saptanmıştır. Çalışanın iş doyumunun düşmesi, yeterlik duygusunun, örgüte ve işe bağlılığın azalması, yabancılaşmanın artmasında önemli etkenler olmuştur. Rol belirsizliği, rol çatışması ve aşırı rol yüklenme çalışanların işlerine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Yöneticinin birey yönelimli bir anlayışa sahip olmasının çalışanların yabancılaşma düzeylerinin düşmesinde önemli bir etken olduğu saptanmıştır. Yabancılaşma üzerinde en fazla etkili olan faktörler sırasıyla iş doyumunu, yeterlilik duygusu ve örgüte bağlılık olarak bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre, bekarların evlilere göre iş ve kurumla ilgili algı ve duygulanımlarının daha olumsuz, yabancılaşma duygularının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki kamu

bankaları, çok ve az şubeli özel bankaların çalışanları ve görev pozisyonuna bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda, gereksinmeler, iş ve kurumla ilgili algı, duygulanım ve yabancılaşma açısından önemli bir farklılığın olmadığı, ancak pozisyon yükseldikçe bu duyguların olumlu yönde geliştiği saptanmıştır.

Aybar (1995) İşe yabancılaşmanın iş doyumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı belgesel tarama niteliğindeki araştırmasında; yabancılaşmanın nedenlerini normsuzluk, kültürel ve toplumsal değerlerin değişmesi, aile, eğitim, çevre, bilimdeki katı pozitivist ve rasyonalist yaklaşımlar, kentleşme, gecekondulaşma, teknoloji, işbölümü ve örgütsel yapılanmalar biçiminde ele almaktadır. Ayrıca yabancılaşmanın iş doyumu üzerindeki etkilerini incelerken, bireylerde yabancılaşmanın neden olduğu değişimler, örgütün yabancılaşmaya karşı ne tür önlemler alabileceği de tartışılmıştır. Araştırmacı, yabancılaşmanın büyük ölçüde çağdaş teknolojinin, işbölümünün ve örgütsel yapılanmaların bir sonucu olduğu sonucuna varmıştır.

Duru (1995) Buca Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan 195 birinci sınıf öğrencisinin toplumsal, bireysel ve ailesel değişkenlere göre yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri ile her bir düzeyin birbiriyle olan ilişkilerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda; örneklemi oluşturan öğrencilerin %17.4'ünün yalnızlık, %15'inin de yabancılaşma düzeyi yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasında oldukça yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin yalnızlık ve yabancılaşma düzeylerinin; bireysel, toplumsal ve ailevi özelliklerden değişik derecelerde etkilendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yalnızlık ve yabancılaşma düzeylerini etkileyeceği varsayılan etmenlerden, toplumsal ilişkilere ait olanların, bireysel ve ailesel özelliklere ait olanlara göre daha çok etkilediği bulunmuştur. Bu bulgular, yabancılaşma ve

yalnızlığın önemli belirleyicilerinin toplumsal değişkenlere ait değişkenler olduğunu göstermektedir.

Bayhan (1997) üniversite gençlerinin normsuzluk ve yabancılaşma davranış düzeylerini ölçmek üzere; bireysel yabancılaşma ve normsuzluk gerçeği ile toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma ölçeğini, İnönü Üniversitesi'nin Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Tıp Fakültelerinde okuyan 450 (%65'i erkek, %35'i kız) öğrenciye uygulamıştır. Araştırmada temel alınan değişkenler; cinsiyet, aile tipleri, toplumsal tabaka seviyeleri, yerleşim merkezi, yaşanan ortam, öğrenim görülen fakülte, maddi gereksinimlerini karşılama durumu, ideolojik gruplaşma olup olmaması durumu, dini ibadetleri yerine getirme eğilimi, toplumsal değişimde radikal görüşler, toplumsal değişimde muhafazakar 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 hakkındaki düşüncelerdir. Araştırma sonucunda; üniversite gençlerinin bireysel yabancılaşma ve normsuzluk davranış düzeyi, %99 oranında orta derecede bulunmuştur. Gençlerin toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma davranışlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Üniversite gençlerinin toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma açısından; cinsiyet (kızlarda bu oran kısmen yüksek), aile tipleri (parçalanmış ailelerin çocuklarında en yüksek), toplumsal tabaka (üst ve alt tabakada yüksek), yerleşim merkezleri (kasabalardan gelenlerde en yüksek), yaşadıkları ortam (otel, misafirhane ve Yurtkur'da kalanlarda en yüksek), öğrenim gördükleri fakülte (mühendislik fakültesinde okuyanlarda en yüksek) ve diğer değişkenle göre orta düzeyde normsuzluk ve yabancılaşma düzeyi bulunmuştur.

Hoşgörür (1997) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; özdeşleşme,

yerimseme, uyuşum, umursamazlık ve yabancılaşma tutum boyutlarını temel almıştır. Araştırma veriler 961 ortaöğretim okulu öğretmeninden elde seçilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin "genellikle" okullarıyla özdeşleştiği, özdeşleşme tutumunun geliştirilmesinde görev yapılan okul türü ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin "genellikle" okullarını yerimsedikleri, yerimseme tutumunun geliştirilmesinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile görev yaptıkları okulun türü, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Diğer bir bulguya göre öğretmenlerin "genellikle" okulları ile uyuşum içinde oldukları ve uyuşum durumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi, okul türü ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın başka bir bulgusuna göre öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede umursamazlık içinde oldukları umursamazlık tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı, kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin okullarına karşı nadiren yabancılaştıkları, yabancılaşma tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenleri, öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Duygulu (1991-1999) yaptığı araştırmada bir tekstil işletmesinde yabancılaşma olgusuna neden olan faktörler ve işgören üzerindeki sonuçları incelenmektedir. Bu amaçla; güçsüzlük, anlamsızlık, kendinden uzaklaşma ve yalıtılma boyutları olarak tanımlanan yabancılaşmanın, görev (işin özellikleri), doyum ve kişisel özelliklerle ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Duygulu'nun 1991 yılındaki çalışmasının sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Çalışma Manisa'da

1991 yılındaki analize yönelik verilerin toplandığı aynı tekstil işletmesinde ancak farklı işgörenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İşgörenler karşılaştığı sorunları 1991 yılında çözümleme fırsatı bulamaz iken, 1999 yılında da yaklaşık olarak aynı sonuç çıkmaktadır. Genel bir ifade ile işletmede, yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda 1991 yılına göre bir artış gözlenmektedir. Yalıtılma boyutuna verilen yanıtlar incelendiğinde 1999 yılı çalışanlarının oldukça büyük bir bölümü tekrar aynı işi seçmeyi, çalışmaya devam etmeyi düşünmemekte ve çalıştıkları ortamı başkalarına tavsiye etmemektedirler. Diğer bir ifade ile 1999 yılı çalışanlarının (1991'e göre) örgütten kopma eğilimi içerisinde oldukları çıkarılmıştır. 1991 yılı sonuçlarına bakıldığında, işgörenler işlerini değersiz bulmakta iken, 1999 yılındaki işgörenler açısından yaptıkları iş, işletmelerinin başarısı için oldukça önemli görülmektedir. Buna karşılık işin monotonluk açısından algılanmasında önemli bir değişme gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar ile yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda 1999 yılında azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Anlamsızlık boyutunu açıklayan değişkenler 1991 yılındaki sonuçların 1999 yılına göre değişimini destekler nitelikte bulunmuştur. Nitekim yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda görevlerin yerine getirilmesinde karşılaşılan problemlerin çözümü ve çeşitliliği, monotonluğu azaltan bir unsur değerlendirildiği görülmüştür, kendinden uzaklaşma boyutunda işgörenler de oluşan yalnızlık duygusu 1991 sonuçlarına göre oldukça önemli bir oranda azalma göstermiş olmasına karşılık, işgörenin yeteneklerini kullanamamasında artış, yabancılaşmada önemli bir etken görülmüştür, 1991 yılı sonuçları ile karşılaştırıldığında, ücretten duyulan doyum düzeyinde oldukça önemli bir oranda azalma olduğu bulunmuştur, işten duyulan doyum düzeyinde önemli bir değişiklik olmamasına karşılık amirden duyulan doyum ve arkadaşlık ilişkilerinden dolayı ortaya çıkan doyumda 1991 yılına göre artış gözlenmiştir. Diğer taraftan örnekleme oluşturan kişisel özellikler kümesi ile

yabancılaşma boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin değerlendirmede cinsiyet ile güçsüzlük arasında, işletmedeki çalışma süresi ile kendinden uzaklaşma boyutu arasında, eğitim durumu ile anlamsızlık arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Soysal (1997) yaptığı araştırmada örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşmayı gerek çevresel, gerekse örgütsel etmenler açısından saptamak ve bunların giderilmesine yönelik çalışmaları incelenmiştir. Bu amaçla yabancılaşma ile ilgili temel kavramlar, yabancılaşma kavramı ve kapsamı, örgütlerde yabancılaşmanın temel etmenleri ve örgütlerde yabancılaşmanın türleri, örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi ve örgütlerde yabancılaşmanın önlenmesi, çözümlenmesi veya işlevsel hale getirilmesinde kullanılabilecek yöntemler ele alınmıştır. Ayrıca konunun daha kapsamlı algılanabilmesi amacıyla teorik yapı ile beraber örgütlerde yabancılaşmaya neden olan çevresel ve örgütsel etmenlerin sanayi işletmelerinde (Antep, Adana ve Maraş) karşılaştırmalı uygulanmasına da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda Kahramanmaraş ve Adana illeri arasında işgörenleri yabancılaşmaya iten faktörler (sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme, toplumsal ve kültürel yapı, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler) arasında benzerlikler bulunurken Gaziantep bu illerden çevresel etmenler (ekonomik yapı, kitle iletişim araçları) bakımından ayrılmaktadır.

Akgün (1999) yaptığı araştırmada örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma incelenmiştir. Çatışma ve yabancılaşma sorunları ortaya konularak, bu iki olgu arasındaki sıkı ilişki açıklanmaya çalışılmış ve yönetime katılma karşısındaki durumu belirlemek istenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünü; çatışma ve yabancılaşma kavramlarının tanımı ve ilişkisini ortaya koyan “Teorik ve Kavramsal Çerçeve”den meydana gelmektedir. Ayrıca çatışmanın sebepleri, çatışma ile ilgili yaklaşımlar da çatışma

konusu altında incelenmiştir. Yabancılaşma bağılılığı altında ise yabancılaşma ile ilgili görüşlere yer verilmiş, yabancılaşmanın organizasyon içi kaynakları, yabancılaşma çatışma arasındaki ilişkiler, çatışma ve yabancılaşma sorunların çözümünde ne gibi stratejilere başvurulması gerektiği üzerinde durulmuştur.

İlerleyen bölümlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetime katılma ile nasıl azaltılabileceği veya ortadan kaldırılabileceğinin anlatılması şeklindedir. Yönetime katılma şekilleri ülkeler baz alınarak incelenmiş; örgütsel davranış açısından yönetime katılma konularına yer verilmiştir. Yine yönetime katılmanın örgütlerin işleyişi üzerinde ne gibi etkiler yarattığı ve esas olarak da yönetime katılmanın çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetimdeki etkisi maddeler halinde incelenmiştir. Toplam kalite yönetiminde yönetime katılma ve toplam katılımcılık üzerinde durulmuştur. Yeni üretim metodları ışığında çalışanların katılım programları Avrupa'dan örnekler verilerek tazelenmiştir. Son olarak işçilerin yönetime katılmasının bir çözüm yolu olup olmayacağı üzerinde durulmuştur. Kaynak tarama ve literatür çalışması şeklindeki araştırmada işçilerin yönetime katılmasının endüstri toplumlarının bir gerekliliği olarak savunulmuştur.

Bayındır (2002) ortaöğretim branş öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin açıklanmasını temel aldığı betimsel nitelikli araştırmasında 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki liselerde çalışmakta olan 460 dal öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Yabancılaşma kavramının tanımı ve tarihçesi, boyutları, öğretme-öğrenme süreci ve kuramları, öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler literatür bölümünde kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Mesleğe yabancılaşan bir öğretmenin işini kendi dışında bir etkinlik olarak algılamakta ve enerjisini işine harcamamakta olduğunu ve bununda okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin etkiliği ve verimliliği azalttığı kanısını savunmaktadır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim dal

öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretme-öğrenme sürecindeki gerekli öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri azaldığı bulunmuştur.

Elma (2003) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne, öğretmen alanına ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmasında Ankara ilinde tabakalı örneklem yöntemi ile seçtiği 485 öğretmen görüşünden yararlanarak; öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığını, bununla birlikte öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutu, işe yabancılaşma duygusunun bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Yabancılaşma Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada dört temel hipotezi sınamışlardır. Bunlar; "etkileşim boyutlarının birindeki yalıtılmışlık, diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkilidir", "örgütsel ve öğretimsel güçsüzlük, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşmaları ile

olumlu bir ilişki içindedir", "yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile olumlu ilişki içindedir" ve "yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin hem örgütsel hem de öğretimsel güçsüzlüğü ile olumlu ilişki içindedir" hipotezlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin yaptığı işten duyduğu gurur ile öğretmenin okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca formal yetkiden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından soyutlamanın, öğretmenlerde öğretimde içsel gurur ve anlam duygusunun yarattığı başarısızlıkla yakından ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, formal yetkilere ve güçlere sahip kişilerden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlamalarının, işlerinde, diğerlerine göre büyük bir çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmadaki önemli bulgulardan biri de formal yetkiden (okul yöneticilerinden) kendilerini soyutlamalarının öğretmenlerin işe yabancılaşmasının tüm boyutlarını etkilediği saptanmıştır.

Gavin (1987) okulun örgütsel yapısı ile öğretmenlerin işe yabancılaşması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı, yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Georgia'daki yaklaşık 60 bin öğretmen arasından yansız biçimde seçilen 700 Öğretmen üzerinde çalışılmış ve bu öğretmenlere Miller-Carey iş Rol Envanteri ile Mesleki Yabancılaşma Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yabancılaşma boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu boyutlar ile başarı gereksinimi değişkeni arasında .82 ve .84 arasında değişen oranlarda anlamlı ilişki saptanmıştır. Yabancılaşmanın aşamaları (tümleşme, gözünü açma ve ayrılma) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yabancılaşma boyutları arasında yapılan faktör analizinde, bu boyutların birlikte ilerlediği ortaya çıkmıştır.

Başarı gereksinimi değişkenlerinin faktör analizi sonucunda, denetim boyutları içsel ve dışsal olmak üzere iki gruba ayrılmış; başarı gereksinmesi dıştan empoze edildiğinde, yabancılaşmanın da artış gösterdiği belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda çalışma kavramı değişkenlerinin aynı zamanda yabancılaşmanın da kestiricileri olduğu saptanmıştır.

Rhodes (1988) ise Utah'taki iki okul bölgesindeki eğitim reformlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu reformları değerlendirirken; sosyolojik bir kavram olan yabancılaşmayı, çalışma koşullarını; psikolojik (aynı zamanda örgütsel) bir kavram olan etkinlik kavramını da, öğretmenin yeterliğini belirlemek için kullanmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı da yabancılaşma ve etkinlik arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu çalışmada öğretmenlerin, düşük ve yüksek etkinlik ile düşük ve yüksek yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 256 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada yabancılaşma alanyazınına dayanarak bir tükenmişlik, etkinlik ve reformları değerlendirmek için de iki veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmada sonucunda; yabancılaşma ve etkinlik arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır. Yabancılaşma artarken etkinlik düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Reform girişimlerinde lider konumunda olan katılımcılar ile bu konumda olmayanlar arasında etkinlik ölçütüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkinlik düzeyi yüksek ve düşük olan gruplar arasında, reformların gerektirdiği değişime ilişkin algıları arasında da fark bulunamamıştır. Yüksek etkinlik grubunda yer alan öğretmenler, öğrencilerin başarılarıyla daha ilgili olduğu belirlenmiştir.

Miceli (1996) kamu okul sisteminde; Örgütsel yapı, öğretmenin profesyonelliği (teacher professionalism), rol çatışması ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, New Jersey'deki 40 okul bölgesinden elde edilmiştir. Analiz ünitesi olarak okul bölgeleri seçilmiştir. Araştırmanın hipotezleri,

korelasyonel teknikler kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenler ve bürokratik değişkenlerin güçsüzlük, rol çatışması ve profesyonellik üzerindeki etkisi çoklu regresyon teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Araştırma hipotezleri ile ilgili anlamlı istatistiksel ilişkiler elde edilememiştir. Güçsüzlük, profesyonellik ve rol çatışması, okul bölgesinin bürokratik yapısıyla ilişkili bulunmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bölgenin global yapısından çok, yerel durumlara karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme; veri toplama yöntemi ve toplanması; verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili çalışmalar açıklanmış; veri toplama aracının özellikleri belirtilmiştir.

Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine göre betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel verilere dayalı anket-survey modeli uygulanmıştır. Survey tekniği sosyal bilimlerde ve sosyolojide oldukça yaygın kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Surveyler, kişisel ifadelere dayalı inançlar yada davranışlara ilişkin araştırma soruları için uygundur (Kaptan, 1995:61; Kuş, 2003:44). Böylece; ilköğretim okulu öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaya ilişkin algıları, var olduğu şekliyle bir ölçek aracılığıyla ile betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2004-2005 eğitim öğretim yılı Bolu ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre merkeze bağlı 30 resmi ilköğretim okulu bulunmakta olup, bu okullarda araştırmanın evrenini oluşturan 784 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmada evrendeki okulların tümünü kapsayacak şekilde, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, evreni oluşturan her birimin örneklem içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Diğer bir anlatımla, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır. Evren hacmi N, örneklem hacmi n olarak alındığında evrendeki her bir birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır (Ural ve Kılıç, 2005:32).

Tablo 1. Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan ve Örnekleme Seçilen Öğretmen Sayıları

SIRA NO	İLKÖĞRETİM KURUMLARI	EVREN		ÖRNEKLEM	
		Sınıf Öğretmeni	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Branş Öğretmeni
1	50. Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu	32	39	22	27
2	60. Yıl İlköğretim Okulu	18	14	13	10
3	75. Yıl Değirmenbeli İlköğretim Okulu	5	2	4	1
4	100. Yıl İlköğretim Okulu	15	14	11	10
5	Abant İlköğretim Okulu	10	8	7	6
6	Alışören İlköğretim Okulu	15	8	11	6
7	Atatürk İlköğretim Okulu	20	27	14	19
8	Behiye Baysal İlköğretim Okulu	12	8	8	6
9	Canip Baysal İlköğretim Okulu	23	15	16	11
10	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	22	15	16	11
11	Çimento Çaydurt İlköğretim Okulu	11	9	8	6
12	Çobankaya Şh. Murat Pacal İlköğ. Ok.	5	3	4	2
13	Dodurga Abdi Sın İlköğretim Okulu	7	6	5	4
14	Doğancı Köyü İlköğretim Okulu	10	8	7	6
15	Gazi Paşa İlköğretim Okulu	35	25	25	18
16	İnkılap İlköğretim Okulu	12	9	8	6
17	Karacasu İlköğretim Okulu	12	13	8	9
18	Karaçayır İlköğretim Okulu	7	7	5	5
19	Koç İlköğretim Okulu	11	12	8	8
20	Kültür İlköğretim Okulu	16	14	11	10
21	Paşaköyü İlköğretim Okulu	17	9	12	6
22	Sakarya İlköğretim Okulu	36	25	25	18
23	Tarık Somer İlköğretim Okulu	7	3	5	2
24	Tekke Işıklar İlköğretim Okulu	6	3	4	2
25	Yıldırım Bayezit İlköğretim Okulu	15	4	11	3
26	Yukarı Soku İlköğretim Okulu	14	6	10	4
27	Koroğlu İlköğretim Okulu	16	11	11	8
28	Dağkent Kiroğlu İlköğretim Okulu	6	5	4	4
29	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	14	8	10	6
30	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	18	7	13	5
TOPLAM		447	337	314	236
GENEL TOPLAM		784		550	

Araştırmanın örnekleme, evrenin % 70'inden oluşmuştur. Araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırma evreninde yer alan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin “tesadüfi örnekleme” yoluyla seçilen 550'si örnekleme katılmıştır. Anketler araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere uygulanmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Bu başlık altında veri toplama araçları ile verilerin elde edilmesindeki uygulama yer almaktadır.

Örneklem kapsamına alınan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak üzere anket tekniği kullanılmıştır.

Örneklem kapsamına alınan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak üzere anket tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlere uygulanan anket 2 bölümden oluşmaktadır (EK-1).

Birinci bölümde, anketi yanıtlayacak öğretmenlerin kişisel durumlarına ilişkin 5 soru yer almaktadır.

Araştırmada yararlanılmak üzere ilgili literatür incelenmiş ve konu ile ilgili tez, kitap, makale ve diğer kaynaklar taranmıştır.

İkinci bölümde, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla 38 maddeden oluşan, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” (Ek 1) yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan işe yabancılaşma anketi; ilköğretim okulu öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerini ölçen dört alt boyuttan meydana gelmektedir.

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

Anket formunda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., ve 10. sorular güçsüzlüğü; 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. sorular anlamsızlığı; 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. sorular yalıtılmışlığı; 32., 33., 34., 35., 36., 37. ve 38. sorular da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz; ancak okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Maddeler olumlu ve olumsuz oluşuna göre puanlanmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeğinin okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddeler deneklerin verdiği cevapların ters çevrilmesiyle oluşan yeni değerlere göre analize alınmış ve yorumlanmıştır.

<u>Olumsuz Sorularda</u>	<u>SEÇENEKLER</u>	<u>Olumlu Sorularda</u>
<u>Ağırlık Puanı</u>		<u>Ağırlık Puanı</u>
1	Hiçbir Zaman	5
2	Nadiren	4
3	Bazen	3
4	Çoğu Zaman	2
5	Her Zaman	1

İşe yabancılaşma anketinde kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi, 1 ile 5 arası beş eşit parçaya

bölünerek elde edilen değerler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama puanın yüksek olması, yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, aritmetik ortalama puanın düşük olması ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir.

<u>YABANCILAŞMA DÜZEYİ</u>	<u>PUAN SINIRI</u>
Hiçbir Zaman	1.00-1.79
Nadiren	1.80-2.59
Bazen	2.60-3.39
Çoğu Zaman	3.40-4.19
Her Zaman	4.20-5.00

Adı geçen ölçeğe araştırmacı tarafından güvenirlik analizi için en yaygın kullanıma sahip alfa (Cronbach) yöntemi ile güvenirlik analizi yapılmıştır. Anketin bütünü için Cronbach alpha $\alpha=0,93$ olarak bulunmuştur.

Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçme aracında; faktör analizi yapılmış ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.37 ile 0.75 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Faktör Analizi ve Madde Analizi

FAKTÖR	Madde No	MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE TOPLAM KORELASYONU
I. FAKTÖR GÜÇSÜZLÜK	1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	.72	.66
	2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	.69	.74
	3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	.67	.59
	4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	.63	.45
	5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	.63	.69
	6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	.58	.46
	7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	.57	.53
	8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	.57	.52
	9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	.55	.55
	10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	.47	.45
II. FAKTÖR ANLAMSIZLIK	11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	.71	.69
	12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	.66	.54
	13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	.66	.62
	14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	.62	.65
	15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	.60	.45
	16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	.57	.51
	17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	.51	.41
	18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	.46	.60
	19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	.45	.42
	20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	.43	.51
	21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	.43	.62
III. FAKTÖR YALNIZLIK	22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	.75	.60
	23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	.71	.61
	24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	.65	.56
	25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	.63	.52
	26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	.59	.57
	27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	.57	.44
	28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	.55	.51
	29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	.50	.52
	30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	.43	.49
	31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	.37	.34
IV. FAKTÖR OKULA YABANCILAŞMA	32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	.62	.41
	33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	.59	.34
	34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	.57	.38
	35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	.57	.42
	36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	.50	.28
	37	Öğrencilerimin başarı yada başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	.46	.21
	38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	.44	.33

İşe yabancılaşma ölçeğinde, her bir faktörün oranlarına bakıldığında ise; birinci faktörün (10 madde) açıkladığı varyans oranının % 12.6, ikinci faktörün (11 madde) %11.7, üçüncü faktörün (10 madde) %10.7 ve dördüncü faktörün (7 madde) %7.4 olduğu ve toplamda ise %42.4 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının 0.86, ikinci faktörün 0.84, üçüncü

faktörün 0.80 ve dördüncü faktörün de 0.62 olduğu görülmektedir (Tablo 3). Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı 0.40'ın altında olması halinde güvenilir olmadığı, 0.40 ile 0.60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, 0.80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999:522). Buna göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” nin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3. İşe Yabancılaşma Ölçeği Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları

Faktör	Açıkladığı Varyans	Alfa Katsayısı
Güçsüzlük	12.6	.86
Anlamsızlık	11.7	.84
Yalıtılmışlık	10.7	.80
Okula Yabancılaşma	7.4	.62
Toplam	42.4	--

Bu bulgulara göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce İşe Yabancılaşma Anketi için Cevat ELMA ile iletişim kurulmuş, kendilerinden anketlerin kullanılması konusunda izin istenilmiş ve bu konudaki gerekli izin ve yardım alınmıştır.

Önceden hazırlanan örneklem listesi doğrultusunda her bir okula tek tek gidilerek okul müdürleriyle anketin uygulanabilmesi için görüşülmüş, anketlerle ilgili izin kendilerine tebliğ edilerek bu konuda yardımcı olmaları istenmiştir.

Anketler bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış, toplanmasında ise okul idarelerinden ve rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır.

Ayrıca öğretmenlere araştırma konusu ve anketlerin doldurulması ile ilgili bilgiler bizzat araştırmacı tarafından aktarılmıştır.

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketler Milli Eğitim Bakanlıından izin (Ek 2) alınarak 550 öğretmene elden ulaştırılmış ve aynı şekilde elden alınmıştır. 550 öğretmen anketinden de 518'i geri dönmüş, geri dönen anketlerde yapılan inceleme sonucunda öğretmen anketlerinin 514'ü geçerli kabul edilebilir bulunarak 514 anket çözümlemeye esas alınmıştır. Anketlerin dönüş oranları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Dağıtılan ve Dönen Anket Sayıları ve Oranları

	Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Geçerli Anket	Dönüş Oranı
Öğretmen	550	518	514	% 94.1

Veri Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anket aracılığı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayarda SPSS for Windows paket programına kaydedilmiş ve veriler analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bulgular için frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek için, her bir ifadeye ilişkin; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde; yaş, cinsiyet, öğretmen alanı, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, branş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklar, bağımsız örneklem için t testi (Independent Samples T Testi), yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklar, bağımsız örneklem için Tek Faktörlü

Varyans Analizi (One-way Anova) ile analiz edilmiştir. Kişisel değişkenlerden yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem için ortalamalar arası fark anlamlı bulunduğunda ise, anlamlı bulunan faktörlerin hangi düzeylerinde farklılık olup, olmadığını test etmek amacı ile Post Hoc Tukey HSD testi uygulanmış, fakat Tukey testi sonunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilemediği durumlarda ise LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi $P < 0,05$ olarak alınmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGU YORUM ve TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öncelikle grupların kişisel bilgilerine dair bulgular ele alınmış olup, daha sonra her alt probleme ilişkin sorular tablolar içerisinde değerlendirilmesi yapılmıştır.

1- Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yaşları, öğretmen alanları, cinsiyetleri, eğitim durumları ve mesleki kıdemlerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

a) Yaş

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Yaş Durumları

YAŞ	f	%
21-30	168	32,7
31-40	125	24,3
41-50	191	37,2
51 ve daha yukarısı	30	5,8
TOPLAM	514	100.0

Tablo 5'e göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin %32.7'sinin 21-30 yaş aralığında, %24.3'ünün 31-40 yaş aralığında, %37,2'sinin 41-50 yaş aralığında, %5.8'inin de 51 ve daha yukarı yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Burada yığılmanın %37.2 ile 41-50 yaş düzeyinde olduğu görülmektedir.

b) Cinsiyet

İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetleri

CİNSİYET	f	%
Kadın	254	49,4
Erkek	260	50,6
TOPLAM	514	100.0

Tablo 6'nın incelenmesinden ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin %49.4'ünün kadın, %50.6'sının erkek olduğu anlaşılmaktadır.

c) Öğretmen Alanı

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen alanlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Alanları

ÖĞRETMEN ALANI	f	%
Sınıf Öğretmeni	288	56.0
Branş Öğretmeni	226	44.0
TOPLAM	514	100.0

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin %56.0'ının sınıf öğretmenliği, %44.0'ının de diğer branş öğretmenlerinden olduğu anlaşılmaktadır.

d) Öğrenim Durumu

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

ÖĞRENİM DURUMU	f	%
Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim Ön Lisans tamamlama dahil)	140	27,2
2-3 yıllık Yüksek okul	74	14,4
4 yıllık fakülte	258	50,2
Yüksek lisans	42	8,2
Doktora	--	--
TOPLAM	514	100,0

Tablo 8’e göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin %27.2’sinin eğitim enstitüsü (Açık Öğretim Ön Lisans tamamlama dahil), %13.4’ünün 2-3 yıllık Yüksek Okul, %50.2’sinin lisans, %8.2’sinin lisans üstü eğitim düzeyinde eğitim aldıkları anlaşılmaktadır.

e) Mesleki Kıdem

İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri

MESLEKİ KIDEM	f	%
1-5 Yıl	130	25.3
6-10 Yıl	108	21.0
11-15 Yıl	26	5.1
16-20 Yıl	44	8.6
21-25 Yıl	64	12.5
26 ve daha yukarısı	142	27.6
TOPLAM	514	100.0

Tablo 9 incelendiğinde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin %25.3'ünün 1-5 yıl arası, %21.0'nin 6-10 yıl arası %5.1'inin 11-15 yıl arası, %8.6'sının 16-20 yıl arası, %12.5'inin 21-25 yıl arası, %27.6'sının da 26 ve daha üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

2- Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında birinci alt problemde; *“İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması boyutlarından; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma ile ilgili görüşleri nelerdir?”* sorusuna cevap aranmıştır.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

a) Güçsüzlük Boyutu

İlköğretim okulu öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ilişkin maddelere verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ilişkin görüşlerini %42 ile “Hiçbir Zaman”, %31 ile “Nadiren”, %21 ile “Bazen”, %6 ile “Çoğu Zaman”, ve %1.4 ile “Her Zaman” şeklinde belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin görüşlerinin; “Hiçbir Zaman”, “Nadiren” ve “Bazen” seçeneklerinde yoğunlaşması; yığılmanın $\bar{X}$:1.96, SS:0.62 ile “Nadiren” seçeneğinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Güçsüzlük” boyutunda “Nadiren” olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sorular		SEÇENEKLERİN DAĞILIMI												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		TOPLAM			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	204	39,7	154	30	128	24,9	24	4,7	4	0,8	514	100	1,97	,95
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	271	52,7	187	36,4	52	10,1	4	,8	--	--	514	100	1,59	,70
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	216	42	171	33,3	95	18,5	21	4,1	11	2,1	514	100	1,91	,98
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	266	51,8	149	29	86	16,7	10	1,9	3	,6	514	100	1,70	,85
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	261	50,8	157	30,5	78	15,2	15	2,9	3	,6	514	100	1,72	,87
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	158	30,7	165	32,1	135	26,3	41	8	15	2,9	514	100	2,20	1,01
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	279	53,7	125	24,3	81	15,8	24	4,7	8	1,6	514	100	1,76	,98
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	135	26,3	168	32,7	138	26,8	61	11,9	12	2,3	514	100	2,31	1,06
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	166	32,3	146	28,4	135	26,3	60	11,7	7	1,4	514	100	2,21	1,06
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	180	35	145	28,2	126	24,5	50	9,7	13	2,5	514	100	2,17	1,9
Toplam		2136	42	1567	31	1054	21	310	6,0	76	1,4	5140	100	1,96	0,62

Elma (2003:127) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinin $\bar{X}$:2.27 ile “Nadiren” olarak tespit edilmiş olması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmasında; “Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum (madde 8)” maddesine ilişkin olarak $\bar{X}$:2.31 ile “Nadiren” düzeyinde en fazla; “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum (madde 2)” maddesine ilişkin olarak da $\bar{X}$:1.59 ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde en az güçsüzlük yaşadıkları görülmektedir.

Güçsüzlük boyutuna ilişkin soru maddeleri göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin, sosyal destek almak ($\bar{X}$:2.31, madde 8), okulda doğruları savunmak ($\bar{X}$:2.21, madde 9), olayların kendisinin dışında gelişmesi ($\bar{X}$:2.20, madde 6), kuralların yaratıcılığını engellemesi ($\bar{X}$:2.17, madde 10), okuldaki sorunlarla mücadele etme ($\bar{X}$:1.97, madde 1) ve tükendiğini ve yıprandığını hissetme ($\bar{X}$:1.91, madde 3) konularında “Nadiren” düzeyinde kendilerini daha güçsüz hissettikleri görülmektedir. Bu durum, bu konularda öğretmenlerin, davranışları hakkındaki kararsızlığını veya olaylar üzerindeki kontrolü nadiren yitirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan; öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim kurma ($\bar{X}$:1.59, madde 2), okula ve öğrencilere yapılan katkı ($\bar{X}$:1.70, madde 4), çalışma istek ve heyecanı yitirme ($\bar{X}$:1.72, madde 5) ve öğretmenlikten soğuma ($\bar{X}$:1.76, madde 7) konularında işe yabancılaşma düzeylerinin “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini güçsüz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, bu konularda öğretmenlerin kontrolü kaybetmedikleri, kendilerini yeterli buldukları ve güçlü hissettikleri şeklinde açıklanabilir.

Çavuşoğlu (2005:65) tarafından yapılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri konulu araştırmasında duygusal tükenmişlik alt boyutuna ait, “İşimden soğuduğumu hissediyorum” maddesine % 37 ile “Bazen” seçeneğinde en fazla katıldıkları belirlenmiştir. Benzer bir madde olan güçsüzlük boyutuna ait “Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum” maddesine ilköğretim okulu öğretmenleri ise %32 ile “Nadiren” seçeneğinde en fazla katıldıkları görülmektedir. Bu durum farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, ortam ve okul türü değişikliklerinin farklı soğuma hissi oluşturmamasından kaynaklanıyor olabilir.

b) Anlamsızlık Boyutu

İlköğretim okulu öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin maddelere verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sorular		SEÇENEKLERİN DAĞILIMI												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		TOPLAM			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	322	62,6	124	24,1	52	10,1	10	1,9	6	1,2	514	100	1,55	,84
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	268	52,1	146	28,4	80	15,6	20	3,9	--	--	514	100	1,71	,87
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	269	52,3	140	27,2	78	15,2	22	4,3	5	1,0	514	100	1,74	,93
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	419	81,5	61	11,9	28	5,4	3	,6	3	,6	514	100	1,27	,64
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	405	78,8	83	16,1	25	4,9	--	--	1	,2	514	100	1,27	,56
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	455	88,5	40	7,8	16	3,1	1	,2	2	,4	514	100	1,16	,51
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	453	88,1	36	7	19	3,7	6	1,2	--	--	514	100	1,18	,54
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	375	73	96	18,7	36	7	3	,6	4	,8	514	100	1,38	,71
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	426	82,9	61	11,9	21	4,1	2	,4	4	,8	514	100	1,24	,62
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	305	59,3	143	27,8	46	8,9	15	2,9	5	1	514	100	1,58	,85
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığımı hissediyorum.	236	45,9	171	33,3	82	16	21	4,1	4	,8	514	100	1,81	,90
Toplam		3933	70	1101	19	483	8,5	103	1,8	34	,6	5654	100	1,44	,46

Tablo 11 incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin görüşlerini %70.0 ile “Hiçbir Zaman” ve %19.0 ile “Nadiren”, %8.5 ile “Bazen”, %1.8 ile “Çoğu Zaman” ve %0.6 ile “Her Zaman” şeklinde belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin görüşlerinin; “Hiçbir Zaman” ve “Nadiren” seçeneklerinde yoğunlaşması; yığılmanın $\bar{X}$:1.44, SS:0.46 ile

“Hiçbir Zaman” seçeneğinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Anlamsızlık” boyutunda “Hiçbir Zaman” olduğu görülmektedir.

Elma (2003:127) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinin $\bar{X}$:1.64 ile “Hiçbir Zaman” olarak tespit edilmiş olması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmasında; “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum (madde 21)” maddesine ilişkin olarak $\bar{X}$:1.81 ile “Nadiren” düzeyinde en fazla; “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum (madde 17)” maddesine ilişkin olarak da $\bar{X}$:1.18 ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde en az işlerini anlamsız buldukları görülmektedir.

Anlamsızlık boyutuna ilişkin soru maddeleri göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin, öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını düşünme ($\bar{X}$:1.81, madde 21) konusunda “Nadiren” düzeyinde kendilerini daha anlamsız hissettikleri görülmektedir. Bu durum, bu konularda öğretmenlerin nadiren öğretmenlikten sıkıldıkları, tekdüze hayat sürdükleri ve heyecanı kaybettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan; öğretmenlerin, işe yaramak ($\bar{X}$:1.16, madde 16), öğretme eylemini anlamlı bir çaba olarak görme ($\bar{X}$:1.18, madde 17), öğretmenliği gelir getirici meslek olarak görme ($\bar{X}$:1.24, madde 19), idealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaşma ($\bar{X}$:1.27, madde 15), kendini anlamsız iş yapıyor hissetme ($\bar{X}$:1.27, madde 14), öğretmenliği sıkıcı bulma ($\bar{X}$:1.38, madde 18), öğretilenlerde amaçların anlamlı olması ($\bar{X}$:1.55, madde 1), ders verme makinesine dönüştüğünü hissetme ($\bar{X}$:1.58, madde 20), öğretilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirme ($\bar{X}$:1.71, madde 12) ve aynı konuları öğretmekten bıkmak ($\bar{X}$:1.74,

madde 13) konularında işe yabancılaşma düzeylerinin “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini anlamsız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, bu konularda öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı buldukları ve yüklendiği rollerle kendisi arasında ilişki kurdukları, işinde belirsizlikler hissetmedikleri, işe yaradığını ve potansiyelini kullandıkları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulma derecesinin yüksek bulunması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. İş anlamlı bulmanın bir sonucu olarak öğretmenlerin, önemli ve vazgeçilmez bir iş yaptıkları, bu nedenle de işe yaradıkları duygusu taşıdıkları, bu işi sadece gelir getirmesinden ötürü yapmadıkları, yüklendikleri öğretmen eyleminin anlamsız bir çaba olmadığı duygusunu taşıdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, eğitim yoluyla bir ülkenin geleceğinin biçimlenmesinde üstlendikleri görevin anlamlı olduğu duygusunu güçlü biçimde hissettikleri söylenebilir.

Çavuşoğlu (2005:70) tarafından yapılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri konulu araştırmasında kişisel başarısızlık alt boyutuna ait, “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum” maddesine orta öğretim öğretmenleri % 46 ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde en fazla katıldıkları belirlenmiştir. İşle ilgili benzer bir madde olan anlamsızlık boyutuna ait “Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum” maddesine ilköğretim okulu öğretmenleri ise % 52 ile “Hiçbir Zaman” seçeneğinde en fazla katıldıkları görülmektedir. Açıkça her iki gruba sahip öğretmenler yaptıkları işte bir katkı sağladıkları hissine sahiptir. Bu durum, sağlanan katkı konusunda araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

c) Yalıtılmışlık Boyutu

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin maddelere verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sorular		SEÇENEKLERİN DAĞILIMI												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		TOPLAM			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	351	68,3	97	18,9	52	10,1	10	1,9	4	,8	514	100	1,48	,81
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	444	86,4	46	8,9	17	3,3	4	,8	3	,6	514	100	1,20	,59
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	389	75,7	83	16,1	28	5,4	11	2,1	3	,6	514	100	1,36	,73
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	212	41,2	165	32,1	93	18,1	33	6,4	11	2,1	514	100	2,00	1,02
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	349	67,9	118	23	37	7,2	5	1,0	5	1,0	514	100	1,44	,76
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	234	45,5	154	30	83	16,1	31	6	12	2,3	514	100	1,90	1,03
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	247	48,1	121	23,5	83	16,1	48	9,3	15	2,9	514	100	1,96	1,13
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	272	52,9	154	30	66	12,8	16	3,1	6	1,2	514	100	1,70	,90
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	278	54,1	149	29	70	13,6	13	2,5	4	,8	514	100	1,67	,86
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	232	45,1	146	28,4	87	16,9	38	7,4	11	2,1	514	100	1,93	1,05
Toplam		3008	59	1233	24	616	12	209	4	74	1,5	5140	100	1,66	,54

Tablo 12 incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin görüşlerini %59.0 ile “Hiçbir Zaman”, %24.0 ile “Nadiren”, %12.0 ile “Bazen”, %4.0 ile “Çoğu Zaman” ve %1.5 ile “Her Zaman” şeklinde belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin görüşlerinin; “Hiçbir Zaman” ve “Nadiren” seçeneklerinde yoğunlaşması; yığılmanın $\bar{X}$:1.66, SS:0.54 ile “Hiçbir Zaman” seçeneğinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak

ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Yalıtılmışlık” boyutunda “Hiçbir Zaman” olduğu görülmektedir.

Elma (2003:127) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeyleri $\bar{X}$:1.81 ile “Nadiren” olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusuyla farklılık içermektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmasında; “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum (madde 25)” maddesine ilişkin olarak $\bar{X}$:2.00 ile “Nadiren” düzeyinde en fazla; “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum (madde 23)” maddesine ilişkin olarak da $\bar{X}$:1.20 ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde en az kendilerini yalıtılmış hissettikleri görülmektedir.

Yalıtılmışlık boyutuna ilişkin soru maddeleri göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin, okul içi ilişkilerin samimi ve içten olması ($\bar{X}$:2.00, madde 25), okuldaki öğretmenlerle okul dışında bir araya gelme ($\bar{X}$:1.96, madde 28), farklı görüşteki öğretmenlerden uzak durma ($\bar{X}$:1.93, madde 31) ve sınıf dışındaki etkinliklerde sorumluluk alma ($\bar{X}$:1.90, madde 27), konularında “Nadiren” düzeyinde kendilerini daha yalıtılmış hissettikleri görülmektedir. Bu durum, bu konularda öğretmenlerin nadiren; topluma alınmadığı, toplumdan atıldığı duygusu taşıdıkları, başkalarıyla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramadıkları yada kurmaktan çekindikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan; öğretmenlerin, okuldan dışlanması ($\bar{X}$:1.20, madde 23), öğretmenler odasından uzak durma ($\bar{X}$:1.36, madde 24), kendini yalnız hissetme ($\bar{X}$:1.44, madde 26), diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmeme ($\bar{X}$:1.48, madde 22), bir boşlukta duygusu yaşama ($\bar{X}$:1.67, madde 30) ve sosyal çevreyi sıkıcı bulma ($\bar{X}$:1.70, madde 29) konularında işe yabancılaşma düzeylerinin “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini yalıtılmış hissettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir

deyişle, bu konularda öğretmenlerin başkalarıyla etkileşim ve iletişim kurabildikleri, fiziksel çevre ve toplumla ile iç içe yaşadıkları ve okullarında yalnız kalmadıkları şeklinde açıklanabilir.

Elma (2003:117) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmalarında; öğretmenlerin okulda dışlanmışlık, yalnızlık, yaşamlarında nadiren bir boşluk duygusu yaşadıkları, öğretmenler odası gibi kaynaşmanın gerçekleştiği mekanlardan uzak durmayı tercih etmedikleri, zorunluluk olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmeme ifadelerine nadiren katıldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yalıtılmışlık boyutunda öğretmenlerin işe yabancılaşması bulgularını destekler niteliktedir.

d) Okula Yabancılaşma Boyutu

Okula yabancılaşma boyutuna ait sorular; güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarındaki olumsuz sorulardan farklı olarak olumlu sorulardan oluşmaktadır. Olumlu sorular, yöntem bölümünde de izah edildiği üzere olumsuz soru biçimine dönüştürülerek analize katılmıştır ve yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve yüzde değerleri bulguları Tablo13’de sunulmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin görüşlerini %14.5 ile “Hiçbir Zaman”, %13.6 ile “Nadiren”, %20,6 ile “Bazen”, %24.0 ile “Çoğu Zaman” ve %27.3 ile “Her Zaman” şeklinde belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin görüşlerinin; “Hiçbir Zaman”, “Nadiren” ve “Bazen” seçeneklerinde yoğunlaşması; yığılmanın $\bar{X}$:2.64, SS:0.80 ile “Bazen” seçeneğinde olduğunu göstermektedir. Bu

bulguya dayanarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Okula Yabancılaşma” boyutunda “Bazen” olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sorular		SEÇENEKLERİN DAĞILIMI												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		TOPLAM			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	158	30,7	160	31,1	110	21,4	68	13,2	18	3,5	514	100	3.72	1,13
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmevi önemsiyorum.	78	15,2	86	16,7	126	24,5	111	21,6	113	22	514	100	2.81	1,35
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	65	12,6	52	10,1	96	18,7	130	25,3	171	33,3	514	100	2.43	1,37
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	44	8,6	45	8,8	95	18,5	137	26,7	193	37,5	514	100	2.24	1,28
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	86	16,7	71	13,8	99	19,3	121	23,5	137	26,7	514	100	2.70	1,42
37	Öğrencilerimin başarı yada başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	52	10,1	60	11,7	155	30,2	141	27,4	106	20,6	514	100	2.63	1,22
38	Okulda sııftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	38	7,4	16	3,1	59	11,5	156	30,4	245	47,7	514	100	1.92	1,17
Toplam		521	14,5	490	13,6	740	20,6	864	24	983	27,3	3598	100	2,64	0.80

Elma (2003:127) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinin $\bar{X}$:2.83 ile “Bazen” olarak tespit edilmiş olması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmasında; “Okulda sııftayken kendimi daha rahat hissediyorum (madde 38)” maddesine ilişkin olarak $\bar{X}$:1.92 ile “Nadiren” düzeyinde en az; “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum (madde 32)” maddesine ilişkin olarak da $\bar{X}$:3.72 ile “Çoğu Zaman” düzeyinde en fazla okula yabancılaştıkları görülmektedir.

Okula yabancılaşma boyutuna ait öğretmenlerin; sınıf ortamında kendini rahat hissetme ($\bar{X}$:1.92, madde 38), okulda işi ilgili konularda sorumluluk almaktan

zevk alma ($\bar{X}$:2.24, madde 35) ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünme ($\bar{X}$:2.43, madde 34) konularında “Nadiren” düzeyinde okula yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, bu konularda öğretmenlerin nadiren; sınıf ortamında kendini rahat hissetmedikleri, mesleğe ait görevlerde bulunma ve sorumluluk alma isteğinin bulunmadığını, öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünmedikleri şeklinde açıklanabilir. Bu konularda öğretmenlerin okula yabancılaşma algılarının nadiren düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan öğretmenlerin; öğrencilerin başarı ve başarısızlığından kendini sorumlu tutma ($\bar{X}$:2.63, madde 37), kurallara aykırı davranıldığında suçluluk duygusu taşıma ($\bar{X}$:2.70, madde 36) ve meslektaşları tarafından takdir edilme ($\bar{X}$:2.81, madde 33) konularında “Bazen” düzeyinde okula yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, bazen; öğrencilerinin başarısında katkılarının olmadıklarına ve başarısızlıktaki etkenlerden bazılarının da kendilerinden kaynaklanmadıklarına inandıkları ve kurallara aykırı davranıldığında suçluluk hissetmedikleri, meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsemedikleri görülmektedir.

Güçsüzlük boyutunda okuldaki kuralların öğretmenlerin yaratıcılığını engellediği görüşüne ilk sıralarda yer veren öğretmenlerin, benzer şekilde kurallara aykırı davranmanın getirdiği suçluluk düzeyini de azalttığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yönetimin, programın ve okulun çalışma koşullarının yaratıcılıklarını engellemesi halinde kurallara aykırı davranışlarda bulunabilecekleri sonucu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin yapılan iş sonucunda takdir edilme, o işi yapan kişinin çalışma heyecanını ve isteğini artırabileceği gibi, işi birey için daha anlamlı kılar. İşe yabancılaşma bir anlamda da çalışanın ürettiği ürünün başarısının, kalitesinin diğer meslektaşlar, denetçiler, yöneticiler yada ilgili kesimler tarafından

değerinin farkına varılmamasının yada yeterince takdir edilememesinin sonucudur. Çünkü çalışan, ürettiği üründen gurur duymak ister ve buda işi daha anlamlı kılmaktadır.

Öğretmenlerin okulda olmadığı zamanlarda kendini boşlukta gibi hissetme ($\bar{X}$:3.72, madde 32) konusunda ise “Çoğu Zaman” düzeyinde okula yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin çoğu zaman; okul ortamından uzaklaşmak istedikleri, okul dışında okuldan kopabildikleri, okulla ilgili bir şeyler duymak istemedikleri ve bunun sonucu olarak da bir boşluk duygusunu çoğu zaman yaşamadıkları şeklinde açıklanabilir. Bu durum bu konu da öğretmenlerin okula yabancılaşma algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğunu göstermektedir.

3- İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında ikinci alt problemde; “*İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarına (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma) ilişkin görüşleri arasında; yaş, cinsiyet, öğretmen alanı, öğrenim durumu ve mesleki kıdeme göre fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında işe yabancılaşmasının kişisel özelliklerine (yaş, cinsiyet, branş, eğitim durumu ve kıdem) ilişkin bulguları sunulmuştur.

A- Öğretmenlerin Güçsüzlük Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına, cinsiyetlerine, öğretmen alanına, öğrenim durumuna ve mesleki kıdemlerine göre bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik elde edilen veriler ve yorumları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

a) Yaş

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, yaşlarına göre dört gruba ayrılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Yaşlar	N	$\bar{X}$	S.S
21-30	168	2,0012	,6092
31-40	125	1,9424	,6568
41-50	191	1,9403	,6146
51-...	30	1,8433	,7238
Toplam	514	1,9551	,6294

Tablo 14’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 51 ve daha fazla yaşa sahip öğretmen ($\bar{X}=1,8433$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek 41-50 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,9403$) ile 31-40 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,9424$) ve 21-30 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,0012$) izlemektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Güçsüzlük Düzeyi	Gruplar Arası	3	,794	,265	,666	,573
	Gruplar İçi	510	202,438	,397		
	TOPLAM	513	203,232			

*p>0,05

Tablo 15’de görülen ve yaşlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucunda, farklı yaşlara sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{3-513}=.794$ $p > 0.05$]. Bu durum yaş değişkenin, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir. Kısaca öğretmenlerin yaşı ile güçsüzlük düzeyi arasında bir farklılık yoktur.

b) Cinsiyet

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

Güçsüzlük Düzeyi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
	Kadın	254	1,8594	,6173	512	3,440	,001
	Erkek	260	2,0485	,6283			

*p<0,05

Tablo 16’da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,8594$, standart sapması 0.6173; erkek öğretmenlerin ise güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,0485$, standart sapması 0.6283’tür. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{\text{Tablo}}=1,645$ ’den büyük olduğundan, kadın ve erkek öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(512)}= 3.440, P< 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Erkek öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin yabancılaşması ($\bar{X}=2,0485$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=1,8594$) daha yüksek bulunmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda kendilerini bayan öğretmenlere göre daha yetersiz hissettikleri ve mesleğe ilişkin kontrolü daha çok kaybettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Elma (2003:103) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Bu durum farklı coğrafyadaki örneklemde kaynaklanıyor olabilir.

c) Öğretmen Alanı

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğretmen alanına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için sınıf ve branş öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili

maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Güçsüzlük Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

	Öğretmen Alanı	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
Güçsüzlük Düzeyi	Sınıf Öğretmeni	288	1,9056	,6173	512	2,019	,044
	Branş Öğretmeni	226	2,0181	,6404			

*p<0,05

Tablo 17’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,9056$, standart sapması 0.6173; branş öğretmenlerin ise güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,0181$, standart sapması 0.6404’tür. Bu veriler, sınıf ve branş öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{\text{Tablo}}=1,645$ ’den büyük olduğundan, sınıf ve branş öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(512)}= 2,019, P< 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Branş öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin yabancılaşması ($\bar{X}=2,0181$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}=1,9056$) daha yüksek bulunmuştur.

Branş öğretmenlerinin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmalarının daha yüksek olması; bu öğretmenlerin, özellikle yaratıcılıklarını, potansiyellerini ortaya koymada okuldaki kuralların sınırlayıcı oluşundan ve iş yaşamı üzerindeki denetimi ellerinde bulunduramamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin,

Zielinski ve Hoy'un (1963, 30) öğretimsel güçsüzlüğün göstergesi olarak ele aldığı faktörlerden; öğretmenin öğrencilerinin akademik, davranış, tutum gibi noktalarında bir fark yaratamama ve uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerinin sınırlı bulunması da güçsüzlük algılarını etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin güçsüzlük algılarının branş öğretmenlerine göre daha düşük oluşu, bir sınıfın sorumluluğunu üstlenebilme, sınıfıyla öğrencileriyle bütünleşebilmelerine bağlanabilir.

Elma (2003:103) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, öğretmen alanı değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri bulunmuştur. Bu tespit bulguyu destekler niteliktedir.

d) Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mezun olunan okul türüne göre dört gruba ayrılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Güçsüzlük Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S
Eğitim Enstitüsü	140	1,9886	,6376
2-3 Yıllık Yüksek Okul	74	1,7459	,5201
4 Yıllık Fakülte	258	1,9651	,6316
Yüksek Lisans	42	2,1500	,6887
Toplam	514	1,9551	,6294

Tablo 18’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 2-3 yıllık Yüksek Okuldan mezun olan öğretmen ($\bar{X}=1,7459$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek, 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,9651$), eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,9886$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=2,1500$) izlemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Güçsüzlük Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Güçsüzlük Düzeyi	Gruplar Arası	3	5,015	1,672	4,301	,005
	Gruplar İçi	510	198,217	,389		
	TOPLAM	513	203,232			

*p<0,05

Tablo 19’da görülen ve öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı öğrenime sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{3,510}=4,301$, $P < 0.05$]. Bu durum öğrenim durumu değişkenin, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Kısaca öğretmenlerin öğrenim durumu ile güçsüzlük düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının

bulunması için TUKEY HSD analizi yapılmıştır. TUKEY HSD sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Güçsüzlük Boyutuna Göre Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin TUKEY HSD

Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	2-3 Yıllık Fakülte	4 Yıllık Fakülte	Yüksek Lisans
Eğitim Enstitüsü				
2-3 Yıllık Fakülte				
4 Yıllık Fakülte				
Yüksek Lisans		X		

Tablo 20’deki farkın kaynağına ilişkin TUKEY HSD analizi sonuçları incelendiğinde, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum yüksek lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin kendilerini alanlarında yetiştirmeleri ve ideallerindeki meslek ile yaptıkları meslek arasındaki farkların ve bu durumdan dolayı çalışma istek ve heyecanını yitirme ile işinde tükendiği ve yıprandığı hissini 2-3 yıllık fakülte mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmasına bağlanabilir.

e) Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mesleki deneyimlerine göre altı gruba ayrılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Güçsüzlük Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S.S
1-5 yıl	130	1,9638	,6074
6-10 yıl	108	2,0870	,6850
11-15 yıl	26	2,0462	,5791
16-20 yıl	44	1,8591	,5760
21-25 yıl	64	1,9125	,7007
26 ve daha fazla yıl	142	1,8789	,5859
Toplam	514	1,9551	,6294

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmen ($\bar{X}=1,8591$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,8789$), 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=1,9125$), 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=1,9638$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,0462$) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,0870$) izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Güçsüzlük Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Güçsüzlük Düzeyi	Gruplar Arası	5	3,452	,690	1,756	,120
	Gruplar İçi	508	199,780	,393		
	TOPLAM	513	203,232			

*p>0,05

Tablo 22’de görülen ve mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{5.508}=1,756$, $P >0.05$]. Bu durum mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Elma (2003:106) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, mesleki kıdem değişkeni bakımından 25 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini daha güçlü hissettikleri bulunmuştur. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir.

B- Öğretmenlerin Anlamsızlık Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına, cinsiyetlerine, öğretmen alanına, öğrenim durumuna ve mesleki kıdemlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik elde edilen veriler ve yorumları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

a) Yaş

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, yaşlarına göre dört gruba ayrılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma

puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Yaşlar	N	$\bar{X}$	S.S
21-30	168	1,4724	,4077
31-40	125	1,4851	,6000
41-50	191	1,4003	,3945
51-...	30	1,3970	,4307
Toplam	514	1,4443	,4591

Tablo 23'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 51 ve daha fazla yaşa sahip öğretmen ($\bar{X}=1,3970$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek 41-50 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,4003$) ile ve 21-30 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,4724$) ve 31-40 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,4851$) izlemektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Anlamsızlık Düzeyi	Gruplar Arası	3	,778	,259	1,232	,297
	Gruplar İçi	510	107,350	,210		
	TOPLAM	513	108,128			

*p<0,05

Tablo 24'te görülen ve yaşlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki

farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı yaşlara sahip öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-510)} = 1,232$ $P > 0.05$]. Bu durum yaş değişkeninin, öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yaşı ile anlamsızlık düzeyi arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

b) Cinsiyet

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

Anlamsızlık Düzeyi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
	Kadın	254	1,3876	,4195	512	2,784	,006
	Erkek	260	1,4997	,4892			

* $p < 0,05$

Tablo 25’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 1,3876$, standart sapması 0,4195; erkek öğretmenlerin ise anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 1,4997$, standart sapması ,4892’dir. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık

olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{Tablo}=1,645$ 'den büyük olduğundan, kadın ve erkek öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(512)}= 2,784, P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Erkek öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin yabancılaşmaları ($\bar{X}=1,4997$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=1,3876$) daha yüksek bulunmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin; aile içerisindeki sorumluluklarından dolayı öğretmenlik mesleğini sadece gelir getirici bir iş olarak görme algılarının kadın öğretmenlere göre daha fazla olması ve kadın öğretmenlerin öğretmenliğe erkeklere göre daha fazla duygusal bir anlam yüklemesine bağlanabilir.

Elma (2003:110) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit araştırma bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Bu durum farklı coğrafyadaki örneklem farkından kaynaklanıyor olabilir.

c) Öğretmen Alanı

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğretmen alanına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için sınıf ve branş öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Anlamsızlık Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

Anlamsızlık Düzeyi	Öğretmen Alanı	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
	Sınıf Öğretmeni	288	1,3914	,4063	512	2,970	,003
	Branş Öğretmeni	226	1,5117	,5117			

*p<0,05

Tablo 26’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması 1,3914, standart sapması 0,4063; branş öğretmenlerin ise anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması 1,5117, standart sapması ,5117’dir. Bu veriler, sınıf ve branş öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{Tablo}=1,645$ ’den büyük olduğundan, sınıf ve branş öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(512)}= 2,970$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Branş öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşması ($\bar{X}=1,5117$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}=1,3914$) daha yüksek bulunmuştur.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmalarının daha yüksek olmasının kaynakları arasında, çok sayıda farklı sınıflarda ders vermesi ve sorumlu olduğu bir sınıfının bulunmaması, öğrencileri yaptığı katkıyı yakından izleme ve öğrencilerde verdiği derslerle bağlantılı olarak bireysel gelişmeleri izleyememe gibi etkenler sayılabilir. Bunun yanı sıra branş öğretmenleri için işin monotonlaşmaya başlaması, aynı konuları farklı sınıflarda

tekrar-tekrar öğretmekten bıkmaya başlaması ve öğretilenlerin gerçek yaşamla bağlantısı olmaması işin anlamlılık düzeyini düşürdüğü söylenebilir.

Elma (2003:110) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, öğretmen alanı değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri bulunmuştur. Bu tespit bulguyu destekler niteliktedir.

d) Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mezun olunan okul türüne göre dört gruba ayrılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Anlamsızlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S
Eğitim Enstitüsü	140	1,4305	,4175
2-3 Yıllık Yüksek Okul	74	1,3084	,3323
4 Yıllık Fakülte	258	1,4665	,4995
Yüksek Lisans	42	1,5931	,4752
Toplam	514	1,4443	,4591

Tablo 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 2-3 yıllık Yüksek Okuldan mezun olan öğretmenler ($\bar{X}$ =1,3084) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($\bar{X}$ =1,4305),

4 yıllık fakülte mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,4665$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,5931$) izlemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Anlamsızlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Anlamsızlık Düzeyi	Gruplar Arası	3	2,451	,817	3,943	,008
	Gruplar İçi	510	105,676	,207		
	TOPLAM	513	108,128			

*p<0,05

Tablo 28’te görülen ve öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı öğrenime sahip öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-510)}= 3,943$, $P <0.05$]. Bu durum öğrenim durumu değişkenin, öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenim durumu ile anlamsızlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için TUKEY HSD analizi yapılmıştır. TUKEY HSD sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Anlamsızlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin TUKEY HSD

Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	2-3 Yıllık Fakülte	4 Yıllık Fakülte	Yüksek Lisans
Eğitim Enstitüsü				
2-3 Yıllık Fakülte				
4 Yıllık Fakülte				
Yüksek Lisans		X		

Tablo 29'daki farkın kaynağına ilişkin TUKEY HSD analizi sonuçları incelendiğinde, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum yüksek lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin kendilerini alanlarında yetiştirmeleri ve dünyaya bakış perspektifinde yapılan işin anlamına farklı bir değer yüklemeleri ile kendilerini anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissetme algılarının 2-3 yıllık fakülte mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmasına bağlanabilir.

e) Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mesleki deneyimlerine göre altı gruba ayrılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Anlamsızlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S.S
1-5 yıl	130	1,4476	,3769
6-10 yıl	108	1,5741	,6255
11-15 yıl	26	1,4825	,5513
16-20 yıl	44	1,4008	,4341
21-25 yıl	64	1,3736	,3410
26-... yıl	142	1,3809	,3957
Total	514	1,4443	,4591

Tablo 30’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmen ($\bar{X}=1,3736$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,3809$), 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=1,4008$) , 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=1,4476$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,4825$) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,5741$) izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Anlamsızlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Anlamsızlık Düzeyi	Gruplar Arası	5	2,832	,566	2,732	,019
	Gruplar İçi	508	105,296	,207		
	TOPLAM	513	108,128			

*p<0,05

Tablo 31’de görülen ve mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F

testi sonucuna göre, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(5-508)} = 2,732$, $P < 0.05$]. Bu durum mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için TUKEY HSD analizi yapılmıştır. TUKEY HSD sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Anlamsızlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin TUKEY HSD

Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	26-... Yıl
1-5 Yıl						
6-10 Yıl						
11-15 Yıl						
16-20 Yıl						
21-25 Yıl						
26-... Yıl		X				

Tablo 32’deki farkın kaynağına ilişkin TUKEY HSD analizi sonuçları incelendiğinde, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları ile 26 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum, mesleğin doruğunda, kariyerlerinin son dönemlerini yaşayan emeklilikleri gelmiş öğretmenlerin yaptıkları işle özdeşleşmeleri, işi benimsemeleri ve işle ilgili ortaya çıkan sorunlarla yüzleşmede etkili bir tarz geliştirdikleri ve bu nedenlerle işlerini daha anlamlı buldukları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleklerinin sonuna gelmelerinin de etkisiyle bir işin anlamlı ya da anlamsız oluşu, bireyin işini nasıl gördüğü, işini sevip sevmediği,

yaptığı işten içsel bir gurur duyup duymadığı ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenliğe yeni başlayan yada ilk dönemlerini yaşayan öğretmenlerin yabancılaşma algılarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre düşük oluşu mesleğe yüksek beklenti ve ideallerle başlama, mesleğin kutsallığı ve toplum içindeki manevi statüsü, kendini ifade edebileceği bir iş bulma gibi etkenlerden kaynaklanabilir.

Elma (2003:113) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, mesleki kıdem değişkeni bakımından 25 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini daha güçlü hissettikleri bulunmuştur. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

C- Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına, cinsiyetlerine, öğretmen alanına, öğrenim durumuna ve mesleki kıdemlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik elde edilen veriler ve yorumları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

a) Yaş

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, yaşlarına göre dört gruba ayrılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlmeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Yaşlar	N	$\bar{X}$	S.S
21-30	168	1,6607	,5931
31-40	125	1,6592	,5722
41-50	191	1,6586	,4906
51-...	30	1,6533	,4988
Toplam	514	1,6591	,5448

Tablo 33’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 51 ve daha fazla yaşa sahip öğretmen ($\bar{X}=1,6533$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek 41-50 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,6586$) ile 31-40 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,6592$) ve 21-30 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=1,6607$) izlemektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Yalıtılmışlık Düzeyi	Gruplar Arası	3	1,476E-03	4,921E-04	,002	1,000
	Gruplar İçi	510	152,281	,299		
	TOPLAM	513	152,282			

*p>0,05

Tablo 34’de görülen ve yaşlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı yaşlara sahip öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-513)}=,002$ $P>0.05$]. Bu

durum yaş değişkenin, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yaşı ile yalıtılmışlık düzeyi arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

b) Cinsiyet

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

Yalıtımsızlık Düzeyi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
	Kadın	254	1,6205	,5405	512	1,593	,112
	Erkek	260	1,6969	,5474			

*p>0,05

Tablo 35’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 1,6205$, standart sapması 0.5405; erkek öğretmenlerin ise güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 1,6969$, standart sapması 0.5474’tür. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{Tablo} = 1,645$ ’den büyük olduğundan, kadın ve erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(512)} = 1,593$, $P > 0.05$]. Başka

bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı değildir.

Elma (2003:118) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit bulguyu destekler niteliktedir.

c) Öğretmen Alanı

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğretmen alanına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için sınıf ve branş öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

	<i>Öğretmen Alanı</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S.S</i>	<i>S.D.</i>	<i>t değeri</i>	<i>p değeri</i>
Yalıtılmışlık Düzeyi	Sınıf Öğretmeni	288	1,6531	,5159	512	,282	,778
	Branş Öğretmeni	226	1,6668	,5807			

*p>0,05

Tablo 38’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,6531$, standart sapması 0.5159; branş öğretmenlerin ise güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,6668$, standart sapması 0.5807’dir. Bu veriler, sınıf ve branş öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{Tablo}=1,645$ ’den büyük olduğundan, sınıf ve branş

öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(512)} = ,282$, $P > 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı değişkenine bağlı olarak anlamlı değildir.

Elma (2003:118) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, öğretmen alanı değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri bulunmuştur. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir.

d) Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mezun olunan okul türüne göre dört gruba ayrılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S
Eğitim Enstitüsü	140	1,7336	,5257
2-3 Yıllık Yüksek Okul	74	1,5108	,4166
4 Yıllık Fakülte	258	1,6461	,5486
Yüksek Lisans	42	1,7524	,7161
Toplam	514	1,6591	,5448

Tablo 37’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik

ortalama puan, 2-3 yıllık yüksek okuldan mezun olan öğretmen ($\bar{X}=1,5108$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek, 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,6461$), eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,7336$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=1,7524$) izlemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Yalıtılmışlık Düzeyi	Gruplar Arası	3	2,813	,938	3,199	,023
	Gruplar İçi	510	149,469	,293		
	TOPLAM	513	152,282			

*p<0,05

Tablo 38’de görülen ve öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı öğrenime sahip öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-510)}= 3,199$, $P <0.05$]. Bu durum öğrenim durumu değişkenin, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenim durumu ile yalıtılmışlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Yalıtılmışlık Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin LSD

Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	2-3 Yıllık Yüksek Okul	4 Yıllık Fakülte	Yüksek Lisans
Eğitim Enstitüsü				
2-3 Yıllık Yüksek Okul	X			X
4 Yıllık Fakülte				
Yüksek Lisans				

Tablo 39'daki farkın kaynağına ilişkin LSD analizi sonuçları incelendiğinde, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları; yüksek lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin; eğitim enstitüsü ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre kendilerini iş başında daha az yalnız hissetmelerinden, toplumdan atıldığı duygusunu daha az taşımalarından ve diğer öğretmenlerle daha çok iletişim ve etkileşim kurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

e) Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mesleki deneyimlerine göre altı gruba ayrılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Yalıtılmışlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S.S
1-5 yıl	130	1,6346	,5949
6-10 yıl	108	1,7583	,5900
11-15 yıl	26	1,6231	,5595
16-20 yıl	44	1,5318	,5291
21-25 yıl	64	1,5828	,4839
26-... yıl	142	1,6866	,4794
Toplam	514	1,6591	,5448

Tablo 40’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En düşük aritmetik ortalama puan, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmen ($\bar{X}$ =1,5318) grubuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}$ =1,5828), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =1,6231), 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}$ =1,6346), 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =1,6866), ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =1,7583) izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Yalıtılmışlık Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Yalıtılmışlık Düzeyi	Gruplar Arası	5	2,368	,474	1,605	,157
	Gruplar İçi	508	149,914	,295		
	TOPLAM	513	152,282			

*p>0,05

Tablo 41’de görülen ve mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının

ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(5-508)} = 1,605$, $P > 0.05$]. Bu durum mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları kıdem değişkenine bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Elma (2003:120) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık göstermemektedir. Bu tespit araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

D- Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına, cinsiyetlerine, öğretmen alanına, öğrenim durumuna ve mesleki kıdemlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik elde edilen veriler ve yorumları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Bu boyuta ilişkin maddeler, yöntem kısmında da belirtildiği üzere diğer boyutlardan farklı olarak olumlu sorulardan oluşmaktadır. Olumlu sorular, olumsuz soru biçimine dönüştürülüp analize katılmıştır.

a) Yaş

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, yaşlarına göre

dört gruba ayrılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Yaşlar	N	$\bar{X}$	S.S
21-30	168	2,6437	,6877
31-40	125	2,6811	,8338
41-50	191	2,6230	,8707
51-...	30	2,5429	,8624
Toplam	514	2,6392	,8037

Tablo 42’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En yüksek aritmetik ortalama puan, 31-40 yaşa sahip öğretmen ($\bar{X}$ =2,6811) grubuna aittir. Bunu sırasıyla azalarak, 21-30 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =2,6437), 41-50 yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =2,6230) ve 51 ve daha fazla yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}$ =2,5429) izlemektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Okula Yabancılaşma Düzeyi	Gruplar Arası	3	,552	,184	,284	,837
	Gruplar İçi	510	330,799	,649		
	TOPLAM	513	331,350			

*p>0,05

Tablo 43’de görülen ve yaşlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı yaşlara sahip öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-510)} = ,284$ $P > 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşmaları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık içermemektedir. Bu durum yaş değişkenin, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Bu durum yaş değişkenin, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

b) Cinsiyet

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

Okula Yabancılaşma Düzeyi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
	Kadın	254	2,6215	,7894	512	,495	,621
	Erkek	260	2,6566	,8185			

* $p > 0,05$

Tablo 44’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 2,6215$,

standart sapması 0.7894; erkek öğretmenlerin ise okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,6566$, standart sapması 0,8185'dir. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{Tablo}=1,645$ 'den büyük olduğundan, kadın ve erkek öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(512)}= ,495, P>0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşmaları, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık içermemektedir. Bu durum cinsiyet değişkenin, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Elma (2003:124) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemiştir. Bu tespit bulguyu destekler niteliktedir.

c) Öğretmen Alanı

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğretmen alanına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için sınıf ve branş öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümündeki işe yabancılaşma ile ilgili maddelerden elde ettikleri puanlara t testi uygulanmıştır. Bu işlemle ilgili sayısal veriler Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğretmen Alanları Arasındaki Farklara İlişkin T-testi

Okula Yabancılaşma Düzeyi	Öğretmen Alanı	N	$\bar{X}$	S.S	S.D.	t değeri	p değeri
	Sınıf Öğretmeni	288	2,6101	,7957	512	,927	,354
	Branş Öğretmeni	226	2,6764	,8141			

*p>0,05

Tablo 45’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,6101$, standart sapması 0.7957; branş öğretmenlerin ise okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,6764$, standart sapması 0.8141’dir. Bu veriler, sınıf ve branş öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında azda olsa bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde $t_{\text{Tablo}}=1,645$ ’den büyük olduğundan, sınıf ve branş öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(512)}=,927, P>0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık içermemektedir. Bu durum öğretmen alanı değişkenin, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Elma (2003:124) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu tespit araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

d) Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının öğrenim durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mezun olunan okul türüne göre beş gruba ayrılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S.S
Eğitim Enstitüsü	140	2,5643	,7917
2-3 Yıllık Yüksek Okul	74	2,5734	,8706
4 Yıllık Fakülte	258	2,6894	,8207
Yüksek Lisans	42	2,6973	,5828
Toplam	514	2,6392	,8037

Tablo 46’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En yüksek aritmetik ortalama puan, yüksek lisans mezunu öğretmen ($\bar{X}=2,5643$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla azalarak, 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenler ($\bar{X}=2,6894$), 2-3 yıllık yüksek okuldan mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,5734$) ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=2,7553$) izlemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Okula Yabancılaşma Boyutunda Öğrenim Durumları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Okula Yabancılaşma Düzeyi	Gruplar Arası	3	1,898	,633	,979	,402
	Gruplar İçi	510	329,453	,646		
	TOPLAM	513	331,350			

*p>0,05

Tablo 47’de görülen ve öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı öğrenime sahip öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-510)} = ,979$, $P > 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşmaları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık içermemektedir. Bu durum öğrenim durumu değişkenin, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

e) Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, mesleki deneyimlerine göre altı gruba ayrılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sayısal veriler Tablo 48’te verilmiştir.

Tablo 48. Okula Yabancılaşma Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Ortalama, Standart Sapma Ve Frekans Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S.S
1-5 yıl	130	2,6143	,6995
6-10 yıl	108	2,7553	,7926
11-15 yıl	26	2,6538	,7230
16-20 yıl	44	2,7630	,9045
21-25 yıl	64	2,5871	,9301
26-... yıl	142	2,5563	,8203
Toplam	514	2,6392	,8037

Tablo 48’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında küçük de olsa farklılıklar vardır. En yüksek aritmetik ortalama puan, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmen ($\bar{X}=2,7630$) grubuna aittir. Bunu sırasıyla azalarak, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,7553$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,6538$), 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,6143$), 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,5871$) ile 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,5563$) izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Okula Yabancılaşma Boyutunda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Veri Grupları	S D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Okula Yabancılaşma Düzeyi	Gruplar Arası	5	3,365	,673	1,042	,392
	Gruplar İçi	508	327,985	,646		
	TOPLAM	513	331,350			

*p>0,05

Tablo 49’da görülen ve mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(5-508)} = 1,042$, $P > 0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşmaları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık içermemektedir. Bu durum mesleki kıdem değişkenin, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olmadığını göstermektedir.

Elma (2003:126) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında, mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık göstermektedir. 13-18 yıl ve 7-12 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okula yabancılaşmaları 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu tespit araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ

Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, iki alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1- Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında birinci alt problemde; *“İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması boyutlarından; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma ile ilgili görüşleri nelerdir?”* sorusuna cevap aramak için bulunan bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin **“Güçsüzlük”** boyutunda $\bar{X}$:1.96, SS:0.62 ile **“Nadiren”** olduğu belirlenmiştir. Güçsüzlük boyutuna ilişkin; öğretmenlerin, sosyal destek almak, okulda doğruları savunmak, olayların kendisinin dışında gelişmesi, kuralların yaratıcılığını engellemesi, okuldaki sorunlarla mücadele etme ile tükendiğini ve yıprandığını hissetme konularında “Nadiren” düzeyinde; öğrencilerle iletişim kurma, okula ve öğrencilere yapılan katkı, çalışma istek ve heyecanı yitirme ile öğretmenlikten soğuma konularında ise “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini güçsüz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin **“Anlamsızlık”** boyutunda $\bar{X}$:1.44, SS:0.46 ile **“Hiçbir Zaman”** olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını hissetme

konusunda işe yabancılaşma düzeylerinin “nadiren” düzeyinde; işe yaramak, öğretme eylemini anlamlı bir çaba olarak görme, öğretmenliği gelir getirici meslek olarak görme, idealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaşma, kendini anlamsız iş yapıyor hissetme, öğretmenliği sıkıcı bulma, öğretilenlerde amaçların anlamlı olması, ders verme makinesine dönüştüğünü hissetme, öğretilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirme ve aynı konuları öğretmekten bıkmak konularında “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini anlamsız hissettiklerini ifade etmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Yalıtılmışlık” boyutunda $\bar{X}$:1.66, SS:0.54 ile “**Hiçbir Zaman**” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, okul içi ilişkilerin samimi ve içten olması, okuldaki öğretmenlerle okul dışında bir araya gelme, farklı görüşteki öğretmenlerden uzak durma ve sınıf dışındaki etkinliklerde sorumluluk alma, konularında “Nadiren” düzeyinde; okuldan dışlanması, öğretmenler odasından uzak durma, kendini yalnız hissetme, diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmeme, bir boşlukta duygusu yaşama ve sosyal çevreyi sıkıcı bulma konularında ise “Hiçbir Zaman” düzeyinde kendilerini yalıtılmış hissettiklerini ifade etmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Okula Yabancılaşma” boyutunda $\bar{X}$:2.64, SS:0.80 ile “**Bazen**” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin; sınıf ortamında kendini rahat hissetme, okulda işi ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alma ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünme konularında “Nadiren” düzeyinde; öğrencilerin başarı ve başarısızlığından kendini sorumlu tutma, kurallara aykırı davranıldığında suçluluk duygusu taşıma ve meslektaşları tarafından takdir edilme konularında “Bazen” düzeyinde; okulda olmadığı zamanlarda kendini boşlukta gibi hissetme konularında ise “Çoğu Zaman” düzeyinde okula yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak; öğretmenlerin işe yabancılaşma boyutlarına ilişkin yabancılaşma aritmetik ortalama puanları ve yabancılaşma düzeyleri Tablo 50’ de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Düzeyleri

Sıra	Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Yabancılaşma Düzeyi
1	Anlamsızlık	1,44	Hiçbir Zaman
2	Yalıtılmışlık	1,66	Hiçbir Zaman
3	Güçsüzlük	1,96	Nadiren
4	Okula Yabancılaşma	2,64	Bazen
Genel Ortalama		1.92	Nadiren

Tablo 50’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma puanları sıralandığında; en düşük aritmetik ortalama puan $\bar{X}$:1,44 ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde anlamsızlık boyutuna aittir. Bunu sırasıyla yükselerek $\bar{X}$:1,66 ile “Hiçbir Zaman” düzeyinde yalıtılmışlık boyutu, $\bar{X}$:1,96 ile “Nadiren” düzeyinde güçsüzlük boyutu ve $\bar{X}$:2,64 ile “Bazen” düzeyinde okula yabancılaşma boyutu izlemektedir. Buna göre öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının; en yüksek olduğu boyutların sırasıyla okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları, en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; genel ortalamaya göre $\bar{X}$:1,92 ile “Nadiren” düzeyi olarak belirlenmiştir.

2- İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında ikinci alt problemde; “İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarına (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma) ilişkin görüşleri arasında; yaş, cinsiyet, öğretmen alanı, öğrenim

durumu ve mesleki kıdeme göre fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için bulunan bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından güçsüzlük boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşmaları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla kendilerini güçsüz hissetmektedirler.

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Branş öğretmenlerinin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre daha fazla kendilerini güçsüz hissetmektedirler.

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenler, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha güçsüz hissetmektedirler.

b) Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşmaları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre kendilerini ve işini daha anlamsız bulmaktadır.

Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları öğretmen alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Branş öğretmenlerinin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre kendilerini ve işini daha anlamsız bulmaktadır.

Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenler, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlere göre kendilerini ve işini daha anlamsız bulmaktadır.

Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, 26 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini ve işini daha anlamsız bulmaktadır.

c) Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Yaş, cinsiyet, öğretmen alanı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları; yüksek lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yalıtılmış hissetmektedir.

d) Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Yaş, cinsiyet, öğretmen alanı, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır. Bu öneriler araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak "uygulamaya ilişkin öneriler" ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da "araştırmaya ilişkin öneriler" biçiminde iki kısımda ele alınmıştır.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında “Nadiren” kendilerini güçsüz hissetmeleri göz önünde bulundurularak; öğretmenler okul ortamında sosyal çevreleriyle desteklenmeli, kendilerine güven duyulmalı, diğer öğretmen ve yöneticilerce okula ait istek ve önerileri objektif olarak değerlendirmelidir. Ayrıca okul yönetimince öğretmenlere yönelik olarak, kendisine sahip çıkıldığı, doğruların okuldaki sorunları çözmede her zaman bir anlam ifade ettiği ve fayda sağladığı, okul içinde bir değeri olduğu hissini uyandıran uygun bir okul atmosferi yaratılmalıdır.
2. Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda “Bazen” düzeyinde yabancılaşmaları göz önünde bulundurularak; okul ortamındaki kurallar, sınırlayıcılıktan öte tüm öğretmenlerce belirlenerek benimsenmiş ve uygulanabilir olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonu yüksek tutularak işlerini kolaylaştıracak araç-gereç ve materyaller ile uygun fiziki şartlar oluşturulmalı ve kendi potansiyellerinin farkına varmaları için

kendini geliştirme ve yetiştirmeye yönelik imkanlar sunulmalıdır. Özellikle öğretmenlerin gösterdikleri başarı ve çaba meslektaşları tarafından takdir edilmeli, başarılı öğretmenler eşitlik kurallarına göre ödüllendirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin işleriyle ilgili sorumluluk üstlenmeleri özendirici hale getirilmeli ve mesleğe karşı olumlu tutumu geliştiren çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda, öğretmenliğin kendileri için monotonlaşmaya başlaması konusunda “Nadiren” yabancılaşması göz önünde bulundurularak; öğretmenlik mesleğini cazip hale getiren önlemler alınmalı, eğitim-öğretim programlarının öğretmenlerin yaratıcılığını devreye sokan nitelikte esnek olması sağlanmalı, öğrencilere ve öğretmenliğe yeni heyecan katan, dersleri zevkli hale getiren teknikler hazırlanmalı ve mesleğe ilişkin olumlu anlam yükleyecek motivasyonu üst düzeyde tutacak çalışmalar yapılmalıdır.
4. Araştırma bulguları branş öğretmenlerinin işe yabancılaşmalarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ve kendilerini daha güçsüz hissettiklerini göstermektedir. Bu nedenle branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleriyle etkileşimleri artırılmalı, kendilerini ifade edebilecek ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek ortamlar sunulmalı ve iş yükü azaltılmalıdır.
5. Araştırma bulguları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 2-3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha güçsüz hissettiklerini göstermektedir. Bu durumun yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleriyle oluşan olumlu iş beklentisi ile yaptıkları iş arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı göz önünde bulundurularak,

yüksek lisans mezunu öğretmenlerin gerekli iş doyumunu sağlayacak önlemler alınmalıdır.

Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Gelecekte yabancılaşma ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılar için aşağıdaki öneriler yapılabilir;

1. İşe yabancılaşmanın neden ve sonuçlarını etkili biçimde ortaya koyabilmek için sistemin değişik alan ve kademelerinde görev yapan eğitim yöneticilerini kapsayacak biçimde işe yabancılaşma araştırmaları yapılabilir.
2. Bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, işe yabancılaşma boyutları bakımından belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda işe yabancılaşmanın işten doyum, örgütsel iklim, tükenmişlik, örgütsel çatışma gibi değişkenler ile ilişkisi araştırma konusu yapılabilir.
3. Farklı eğitim kademelerinde ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak işe yabancılaşma düzeyleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, Aytaç. **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.

Akçamete, Gönül, Kaner Sema ve Sucuoğlu Bülbin. **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İşdoyumu ve Kişilik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Akgün, Ender. “Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Aldemir, M. Ceyhan, “Yöneticilerin güç Tipleri İle İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler”, **Amme İdaresi Dergisi**, cilt:11 s:1 1983, ss. 67-70

Aybar, Şakir. “Yabancılaşma ve Yabancılaşmanın İş Tatmini Üzerine Etkileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Balcı, Ali. “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1985.

-----, **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San Tic. Ltd. Şti.1995.

-----, **Öğretim Elemanlarının İş Stresi: Kuram ve Uygulama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000a.

-----, **Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000b.

-----, **Örgütsel Gelisme: Kuram ve Uygulama.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000c.

-----, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.

Başaran, İ. Ethem. **Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 139, 1985.

-----, **Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü.** Ankara: Gül Yayınevi, 1991.

-----, **Yönetimde İnsan İlişkileri.** Ankara: Gül Yayıncılık, 1992.

-----, **Eğitme Giriş.** Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.

-----, **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul.** Ankara: Feryal Matbaası, 1998.

Bauman, Zygmunt. **Özgürlük.** (Çev. Vasıf Erenus), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1997.

Bayhan, Vehbi. **Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi, No:195, 1997.

Bayındır, Birkan. “Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Blair, J. Kolasa. **İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş**. (Çev. Kemal Tosun, Fulya Aybar), İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisat Yayınları, No:42, 1979.

Blaunner, R. **Aliention And Frdoom: The Factory Worker And His Industry**, Chicago: The Universty Of Chicago Press, 1964.

Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Adım Yayıncılık,1992.

Celep, Cevat. **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Çavuşoğlu, İbrahim. “Endüstri Meslek Liselerinde Çalışkan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasında İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Çetinkanat, Canan. **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Coşturoğlu, Mustafa. **Sosyal Şizofreni ve Yaratıcı Düşünce Üzerindeki Baskısı**. Ankara: Güldiken Yayıncılık, 1999.

Demir, Taner. “Marx’ta ve Marcuse’de Praxis ve Yabancılaşma”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Demirer, Temel ve Özbudun, Sibel. **Yabancılaşma**. Ankara: Öteki Yayınevi, 1998.

Denhardt, R. Robert. **Yabancılaşma ve Katılma Sorunu**. (Çev. Emine Örs), **AMME İdaresi Dergisi**, s: 2-5, 1972, ss. 92-106.

Dinçer, Ömer. **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. İstanbul:Beta Yayıncılık, 1996.

Duru, Erdiñ. “Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Duygulu, Ethem. “Örgütlerde Teknoloji Yabancılaşma İlişkisi ve Yabancılaşmanın İşgücü Üzerindeki Etkileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1991.

-----, “Yabancılaşma Olgusuna Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme”. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:1, s: 3, 1999.

Ekmekçi, Ferdağül, “İstanbul Kent Merkezinde Kamu ve Özel hastane Yöneticilerinin Yabancılaşma Durumlarının Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Elma, Cevat. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Ergil, Doğu. **Yabancılaşma ve Siyasal Katılma**. Ankara: Olgaç Yayınevi, 1980.

Fromm, Erich. **Marx’ın İnsan Anlayışı**. (Çev. Kaan H. Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi, 1992.

-----, **Sağlıklı Toplum** (Çev. Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever), İstanbul: Payel Yayınları, 1996.

Gavin, A.T. “The relationship of the organizational structure of school and degree of teacher alienation to attituding militancy as moderated selected demographic characteristics of teachers”, **ERIC No: EJ524319**. 1987.

Gülerman, Adnan, “**Endüstrileşmenin İşletme İçi ve İşletme Dışı İnsan İlişkilerine Etkisi**” **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** s:1-2, 1983.

Gümüşeli, Ali İlker. “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1994.

Hoşgörür, Vural. “Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Hoy, Wayne K. **Dimensions Of Student Aliernation and Characteristics Of Public High Schools**, Interchange. Vol. 3, No.4, 38-52, 1972.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri, 1998.

Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.

Kongar, Emre. **Toplumsal değişim Kuramları ve Türkiye Gerçeği**. Ankara: Bilgi Yayıncılık, 1979.

Kovel, Joel. **Tarih ve Tin: Özgürleşme Felsefesi Üzerine Bir İnceleme** (Çev. H. Pekinel), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994.

Kuş, Elif. **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Lukes, Steven. **Marksizm ve Ahlak.** (Çev. Osman Akınhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998.

Marx, Karl. **Yabancılaşma.** (Çev. Kenan Somer), Ankara: Sol Yayınları, 2000.

Miceli, J. A. **Organizational structure, teacher professionalism, role conflict and alienation in public school systems.** Dissertation Abstract International, Vol56 (march), No:9, 1996.

Minibaş, Jale. “Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik bir Araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1993.

Mouzelis, Nicos P. **Örgüt ve Bürokrasi: Modern Teorilerin Analizi.** (Çev. H.B. Akın) Konya: Çizgi Kitabevi, 2001.

Nef, John. **Sanayileşmenin Kültürel Temelleri.** (Çev. Erol Güngör), İstanbul: Kalem Yayınları, 1980.

Özdamar, Kazım. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi.** Eskişehir: Kaan Kitabevi, 1999

Özdayı, Nurhayat. “Resmi ve Özel Liselerde Çalışan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin karşılaştırılması” , **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s:3, 1991, ss.221-235.

Papenheimer, Fritz. **Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx ve Tönnis’e dayalı bir yorum.** (Çev. S. Ak), Ankara: Phoenix Yayınevi, 2002.

Pars, Esin. **İş Bölümü Yabancılaşma ve Sosyal Politika**. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Yayın No: 502, 1982.

Pehlivan, İneyet Aydın. **İş yaşamında Stres**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Püsküllüoğlu, Ali. **Arkadaş Türkçe Sözlük**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2000.

Rhodes, M. **Work alienation, teacher efficacy and caeer ladder reform**. Dissertation Abstracts Internetal, Vol 49, No:4, 1988.

Robbins, S. P. **Örgütsel Davranış Temelleri**. (Çev. S. A. Öztürk), Eskişehir: ETAM A.Ş., 1994.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tüz, Melek. **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi, 1995.

Schein, E. H. **Örgütsel Psikoloji**. (Çev. A. Sağtür ve Ş. Özalp), Eskişehir: İşitme Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayını No:2, 1980.

Seeman, Melvin. **On Meaning Of Alienation**. American Sociological Review, Vol.24, 783-790, 1959.

Soysal, Abdullah. “Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve uygulamalı Bir Çalışma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Şimşek, Hasan, **21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye**. İstanbul:Sistem Yayıncılık, 1997.

Taymaz, Haydar. **Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1997.

Teber, Serol. **Politik-Psikoloji Notları**. İstanbul: Ara yayıncılık, 1990.

Thomson, W.C. **The contubition of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers**. Dissertation Abstracts International, Vol 54, No:8, 1994.

Tolan, Barlas. **Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma**. Ankara: İ.T.İ.A Yay., 1980.

Ulusoy, Hayriye. “**Sanayi Örgütü İşçileri ve İşe Yabancılaşma**”. A.Ü.D.T.C.F. **Araştırma Dergisi**, cilt:32, 1988, s.77-84.

Ural, Ayhan ve Kılıç, İbrahim. **Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss İle Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2005.

Weisskopf, A. Walter. **Yabancılaşma ve İktisat**. (Çev. Çağatay Koç vd.), İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 1996 .

Yazıcı, Selim. **Öğrenen Organizasyonlar**. İstanbul: Alfa Basım Yayım A.Ş., 2001.

Yeniçeri, Özcan. “**Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma ve Bir Uygulama**”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1991.

-----, “Örgütlerde Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılmanın Rolü”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 1987.

-----, **Yozlaşma ve Yabancılaşmaya karşı İtirazlar**. Ankara: Töre Yayıncılık, 1997.

Zielinski, A. E. And Hoy, Wayne K. **Isolation and alienation in elementary schools**. Educational Administration Quarterly, 19, 27-45, 1983.

EKLER

EK-1 Anketler

EK-2 Yazışmalar

EK-1

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen,

Bu ölçek, **ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması** konusunda görüşlerinizi belirlemeye yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

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

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

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

İrfan ÇALIŞIR

A.İ.B.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

E- Posta : irfancalisir@mynet.com

Tel : 0505 2207915 – 0374 226 4870

İş : Alışören İ.Ö.O. Fen Bilgisi Öğretmeni

- BÖLÜM I -

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçeneklere çarpı “X” işareti koyarak belirtiniz.

1. Yaşınız;

- () 21-30
() 31-40
() 41-50
() 51 ve daha yukarısı

2. Cinsiyetiniz;

- () Kadın
() Erkek

3. Branşınız;

- () Sınıf Öğretmeni
() Branş Öğretmeni
(Belirtiniz;.....)

4. Öğrenim Durumunuz;

- () Öğretmen Okulu
() Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim
Ön Lisans tamamlama dahil)
() 2-3 yıllık Yüksek okul
() 4 Yıllık fakülte
() Yüksek Lisans
() Doktora

5. Mesleki Kıdeminiz;

- () 1 yıldan az- 5 yıl () 6-10 yıl
() 11-15 yıl () 16- 20 yıl
() 21-25 yıl () 26 ve daha yukarısı

EK-1

- BÖLÜM II -
İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI
ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirten ifadeler yer almaktadır. *Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı*, ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı “X” işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.

Madde No	MADDELER	Sıklık Derecesi				
		Hiçbir zaman	Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü vitirdiğimi hissediyorum.					
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.					
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37	Öğrencilerimin başarı yada başarısızlığından kendim sorumlu tutuyorum.					
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

Teşekkürler....

EK-2

T. C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 5794
KONU : Anket Uygulaması

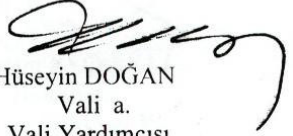
21 MART 2005

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

İLGİ: M.E.B.Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 08/03/2005 tarih ve B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1306 sayılı emirleri.

İlgi emir gereğince; Rektörlüğünüz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi İrfan ÇALIŞIR'ın "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması" konulu araştırma çalışmalarını İl Merkezindeki ilköğretim okullarında; eğitim öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili emir fotokopisi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Hüseyin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Emir Fot. (1 Adet)

EK-2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1306

8 /03/2005

Konu : Araştırma İzni

BOLU VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28.02.2005 tarih ve 125 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi İrfan ÇALIŞIR'ın "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması" konulu araştırma çalışmalarını Bolu İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

BOLU VALİLİĞİ EYLEM BÜROSU	
Havale Tarihi	14 Mart 2005
Havale Ed. Yer	M. E. T. M. D.
Vali Y. İmza	

EK _____ :

EK – 1 Anket (4 Sayfa)

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : İrfan ÇALIŞIR
- Sürekli Adresi** : Demetevler 12. Cadde 31. Sokak Volkan Apt.
No:17/12 Yenimahalle/ANKARA
Tel : 0 505 2207915
e-posta : irfancalisir@mynet.com
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Ankara-08.11.1981
- Yabancı Dili** : İngilizce
- İlköğretim** : Ankara/Güdül-Atatürk İlkokulu 1992
Ankara/Yeşilevler İlköğretim Okulu 1995
- Ortaöğretim** : Ankara/Yenimahalle Prof Dr. Ş.R. Hatipoğlu
Lisesi 1998
- Lisans** : Gazi Üniversitesi
Fen Bilgisi Öğretmenliği - 2002
- Yayımları** : “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen niteliklerine İlişkin Görüşleri (Bolu İli Örneği)” Nartgün, Şenay Sezgin – Nartgün, Zekeriya – Çalışır, İrfan- Eyvazoğlu, Elif. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu ve Orta Öğretimde Okul Çeşitliliği Programı 20-22 Aralık 2004, Ankara
- Çalışma Hayatı** : 2002 yılında Bolu Merkez Alıçören İlköğretim Okulunda Fen Bilgisi öğretmeni olarak meslek hayatına atıldı. Aynı okulda müdür yardımcılığı görevine devam etmektedir.