



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EYTEPE-YL- 2012-0001**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ
(Aydın İli Örneği)**

**HAZIRLAYAN
Songül EMİR**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SAPKAYA**

AYDIN- 2012

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI
EYTEPE-YL-2012-0001**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ**

(Aydın İli Örneği)

HAZIRLAYAN

Songül EMİR

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SAPKAYA

AYDIN- 2012

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Songül EMİR

İmza :

SONGÜL EMİR

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ

ÖZET

Bu araştırma, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini tespit etmeyi, yabancılaşma olgusunu “Güçsüzlük, Anlamsızlık, Normsuzluk, Kendine Yabancılaşma, Okula Yabancılaşma ve Yalıtılmışlık” boyutları açısından yaşayıp yaşamadıklarını belirlemeyi ve öğretmen yabancılaşma düzeyi ile cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, branş, yaş, kıdem, son mezun olunan okulun türü ve görev yapılan okulun türü değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Aydın İli Merkez İlçe sınırları içerisinde bulunan resmi orta öğretim kurumlarında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 968 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 484 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlere Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek yeniden boyutlandırılarak uygulanmıştır. “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nden elde edilen veriler, istatistik programı SPSS 16 paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır ve t-Testi, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Anova, LSD Testi ve Games Howell Testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel ortalama yabancılaşmaları “nadiren” düzeyinde bulunmuştur. Boyutlara göre yapılan incelemede sırayla, en yüksek oranda “normsuzluk” boyutunun (nadiren düzeyinde) sonra “güçsüzlük” boyutunun (nadiren düzeyinde) ve en düşük oranda “okula yabancılaşma” boyutunun (hiçbir zaman düzeyinde) yaşandığı görülmüştür.

Medeni durum, son mezun olunan okul, yaş ve kıdem değişkenlerine göre yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. “Güçsüzlük boyutunda” erkeklerin kadınlardan yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları,

“yalıtılmışlık boyutunda” çocuksuz olan öğretmenlerin 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Meslek Dersleri ve Rehberlik branşlarında olan ğretmenlerin, Yabancı Dil branş öğretmenlerinden ve Matematik öğretmenlerinden düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi ğretmenlerinin Meslek Lisesi öğretmenlerinden düşük düzeyde “güçsüzlük ve normsuzluk” yaşadıkları, Genel Lise öğretmenlerinden düşük düzeyde “güçsüzlük” yaşadıkları ve Meslek Lisesi öğretmenlerinden yüksek düzeyde “yalıtılmışlık” yaşadıkları tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Yabancılaşma, ğretmen, Yabancılaşmanın Boyutları, Orta ğretim Okulları

SONGÜL EMİR

ALIENATION PERCEPTIONS OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the alienation levels of secondary education teachers, to define whether they experience alienation in terms of weakness, meaninglessness, normlessness, depersonalization, alienation to school and isolation dimensions or not and to present whether there is a meaningful difference between the alienation levels of teachers and the variables of gender, marital status, number of children, branch, age, seniority, last graduated school and the type of the school to be worked in or not.

The population of the research consists 968 teachers working at official secondary schools in Aydın central district in 2010-2011 education term. The sampling of the research consists of 484 teachers. Scale developed by Elma (2003) is practised to the teachers constituting the sampling by defining its dimensions again. The data obtained from “Teachers’ Alienation Scale” are analyzed by using statistical programme SPSS 16 package. In the analysis of the data, .05 meaningfulness level is based and t-Test, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test, Anova, LSD Test and Games Howel Test are practised.

In the consequence of the research, general alienation levels of the teachers is found as “seldom” level. In the analysis made according to the dimensions, it is seen that “normlessness” dimension is experienced maximum level, after that “weakness” dimension is experienced seldom level and “alienation to school” dimension is experienced never level.

A meaningful difference in subdimensions of alienation according to the variables of marital status, last graduated school, age and seniority is not encountered. According to the gender it is seen that women experience weakness dimension less than men, teachers not having children experience powerlessness more than the teachers having two or more children. Teachers in “Vocational Lessons and Counseling Branches” experience alienation in lower level than the Foreign Language branch teachers and Mathematics teachers and Anatolian High School teachers experience alienation in the lower level than Vocational High School and General High School teachers.

KEY WORDS: Alienation, Teacher, Dimensions of Alienation, Secondary Schools

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile Aydın ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilerlerken, araştırmanın her aşamasında bilgilerini benimle paylaşan, desteğini esirgemeyen, danışmanımdan çok daha yakınım olan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya, aynı duyguları yaşadığım, çalışmamda büyük katkıları olan, yardımları ve verdiği destek sayesinde daha geniş bir bilgi birikimine sahip olduğum Sayın Doç. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, geniş bilgi birikimi ile beni aydınlatan, farklı bakış açıları ile bakmama destek olan ve her zaman dinlemekten keyif aldığım Sayın Öğr. Gör. Sadi Yılmaz'a, güler yüzlü ve yüreklendiren konuşmaları ile cesaretimi ve hevesimi arttıran Sayın Yrd.Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Onları tanıdığım için kendimi şanslı bir öğrenci, şanslı bir insan hissediyorum.

Emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, desteklerinin yerini hiçbir şeyin tutamayacağı aileme minnetlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
EKLER LİSTESİ.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
SİMGELER LİSTESİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. SAYILTILAR.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. YABANCILAŞMA KAVRAMI.....	7
2.2. YABANCILAŞMA KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ	11
2.2.1. Hegel ve Yabancılaşma.....	21
2.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma	24
2.2.3. Marks ve Yabancılaşma.....	26
2.2.4. Weber ve Yabancılaşma	29
2.2.5. Seeman ve Yabancılaşma.....	30

2.2.6. Fromm ve Yabancılaşma	31
2.2.7. Durkheim ve Yabancılaşma	33
2.2.8. Marcuse ve Yabancılaşma	34
2.2.9. Mills ve Yabancılaşma.....	36
2.3. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI.....	37
2.3.1. Güçsüzlük.....	37
2.3.2. Anlamsızlık.....	38
2.3.3. Yalıtılmışlık.....	39
2.3.4. Kuralsızlık (Normsuzluk- Anomi).....	40
2.3.5. Kendine Yabancılaşma.....	42
2.4. ÖRGÜTLERDE VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YABANCILAŞMA.....	43
2.5. YABANCILAŞMAYA NEDEN OLAN ETMENLER VE ALINABİLECEK ÖNLEMLER	45
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
2.6.1. Yabancılaşma Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	52
2.6.2. Yabancılaşma Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	63
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	63
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	63
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	66
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	71
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	73
4.1. ÖĞRETMENLERİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ.....	73
4.2. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	79
4.3. YABANCILAŞMANIN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	79
4.3.1. Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	79
4.3.2. Normsuzluk Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	81
4.3.3. Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	82
4.3.4. Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	84
4.3.5. Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	85
4.3.6. Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	86
4.4. YABANCILAŞMA ALT BOYUTLARI VE SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	88
4.4.1. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Cinsiyete İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	88
4.4.2. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Medeni Duruma İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	90
4.4.3. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Çocuk Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	91
4.4.4. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Branşa İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	94
4.4.5. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Son Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	101

4.4.6. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Yaş İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	105
4.4.7. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Kıdeme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	107
4.4.8. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Okul Türüne İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	108

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
5.1. SONUÇLAR.....	113
5.2. ÖNERİLER	115
5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler.....	115
5.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler.....	116

KAYNAKÇA

EKLER

EKLER LİSTESİ

Ek.1: Özgeçmiş Sayfası

Ek.2: Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Örneği

Ek.3: Araştırma İçin Valilik İzni

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Ölçeğin Uygulandığı Okul Türleri ve Geri Dönüş Oranları.....	65
Tablo 3.2: Aydın İli Merkez İlçesinde Bulunan Ortaöğretim Okullarından Örnekleme Dahil Edilenler ve Öğretmen Sayıları	65
Tablo 3.3: Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Boyutları ve Madde Toplam Korelasyonları.....	69
Tablo 3.4: Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Croanbach- Alpha Değerleri.....	70
Tablo 3.5: Yabancılaşma Düzeylerine Göre Puan Aralıkları.....	72
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikle.....	73
Tablo 4.2: Ölçek Maddeleri ve Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Ortalama Değerler.....	76
Tablo 4.3: Yabancılaşma Düzeyleri.....	78
Tablo 4.4: Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 4.5: Normsuzluk Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 4.6: Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	83
Tablo 4.7: Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 4.8: Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 4.9: Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	86
Tablo 4.10: Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.11: Medeni Duruma Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.12: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	92
Tablo 4.13: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	93
Tablo 4.14: Branşa Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları.....	94
Tablo 4.15: Branşa Göre Normsuzluk Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları.....	95
Tablo 4.16: Branşa Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları.....	95
Tablo 4.17: Branşa Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Games Howell Testi Sonuçları.....	96

Tablo 4.18: Branşa Göre Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları.....	98
Tablo 4.19: Branşa Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları	98
Tablo 4.20: Branşa Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları.....	99
Tablo 4.21: Branşa Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Game Howell Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.22: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Tablo 4.23: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Normsuzluk Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Tablo 4.24: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	103
Tablo 4.25: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	103
Tablo 4.26: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	103
Tablo 4.27: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	103
Tablo 4.28: Yaş Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları.....	105
Tablo 4.29: Kıdem Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 4.30: Okul Türü Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 4.31: Okul Türü Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları	110
Tablo 4.32: Okul Türü Değişkenine Göre Normsuzluk Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları	111
Tablo 4.33: Okul Türü Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları	111

SİMGELER LİSTESİ

f : Frekans

r : Korelasyon Katsayısı

N : Evren Büyüklüğü

n : Örneklem Büyüklüğü

ss : Standart Sapma

p : Anlamlılık Derecesi (significance)

%: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

X : Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve terimlere ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.

1.1. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

İnsan nüfusu günden güne artmakta, bu ise beraberinde kalabalık yığınlar, kentleşme, tüketimde ve üretimde artışı getirmektedir. Üretimde artışın olmasında ise iki faktör göze çarpmaktadır: Bunlardan birincisi çalışan nüfusundaki artış, diğeri ise teknolojik gelişmelerin doğurduğu makineleşme yani seri üretimdir.

Teknolojideki gelişmeler, insan gücüne ihtiyacın azalacağını, çalışma saatlerinin kısılacağını ve harcanan emek gücünün azalacağını düşündürüyordu. Daha doğrusu böyle olması umuluyordu. Ne var ki, geçen zaman yoğun çalışma saatlerinden ve yoğun iş yükünden bunalmış, kalabalıklar içerisinde yalnız, geçim sıkıntısından bunalmış, yorgun ve mutsuz bir insanlığı doğurdu. Böylece, düşüncel anlamda yer edinmiş olan yabancılaşıma, hayatın içinde kendisini somut delilleri ile gösterme başladı.

Dünyayı zenginler ve yoksullar ekseninde ikiye bölen hattın gün geçtikçe keskinleştiği, gelir paylaşımındaki adaletsizliğin gerek ülkeler gerekse dünya ölçeğinde öldürücü boyutlara eriştiği; havanın, toprağın, suyun insan soyunun yaşamını tehdit eder ölçüde kirletildiği bu gezegende her türlü tartışma, kaçınılmaz olarak dönüp dolaşıp yabancılaşıma sorunsalına dönüyor (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008).

Alanyazında başlangıçta felsefi bir terim olarak ortaya çıkmış olan yabancılaşıma, zamanla sosyoloji, toplumbilimi, psikoloji, ekonomi ve siyaset gibi çeşitli alanlarda yerini almıştır. Geçmişinin insanlığın ilk üretimine kadar dayandığı düşünülen yabancılaşıma olgusunun zaman geçtikçe öneminin arttığı görülmektedir. Peki ama nedir bu yabancılaşıma olgusu?

Kavramın incelendiği her alanda farklı bir tanımı yapılabilmektedir. Psikolojide yapılan tanımı ile ekonomik alanda yapılan tanımı her ne kadar farklı

olsa da, özünde hepsi aynı temel olguyu yansıtmaktadır. Bu anlamda yabancılaşmanın kısaca genel bir tanımını Yılmaz ve Sarpkaya (2009) şu şekilde yapmaktadır: “Yabancılaşma, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak ama onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi demektir.

Yabancılaşma gerek ortaya çıktığı ayrı alanlar, gerekse sürecin tamlığı ve bütünlüğü açısından kültürden kültüre ayrımlar göstermektedir. Çağdaş toplumdaki durumuyla yabancılaşma hemen hemen her yeri kaplamıştır. İnsanın işiyle, tükettiği şeylerle, devletle, başkalarıyla ve kendisiyle olan ilişkilerini belirlemektedir. İnsan ilk kez bütünüyle insan elinden çıkma nesnelere oluşan bir dünya yaratmıştır. Yarattığı teknik çarkı yönetsin diye karmaşık bir toplumsal çark kurmuştur. Ne var ki kendi eli ile yarattığı bütün bu şeyler onun üstüne çıkmıştır, ondan yüksektedirler (Fromm, 2006).

Kısacası insanoglu üretkenliği ile doğayı aşmış, böylelikle doğadan ayrılmış ve varoluşsal anlamda ilk yabancılaşma belirtilerini göstermiş özünden kopmuştur. İkel komünal toplumlar ile birlikte toplumsal bir yapı kazanmış olan insan, böylelikle bir diğerine yabancılaşma, kendinden olmayana yabancılaşma olgusuyla karşılaşmıştır. Zaman içerisinde gelişen düşünce yapıları neticesinde, kendini güçsüz hisseden insan, bu güçsüzlüğü yarattığı tanrı olgusu ile bastırmaya yönelmiş, böylece hem bastırma duygusunun getirdiği yabancılaşmayı hem de kendinde var olanı, düşünsel bir mükemmele addetme şeklinde gerçekleşen yabancılaşmayı yaşamıştır. Gelişen ve değişen üretim faaliyetleri ve teknoloji ile birlikte yabancılaşma bu sefer üretim araçları, metalar, emek, ücret gibi faktörlerle gelişimini sürdürmüştür. İnsanlar kalabalıklar içerisinde, doğadan uzak, denetimli, yapay, samimiysiz ortamlarda yaşamak zorunda kalarak da yabancılaşmanın günümüzdeki, son ve en şiddetli hali ile tanışmıştır.

Toplumların gelişmesinde ve değişmesinde şüphesiz eğitimin rolü büyüktür çünkü okullar birer açık sistemdir. Öğrenci, öğretmen, para, bina,vb. girdileri çevreden alır, bunları süreçte işler ve yine çevresine eğitilmiş öğrenciler, bilgi, işdoymu ve başarı gibi çıktıları verir (Sarpkaya, 2008). Bu nedenle eğitimin

toplumdan, toplumun da eğitimden etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla toplumda gözlenebilen yabancılaşma olgusunun eğitime yansımalarını görmek mümkündür.

Bu araştırma ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri tespit edilmeye, yabancılaşmanın hangi boyutlarda yaşandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın genel problemi; “Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel problem doğrultusunda cevap aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma, düzeyleri yabancılaşmanın alt boyutlarında (Güçsüzlük, Anlamsızlık, Normsuzluk, Yalıtılmışlık, Kendine Yabancılaşma, Okula Yabancılaşma) anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Kıdem,
 - d) Branş,
 - e) Medeni durum,
 - f) Sahip olunan çocuk sayısı,
 - g) En son mezun olunan okulun türü
 - h) Görev yapılan okulun türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Sınıflı toplumlar, özellikle kapitalist burjuva düzeni, insanın kendi kendisinden kopmasına, asıl bilincinden asıl sorunlarından uzaklaşmasına yol açmakta, onu başkalaştırmakta, evrenin yüce varlığı olmaktan çıkarıp insanlığından uzaklaştırmaktadır. Örneğin çalışan bir işçi tutsak olmuş, alabildiğine sömürülmektedir. İnsanın doğaya karşı mücadelesinin bir ürünü olan zenginlik, sermaye, özel mülkiyet yoluyla belli bir sınıfın eline geçmiş, çalışanları baskı altında tutmaya yaramaktadır ve çalışanların emeği demek olan para bu emekten ayrılarak çalışanların efendisi durumuna gelmiştir (Tanilli, 2009).

İşin ya da iş sürecinin insancılaştırılması artık sözde kalan bir kavram durumuna indirgenmiştir. Bu durumda emeğin yabancılaştırılması, insanın kendinden yabancılaştırılması biçiminde ele alınınca sosyal ve siyasal açıdan oldukça büyük düşünsel zorluklar doğuruyor. Bu temel yaklaşım benimsenince, özellikle çağdaşlaşma yolunda ilerleyen ülkelerin duygusal gereksinmelerini de karşılamak olanaksızlaşıyor (Alkan ve Ergil, 1980).

Ülkemizdeki eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş bir yapısının olduğu bilinmektedir. Aşırı merkezileşmiş örgütlerde bürokrasinin olumsuzluklarının yaşandığı, ayrıca çalışanların işe ilişkin kararlara katılma, inisiyatif kullanma olanaklarının çok sınırlı olduğu da bilinen bir gerçektir. Ayrıca, ülkemizdeki yaygın yönetim anlayışının demokratik yönetim olmaması ve öğretmenin bir yandan sınıfında işini yaparken belli ölçüde özgür olması, diğer yandan aşırı merkezileşmenin yarattığı ortam onun çelişki yaşamasına neden olabilir. Programların belirlenmesinde, yönetmeliklerin yapılmasında, okul yöneticilerinin seçilmesinde, ülkenin eğitim politikasının geliştirilmesinde hiçbir etkisinin olmadığını düşünen öğretmenlerin, kendilerini güçsüz duyumsamaları beklenmelidir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2009).

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaştırma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulguların eğitim örgütlerinde karşılaşılan bireysel ve örgütsel sorunların çözümünde faydalı olması beklenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlerleyen teknoloji, kalabalıklaşan nüfus ve bunlara bağlı olarak gelişen işsizlik, insanların günden güne daha fazla belirsizliğe sürüklenmesine, çalışanların daha fazla mesai yapmasına, ekonomik olarak da zenginlerin daha zengin, fakirlerin daha da fakir olmasına neden olmaktadır. Makineleşme ile beraber gelişen işgörenlerden daha fazla verim elde etme çalışmaları, bireyleri robotlaştırmakta, yaratıcılığa ket vurmakta, çalışanların ürettiklerini anlamsız bulmasına neden olmaktadır. Ulusların kalkınmasında birinci derecede etkili olan eğitim örgütlerinde de bu durum kendisini göstermektedir. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer

Çalışanlar yaşadıkları yabancılaşma olgusu nedeniyle, eğitim-öğretim sürecini etkileyebilmektedirler. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok faktörden etkilenmektedirler. Bu faktörlerden meydana gelen olumsuz etkilerin en aza indirgenebilmesinde yabancılaşma kavramının daha anlaşılır kılınması önemli olabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşma olgusunun düzeyi belirlenerek yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konuya dikkatlerini çekmek ve önlem alınması açısından bu araştırmanın eğitim örgütlerine faydalı olması beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmada öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara samimi yanıtlar verdikleri, yanıtların gerçek algılarını ifade ettiği sayılıtsından hareket edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Aydın ili Merkez ilçesinde görev yapan ve örnekleme alınan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada aşağıdaki terimler açıklanan anlamlarıyla kullanılmıştır:

Yabancılaşma: Yabancılaşma, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak ama onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Öğretmen: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği düzeyde belirli bir öğrenimi gördükten sonra resmi ya da özel eğitim kurumlarında öğrencilerin eğitim ve öğretimi ile görevlendirilen kimse (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Ortaöğretim Okulu veya Kurumu: İlköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmî ve özel

örgün ortaöğretim okul veya kurumlarını ifade eder (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2009).

Yabancılaşmanın Boyutları: Seman, yabancılaşmayı beş boyut açısından incelemiştir. Bu yabancılaşma boyutları; 1. Güçsüzlük, 2. Anlamsızlık, 3. Normsuzluk, 4. Toplumdan uzaklaşma 5. Kendinden uzaklaşmadır (Seeman, 1959).

Güçsüzlük: Bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden doğan duygudur (Yeniçeri, 1987).

Anlamsızlık: Bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali (Tolan, 1981).

Normsuzluk (Anomi): Hızlı gelişme, kentleşme, ve ekonomik kalkınma gibi sosyo-ekonomik değişmelerin beklenenin üzerinde çok yüksek bir düzeyde gerçekleşmesi sonucunda eski normlar, oluşan yeni ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelirler. Bu durumda da boşluklar ortaya çıkar. Genel anlamda bu normların zayıflaması sonucunda anomi durumu (Güney, 2009).

Yatılmışlık: Bireyin toplumsal kuralları bilmemesinin sonucu “asosyal davranış” göstermesi ya da toplumsal kuralları bildiği halde, kasıtlı ve bilinçli olarak onlara karşı gelmesi, “antisosyal davranış” göstermesinden doğan duygu (Silah, 2005).

Kendine Yabancılaşma: İşgörenin kendine yabancılaşması, gerçekleştirdiği eylemlerini, davranışlarını kendinin değilmiş gibi görmesi ve yaptığı eylemlerin denetimi altına girmesi durumu (Soysal, 1997).

Okula Yabancılaşma: Öğretmenin okul örgütünden uzaklaşması, meslektaşları ile iletişime geçmekten kaçınması, okul örgütten dışlandığı duygusunu yaşaması ve kendisini okulda yalnız hissetmesi durumu.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancılaştırmanın tanımı, yabancılaştırma kavramının tarihsel gelişimi, bazı ünlü düşünürlerin yabancılaştırma hakkındaki görüşleri, yabancılaştırmanın boyutları, örgütlerde ve eğitim örgütlerinde yabancılaştırma kavramı, yabancılaştırmaya neden olabilecek etkenler ve alınabilecek önlemler ile yabancılaştırma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. YABANCILAŞTIRMA KAVRAMI

"Yabancılaştırma" kavramı, dilimize batı dillerinden geçmiştir. Kavramın kökü Fransızca "aléné", İspanyolca "alienado", İngilizce "alienist" sözcüklerine dayanır (Coşturoğlu, 1999).

Kaynaklar yabancılaştırma kavramını karşılayan Grekçe "alloiosis" ve bundan türetilen Latince "alienatio" sözcüklerinin ekstasis, yani esrime, kendinden geçme, benliğinin dışına çıkma anlamına geldiğini söylemektedir. Terim klasik antikite sonlarına doğru ve Helenistik devirde bir ve tek olanla yani Tanrı ile bütünleşme anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Pagan mistiklerinden Plotinos, tefekkürü ruhun kendi bilincini yitirerek kendisi olmaktan çıkması hali olarak betimlemiş ve bu hali de "alloiosis" terimi ile tanımlamıştır. Plotinos'un sisteminde yabancılaştırma, yani alloiosis, ruhun daha alt bir varlık biçiminden yani kendi varoluşundan sıyrılarak her şeyin kaynağı olan bir ve tek ile bütünleşmesi hali olarak tanımlanmaktadır. Bu bir bakıma İslam tasavvufundaki "vahdet-i vücud" kavramı ile tanımlanan hal ile karşılaştırılabilir. Kavram pagan gizemcilerinden Hıristiyan gizemcilere aynı anlamıyla devredilmiştir ve Aziz Augustinus "alienatio mentis a corpore" deyişiyile, "ilahi aleme dalma"yı kastetmektedir. (Özbudun vd., 2008).

Fransızcadaki aliene, İspanyolcadaki alienado sözcükleri eskiden psikoza, sağlıklı olmayı kendisinden geçmiş insanı tanımlıyordu. İngilizcede bugün bile akıl hastalarına bakan doktorlara alienist denildiği görülmektedir (Fromm, 2006).

Günlük kullanımda, yabancılaşma; daha çok eski arkadaşlardan veya çevreden uzaklaşma anlamına gelir. Yabancılaşma psikiyatride genellikle normalden uzaklaşma demektir. Çağdaş Psikoloji ve Sosyolojide ise bireyin toplumda, diğer insanlara veya bizzat kendisine aşırı yabancılık hissetmesi halini anlatmak için kullanılır (Kızılcılık ve Erjem, 1992).

Hegel felsefesinde yabancılaşma, mutlak ruhun diyalektik süreç içinde dışsallaşırken doğa ve insan şeklinde kendisini ikiye bölmesini ifade eder. Yabancılaşma, mutlak ruhun kendisine dönmesi sürecidir. Bu süreci Hegel zorunlu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma kaçınılmazdır (Tolan, 2005).

Feuerbach ise yabancılaşmadan sadece dini yabancılaşmayı anlar. İnsanın yarattığı tinsel güçlerin birer yabancı olarak karşılıklarına dikildiklerini ileri sürer (Silah, 2005).

Marks öncüllerinden biraz daha farklı bir bakış açısıyla sorunu yaşamın somut arka planına yerleştirerek, günün koşulları açısından, kapitalistin, üretim araçlarının kullanımında, işçiye yüklediği rolün, işçinin ürününe, kendisine ve diğerlerine yabancılaşması ile sonuçlandığını ifade eder ve işçi ile onun ürünü arasındaki ilişkiyi inceler (Yapıcı, 2004). Marx' ta yabancılaşma üretim ilişkileri içinde çalışanın, ürettiği şeye ters düşmesi ve giderek kendini şeylerin kölesi gibi duymasıdır. Ona göre yabancılaşma dinsel, siyasal, toplumsal ve iktisadi düzeylerde kendini ortaya koyar. Ne var ki iktisadi yabancılaşma öbür alanlardaki yabancılaşmayı belirlemektedir (Timuçin, 2008).

Yabancılaşma sözcüğünü, Hegel ve Marks akıl hastalığını değil de daha hafif bir kendinden kopma biçimini anlatmak için kullanmışlardır. Bu durumdaki kişi, günlük olaylarda akıyla davranır; oysa toplumsal yaşamında çok büyük bir çarpıklık içindedir (Fromm, 2006).

Yabancılaşma, hem Hegelci anlamda bilinci bilinç kılan şeydir, hem de Marxçı anlamda bilinci bilinç olmaktan çıkaran şeydir. Bilinç kendini yabancılaşmada var eder. O sürekli olarak yabancılaşma ile yenilenir ya da yeniden kurulur. Yabancılaşma, bilincin kendisi ile tersleşmesidir. Bu tersleşme sağlıklı koşullarda olmadığı zaman mutsuzluk başlar. O zaman bilinç bozukluklarında

deliliğe kadar giden yollar açılır. Yabancılaşmış bilinç, dünyayla sorunlu olduğu için kendiyile sorunlu duruma düşmüş, sonra da kendiyile sorunlu olduğu için dünyayla sorunlu duruma düşmüş bilinçtir (Timuçin, 2008).

Hem kavramsal hem de kuramsal düzeyde yabancılaşmanın yaygınlık kazanmaya başlaması, Marx sonrası dönemde ve asıl olarak da İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında gerçekleşir (Girgin, 2008). Bugüne kadar yabancılaşma sözcüğü fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik, politik, teolojik açılardan pek çok anlamlarda kullanılmıştır. Farklı kullanımlar, anlam açısından üç başlık altında düşünülebilir (Silah, 2005). Bunlar;

- 1.Kendinden uzaklaşma
- 2.Başkalarından uzaklaşma
- 3.Psikopatik uzaklaşma (akıl hastalığı) dır.

Yabancılaşma birçok ideolojik yaklaşımda merkezi bir yer işgal etmekle birlikte bugün bile üzerinde en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır. Yabancılaşmanın insanlık tarihiyle yaşıt olmasına rağmen, yabancılaşma konusunda genel kabul görmüş bir anlayış birliği yoktur. Bunun sebebi, her ideolojinin, her çıkar grubunun ve her kültürün, olguyu kendi varoluş gerekçesine haklılık kazandıracak bir boyutta değerlendirmesindedir. Bir başka sebep olarak da teknolojik ve sosyal hayattaki değişimler gösterilebilir (Yeniçeri, 1991).

Yenişehirlioğlu (1982)'na göre yabancılaşma, efendi- köle ilişkilerine diyalektik açıdan evrensel bir anlam kazandıran, insan varlığının fiziki dinamik gücüdür. Dinamik güç dediğimizde ilk akla gelen çalışma, emek ve onun sonucunda ortaya çıkan "ürün" dür. İşte bu ürün, doğal olarak insanoğlunun evrensel simgesinin bir izidir.

Yabancılaşma, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak, ama onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Yabancılaşma, en genel çerçevesiyle bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade eder. Diğer bir deyişle, bir yabancılık ya da başkalarından ayrılık, başkalarıyla sıcak ilişkiler yoksunluğu duygusudur.

Yabancılaşma kişinin kendi benliğine veya benliğinin çeşitli kısımlarına yönelik olabileceği gibi, başkalarına yönelik de olabilir (Yapıcı, 2004).

Yabancılaşma, ideal duyguların yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların almasıyla birlikte bireyin kendinden, diğerlerinden, kurumlarından ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir (Yeniçeri, 1987).

Yabancılaşmanın özelliklerini Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu (2006) şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak, birinin veya bir şeyin, birisinden veya bir şeyden yabancılaşması ile ilgilidir.

- Yabancılaşma insanın doğasında vardır.

- Yabancılaşma ilk yaşamlarda üretilmiştir.

- Yabancılaşma kişilerin sosyal çevreleri ile yakın bir ilişki göstermektedir.

- Yabancılaşmanın modern biçiminde, kişiler ve yer aldıkları çevre arasındaki hızlandırılmış farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır.

- Yabancılaşmada, daha fazla rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ilişkileri ortaya çıkabilmektedir.

Timuçin (2008) ise yabancılaşmayı en genel anlamda kendinden başkası olma ya da başkasına dönüşme diye tanımlamaktadır. Ona göre, yabancılık bilincin kendi dışından ve kendinden aldığı uyumsuzluk duygusudur. Biz her yeni karşısında ve her ulaşılmaz karşısında kendimizi yabancı duyarız. Bu yabancılık her şeyden önce kendimize yabancıliktir. İnsan sürekli değişen bir dünyada sürekli değişiyor olmakla iyileşmez bir yabancıdır. Yabancı olmak bir bilinmezle, bir olmazla, bir benzersizle yüz yüze olmaktır. Görülmeyeni görerek, duyulmayı duyarak gelişiriz ve gelişirken yabancılık duyarız. Aşkınlık yabancıliğin kaynağıdır, aşıldığımızı duyduğumuz yerde yabancıyızdır. Yabancılık bilincin kendi dışına çıkmasıyla ya da kendini kendi dışında aramasıyla olur. Dışımızda her zaman yabancı şeyler vardır, bizi aşan şeyler vardır, yabancı şeylere sarıldığımız ölçüde kendimizi kendimize yabancı duyarız.

Yabancılaşma, insanın kendini, özünü gerçekleştirmeye çalışan yaratıcı insan ile yaşamın denklemleri ve karmaşası içinde kaybolan insan yani başkaları tarafından etkilenip yönlendirilen insan olarak ikiye ayrılmasıdır (Şimşek vd., 2006).

Weisskopf (1996), yabancılaşmayı “varoluşsal yabancılaşma” ve “toplumsal yabancılaşma” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Marx (2003)’a göre ise yabancılaşma türleri “dini yabancılaşma” ve “iktisadi yabancılaşma” olarak ikiye ayrılmaktadır. İktisadi yabancılaşma üç şekilde gerçekleşmektedir: İnsanın doğadan yabancılaşması, insanın kendinden, kendi etkinliğinden yabancılaşması ve insanın türüne yabancılaşması. Diğer bütün yabancılaşma türleri Marx’a göre, emeğin yabancılaşmasından türemektedir. Fromm ise, üç yabancılaşma türünden bahseder. Bunlar; “işin yabancılaşması, tüketimin yabancılaşması ve siyasal yabancılaşmadır” (Özyurt, 2005).

Yabancılaşma giderek tüm yaşama yayılır. Birey bunun dışına çıkamaz. Kendini kurtarmaya çalıştığında, kendi kendisini yalıtır ve daha da yoğun bir yabancılaşmaya yol açar. İnsanın özü, toplumsal sürecin bütününün bir sonucudur. Birey bu öze ancak kendi cemaatiyle tutarlı ve berrak bir ilişki içerisinde ulaşabilir, ne toplumdan kopmalı ne de toplumda yitmelidir. Ancak bütün ilişkilerin baş aşağı görüldüğü toplumda birey kendisini yalıtarak gerçekleştirebileceğini sanabilir (Lefebvre, 2006).

Yabancılaşma kavramı, özellikle çağımızda, gündelik dilde de kullanılan bir kavram olmuştur ve toplumun yabancılaşması, kültürün yabancılaşması, dilin yabancılaşması, dinin yabancılaşması, siyasetin yabancılaşması, insanın kendine yabancılaşması ve daha bir çok şekilde ifade edilmektedir. Bütün bu yabancılaşma şekilleri özellikle sanayi toplumuna geçişle birlikte ortaya çıkmış, 21.yy. da küreselleşme olgusu ile birlikte kendini daha çok hissettirmeye başlamıştır (Büyükyılmaz, 2007).

2.2. YABANCILAŞMA KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Batı’da yabancılaşma kavramı ilk kez Eski Ahid’de puta tapma ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Peygamberlerin anladıkları anlamda puta tapma, tek Tanrı yerine birçok Tanrıya tapma olgusu değil, putların insan tarafından yaratılmış olması ve insanın kendi yarattığı nesnelere kutsal sayması olgusudur. İnsanoğlu kendi yaşamı ile ilgili özel nitelikleri nesnelere aktarmakta ve kendisini gerçekleştirerek aşma yerine kendi varlığı ile ancak puta tapma yoluyla ilişki kurabilmektedir. İnsan

böylece kendi gücüne ve kendisinde var olan potansiyelin zenginliğine yabancı kalmakta ve kendi varlığının özelliklerine ancak putların yaşamına boyun eğerek dolaylı yoldan ulaşabilmektedir (Tolan, 1981).

Felsefi anlamda yabancılaşma terimi, 19.yy'ın başlarında ilk olarak Fichte ve Hegel tarafından kullanılmıştır; ancak o dönemde terimin etkisi bu filozofların müritlerinden oluşan küçük gruplarla sınırlı kalmıştır. Marx, kapitalist çağa ilişkin yorumunu insanın kendi kendisine yabancılaşması kavramı üzerine oturtunca, terim aynı yüzyılın 40'lı yıllarında sosyoloji kuramına girmiştir. Ancak bu etkisini fazla sürdürememiş ve izleyen dönemde unutulup gitmiştir (Pappenheim, 2002).

Yabancılaşma kavramı, 1930lu yıllara kadar sosyolojinin sorunsalı olarak görülmemiş, buna rağmen 19.yy'ın ve 20.yy'ın klasik sosyolojisinin bazı eserlerinde yer almıştır. Felsefi bir kavram olarak düşünce tarihinde görülen yabancılaşma kavramı ilk kez Alman İdealizmi'nin önde gelen isimlerinden Hegel tarafından kullanılmıştır (Doğan, 2009).

Yabancılaşma olgusunun insan üzerinde bireysel ya da toplumsal olarak etkileri söz konusudur. Aynı zamanda toplumun birey üzerindeki etkisi ile yabancılaşmanın yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Toplumların anlaşılması kadar onların değiştirilmesinin de başlangıç noktası ve sonunda ulaşacağı hedef maddi hayatın üretimi ve yeniden üretimidir. (Akdere, 1990). Bu nedenle toplumsal üretim süreçlerine tarihsel ve sosyolojik olarak değinmekte fayda vardır.

İnsanın toplumsal tarihi, doğa ile bütünlük durumundan çıkıp kendisini çevresindeki doğa ve insanlardan ayrı bir varlık olarak fark edışıyle başlar. İnsan, kendisinin ayrı bir varlık olduğunu biraz fark etse de çevresindeki dünyanın da bir parçası olduğunu hissetmiştir ve sahip olduğu düşünce yeteneği ile doğaya karşı oynadığı rolü geliştirmiş, edilgen bir durumdan etken bir üretime geçmiştir. Aletler icat etmiş ve böylece doğayı egemenliğine alarak kendini doğadan gittikçe daha çok ayırmıştır (Fromm, 2011).

İlkel toplumda insanlar tüketim ağırlıklı yaşamışlardır. Avcı toplayıcı bir yaşamdan hayvanların evcilleştirilmesine doğru bir ilerleyiş olduğu görülmektedir. Basit tarım aletlerinin kullanılması ile bazı ürünlerin yetiştirilmeye başlanması ve küçük yerleşim yerlerinin oluşumu ile tarım toplumuna geçiş süreci başlamıştır

(Doğan, 2011). Bu noktada Marx ve Engels (2010b), insanların kendi geçim araçlarını üretirken, dolaylı olarak kendi maddi yaşamlarını da ürettiklerini savunmaktadırlar.

İlk temel işbölümünün ortaya çıkması, başka deyişle tarımın hayvan besleyiciliğinden ayrılması üzerine, ilkel komnn üretim güçleri hızla gelişme göstermiş, bunu izleyerek değişim, özel mülkiyet ve komün yeleri arasında eşişsizlik yaratmıştır. Tarımın hayvan besiciliğinden ayrılmasından sonra ikinci bir temel işbölümü daha gerekleşiş, zanaatlar da tarımdan ayrılmıştır. Bunun sonucu ilkel komün düzeninin üzülmesi, sınıfların ve devletin ortaya çıkması olmuştur (Ozankaya, 2006). İnsanlar zenginlik, şeref ve iktidar için sürekli bir yarışma halindedirler. Bu sürekli mücadelenin kendi yaşam ve çıkarlarıyla aynı yönde olmadığını kavrayarak, sözleşmeye ve karşılıklı görev ve sorumluluğa dayanan toplumsal bir bütünleşmenin zorunluluğunu duymuşlardır. Bu bütünleşme gereksinmesi de insanları devlet düzeyinde rgtleşmeye kadar götürmüştür (Tolan, 2005).

Rousseau'ya göre, doğa yasaları gereğince yaşayan insanlar zgr ve eşiştirler, toplum düzenine geçince bu mutluluğu yitirmişlerdir. İnsanların başına gelen belaların başlıcası mal mülk tutkusundan doğmuştur. Ayrıca bir avuç güçlü insanın başkalarını buyruk altına almasıyla da insanlar arasında kölelik efendilik ilişkileri ortaya çıkmıştır. Kısaca, insanın yaradılışı ile toplum içindeki koşullar arasında derin bir karşıtlık doğmuştur (Rousseau, 2011). İnsanların yasalar ve toplumsal normlar yoluyla kurallara boyun eğmek zorunda bırakıldıkları andan başlayarak toplumun ve kurumların bir bakıma şeyleşmesi söz konusudur. Bu durumda yabancılaşma, bireyin kendi arzusuna karşın toplumsal yasa ve anlaşmalara boyun eğip aşırı uyumcu bir tutumu benimsemesi şeklinde kendisini gösterir (Tolan, 2005).

Köleci toplumda, üretim sonucuna karşı hiçbir ilgi duymayan, çünkü canı bile efendisine ait olan köleler verimsiz olmuş, onları çalışmaya özendirmek üzere kendilerine üretimden bir pay ayırmak zorunluluğu sonunda serflik ortaya çıkmıştır. Üretim ilişkileri de buna göre değişmiştir. Üretim güçlerindeki gelişimini üretim gerekli kıldığı büyük fabrikaların işi gereksinimini karşılayabilmek için bir yandan

toprağa bağı serflik düzenini kaldırmak, bir yandan üretimi kısıtlayan lonca düzenine son vermek bir yandan da insan ve malların bir yerden başka bir yere özgürce dolaşabilmesini sağlamak özetle derebeyliklerin sınırlarındaki gümrüklerin kaldırılması ve ulusal birliğin, ulusal toplumun oluşturulması gerekli olmuştur (Ozankaya, 2006). Toplumların aralarında fikirlerin ve malların dolaşıma geçmesini mümkün kılan dönem, küreselleşme olgusuna başlangıç sayılabilir. 16.yy’ dan 20.yy’ a kadarki dönem, pek çok değişimin yaşandığı oldukça farklı strateji ve ilişki biçimlerinin yaşanmasına tanıklık etmiştir (Adadağ ve Yıldızcan, 2011). Kaplumbağa adımlarıyla ilerleyen insanlık, 15. yy’ da hızlanıp 19.yy’ da tam anlamıyla patlak veren “üretim çılgınlığı” na neden olmuştur (Marx, 2008).

Ortaçağda, günümüzdeki anlamıyla kişi özgür olamamıştır ama yalnız ve yalıtılmış da değildir. Toplumsal düzen, doğal bir düzen olarak algılanmıştır ve bu düzenin bir parçası olmak insana güven ve ait olma duygusu vermiştir. İnsan belirli bir ekonomik konumda doğmuş ve bu konum ona gelenekle belirlenmiş bir geçim sağlamıştır (Fromm, 2011).

14. ve 15. yy.larda ulusal ve uluslar arası ticaret hızla gelişmeye başlamıştır. Tarihçiler büyük ticaret şirketlerinin tam olarak ne zaman gelişmeye başladığı konusunda görüş birliğine varamasalar da 15.yy’da iyice güçlendiklerini ve tekelleşerek üstün sermaye güçleri ile tüketiciyi olduğu kadar küçük işadamlarını da tehdit ettiklerini kabul etmektedirler (Fromm, 2011). Dünya pazarı ise, ticarete, gemiciliğe ve kara ulaştırımacılığına büyük önem kazandırmıştır. Bu gelişme de sanayinin yayılmasını etkilemiştir. Bunların yanında burjuvazi de gelişmiş, sermayesini arttırmış, feodaliteden kalma bütün toplumsal sınıfları geri plana itmiştir (Kızılcılık, 2004).

1789 Fransız İhtilali, burjuvazinin kral ve soylulara karşı yaptıkları mücadelede siyasal iktidarı ele geçirmeleri sonucunun yanı sıra feodalitenin çöküşü ve sınıf olgusunun doğmasına yol açmıştır. Sınıf kelimesinin bugüne ulaşan anlam evriminde esaslı dönüşüm 18.yy’ın ikinci yarısı ve 19.yy boyunca ortaya çıkmıştır. Feodal zümrelerden sonra ortaya çıkan sanayi toplumunun karakteristik gelişmesi olarak toplumsal sınıflar üst- orta- alt ekonomik ve sosyal ölçütler ile ayrılmaktadır (Doğan, 2011). 18.yy.’ın ikinci yarısında, İngiltere’de buhar gücüyle işleyen

makinelerin geliştirilmesi, bunların başta dokuma tezgahları olmak üzere çeşitli imalat kollarına ve madencilğe uygulanması, fabrikalar yoluyla türlü dallardaki üretimin o zamana değin görülmemiş ölçüde artması gibi tarihte benzeri olmayan bir olay görülür: “Sanayi Devrimi”. O zamana değin tarımla uğraşan insanlar köylerini bırakıp kentlere koşmakta, daha önce adları bile duyulmamış yerlerde yeni sanayi merkezleri doğmakta ve ülkelerin nüfuslarında hızlı artışlar olmaktadır (Tanilli, 2009).

Sanayileşme ile köylü topraktan koparılmış, modern endüstri ve kapitalizm gelişmiştir. İşletmeler içi işbölümü gelişmiş, bu ise işçiyi üretimin bütününe gerçekleştiren olmaktan çıkarmıştır. Makinelerin sanayiye ele geçirmesiyle, işçiler tektipleştirilmiş ve değersiz, gereksiz kılınmıştır (Büyükyılmaz, 2007). Bu toplumlarda egemen olan ekonomik ve toplumsal düzen anlayışı, soyut bir “ussal insan” ya da “ekonomik insan” kavramını temel alan “bırakınız yapsınlar” anlayışı olmuştur. Bunun sonucu işçiler arasında yoğun bir yoksulluk, hastalık, yüksek çocuk ölüm oranları, düşük eğitim düzeyi ortaya çıkmıştır (Ozankaya, 2006). Makineler öğrenilmesi kolay işlevleri yerine getirecek işçiler gerektirmiştir. İşin kolaylığı nedeni ile maliyetin düşürülmesi kaygısıyla yetenekli-yeteneksiz, ilgili-ilgisiz, kadın-erkek, çocuk çalıştırılmaya başlanmıştır. Böylelikle insana özgü olan bilgi, yetenek, beceri tümüyle göz ardı edilmiştir, kol ve kafa emeği birbirinden ayrılmıştır (Pars, 1982).

19.yy anamalcılığının en belirgin ögesi her şeyden önce işçinin acımasızca sömürülmesi olmuştur. Yüz binlerce işçinin açlık içinde yaşamasının doğal ya da toplumsal bir yasa olduğuna inanılmıştır. Anamal sahibinin kiraladığı emeği kar amacıyla en üst düzeyde sömürmesi ahlaksal açıdan doğru bir davranış olarak kabul edilmiştir. Buhar makinasının kullanılmasıyla işbölümü artmış, bu nedenle de girişimlerin çapı büyümüştür (Fromm, 2006). İşbölümü ve diğer teknik değişimler, ekonomik etkinliklerin hızlanmasını sağlamıştır. Ekonomistler de bu koşullarda üretkenliği en çok kılma amacıyla işi bölüştürmeye dayanan örgütlenme ilkelerini ele almışlardır. İşbölümü giderek insan yeteneklerinin körelmesine yol açmıştır. Tüm yaşamını basit işlemleri yerine getirerek geçirmek zorunda kalan birey, daha karmaşık uğraşlarda ortaya çıkan zorlukları aşabilmek için kendi buluş yeteneklerini

gerçekleştirme fırsatlarına uzak kaldığı gibi, belirli bir topluluğun aktif bir üyesi olduğunu da unutmaktadır (Pars, 1982).

Bu dönemde, sınıai çalışma alanında yaptığı çalışmalar ile gündeme gelen Taylor'a göre, hem verimi hem de işletmenin moral ortamını yükseltmek gereklidir. Ona göre iyi işçinin düşünmemesi, yalnızca itaat etmesi gerekir. Bu durumda *Taylorizm* sonuç olarak bürokrasinin genişlemesine yol açmış, kol gücünden sağlanan tasarruflar büro işleri enflasyonunu yaratmıştır. Bununla beraber Taylor'un düşünceleri çelişkili bir sonuç doğurmuş, sendikacılığın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Yine bu dönemde Elton Mayo tarafından yapılan *Hawthorne* araştırmaları, parasal etkenlerin işçinin tam bir işdoyumunu sağlama gücünden yoksun olduğunu ve sosyo-psikolojik etkenlerin diğer tüm etkenlerden daha büyük önem taşıdığını göstermiştir (Tolan, 2005).

Günümüz insanı, Sanayi Devrimi ile başlayan ve her alana yayılan hızlı bir değişimin toplumsal ve ruhsal bir düzeyde yarattığı bunalımların köklü bir rahatsızlığa dönüştüğü bir ortamda yaşamaktadır. Bu hızlı teknolojik değişme, toplumsal kurumlarda örgütlenme biçimlerinde, kültürel yapıda ve değer sistemlerinde de değişimlere yol açmıştır. İnsanın doğa, diğer insanlar ve toplumla ilişkilerinde gözlenen bunalım ve mutsuzluk hali giderek önem kazanmakta, maddi refahın tek başına önemli olamayacağı düşüncesi yaygınlaşmaktadır (Tolan, 2005).

Kısacası, 19.yy, feodal üretim tarzı yerine kapitalist üretim tarzını, topluluk yerine toplumu, imparatorluk ya da çokuluslu yapılar yerine ulus devleti, oligarşi, aristokrasi, monarşi, despotizm ve bunlarla iç içe olan dinsellik ve gelenekçilik söylemlerinin yerine demokrasi, cumhuriyetçilik, laiklik ve milliyetçilik söylemlerini koymuştur. 19.yy. insanlık tarihinde her şeyi dönüştüren ve değiştiren bir yüzyıldır (Kızılcılık, 2008).

Birçoklarının gözünde, Birinci Dünya Savaşı son savaşı. Mevcut demokrasiler güçlenmiş, eski monarşilerin yerini yeni demokrasiler almış gibi görünüyordu. Ancak sonrasında, insanların yüzyıllar süren mücadelelerle elde ettiklerine inandıkları her şeyi yadsıyan yeni sistemler ortaya çıktı. İnsanların sosyal ve kişisel hayatlarını bütünüyle denetim altına alan bu sistemlerin özünde, bir avuç insan dışındaki herkesin, denetlenemez bir otoriteye boyun eğmesi yatıyordu

(Fromm, 2011). İşte bu sistemlerin içerisinde en çok ilgi gören ve ilerleyen sistem “kapitalizm” olmuştur. Emegın alınıp satılması ile kapitalizm denilen üretim rejimi doğdu. Teknolojinin gelişmesi ve endüstrileşme sonunda başlangıçta ekonomik bir kategori oluşturmayan toprak sahipliği, zamanla anlamını kaybetti ve toprak sermaye halini aldı. Aynı şekilde emek de sözleşme ile alınıp satılan bir mal haline dönüştü. Böylece işçi sınıfı belirmeye başladı. Bu sınıf, toprağını bırakıp endüstrileşmiş yerlere göç eden kişilerden oluşuyordu (Özkalp, 2011). Marx, kapitalist üretim süreci içinde sayıları gittikçe artan bir emekçiler sınıfının oluştuğunu ve bu emekçilerin, eğitim, gelenek ve alışkanlıklar sayesinde rejimin gereklerine mevsimlerin değişmesine boyun eğdikleri kadar kendiliğindenlikle boyun eğbildiklerini belirtmiştir. (Marx,1997). Kapitalist toplumu Marx, emek gücünün bir meta olarak özgürce alınıp satılabildiği toplum çeşidi olarak tanımlamaktadır (Marx, 2008).

Kapitalist sistemde emegın toplumsal üretimini arttırmak için kullanılan tüm yöntemler, işçinin zarar görmesi ile sonuçlanmaktadır. Üretimin gelişmesine yönelik tüm yollar üreticiler üzerinde egemenlik kurma ve onları sömürme yollarına dönüşmektedir. Artık işçi, kolu ayağı kırılmış, parçalanmış bir insan, insan kırıntısı haline getirilmiş, bir makinenin sadece bir çarkı olma durumuna indirgenmiştir (Tolan, 2005).

Yabancılaşma en yüksek biçimine kapitalizmde ulaşmaktadır çünkü kapitalizm emegın nesnel koşullarından kopuşunun doruğudur. İnsanın amacının üretim, üretimin amacının da servet olduğu bu modern dünya, bu nedenle üretimin amacının her zaman insan olduğu antik anlayış karşısında bayağı bir durumda görünür (Marx, 2010). Üretim, mübadele ve mülkiyet ilişkileriyle modern toplum, böylesine devasa üretim ve mübadele araçlarını yaratan bir toplum, Marx ve Engels (2008) tarafından “kendi büyüleriyle çağırıldığı ölümler ülkesinin güçlerini artık kontrol edemeyen büyücü” ye benzetilmektedir.

Kapitalist sistemin bir parçası olan sömürge ekonomisi, üretim araçlarının emekçilerin ellerinden alınması, eski mülkiyet ilişkilerinin yıkılması ve belli ölçüde emek-ücret ilişkisinin birbirinden kopuk hale gelmesiyle şekillenir. Genellikle de sömürgeleştirilen insanlar pazar ekonomisine kendilerini uydurmak, yani kendi

ihtiyaçları için kullanamayacağı ürünleri üretmek zorundadırlar. (Zahar, 1999). İşçi ne kadar emek harcayıp üretim yaparsa, kendi karşısında yarattığı yabancı şeyler dünyası o kadar güçlü ve kendi iç dünyası o kadar yoksul hale gelir. Emek işçinin dışındadır, emeğiyle kendisini ortaya koymak yerine, kendisini yadsır ve mutsuz kılar. Yalnızca emek süreci dışında kendisi olur, dolayısıyla emeği bir ihtiyacın tatmini değil, kendisi dışındaki ihtiyaçları tatmin etmenin aracıdır. İşçinin etkinliği, başkasına aittir, kendini kaybetme halidir (Marx, 2003).

İşçi kendi ürünü karşısında yabancı bir nesne karşısındaki ile aynı ilişki içerisindedir. Çünkü işçi kendi emeği içinde kendini ne kadar dışsallaştırırsa kendi karşısında yarattığı yabancı, nesnel dünya o kadar erkli bir duruma gelir, kendi kendini o kadar yoksullaştırır ve iç dünyası ne kadar yoksul bir duruma gelirse, kendine özgü o kadar az şeye sahip olur (Marks, 2010). Nesnel dünyasının değeri artarken, insanlar dünyasının değeri doğrusal bir oranda düşmektedir. Yabancılaşmış emek ve onun içinde hapsolmuş ürünleri, giderek gerçek üreticisinin kendisini tanıyamayacağı bir dünya oluşturur. Bu durumun doğal sonucu olarak insan mülk edindikçe kendinden uzaklaşır ve yabancılaşır (Alkan ve Ergil, 1980).

Rousseau (2011), kapitalist toplumun geliştirdiği özel mülkiyeti, şu sözleriyle eleştirmektedir:

“Bir karış toprağı çitle çevirerek “Bu benimdir.” diyen ve ona inanacak denli saf başkalarını bulan ilk insan, uygar toplumun gerçek kurucusu oldu. Kazıkları sökerek ya da hendeği doldurarak başkalarına “ Bu düzenbazı dinlemeye son verin.; meyvelerin herkese ait olduğunu ve toprağın hiç kimseye ait olmadığını unutursanız yitersiniz.” diye bağırarak biri insan soyunu nice suçlardan, savaşırlardan, cinayetlerden, sefilliklerden ve dehşetlerden kurtarırdı.”

İnsanın kendi yarattığı şeylerden kopması, bunları kendi dışında birer soyut varlık, üstün birer güç gibi görmesi, bunların karşısında kendi kişiliğinden, insanlığından olması, bunların boyunduruğı altına girmesi, Marks tarafından yabancılaşma olarak tanımlanmıştır. Ona göre bütün yabancılaşmaların temelinde ekonomik yabancılaşma yatmaktadır. Örneğin insanın doğaya karşı mücadelesinin bir ürünü olan zenginlik, sermaye, özel mülkiyet yoluyla belli bir sınıfın eline geçtiği ve paranın, çalışanların efendisi durumuna getirildiği savunulur (Silah, 2005). Marks, (2003)’a göre, özel mülkiyet böylece yabancılaşmış emeğin, işçinin doğa ve kendiyile

olan dışsal ilişkisinin ürünü, sonucu ve kaçınılmaz sonucudur. Özel mülkiyet buna göre yabancılaşmış emek yani yabancılaşmış adam, uzaklaşmış emek, uzaklaşmış adam, uzaklaşmış yaşam kavramından çözümlene ile çıkar.

Birçok insan, iş ve kişilik pazarında emeklerini ya da hizmetlerini satmaya çalıştığında, pazarın ekonomik işleyişi, mallarını satmak isteyen birçok bireyin yarışmasına dayanır. Ekonomideki bu yarışma zorunluluğu özellikle. 19.yy'da toplumsal kişiliğin temelde yarışmacı, istifçi, sömürücü, yetkeci, saldırgan ve bireyci tutumunun yerine 20.yy'da ekip çalışmasına doğru giderek artan bir eğilim, kârı gittikçe çoğaltma çabası yerine düzenli ve güvenli bir gelir isteği, insanın öteki insanları ve kendini kullanma eğilimi bulunur (Fromm, 2006).

20.yy anamalcılığı, büyük topluluklar içinde rahatça işbirliği yapacak insanlar ister, daha çok tüketmek isteyen, kalıplaşmış, kolayca etkilenmeye açık ve önceden belirlenebilecek insanlar ister. Kendisinden bekleneni yapmaya, sürtüşme yaratmadan toplumsal çarka uymaya hazır insanlar istemiştir (Fromm, 2006). Fakat burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, alınıp satılan nesnenin emek değil, "emek gücü", yani çalışma kapasitesi, bir emek harcama potansiyeli, bir emek kabiliyeti, emek ihtimali olduğudur. Fiilen emek değil, henüz emek olmayan ama emek olacak bir şey. O halde kapitalist, emek değil, aslında emek gücü satın almaktadır. Hazır bir emek satın alacak yerde, ilerde emek harcayacak bir adamın emek harcama gücünü almaktadır (Marx, 2008).

Kapitalist sistem; insanı, tek amacı daha fazla şeye sahip olmak ve daha fazla şey kullanmak olan bir "homo consumens" e saf tüketiciye dönüşmektedir (Fromm, 1995). Çalışma ve üretim bir insanın deyim yerindeyse ancak yarısını oluştururken, öteki yarısı ise tüketimdir. Tüketim de endüstri çağında giderek daha bağımlı ve otomatikleşmiş, başka deyişle yabancılaşmış hale gelmektedir (Pars, 1982). Deyim yerindeyse tüketicinin kendiliğinden daha çok şey tüketmeye istek duymasını beklemek istemeyen sanayiciler, "moda" kavramını ortaya çıkararak eşyanın eskime süresini hızlandırma yoluna gitmişlerdir (Özyurt, 2005).

Dünyada artan kentli nüfus oranı, sadece doğaya yabancılaşan bir yaşam doğurmakla kalmamakta, aynı zamanda birbirine de yabancılaşan bir yaşam çoğaltmaktadır (Yapıcı, 2004). İnsanın kendi emek ürününe, kendi yaşamsal

etkinliğine, kendi cinsil varlığına yabancılaşmasının bir sonucu da şudur; insan insana yabancılaşmıştır. İnsan kendi kendisinin karşısında iken, onun karşısında olan *ötekidir*. İnsanın kendi emeğine , kendi emek ürününe ve kendi kendine ilişkisi için doğru olan şey, insanın öteki insana ve onun emek ve emek nesnesine ilişkisi için de doğrudur (Marks, 2010).

İşbölümünün katı kalıpları içinde hapsolmuş bireyler, mesleklerine göre ayrıışmışlardır. Kendi etkinliklerinin dar alanına girmeyen her şey hakkında bir aldırıışsızlık içindedirler, genel gelişmeye katkıda bulunmalarına karşın üyesi oldukları topluluğa dikkatlerini ve ilgilerini çevirememektedirler (Pars, 1982).

İnsan, içinde kendine ait bir yer kapladığı ve başkaları ile olan ilişkilerinin nispeten istikrarlı durumda bulunduğu, genel kabul gören değerler ve fikirlerle desteklendiği bir toplumsal sisteme gereksinme duyar. Modern sanayi toplumunda meydana gelen gelişme geleneklerin, ortak değerlerin ve başkalarıyla olan toplumsal nitelikli kişisel bağların büyük ölçüde ortadan kalkmasıdır. Modern kitle insanı, bir kalabalığın parçası olsa bile yalıtılmış ve yalnızdır (Fromm, 2011). Büyük kent sakinlerinin birbirlerine yönelik olan ruhsal tavırlarını mesafelilik olarak adlandıran Simmel bireylerin çoğu zaman yakın temas durumunda hafif bir hoşnutsuzluk, karşılıklı bir yabancılık hatta kimi zaman nefret, tiksinden söz konusu olabildiğini belirtmektedir (Simmel, 2003). Bugün, 21.yy'ın başlarında yaşanan çok uluslu travmaların temel nedenlerinden birisi de bireylerin insanlığa yabancılaşmasıdır. İnsanların birbirlerine karşı duyduğu korkunç öfkenin nedeni, oluşan psikopatolojik toplu yabancılaşmadır. 1930'lu yılların Almanya'sında Hitler'in meydanlarda yarattığı toplu hipnoz seansları, psikopatolojik toplu yabancılaşmanın örneklerinden biridir. Bir ulus, tek bir amaç için, tek tipleştirilerek insanlığa yabancılaşmıştır. Bu yabancılaşmanın sonucu, henüz izleri canlı duran 2. Dünya Savaşı'dır (Yapıcı, 2004).

Meta, sadece ekonomik yaşama damgasını vurmakla kalmaz, aynı zamanda insanlar arasındaki karşılıklı ilişki formlarına da damgasını basar. Kısaca meta, "yaşama temposu" nu belirler (Jung, 2001). Fakat günümüzde kendine özgü bir yaşamı olan ve insanı yöneten sadece pazar yasası değil, aynı zamanda bilim ve teknolojinin gelişmesidir (Fromm, 2006). Teknolojik dizge, kendisine bağlı olarak

çalışan herkesin çabalarını ve düşüncelerini yönlendiren iki ilkeyle düzenlenmiştir. Birinci ilke şudur: Bir şey mutlaka yapılmalıdır çünkü, teknik açıdan yapılması mümkündür. Nükleer silahları yapmak olanaklıysa, hepimizi ortadan kaldırırsa bile mutlaka yapılmalıdır. Aya ya da gezegenlere gitmek olanaklıysa, yeryüzünde yerine getirilmeyen pek çok gereksinim pahasına da olsa, gidilmelidir. Teknolojik gelişme, ahlak anlayışının temeli haline gelir. İkinci ilke; en üst düzeyde yetkinlik ve verimdir. En üst düzeyde yetkinlik isteği, sonuç olarak en alt düzeyde bireysellik istenmesine yol açar. Bireylerin, kişileri zımbalanmış işçi kartlarında dile getirilen, niceliği ölçülebilir birimlere indirgenmesi halinde toplumsal makinenin daha yetkin bir şekilde çalışacağına inanılmaktadır (Fromm, 1995).

Teknolojik yabancılaşma, çalışanı işinden, işyerinden, yönetimden ve örgütten izole ederek içine kapalı yapan, çalıştığı araçlara tutsak eden üretimin, bürokratik ve hiyerarşik yapısının ortaya çıkardığı pasiflik, çaresizlik ve ümitsizlik halidir (Yeniçeri, 1987).

Birinci Sanayi Devrimi'ni şu anda başlangıcına tanık olunan İkinci Sanayi Devrimi izliyor. Bu devrimin belirleyici özelliği, yalnızca canlı enerjinin yerine mekanik enerjinin geçirilmesi değil, insan düşüncesi yerine makinaların geçirilmesidir. Sibernetik ve otomasyon (sibernasyon), önemli teknik ve örgütsel sorunlara yanıt vermede, insan beyninden çok daha hızlı ve çok daha hassas işleyen makineler kurmaya olanak veriyor. Sibernetikleşme, yeni bir tür ekonomik ve toplumsal örgüt oluşturma olasılığı yaratıyor (Fromm, 1995). Bugün el ve beden hareketlerinin yerine otomat mekanizmalar geçirilebilmektedir bir başka deyişle otomasyon söz konusudur. Bu ise işçinin çalışma etkinliğinin insan açısından özerk olmayıp “otomatik” olduğunu, çalışma açısından işçi ile otomatik işleyen makine arasında pek büyük ayrım kalmadığını gösterir (Pars, 1982).

Günümüzde sadece makinenin etkisiyle yabancılaşan bireyin yanında, çevrede oluşan hemen her durum başlı başına bireyin kimliğinde etkili olmaya başlamıştır. Özellikle yeni dünya yapısı ve bunun getirdiği ekonomik yapıdan dolayı oluşan göçler, sonrasında ortaya çıkan yığınsal kentler, insanların sığınaksız kalmasından yararlanan ve bireyi kendine çeken dini faktörler, her geçen gün yenisi ile karşılaşılan ve uyuşturucu etkisiyle insanların zamanını ve maddi kazancını alan

fakat gerçekte yalnızlaştırmanın ötesinde pek bir şey vermeyen bazı garip teknolojik buluşlar günümüz bireyinin bir hiçlik içinde kalmasına neden olan önemli faktörlerdir (Taş, 2007).

İnsanoğlu, tabiatın yeniliğini yok ederek onu hakimiyeti altına almaya çalışırken, öte yandan kendi ürettiği maddi ve manevi unsurların kölesi durumuna düşmüştür. Egemenlik peşinde koşarken tutsak olmuştur. Makineyi yönetmeye çalışırken, makinenin cıvatası, düğmesi, onun bir parçası olmak durumuyla karşı karşıya kalmıştır. Aydınlatırken kendi kendini eriyip bitiren mum örneğindeki gibi tükenip yabancılaşmaktadır (Yeniçeri, 1987).

2.2.1. Hegel ve Yabancılaşma

İnsanın, kayıtsız ve hatta düşman bir evrende kendi başına, yalnız olduğu anlamında yabancılaşma, neredeyse tüm insan ve toplum bilimlerinde, felsefede ve edebiyatta iki yüzyıldır önemli bir tema olmakla birlikte, yabancılaşma kavramını ilk kez felsefi bir kavram haline getiren Hegel'dir. Hegel'de yabancılaşma, kendi içinde kendi ortadan kaldırılışını içerir (Marks, 2010).

Hegel'e göre diyalektik, bir karşılıklı ilişkiler olgusunu ya da etki-tepki sürecini içermektedir. Evrendeki her şey, her nesne bünyesinde kendi negatifi, karşıtı veya çelişkisini içerir, yaşatır. Bu nedenle her şey, her nesne kendi kendisiyle çatışma ve çelişme haline bulunur. Diyalektik bir nitelik kazanan bu oluşumda her gerçek, belirginleşinceye kadar tez-antitez-sentez aşamalarından geçecek ve sentez aşamasında yeni bir gerçek olarak karşılaşılabilecektir ve bu oluşum sonsuza dek devam edip gidecektir (Tolan, 2005).

Yabancılaşmış nesne bilinçten başka bir şey olmadığından, kendine yabancılaşmış öz (hiçlik), oluş tarafından yadsınır. Buna Hegel *yadsınmanın yadsınması* demektedir ve yabancılaşmayı "diyalektiği" ile açıklar (Marks, 2010:11). Hegel'de yabancılaşma bilincin kendi dışına çıkması ya da kendinden ayrılması durumudur. Hegel'e göre, her düşünce kendini ortaya koyabilmek için kendini nesneleştirir, kendini kendi dışına çıkarır (Timuçin, 2008).

Hegel'de yabancılaşmanın kaldırılışı, yabancılaşmanın doğrulanması durumuna dönüşür. Başka bir deyişle, Hegel için bu kendini oluşturma, kendini

nesneleştirme hareketi kendinin yabancılaşması ve yitirilmesi olarak, insanal yaşamın mutlak belirtisidir ve sonuç olarak kendi öz ereği olan insanal yaşam, kendi özüne erişmiştir. Özne, yabancılaşır, kendine döner ama aynı zamanda bu yabancılaşmayı kendi içinde onarır. Bu süreç, kendi içinde durmayan arı bir çembersel harekettir (Marks, 2010).

Hegel'e göre ruh, öznedir, tözdür. Varlığın özü olan ruh, kendi sonucu olarak oluşmuş ve böylece kendisi tarafından tanımlanmış olan varlık süreci yoluyla kendisi için ruh olmaktadır. İlk olarak kendine yabancılaşarak yani nesnelleşerek ruh biçimine bürünmektedir. Bu yabancılaşmış ruh, ne olduğunu fark ettiğinde kendi yabancılaşmasını yok sayarak aşmakta, bu süreç yoluyla kendisinde ve kendisi için olmaktadır (Hegel, 2011).

Hegel (2011)'e göre, "Her şey gerçeği yalnızca "töz" olarak değil, ama o denli de "özne" olarak kavramaya ve anlatmaya dayanır. "Töz, gerçektir. Gerçek ise kendi kendisinin oluş sürecidir, çemberdir. Öyle bir çemberdir ki ereğini amacı olarak öngerektirir ve başlangıcı olarak taşır."

Hegel'de yabancılaşma teriminin iki büyük ve birbiriyle ilintili anlamı olduğu belirtilmektedir: 1) Bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrıldığı farkındalığı, 2) Bireyin özde farklı olmadığı ve geçmişte birleşik olduğu bir şeyden, ayrı olan benliğinden kasti vazgeçiş ya da teslimiyeti yani yabancılaşma durumundaki kendisini bu ayrılığın zeminini yok etmek üzere kurban edişi (Özbudun vd., 2008).

Hegel'e göre, insan kendi değişeni tutarsız, kararsız bir "kendi" ile değişimsiz, ideal bir "kendi" arasındaki uçurumun bilincindedir. Ve bu ideal kendi, bir öte- dünyasal alana yansıtılabilir ve Tanrı ile özdeşleştirilebilir. İnsan bilinci böylece bölünmüş ve kendine yabancılaşmıştır, mutsuzdur (Copleston, 2010).

Hegel'e göre ruh önceleri kendisi dışında olduğuna inandığı bir dünya yaratmıştır. Ancak yavaş yavaş dünyanın kendi dışında olmadığını anlamıştır. Bunu anlama, yabancılaşma olarak adlandırılabilir (Ergil, 1980). Hegel (2011:29) bu düşüncesini şu sözlerle anlatmaktadır:

Tin, kendine bir başkası olma, kendi kendisinin nesnesi olma ve bu başkalığı ortadan kaldırma devimidir. Ve deneyim tam olarak bu devime verilen addır. Burada dolaysız olan, deneyimlenmemiş e.d. soyut olan- ister duyusal varlığın isterse salt

düşünsel yalının soyutu olsun- kendine yabancılaşır ve sonra bu yabancılaşmadan kendine geri döner ve böylelikle şimdi ilk kez edimselliği ve gerçekliği içinde betimlenir ve aynı zamanda da bilincin bir iyeliği olur.

Hegel (2011)'e göre, yabancılaşma, ruhun, dünyanın kendisinin dışında olmadığını kavraması sürecinde meydana gelen aksaklığın sonucunda ortaya çıkar.

Hegel, dinsel bilincin üç aşamada gerçekleştiğini savunur. Birincisi, tanrının evrenselliğinin sonsuz ve tek gerçeklik olarak tasarlanmasıdır. İkincisi, insanın tanrı yani sonsuz olan ile kendisi yani sonlu olan arasındaki ayrımı yapmasıdır. Üçüncüsü ise, insanın bilincinin Tanrıdan ayrılması yani yabancılaşma evresidir. Bu son evrede sonlu sonsuza ibadet ile geri döner. (Copleston, 1998). İnsanda ise fiziki varlığı ile ruhsal varlığı arasındaki farkın artması yabancılaşmadır (Taş, 2007).

Hegel, yönetilen ile yöneten arasındaki bölünmeyi ise efendi-köle ilişkisi ile açıklamaktadır. Başlangıçta efendi, her şeye sahipmiş gibi görünür. Köleyi maddesel dünyada çalıştırmaya koyulur ancak bu durumda efendinin onaylanma ihtiyacına dikkati çeker. Efendi, istediği onaylanmaya ulaşmada başarısız olur. Bu arada köle ise yeterli onaylanmadan yoksundur. Efendi için o sadece bir şeydir. Fakat öbür taraftan, köle dışsal dünya üstünde emek sarf etmektedir. Köle, üstünde emek sarf ettiği maddesel nesnelere biçim verir, şekillendirir. Böylece kendi öz idealarını kalıcılığı olan dışsal nesnelere haline getirir. Bu süreç sayesinde köle kendi bilinçliliğinin farkına varır (Singer, 2003).

Hegel'in felsefi yabancılaşması zorunludur ve bundan kurtulmak da mümkün görünmemektedir. Ona göre mümkün olan mutlak ve aşkın (transandantal) olan insanın kendi içinde gerçekleştirilmesi ve ona ulaşmasıdır. Bu da akıllı ve kendinin bilincine kavuşmuş insanoğludur. Bu niteliklerde olan bir insan gerçekte "yetkin ve aşkın" olanın kendisidir. Böyle bir akıl yürütme yani insana yakıştırılan aşkın nitelikler insana tanrı işlevini öngörmektedir. İşte bu düzeye ulaşılmadıkça insan için yabancılaşmayı Hegel kaçınılmaz görmüştür. (Silah, 2005).

2.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma

Feuerbach, Hegel'in felsefesini, zamanına kadar olan en mükemmel sistem olarak adlandırmaktadır ve bu sistemi şu şekilde açıklamaktadır Ona göre, başlangıç

olarak alınan şey ancak betimleyiş süreci içinde belirlenir ve açığa çıkar. Bu nedenle devam, bir geri dönüştür yani çıkış noktası olarak alınan yere geri dönülür ve geri dönüşte düşüncenin arasızlığını, zamanlaştırılışı iptal edilir. Ancak geri gelinen ilk, artık başlangıçtaki, belirsiz, kanıtlanmamış ilk değil, tersine araçlı ve bu nedenle aynı olmayan ya da, eğer aynı da olsa, artık aynı biçimde olmayan bir ilktir (Feuerbach, 2010).

Feuerbach'ın büyük eylemi Marx'a göre şudur: Felsefenin, fikirler biçimi altına konmuş ve düşünce tarafından açındırılmış dinden başka bir şey olmadığını belirtmiştir. Ona göre, yadsınmanın yadsınması demek, felsefenin kendi kendisi ile çelişmesi demektir (Marx ve Engels, 2010a).

Feuerbach, Hegelci felsefenin kendisine kadarki sistemlerin en mükemmeli olduğunu savunmasının yanında, Hegelci diyalektik karşısında ciddi, eleştirel bir tutuma sahip ve bu alanda gerçek buluşlar yapmış olan tek kişidir ve Marx'a göre, "Eski felsefenin gerçek yeneni odur" (Marks, 2010: 51).

Feuerbach, dinsel kendine yabancılaşma olgusundan, dünyanın biri dinsel dünya, ötekisi cismani dünya olmak üzere ikileşmesi olgusundan hareket eder. Onun uğraşı, dinsel dünyayı, cismani temeline oturtmaktan ibarettir (Marx vd., 2010a).

Feuerbach'a göre yabancılaşma, insanın özünü kendi dışına yansıtma halidir. Ruha oluşturu bir kudret atfederek nesnel tarih alanını ve dışsal doğa alanını kuran yabancılaşmanın gerçek olduğunu savunan Hegel'in aksine Feuerbach, onun imgesel olduğunu belirtir. Ona göre yabancılaşma, insanın Tanrı olarak sunulan bir öz imal etmesidir (Özbudun vd.,2008).

Feuerbach, Hegel'in, doğanın mutlak tinin kendine yabancılaşmış biçimi olduğu görüşüne karşı çıkarak, insanın kendine yabancılaşmış Tanrı değil, Tanrının kendine yabancılaşmış insan olduğunu ileri sürer (Marks, 2010).

Feuerbach, Hegel'in mantığını akla ve güncele getirilmiş, mantık haline sokulmuş teori olarak tanımlamakta, eleştirmektedir aynı zamanda. Ona göre, Helgelci felsefeyi terk etmeyen, teolojii de terk edemez. Doğanın, realitesinin idea tarafından konduğunu öne süren Hegelci öğreti, doğanın Tanrı tarafından, maddi varlığın maddi olmayan, yani soyut bir varlık tarafından yaratıldığını savunan teolojik öğretinin akılcı ifadesidir. (Feuerbach, 2010). Feuerbach'a göre Tanrı adı,

insanın en yüce güç, en yüce öz, en yüce duygu, en yüce düşünce saydığı şeyin adıdır (Feuerbach, 2010).

Sonsuz kişisel bir Tanrı kavramının oluşmasında en önemli etmen insanın kendi özünü yansıtmasıdır. Bu yansıtma, insanın kendinden yabancılaşmasını anlatır. Din, insanın kendinden ayrılmasıdır. İnsan, Tanrı'yı kendi karşısına karşıt bir varlık olarak koyar. Tanrı sonsuz varlıktır, insan sonlu; Tanrı eksiksizdir, insan eksik; Tanrı bengidir ama insan geçici; Tanrının her şeye gücü yeter, insan güçsüzdür; Tanrı kutsaldır, insan günahkar; Tanrı ve insan uçlardır: Tanrı olumlu ve tüm olgusalılıkların özüyken, insan olumsuzdur, tüm yokluğun özüdür. Böylece özünü aşkın bir alana yansıtarak ve onu nesneleştirerek insan, kendini zavallı, sefil, günahkar bir yaratığa indirgemektedir (Copleston, 1998).

Fromm, Feuerbach'ın yabancılaşma ve din konusundaki yorumlarına şu sözlerle katılmaktadır: “Tektanrılı dinlerle çoktanrılı dinler arasındaki temel ayrım yalnızca tanrıların sayısında değil, kendine yabancılaşma gerçeğinde yatar. İnsan enerjisini, sanatsal yeteneklerini bir put yapmak için harcar. Sonra da kendi insanca çabasının sonucundan başka bir şey olmayan bir puta tapar. İnsanın yaşam güçleri bir “nesne” ye aktarılmıştır. Bu nesne, artık bir put olduğundan, insanın kendi yaratıcı çabalarının sonucunda ortaya çıkmış bir şey değil de sanki ondan kopuk, onun üstünde, ona karşı olan insanın tapıp boyun eğdiği bir şey olarak algılanır. Tektanrılı dinler de büyük ölçüde gerileyerek puta tapıcılığa dönüşmüştür. İnsan, sevmeye ve düşünme gücünü Tanrıya yansıtır, bunları kendi güçleri olarak görmez artık. Sonra da kendisinin ona yansıttığı şeylerden bazılarını geri vermesi için Tanrıya yalvarır (Fromm, 2006).

Tolan (1981)'da insanın, güçsüzlük ve yabancılaşma ile içinde bulunduğu depresyon durumunu denkleştirmek için kendisine devleti, bir siyasal parti ya da doktrini, bir din veya tanrıyı seçtiğini belirtmektedir. Böylece yaşamı bir anlam kazanmış ve seçtiği puta körü körüne bağlanmakla kendisini tahrik etmekte ve coşturmaktadır. Ancak bu coşkunluk, yaratıcı bir sevincin doğurabileceğinden çok farklıdır. Bu coşkunluğun yoğun olması, sıcak ve içten bir coşkunluk olduğu kanısını uyandırmamalıdır. Aksine donuk ve cansız bir duyarlılığın üzerine inşa edilmiş “yakıcı bir buz”dan farksızdır .

Feuerbach, insanın kendi özünü insan olarak kavraması gerektiğini, bu yolla yabancılaşmanın aşılacağını belirlemiştir. İnsanın kendi özünü irade, akıl ve sevgi ile kavraması gerekmekte ve yabancılaşma ancak bu yolla aşılabilmektedir (Tolan, 1981)

2.2.3. Marks ve Yabancılaşma

Marks'ın yabancılaşma kavramının düşünsel zeminini Hegel ile Feuerbach'ın hazırladığı söylenebilir (Özbudun vd., 2008). Marx, yabancılaşma kavramını felsefi kökenlerinden sıyrıp somut gerçekler düzeyinde layık olduğu statüye kavuşturmayı amaçlamıştır (Tolan, 2005).

Hegel'in idealist diyalektiği, Marx'ta düşünceyi maddeden ya da evrensel ilkeyi doğadan öğreten maddeci diyalektiğe dönüşmektedir. Marx'ın deyişiyle “baş aşağı yürüyen diyalektik düşünce bundan böyle ayakları üzerinde duracaktır.” (Tolan, 2005). Yabancılaşma Hegel'de olumlu bir anlam kazanırken, Marks'ta tam anlamında olumsuz bir yaşamsal ilişkinin anlatımıdır (Timuçin, 2008).

Marks ve Engels (1010a), Feuerbach'ı dinsel yabancılaşma birçok yabancılaşma biçiminden sadece biri olduğu için eleştirir. “Feuerbach, dinsel özü, insan özüne indirger. Ama insan özü tek tek her bireyin doğasında bulunan bir soyutlama değildir. Bu öz aslında toplumsal ilişkiler bütünüdür. İşte bu nedendir ki Feuerbach, “dinsel duygu”nun kendisinin toplumsal bir ürünü olduğunu ve tahlil ettiği soyut bireyin, belirli bir toplumsal biçime ait olduğunu görmez (Marks vd., 2010a: 23).

Hegel'den kırk yıl kadar sonra, Karl Marx, geliştirdiği yabancılaşmış emek kavramında, Hegel gibi emeği, emekçinin kendi düşüncelerini ve çabalarını emek nesnesinin içine kattığı bir süreç olarak kabul etmiştir. Böylelikle, emekçi kendi kendisini “nesnelleştirmekte” ya da “dışsallaştırmaktadır”. Fakat Marx, şu konuyu daha belirgin hale getirmiştir: Eğer emeğin nesnesi bir başkasının, özellikle de yabancı, düşman olan bir diğerinin mülkü ise, emekçi kendi nesneleşmiş özünü yitirmiş olur (Singer, 2003).

“*Alman İdeolojisi*” ile “*1844 El Yazmaları*” Marks'ın erken yazılarındaki yabancılaşma temasının net biçimde olduğu metinlerdir (Özbudun vd., 2008). İlk

dönem yapıtlarında Marks, yabancılaşma nedenini işbölümünde ve uzmanlaşmada görmüştür. Bunlar, ona göre insanlığın bütünlüğünü tehlikeye sokuyor ve onu tüm potansiyellerini gerçekleştirmekten alıkoyuyordu (Weisskopf, 1996).

Yabancılaşma, Marx (2010: 12)'a göre; "İnsanı kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğinin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına, öteki insanlara yabancılaştıran eylemdir."

Marx'a göre, yabancılaşma olgusu insanı kendi doğasına ve içinde yaşadığı topluma yabancılaştıran emek süreci, işbölümü ve onların dayandığı özel mülkiyet ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Taş, 2007). "İşbölümü, özel mülkiyet ve metalaşma" Marx'ın yabancılaşma tanımının önemli öğeleridir. Her biri kendi içinde veya birlikte yabancılaşmaya neden olmaktadır ve de aynı zamanda yabancılaşmanın sonuçları da olabilmektedirler (Pars, 1982; Özbudun vd., 2008).

Özel mülkiyet çerçevesinde şeyler ters bir anlam kazanırlar. Her insan öteki için, onu yeni bir özveriye zorlamak, yeni bir bağımlılık içine sokmak ve yeni bir yararlanma ve bunun sonucunda iktisadi bir yıkım biçimine götürmek üzere yeni bir gereksinme yaratmaya çalışır. Herkes, onda kendi bencil gereksinmesinin doyumunu bulmak için, öteki insanları egemenlik altına alan yabancı bir özsel güç yaratma ardında koşar. Her yeni ürün bu karşılıklı aldatma ve karşılıklı soygunu daha da pekiştirir. İnsan, insan olarak bir o kadar yoksullaşır, bir o kadar paraya gereksinme duyar ve paranın gücü arttığı ölçüde onun yoksulluğu da artar. İşbölümü ise emeğin toplumsal özünün yabancılaşma çerçevesi içindeki iktisadi dışavurumdur. Kapitalist işbölümü, insanal güçlerin ustaca kullanılmasıdır ama insanın toplumsal etkinliğini artırırken, bireysel etkinliğini köreltir (Marx, 2003).

Marx'ın öğretisinde yabancılaşmaya konu olan üç temel öğe bulunmaktadır; emek, sermaye ve gereksinimler. Marx, emeğin yabancılaşmasının birbiri ile ilişkili dört biçimini ortaya koymaktadır (Taş, 2007):

- Emekçinin, emeğin ürününe yabancılaşması,
- Emekçinin kendi üretken faaliyetlerine yabancılaşması,
- Emekçinin kendi yaşamına yabancılaşması
- Emekçinin kapitaliste yabancılaşması

Marx, kapitalist toplumda değişim değerinin, kullanım değeri üzerindeki egemenliğini ve parasal ilişkilerin yücetilmesi yoluyla insani ilişkilerin ve kullanmadan doğan yararın yok olması olgusunu “Meta Fetişizmi” olarak nitelemiştir (şimşek, Akgemci ve elik, 2010).

İşçi ne kadar çok zenginlik üretir, üretimi hacim ve erk bakımından ne kadar artarsa o kadar yoksul duruma gelir. Ne kadar çok meta üretirse, o kadar ucuz bir meta olur. İnsanların, dünyasının değersizleşmesi, nesnelere dünyasının değer kazanması ile orantılı olarak artar. Bu durum şunu dile getirir: Emeğin ürettiği nesne, onun ürünü yabancı bir varlık olarak, üreticiden bağımsız bir erk olarak ona karşı koyar. Emek ürünü, bir nesne içinde saptanmış, bir nesne içinde somutlaşmış emektir, *emeğin nesneleşmesidir* (Marks, 2010). Marks, Hegel’in nesneleştirme (metalaştırma) ile yabancılaşmayı aynı şeyler sandığını ileri sürerek bu iki terimi birbirinden ayırmaktadır. Çünkü nesneleştirme, insanlığın örneğin aletler üreterek, dolayısıyla ister istemez toplumsal ilişkilere girerek, doğada ve toplumda kendisini dışsallaştırmasına yol açarken, yabancılaşma ancak insanlık kendisini dışsallaştırdıktan sonra kendi faaliyetleri kendi özüyle karşı karşıya geldiği zaman, dışsal, yabancı ve baskıcı bir güç olarak hareket ederken gerçekleşmektedir. Hegel, nesneleşmeyi yabancılaşmayla birbirinin içinde eriterek insanlığın, kendisinin özsel ve trajik durumunu yansıtarak sonsuza kadar yabancılaşma tuzağına yakalanmış olması gerektiği sonucuna varmıştı. Oysa Marks, yabancılaşmayı ekonomik ve maddi gözle bakıldığında tarihsel bir durum olarak açıklamaktadır (Doğan, 2009).

İnsanın ancak irade ve yeteneğine dayanan ürünler üretebilmesi koşuluyla kendi olabileceğini savunan Marx’a göre, sınıfsal yapılaşma ve sömürü ilişkileri kapitalist ekonomide daha da yoğun bir hal almıştır (Bayhan, 1997)

İşçinin durumunu açıklamak için de Marks yabancılaşmış “emek teorisi”ni öne sürer. Bu teorinin başlıca değeri, insanın insan tarafından sömürülmesinin bazı özsel yönlerini kavramak, kapitalist üretim biçiminin yasalarını açıkça ortaya koymak ki bu yasalar, yoksullaşma, elindekileri yitirme gibi sonuçlar aracılığıyla kavranmışlardır, sınıflara bölünmüş bir toplumda bireysel ıkarla genel çıkar arasında uygunluk bulunduğu dışüncesine son vermek olmuştur (Ibarrola, 1969).

Marx, yabancılaşmanın ancak iki pratik koşulla ortadan kaldırılabileceğini söylemektedir. Bunlardan birincisi; yabancılaşmanın katlanılmaz bir güç yani insanın ona karşı devrim yaptığı bir güç haline gelmesi için, onun insanlığın büyük bir çoğunluğunu tamamen mülkiyetten yoksun hale ve aynı zamanda gerçekten mevcut olan bir zenginlik ve kültür dünyasıyla çelişkili hale getirmesi gereklidir (Marx vd., 2010b).

2.2.4. Weber ve Yabancılaşma

Weber'e göre, "Fabrikadan ordulara ve okullara kadar rasyonel hukuksal otoriteye dayanan tüm bürokratik işletmelerde belli kural ve kalıplar içinde davranmak zorunda kalan insan, kaçınılmaz bir şekilde bireyselliğini, özerkliğini ve duygusallığını kaybetmiştir, yabancılaşmıştır." (Gencer, 2002).

Weber kapitalizm, homo economicus, Protestan ahlakı, meşru otorite tiplerini somut olarak incelemiş, ancak en çok, sosyolojisinin temelindeki toplumsal eylem tipleri üzerinde durmuştur (Tolan, 2005).

Weber'e göre, kapitalizmin gelişmesinde Protestan iş ahlakının etkisi olmuştur (Weber, 2011). Kalvenci ahlak anlayışı ile girişimci kapitalist düşünce arasında anlam bağlantıları ve nedensellik ilişkileri bulunmaktadır. Kalvenci Protestan öğretinin özüne göre, insanlar dünyevi zevklerden sakınmalı ve Tanrı'nın egemenliğini artırma yönünde çaba göstermelidirler. Başka bir anlatımla, çaba ve çalışma sonucu biriken zenginlikler, insanlara bu dünyada birtakım doyum ve zevkler sağlamak için tüketime dönüşeceği yerde biriktirilmeli, istihdam yaratıcı yeni çalışma alanlarında kullanılmalıdır. Kapitalizmin doğuşu ve gelişmesi ile Protestan ahlakı arasında bir ilişkinin varolduğu belirtilebilir (Tolan, 2005).

Weber, insanları yöneten sadece ekonomik çıkarları değildir diyerek Marx'ı eleştirmektedir (Doğan, 2009). O, modern örgütlerde ve onların toplumsal çevreye yaydığı etkilere ilk dikkati çekenlerdendir. Weber, geliştirdiği ideal tip bürokrasi modeli ile, modern toplumun ihtiyaçlarına yanıt veren bir örgüt tipinin ana hatları üzerinde durur. Geliştirdiği örgüt modeli kişisel öğelerden arınmış, kurallara ve yasalara dayalı, rasyonel olarak işleyen bir modeldir (Aytaç, 2005). Weber, örgütlerin biçimsel yapı ve rasyonel ilişkiler ışığında yöneltmesini öngörürken;

örgüt içinde bireyler arası ilişkilerin azalıp kısmen de olsa yabancılaşma unsurunun gündeme gelebileceğine dikkat çekmiştir (Şimşek vd., 2010).

Weber, “yasal bürokrasi” kavramı üzerinde önemle durur. Çünkü bu kavramın, Batı’nın modern devletlerinde işlerlik kazanmış olması nedeni ile daha iyi anlaşılması gerektiğini düşünmektedir (Özkalp, 2011).

Weber’in zamanında bürokrasi artık bir olgu değil, bir güç kaynağı idi. Bu nedenle Weber, bürokrasinin tarihi gelişiminden çok, onun kendisi ile ilgilenmiş ve neden ortaya çıktığı üzerinde durmuştur. Weber için bürokrasi çok önemli bir kavramdır. O, tarihi analizlerini geliştirerek bürokrasinin çeşitli ülkelerde çeşitli zamanlarda nasıl ortaya çıktığı üzerinde durmuştur (Özkalp, 2011).

Weber’e göre bürokrasi, hukuken oluşmuş otoriteler ile onlara tabi memurlar arasında oluşan bir ilişkiyi belirtir ve bürokraside uygulanan ceza ve ödüllendirme sistemlerinin insanları güdülemede birer araç olduklarını vurgular (Özkalp, 2011).

2.2.5. Seeman ve Yabancılaşma

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yabancılaşma kavramını kuramsal düzeyde açıklığa kavuşturup, görgül araştırmalarla ölçülebilir boyutlara indirme çabası ilk kez Melvin Seeman’dan gelmiştir. Seeman’a göre, yabancılaşmış emek, günümüz kitle toplumuna ilişkin Seeman’ın açtığı yolu izleyerek “kitle toplumu” temelinden kalkan araştırmacılar yabancılaşmış emek, çalışanın iş süreci üzerindeki kontrolü, ona kişisel olarak katılması, modern işçinin sıradanlaşması ve yönetimden uzaklaşması konularını incelemişlerdir (Alkan ve Ergil, 1980).

Melvin Seeman yabancılaşmayı, bir kişinin öz duyuları ve özgeçmişleri ile bağlantısını kaybetmesi olgusu olarak tanımlamıştır. Seeman (1959)’a göre, kendine yabancılaşma üç aşamada ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- 1.Kendi değerinin düşmesi
- 2.Kendini ortaya koyamama
- 3.Kendinden kopma aşamalarıdır.

Seeman, soyoloji ve sosyal psikoloji literatüründeki doyumsuzluk, güçsüzlük, yalnızlık gibi toplumsal kökenli duygusal sorunlara ilişkin kavramlardan hareketle,

bir sınıflandırma yapmayı amaçlamıştır (Tolan, 2005). Seeman, yabancılaşmayı oluşturduğu beş kategoride incelemiştir (Seeman, 1959):

1. Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)
2. Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
3. Normsuzluk Duygusu (Normlessness)
4. Tecrit Edilme Duygusu (İsolation)
5. Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Seeman, bir ıslahevinde yaptığı çalışmasında güçsüzlük duygusu anlamındaki yabancılaşma ile öğrenme sürecinin ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucu ıslahevindeki gençlerin öğrenme sürecinde öğrendiklerinin kendi beceri, yetenek ve yönelimlerinin soncunda gerçekleştiğine inanmaları durumunda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bilgileri kurumsal zorlamadan dolayı öğrendiklerine inanan öğrencilerin ise başarısız oldukları görülmüştür. Seeman, yine güçsüzlük duygusu ile siyasal ilgi, örgütsel katılma ve siyasal aşırılık arasındaki ilişkileri irdelemek amacı ile yaptığı araştırmada, Fransız işçiler için siyasal katılmanın ve bireylerin kontrol yetkilerinin kısıtlı olmasının temel sorun olarak ortaya çıktığını bulmuştur. Seeman, yaptığı çalışmalar sonucu, ileri kapitalist toplumlarda var olan yapı ve ilişkiler çerçevesinde bireylerin kendilerini ve toplumu algılamalarında önemli sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır (Tolan, 2005).

2.2.6. Fromm ve Yabancılaşma

Fromm'a göre çağdaş toplum ve çağdaş insan bir bunalımın içindedir. Bu bunalımı da en iyi yabancılaşma kavramı açıklamaktadır (Özyurt, 2005). Çağdaş toplumsal kişiliğin çözümlenmesini geliştirirken ağırlık merkezi olarak yabancılaşma kavramını almıştır (Fromm, 2006).

Fromm, yabancılaşmayı çağdaş yaşamın tekdüzeliği ve insan varoluşunun temelinde yatan sorunların bilincine varabilmenin engellenmesi olarak tanımlamaktadır (Fromm, 2006). Fromm (2010)'a göre, insan doğanın bir parçasıdır ve onun fiziksel kurallarına bağlıdır. Fakat sahip olduğu farkındalık ve akıl gücü insanı evvelden uyumlu olduğu doğadan koparmıştır. Bu durum yabancılaşmanın başlangıcı sayılabilir.

Fromm, yabancılaşma konusunda büyük ölçüde Marx ve Freud'dan etkilenmiştir (Silah, 2005). Marx, en yabancılaşmış toplumsal sınıfın işçi sınıfı olduğunu söylerken Fromm, yabancılaşmayı insanlığın büyük bölümünün yaşadığını savunmaktadır. İnsanların çalışan kimliklerinden çok tüketici kimlikleri üzerinde durmuştur (Tolan, 1981). Ayrıca Fromm, dış güçlerden çok bireysel deneyimlerin yabancılaşmaya etkisi üzerinde durmaktadır (Ergil, 1980).

Yabancılaşmış insan, hem kendisi olduğu, hem kendisi olmadığı için hem canlı hem bir otomat olduğu için, hem bir kişi hem de bir nesne olduğu için suçluluk duyar (Fromm, 2006).

Fromm'a göre, 20.yy. insanı çağa egemen olan teknoloji dininin tutsağıdır. Teknoloji dini maksimum üretim, sınırsız kâr ve bencillik üzerine kurulan kapitalist kültürün gerçek adıdır. Teknoloji dini, ruhsuz ve sevgisizdir. Ne kadar tüketirsen o kadar insansın anlayışı çağımızın modasıdır. Modaya uygun yaşayan insan, daha çok mal-mülk peşine koşmakta ve kendisinden uzaklaşmaktadır. Tüketim arzusuyla kamçılandıkları sıçan yarışında öne geçmek için çırpınmakta ama öne geçse de amacını başkalarından üstün olmak, üstün olmayı da daha fazla paraya sahip olmak şeklinde algılayan insan yalnız ve güçsüzdür. Bu tür insanlar derin bir varoluşsal boşlukta yaşarlar. Çağımızın insanının sorunu mutsuzluktur, mutsuzluk insanın kendi doğasına ve yaşama yabancılaşması demektir (Aydın, 2000).

Fromm (2006:192) “İnsanlık dışı yabancılaşma sürecinin henüz yok edemediği, hâlâ yaşamakta olan bir insanlık geleneği vardır ama bundan da öteye insanlarda yaşama biçimlerinde doyum bulamadıkları, umduklarına kavuşamadıkları yolunda gittikçe artan bir duygu bulunduğunu, yitirdikleri benlik ve üretkenliğin bir kısmını yeniden kazanmaya çalıştıklarını gösteren göstergeler vardır.” demektedir. Ona göre, toplumsal karakter, formal ve informal kültürleme araçlarıyla çocukluktan itibaren bireye aktarılmaktadır. Toplumun üretim ve bölüşüm ilişkileri, insanın temel gereksinimlerini karşılayacak tarzda örgütlenmediğinde toplumsal karakter, yabancılaştırıcı bir rol oynamaktadır. (Özbudun vd., 2008).

Fromm, özgürlük, anlam kaybı, normallik, ruh sağlığı vb. olguların moderniteyle ve modern kurumlarla olan ilişkisi üzerinde durur. Endüstri, teknoloji,

bilimsel gelişmeler, bürokratik kurumlar, akılcılaşıma vb. süreçlerin, sonuçta bireyin ruhsal yapısı üzerinde yıkıcı etkiler yaptığı ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya getirdiğini belirtmektedir (Aytaç, 2005). Fromm (2006)'a göre, nevrozlar yabancılaşmanın göstergeleridir. Çünkü nevrozlar, belli bir tutkunun bireye egemen olması ve onun kişiliğinden ayrılması ile ortaya çıkar ve giderek bireyi bir kuvvet olarak yönetmeye başlar.

Fromm, çalışmalarında dinin ve inancın insanlar üzerindeki psikolojik etkisine de değinmiş ve şunları söylemiştir: “Bir grup tarafından paylaşılan ve kişiye kendisine bir yön bulmasını sağlayacak bir zemin ve bir tapınma nesnesi sunan düşünceler ve eylemler sistemidir.” Fromm (2010: 36) ayrıca inancın insan üzerindeki etkisine şu yorumları yapmaktadır:

İnsanın idealizmi için söylediklerim onun dinsel gereksinimi için de aynı derecede doğrudur. Dinsel gereksinimi olmayan, kendine yön verecek temel ilkelere ve bir tapınma nesnesine ihtiyaç duymayan hiç kimse yoktur. Ama bu cümle bize dinsel gereksinimin ortaya koyduğu kendine has çerçeve hakkında hiçbir şey söylemez. İnsan hayvanlara, ağaçlara, altından ya da gümüşten putlara, azizlere ya da şeytani liderlere tapabilir; insan atalarına ulusuna, sınıfına ya da partisine, paraya ya da başarıya tapabilir; dini yıkıcılığın ya da sevginin, egemenliğin ya da kardeşliğin gelişimine yol açabilir; aklın gücüne katkıda bulunabilir ya da onu felce uğratabilir. İnsan kendi sisteminin dinsel olduğunun, diğer din dışı sistemlerden farklı olduğunun farkında olabilir ya da bir dini olmadığını ve güç, para, başarı gibi sözüm ona belli din dışı hedeflere taptığını ve bunun da yalnızca pratik ve faydacı olduğunu düşünebilir. Mesele dinin olup olmaması değil, dinin ne tür olduğudur; din insanın gelişimine katkıda bulunup kesin bir biçimde onun gücünü açığa mı çıkarıyor yoksa bu gücü felce mi uğrattırıyor.

Fromm'a göre, yabancılaşmanın aşılması bireysel benliğin taleplerinin karşılandığı ve bireyin hiçbir güce boyun eğme durumuna bırakılmadığı, toplumsal bir sistemle mümkün olacaktır. Kapitalizm, gerçek bireyselliğin gelişmesi için gerekli olan maddi ortamı hazırlamasına rağmen, insanı robot kölelere dönüştürmüştür. İnsanın sosyoekonomik güçlerin kölesi olmaktan kurtulması için örgütlenmesi, faydalı olacaktır (Kılıç, 2009).

2.2.7. Durkheim ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramına, Durkheim’da doğrudan bir gönderme yoktur. Ancak normsuzluk ya da normların geçerliliklerini yitirmesi olarak tanımladığı “anomi” durumu yabancılaşma tanımlarında etkili olmuştur. (Özbudun vd., 2008).

Durkheim’ e göre, insan, toplumsal koşullar karşısında güçsüzdür ve toplum karşısındaki yabancılaşma, insanın kendi toplumsal ilişkilerini denetleme ve yönetme gücünden yoksun olmasıyla ilgilidir (Tolan, 2005). Durkheim’ a göre, anomi dayanışmadan yoksunluktur çünkü farklı sosyal işlevler, artık grubun denge ve ahengini korumak açısından birlikte işlemekten uzaklaşmıştır (Güney, 2009). Eğer anomi engellenmezse, toplumsal çözülme ve bireylerde yabancılaşma görülebilir (Büyükyılmaz, 2007).

Durkheim (2006), dayanışma ve işbölümü bakımından toplumları mekanik dayanışmaya dayalı ve organik dayanışmaya dayalı toplumlar olarak ayırmaktadır. Mekanik dayanışmalı toplumlarda bireyler benzer, farklılaşmamış, işbölümü azdır. Organik dayanışmalı toplumlarda ise bireyler farklıdır. Uzmanlaşma ve işbölümü yaygındır. Toplumlara faydalı olan dayanışma türüdür çünkü ona göre, bu şekilde kişilerin yaptıkları iş daha çok onlara ait olmaktadır.

Durkheim, toplumsal farklılaşmayı ve dolayısıyla değişmeyi işbölümünün gelişmesine bağlamaktadır. İşbölümünün gelişmesi ise nüfus artışı ile doğru orantılıdır. Nüfus az ve işbölümü yokken toplumda mekanik dayanışma egemendir. Böyle toplumlarda bireyler homojendir. Topluma gelenekler egemendir ve bireycilik görülmez. Nüfusun artmaya başlaması ile işbölümü ortaya çıkar. İşbölümünün ortaya çıkması ise toplumları mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya götürür. Organik dayanışmanın egemen olduğu toplumlarda, bireycilik gelişmiştir. İhtisaslaşma artar, din evrenselleşir, yerel bağlar zayıflar ve evrensel değerler gelişir (Kongar, 1993).

Durkheim’a göre (2006) işbölümü, toplumsal dayanışmayı artırmaktadır fakat bunun yanında olumsuz sonuçları da bulunmaktadır (Büyükyılmaz, 2007). Klasik ekonomistler işbölümünü insan mutluluğu ile açıklarken, Durkheim’ a göre işbölümü insanları mutlu kılmaz çünkü işbölümünün sonuçlarından o kuşaklar değil gelecek kuşakların yararlanacağını söyler. İşbölümünün ilerlemesiyle toplumun geleceğini

kabul eden Durkheim, medeniyet gelişmesi ile intiharların artışına işaret eder (Özkalp, 2011).

2.2.8. Marcuse ve Yabancılaşma

Marcuse, Mills, Seeman gibi birçok düşünür Marx sonrası yabancılaşma olgusu üzerinde durmuşlar ve Marksist yabancılaşma kavramının çağdaş yorumcuları arasında sayılmışlardır (Şimşek vd., 2010).

Marcuse yabancılaşmayı, bireylerin kendi bilinç ve yaratıcı güçlerini, kolektif insani özlerini kaybetmeleri olarak görmekte ve kendileri üzerinde hakimiyet kuran, insani özden uzaklaştıran güçlerin tutsağı haline geldiğini belirtmektedir. Marcuse, modern endüstriyel ve teknolojik dünyanın insanları tek boyutlu hale getirdiği, hayatın bütünselliği ve güveninden yoksun bıraktığını belirtmektedir (Aytaç, 2005).

Marcuse'a göre, iletişim araçlarındaki gelişmeye bağlı olarak kapitalizmin bugünkü boyutları, insanı sömürgeleştirerek tutsak etmiş, toplumu yönetenlerin istediği şeyleri, istediği ölçüde yer ve zamanda tüketen bir robot haline getirmiştir (Marcuse, 2010). Yapıtlarında çağımızın yabancılaşmayı besleyen etkisi üzerinde duran Marcuse, sanayi toplumunun geliştirdiği tüketim kültürünün, insanda yapay gereksinmeler oluşturduğunu, yapay gereksinmelerin de insan bilincinin dönüştürme niteliğini engellediğini belirtmektedir (Özbudun vd., 2008).

Marcuse, tekelci kapitalist tüketim toplumlarının ve engelleyici içeriği ve kullanımı ile bu toplumların etkin bir ögesi olan kitle haberleşme araçlarının bireyin kendi özünden sapmasındaki olumsuz etkilerini vurgulamıştır (Tolan, 2005). İleri sanayi toplumunun yoğun çalışma koşulları nedeniyle yalnızlaşan bireyler kitle iletişim araçlarına yaklaşarak rahatlamaya çalışmaktadırlar. Bu ise toplumun daha rahat yönlendirilmesine, daha fazla yabancılaşmasına neden olmaktadır (Büyükyılmaz, 2007).

Marcuse (2010)'a göre, ileri işleyim uygarlığının üretkenlik ve etkenliği, rahatlıkları artırma ve yayma kapasitesi, savurganlığı gereksinme ve yok etmeyi var etmeye çevirme yeteneği, bu uygarlığın nesnel dünyayı insanın anlığının ve bedeninin bir uzantısına dönüştürdüğü düzey yabancılaşma kavramının sorgulanabilir kılmaktadır. İnsanlar kendilerini metalarında tanır, ruhlarını

otomobillerinde, müzik setlerinde, asma katı evlerinde, mutfak donatımında bulurlar. Bireyi toplumuna bağlayan düzeneğin kendisi değişmiş, ve toplumsal denetim ürettiği yeni gereksinmelerde demir artmıştır .

Marcuse'a göre, ilerleyen teknoloji bireysel özgürlüğün kısıtlanmasına yol açmakta, totaliter bir toplumun ilk görüntülerini sergilemektedir. Yabancılaşan kişi, yabancılaşmış yaşamında özümlenmiştir (Tolan, 2005). Marcuse (2010) tek boyutlu insan olarak adlandırdığı modern insan hakkında şunları söylemektedir:

“Ürünler doktrin aşlar ve manipule ederler, kendi yanlışlarına karşı bağışık olan yanlış bir bilinci beslerler. Ve bu yararlı ürünler daha çok toplumsal sınıf için ve daha çok birey için erişilebilir olurken, doktrin aşılama reklam olmaya son verir, bir yaşam yolu olur. İyi bir yaşam yoludur ve nitel değişimin karşısına dikilir. Böylece, tek boyutlu düşünce ve davranış kalıbı doğar.”

2.2.9. Mills ve Yabancılaşma

Mills, yabancılaşmış bireylerin kitle toplumunu, bu toplumun buyurgan, güçlü olana boyun eğen bir yapıda olduğunu söylemektedir. İnsanların güce karşı duydukları saygı ve korku nedeniyle sorgusuz eğilmelerini yabancılaşma olarak yorumlar. Toplumların bu yapılarının ise kitle iletişim araçlarının, iktidarın gücünün sınırlayıcılığı sonucu olduğunu belirtmektedir (Mills, 1974).

Mills, sosyal yabancılaşmadan hareket etmekte ve bu yabancılaşmanın altında yatan etkenler olarak genellikle sosyolojik değişkenlerin üzerinde durmaktadır. Kamu toplum düzeninden kitle yapısına geçen ve yığınlardan oluşan insanlar arasındaki birincil etkileşim yok olmuştur. Bu durum bireyleri umutsuzluğa, yalnızlığa itmekte, bireye negatif bir kimlik kazandırmaktadır (Taş, 2007).

Amerikan sosyologları arasında, çatışmacı bakış açısı ile toplumsal düzenlerin güçlü bir eleştirisini yapan Mills, modern erk ilişkileri ve egemen çalışma düzenlerinin doğasını analiz etmeye çalışır. Mills, özellikle hizmet sektöründe çalışan , sayıları giderek artan beyaz yakalılarının yabancılaşma koşulları üzerinde durmaktadır ve iş yaşamında yaşanan yabancılaşmanın büyük ölçüde işbölümü ve uzmanlaşmadan kaynaklandığını ileri sürer (Aytaç, 2005). Mills'e göre, beyaz yakalılar bir sınıf bilincinden yoksundur. Bu durum onları toplumsal düzeyde

savunmasız kılmaktadır. Çünkü ona göre, beyaz yakalılar iş ya da günlük yaşamın zorlukları karşısında kendilerini yalnız hissetmektedirler, biz bilincine sahip değillerdir ve ortak bir ideal ve inançtan yoksundurlar. Bu nedenle kendilerini güvende hissedecek örgüt ya da topluluk bulmaktan uzaklaşmaktadırlar (Tolan, 1981).

Mills, çağdaş kapitalist toplumun, siyasal eylemde bulunabilecek yeteneklere sahip bireylerden oluşan etkin bir kamu yerine, bilgisiz, güdülen, örgütsüz ve bireyci kişilerden oluşan bir kitle toplumu yarattığına dikkati çekmektedir (Tolan, 2005). Mills, işgörenlerin ellerinden emekleri sonucunda üretilmiş birçok şey geçmesine rağmen, kendilerinin bunları bizzat sahiplenmemeleri sonucunda yabancılaşmanın gündeme gelebileceğini ileri sürmüştür (Şimşek vd., 2006).

Mills, kitle haberleşme araçlarının yabancılaşma üzerindeki etkisi üzerinde de durmaktadır. Kitle iletişim araçlarını, kişileri ne olmaları, nasıl olmaları gerektiğine telkin eden yeni bir kişiliğe büründüren bir faktör olarak yorumlamaktadır. (Taş, 2007). Mills'e göre, kamu, kitle iletişim araçları ile şekillenmektedir ve kitle iletişim araçları resmi makamlar ve iktidar seçkinleri tarafından denetlenmektedir. Ayrıca Mills, hizmet sektörü çalışanları üzerinde yoğunlaşmıştır. Beyaz yakalılarda yabancılaşmanın daha yoğun yaşadığını savunmaktadır. (Büyükyılmaz, 2007).

2.3. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI

Seeman' a göre yabancılaşmanın beş farklı boyutu vardır. Seeman, 1959'da yayınladığı "On the Meaning of Alienation" (Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine) adlı makalesinde yabancılaşmayı beş boyutla açıklamaktadır. Birçok araştırmacı (Ekmekçi, 1999; Tezcan, 1993, Pars, 1982; Bayındır, 2002) tarafından kabul görmüştür ve araştırmacılar çalışmalarında bu sınıflamaya yer vermişlerdir. Bunlar: güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendinden uzaklaşmadır.

Farklı araştırmalarda yabancılaşma farklı boyutlarıyla incelenmiştir fakat literatürde en çok Seeman (1959)'ın beş boyutlu incelemesine yer verilmektedir (Elma, 2003; Çalışır, 2006; Celep, 2008; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Kınık, 2010).

2.3.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük, bireyin ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamındadır. İçinde yaşanan toplumu etkilemede yetersizlik taşımaktır. Bireyin ulaşmak istediği amaçlara ulaşamamasının doğurduğu duygularla ilişkilidir (Seeman, 1959).

Bireyler kendi yaşamlarını doğrudan etkileyen kararlara katılma olanağı bulamadıklarında, yabancılaşma bir güçsüzlük olarak ortaya çıkar. Modernleşme, güçsüzlük duygusunu yaratan iki koşulu da yaratmıştır. Birincisi; modern toplum öylesine büyük toplumsal yapılar yaratmıştır ki sıradan insanların bu yapıları kontrol etme konusunda hemen hemen hiç şansları yoktur. İkincisi; modern toplum kamusal alanda güçsüzlük konusunda hoşgörüsüz bir kişilik yaratmıştır. Kurumlar büyüdükçe insanların kurumlar üzerindeki kontrol gücü zayıflamakta, gittikçe ortadan kalkmaktadır. Duyarsızlık, güçsüzlüğün kabul edilmesi anlamına gelmektedir (Aydın, 2008).

Kişinin, olayların kendini sürüklediği veya olaylara gerçek benliğini yansıtamadığı duygusuna kapılması ile gündeme gelebilen güçsüzlük olgusu, insanların kendi kaderlerini kontrol etmekte karşılaştıkları başarısızlık derecesi ile de yakın bir ilişki içindedir (Şimşek vd., 2010).

Erjem (2005)'e göre güçsüzlük, yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusunu yaşama, moral ve motivasyon düşüklüğü olarak tanımlanmıştır.

Güçsüzlük, bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden kaynaklanan duygudur (Akgün, 1999). Güçsüzlük bireyin kendi yaşam alanlarının bazıları üzerindeki kontrolünü yitirmesidir. Bunun sonucunda birey kendini güçsüz hisseder ve başkalarının yönlendirmesine gereksinim duyar (Bayındır, 2002: 7).

Güçsüzlük, insanın olaylar üzerindeki denetimini yitirdiği, olayların kendini sürüklediği, olaylara gerçek benliğini yansıtamadığı duygusuna kapılmasıdır. İnsan, bedensel tükenmişlik, süregelen yorgunluk, umudunu yitirmişlik gibi güçsüzlük içine düştüğünde birlikte olduğu insanlarla iyi ilişkiler geliştiremez (Başaran, 2008).

Bu duygu, bireyin yalnız başına bir şey yapamayacağı, başaramayacağı duygusu olarak da tanımlanabilir (Tolan, 2005).

2.3.2. Anlamsızlık

İnsanın çevresindeki toplumsal ve siyasi olayları anlamsız bulması, toplumsal etkinliklerden dışlanmışlık duygusuna kapılması, kendini toplumdan çekilmiş saymasıdır. Dünyada her şeyin anlamsız gelmesi, insanı yaşamaktan bıktırır. Bu tür yabancılaşmada insan eylemlerini ve çevresindeki olayları yargılamada yanılığa düşer (Başaran, 2008).

Anlamsızlık, grup tecrübesini paylaşmada karşılaşılan başarısızlıklar, yani bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını bilememesi hali olup bireylerin toplumu ve çevresinde olup bitenleri anlayamamasını doğurur (Şimşek, vd., 2010).

Olumlu sayılan amaçlara ulaşma imkanı olsa bile, etkinlik anlam kazanmamaktadır. Bir tür, yönetme ve inanç yolları durumları eksikliği duygusudur. Bireyin neye inanacağına karar verememesi durumundan kaynaklanan duygudur (Seeman, 1959).

Anlamsızlık özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması durumunda gözlenebilir (Tolan, 2005).

Öğretmenler üzerinde düşünülecek olursa, Erjem (2005)'in tanımına göre anlamsızlık; öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulmadır.

2.3.3. Yalıtılmışlık

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

Yalıtılmışlık, üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş normlarına ve amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılma ya da bunlara yabancılaşmadır (Seeman, 1959).

Toplumsal yalıtım hali, kişinin topluma alınmadığı, toplumdan atıldığı duygusuna sahip olduğu bir ortamda daha çok gündeme gelir ve kişinin başkaları ile anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramamasına yol açabilir. Yabancılaşmış kişi kendisini arkadaşlarından ayrılmış, devamlı onlarla bir görebilmekte ve bir tür tecrit olgusunu kabul etmiş görünmektedir. Kişinin ilgisi zayıfsa, yaşamını anlamsız buluyor, kendisini diğer insanlara göre herhangi bir şey yapmayan biri olarak görüyor ve “ben kimim” sorusuna cevap vermek kendisi için zor geliyorsa; bu durumda bireysel bakımdan izole olmuşluk ve yabancılaşma doğmuş demektir (Şimşek, vd., 2010).

Yabancılaşmanın bu biçimi, bireyin toplumdaki her türlü aktif katılımı reddederek, kendini toplumdan yalıtmasıdır. Birey, toplumun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak araçları, hatta toplumsal düzen tarafından oluşturulan her türlü değeri reddeder. Bu tür kişiler kendini toplumdan bütünüyle reddederek kendi dünyasına çekilir ve orada yaşar (Aydın, 2008).

Toplumsal yabancılaşma yalnızca toplumsal normlara körü körüne boyun eğme olarak tanımlanamaz. Belirli normların var olduğunu bilmeme, çelişen normlar karşısındaki şaşkınlık veya belirgin bir biçimde tanımlanmış normları bilmezden gelme ve çiğneme de toplumsal yabancılaşmanın çeşitleri arasında yer alır (Tolan, 2005).

Başaran (2008)’a göre ise bu tür yabancılaşmada insanı toplum yalıtılmış değildir, fakat insan kendini yalıtılmış görmektedir. İnsan, başkalarıyla anlamlı ilişki, iletişim kuramaz ya da kurmaktan çekinir. Kendini yalnızlığa gömer, kendine uygun çevreyi düşlerinde arar.

2.3.4. Kuralsızlık (Normsuzluk- Anomi)

Norm, Grekçe yasadızlık, başıbozukluk anlamına gelen “nomos” kavramından Latince’ye geçmiştir. Norm kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma olarak kullanılmış, bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber, 1990). Anomi kavramını Grekçe aslından alıp ilk kullanan Durkheim olmuştur (Bayhan, 1997).

Kuralsızlık, belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklentidir (Seeman, 1959). Birçok tanımın ortak noktası, norm kavramının kişilerin davranışlarını niteleyen ve sınırlayan bir ölçütü ortaya çıkarır olmasıdır. Bu işlevi ile normlar bir ideal belirtir; olanla değil olması gerekenle ilgili bir yaptırım gücüne sahiptirler. Nasıl davranılması gerektiği, toplumsal normun kalıpları içinde belirlenmiştir (Doğan, 2011).

Kuralsızlık, davranışı yöneltecek ilke ve ölçümler bulamamak ve amaca ulaşabilmek için toplumca onanmamış yollara başvurmak şeklinde tanımlanabilir. Toplumsal değer ve düzgülerin kişiye anlamlı gelmemesi, yani toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşabilmek için toplum dışı davranışlara yönelinmesi olgusu kuralsızlığı doğurmaktadır. Normsuzluk veya norm yetersizliği anlamına da gelen kuralsızlık, genel kabul görmüş sosyal araçlarla amaçların gerçekleştirilmesinde karşılaşılan olanaksızlıkları da gözler önüne sermektedir (Şimşek, vd., 2010).

Normlar, belli bir grup içerisindeki bireylerin ilişkilerini düzenler ve eylemlerine yön verir. Normlar genellikle değerlerin yansımasıdır ve bir grubun tüm üyelerince paylaşıldığı için kolektiftir. Örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerdir (Pehlivan, 2002). Toplumu oluşturan insanlar, davranışlarını bu normlara uydurmaya dikkat ederler çünkü toplumun üyeleri normlara uygun davranmalarına göre desteklenir ya da desteklenmezler. Kanun, tüzük, yönetmelik, örf, adet, gelenek ve ahlak kuralları toplumun temel normlarıdır (Güney, 2009). Normlar her zaman yazılı değildir, bazen açıkça ifade edilmezler ancak örgüt içindeki karşılıklı insan ilişkileri içinde öğrenilirler ve ortak bir hareket biçiminin gelişmesini sağlarlar (Sabuncuoğlu, 2010).

Her toplumda kültürün bireylere sosyalleşme yoluyla aşılması istek ve özelemlerden oluşan kültürel hedefler vardır. Bu hedeflere ulaşmak için bireyler normlardan faydalanırlar (Tolan, 2005).

Eski normların ortadan kalkması ve bunların yerine yenilerinin getirilmesi sürecinde bazı boşluklar oluşmaktadır. Ayrıca, hızlı gelişme, kentleşme ve ekonomik kalkınma gibi sosyo-ekonomik değişmelerin beklenenin üzerinde bir düzeyde

gerçekleşmesi sonucunda eski normlar oluşan yeni ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelirler. Bu durumda da boşluklar ortaya çıkar. Bu normların zayıflaması sonucunda “anomi” durumu oluşmaktadır (Güney, 2009). Anomi (kuralsızlık, normsuzluk) kuralları geçerliliğini yitirmiş ve herkes tarafından benimsenecek yeni kuralları yaratamamış bir toplumda, bireyleri toplumsal bütüne bağlayan bağların kopması hali olarak da tanımlanabilir (Şimşek vd., 2010).

Toplumsal değişmeyi, toplumun kendi iç işleyişine bağlayarak anomiy kavramıyla açıklayan Merton’a göre, anomiy, bireysel ve psikolojik bir bakış açısı taşıyan toplumsal çevre ile kültürel çevre arasında meydana gelen uyumsuzluğun yarattığı huzursuzluk hali olarak ifade edilebilir (Şimşek, 2007). Anomiy, çeşitli kesimlerde bireylerin uyum davranışı, yenilik yaratma davranışı, biçimci davranış, geriye çekilme davranışı, isyan davranışı gibi farklı davranış biçimleri göstermelerine neden olur (Kızılcılık ve Erjem, 1996). Merton’a göre anomiy, kültürel norm ve amaçlar ile bireyleri bunlara uygun ve uyumlu davranışlarda bulunmaya zorlayan toplumsal yapı arasındaki kopma halidir. Bu durum bazı kişilerin kültürel normlara uygun, bazı kişilerin ise normlara uygun olmayan davranışlar yapmalarından ortaya çıkar. Merton, toplumsal yapıyı bir toplumun ya da grubun üyelerinin çeşitli şekillerde içinde buldukları örgütlenmiş sosyal ilişkiler olarak tanımlar ve toplumsal yapının toplumdaki bazı insanlar üzerinde uyumsuz davranışlar göstermeleri için bir baskı yaptığını savunur (Özkalp, 2011).

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

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

Metron, toplumsal başarının maddi yönlerini vurgulayan, ancak kurumsallaşmış araçların dağılımında veya kullanımında belirli bir adalet sağlayamayan toplumlar, ister istemez benimsetmeye çalıştıkları normlardan sapan davranışlar doğururlar. Merton suç tiplerinin daha çok toplumun alt kesimlerinde işlenmesinin buna kanıt olduğunu belirtmektedir (Bayhan, 1997).

2.3.5. Kendine Yabancılaşma

Kendine Yabancılaşma, bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayıcı etkinlikler bulmakta yetersiz kalmasıdır (Seeman, 1959).

Başaran (2000)'a 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.

Kendine yabancılaşma, kişinin bir süreç içinde öz benliğine soğuması ile ilgilidir. Bir kişi, yaşamdan herhangi bir tat alamıyor ve sosyal yapıya uyum zorluğu çekiyorsa öz soğuma ortamına sürüklenmiş demektir (Şimşek vd., 2010). Kendinden soğumuş bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum alamazlar. Eylemlerini yönlendiren dışsal ödüllerdir (Aydın, 2008).

Kendine yabancılaşma, insanın öz yabancılaşması, yaptığı eylemleri sanki kendisinin değilmiş gibi yapması ve dönüp sanki bilmeden oluşan bu eylemlerin denetimi altına girmesidir. Böylece insan, eylemlerini denetleyemez, ama eylemleri dönüp kendini denetler. İnsanın davranışlarının kendi geliştirdiği ilke ve kurallara, değer ve düzgünlere, gereksinmelerine ve isteklerine dayanmaması, kendinin kendine uymamasıdır. Bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeden ya da içsel güdülenmeye dayanmadan sırf davranmak için davranır. Kendini kendinden uzak tutmaya çalışır, başkalarının yönettiği bir robota dönüşür (Başaran, 2008).

Kendine yabancılaşma, bireyin kendi yetenek ve öz güçlerini kendisi dışında, kendine yabancı görmesi olarak da betimlenebilir (Tolan, 2005).

İşgörenin örgüte karşı tutumunun beklenen nitelikte olabilmesi, öncelikle kendine karşı tutumunun nitelikli olmasına bağlıdır. İşgörenin örgütte ilişkilerinin

bozulmasının en önemli nedeni “kendisine yabancılaşmasının” giderek ağırlaşmasıdır (Başaran, 2008). Kendine yabancılaşma boyutunu öğretmenler açısından değerlendiren Erjem (2005)’e göre; öğretmen yabancılaşması kavramı içerisinde kendi kendine yabancılaşma; öğretmenin kendini, mesleğini, yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumlarıdır.

2.4. ÖRGÜTLERDE VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YABANCILAŞMA

Örgütsel yabancılaşma kavramı, örgüt üyeleri, örgütsel yapı veya çevresel etmenlerde yabancılaşmayı doğuran herhangi bir biçim, unsur veya uygulama gündeme geldiğinde bu örgütsel yabancılaşma veya örgütsel ilişkilerin yabancılaşması kavramları ile ifade edilebilmektedir (Şimşek vd., 2006).

Örgüte yabancılaşma, insanın emeğine yabancılaşması ile başlar (Başaran, 2008). Örgüte yabancılaşma, örgütle özdeşleşmenin tersine, işgörenin üretimde güçsüzleşmesine, işini anlamsız bulmasına, örgütten ve kendinden soğumasına ve örgüt içinde kendini yalnızmış gibi algılamasına yol açar. İşgören örgüte yabancılaştığında, işine devam etse bile, kendini örgütün bir üyesi olarak görmez. Kişi, örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını döner. Örgütü ve işiyle gurur duyamaz. Örgüt dışında kendine doyum kaynakları arar (Başaran, 2008).

Tezcan (1983)’a göre, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitim örgütleridir. Özellikle de orta öğretim ve yüksek öğretimde yabancılaşmanın daha da belirgin olduğu söylenebilir.

Bürokratik kurumlar daima yavaş değışirler ve katılanların taleplerini hızla karşılama kapasiteleri yoktur (Tezcan, 1983). Yapılan araştırmalar okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005) Bu nedenle eğitim kurumlarındaki bürokratikleşme, katı kurallar içerisindeki yaşama çok yakındır. Eğitimin yaygınlaşması, okulları çok kalabalıklaştırmış, çok sayıda öğrenci ile ancak bürokratik kurallar içerisinde başa çıkılabileceği fikri benimsenmiştir. Okul

içerisindeki kişilerin sahip oldukları statüler en açık biçimde tanımlanmış ve sınırlandırılmış, insanların sahip oldukları rollerin en iyi biçimde nasıl yerine getirileceği gösterilmiş, gerek sınıflar arası gerekse okul ve çevre ilişkileri bürokratik kurallarca belirlenmiştir (Özkalp, 2011).

Öğretmenler için özellikle bakanlık tarafından öğretmenlere sahip çıkılmaması, eğitim sisteminde kalitenin düşmesi, eğitime siyasetin karışması, eğitime gereken önemin verilmemesi, program içeriklerinin gereksiz ayrıntılarla dolu olması, eğitim sistemi ile ilgili olan stres kaynakları olarak gösterilebilir. Bunların yanında yöneticilerin yönetim becerilerinin olmaması, ders programlarının adil olmaması, yönetime katılma olanağının olmaması, öğrenci sayılarının sınıflarda fazla olması, yetkilerin yetersiz olması, ödüllendirmelerin adaletsiz olması gibi faktörler de öğretmenler üzerinde stres ve yabancılaşma yaratan faktörler olarak sayılabilir (Aydın, 2008). Yabancılaşmanın öğretmene etkileri şöyle sıralanabilir (Hoşgörür,1997):

- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller.
- Öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller.
- Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller.
- Öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller.
- Öğretmenlerin öğretme- öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller.
- Öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller.
- Öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller.

Eğitimin aşırı bürokratikleşmesi sonucu ortaya çıkan bir eğilim de merkezileşmedir. Eğitimin merkezi otoriteler tarafından kontrol edilmesi ve denetlenmesi merkezileşme olarak adlandırılmaktadır. Merkezileşme, politik zorunluluklardan da kaynaklanmaktadır. Hükümetler, eğitim sistemini denetleyebilmek için ülkedeki eğitimin bir merkezden idare edilmesini istemektedirler. Eğitimi belirli amaçlar için kullanan hükümetler, bu amaçların okullarda ne şekilde yürütüldüğünü kontrol etmek istemektedirler (Özkalp, 2011).

2.5. YABANCILAŞMAYA NEDEN OLAN ETMENLER VE ALINABİLECEK ÖNLEMLER

Yabancılaşmaya yol açan örgütsel etmenleri Şimşek vd. (2006), örgütsel etmenler ve çevresel etmenler olmak üzere iki bölümde incelemektedirler. Örgütsel etmenler; yönetim tarzı, geçmiş olaylar ve deneyimler, örgüt büyüklüğü (yönetim alanı, yetki devri, uzmanlık, merkezleşme), bilgi akışı, grup özellikleri (grupların toplumsal yapıları, gruplarda rol yapıları, grup normu, grup içi dayanışma, gruplarda önderlik), örgütsel modüler ilişkiler (örgüt bağı vb nedenlerle kurulan yapmacık, geçici ve yüzeysel ilişkiler), üretim biçimi, işbölümü, çalışma koşulları (gürültü,yüksek çalışma temposu ve yorgunluk, can sıkıntısı ve monoton çalışma, izole edilme, çalışma saatleri, katılım ve insan ilişkileri), inanç ve tutumlar olmak üzere sıralandırılabilir. Çevresel etmenler ise; ekonomik yapı (ekonomik politikalarda etkinsizlik, para piyasasındaki. İstikrarsızlıklar), teknolojik yapı, toplumsal ve kültürel yapı (toplumsal değer, beklenti ve yaşam tarzlarındaki hızlı gelişmeler, gelenek, görenek, moral, aile yapısı, vs), sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler, kitle iletişim araçları (medyatik kirlenme, basın ve yayım organlarındaki iletiler, vs) olarak incelenebilir.

Kötü eğitim, önyargılar, düşünülmeden benimsenmiş kurallar ve ilkeler, iletişim araçlarının bilinçsizce ve amaçları dışında kullanılması, ticari kaygılarla gerçekleştirilmiş yalınkat sanat ürünleri yanlış bilinçlenmeye kapı açar ve köklü yabancılaşma duygusu yaratır. Her türlü yoksunluk bilinç için bir yabancılaşma kaynağıdır. Bilinç sağlığının baş koşulu insani gereksinimleri yeterli ölçülerde karşılanmış uyarlı bir ortamdır. Bilincin olağan gelişimine engel çıkarabilecek her şey bir yabancılaşma nedeni olacaktır (Timuçin, 2008).

Modern toplum, sayısız örgütsel yapılar zinciri ile birbirine bağlanmıştır. Bu zincirler, gerçekte toplumun herhangi bir ihtiyaç ve istemleri sonucunda oluşmakla birlikte, sanki kendi başlarına birer varlıklar gibi fonksiyon görürler. Örgütlerin güç kazanması ve yaygınlaşması, toplumsal alanın da bürokratize olmasını getirmiştir. Örgütlerin bazı yönleri yaşamımızı kolaylaştırırken bazı yönleri ise hayatı büsbütün yaşanmaz hale getirmekte, arzu edilmeyen pek çok sorunla insanları yüzleştirmektedir. Örgütsel kozanın, giderek birey ve toplum üzerini örtmesi,

özgürlük yitimi ve anlam kaybı sorununa kaynaklık etmekte, yaşanan yabancılaşmanın ivmesini arttırmaktadır. Bu yüzden sosyal bilimciler, modern toplumun yaşadığı bunalımları ve sıkıntıları çoğu kez, örgütlerle ilişkilendirmekteler ve günümüz toplumunu anlamada, örgütsel yapıların operasyonel bir araç olduğu üzerinde durmaktadır (Aytaç, 2005).

Örgüt, bireysel yetenekleri artıran bir araçtır. Bireysel amaçların gerçekleştirilme aracıdır Örgütler, bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanır. Bireyler, farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığı ile bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler. (Aydın, 1994).

Bir örgütün işgörene karşı iki yükümlülüğü vardır: Birinci yükümlülük; ruhsal, toplumsal ve yasal sözleşmelere göre işgörenlerin geçimsel, ruhsal ve toplumsal gereksinimlerini karşılamaktır. İkinci yükümlülük ise işgörenlerin kendilerini yetiştirme haklarını kullanmalarına imkan yaratmaktır. Bu iki yükümlülük, işgörenlerin işten doyumlarının kaynağıdır (Başaran, 2000). Bununla birlikte, örgüt bireyi yani işgörenler, kendi oluşturmadıkları bir iş dünyasında yaşamaktadırlar. Kendilerinin sadece üretim yapan robotlar olarak görüldüğü hissine kapılır, örgütteki beklentilerine ulaşamaz ve yöneticilerin katı uygulamaları ile karşılaşılırsa, yabancılaşmak veya saldırgan olmak gibi tepkisel davranışlarda bulunabileceklerdir (Şimşek vd., 2010). Hemen her günkü yoğun iş temposu, işi aksaksız yerine getirme mecburiyeti, işe vaktinde yetişme kaygısı, işyerindeki gözetim-denetim düzeni, yapılan işin sonucunu görememek, örgüt ikliminin katı yapısı, aşırı kuralcılık, gayrişahsilik vb. bireyi ruhsal açıdan sıkar, bunaltır, psikoz ve depresif semptomlar sergilenmesine ivme kazandırır (Aytaç, 2005). Bu nedenle örgütlerde, yabancılaşmaya ilişkin bir erken uyarı sistemi kurulmalıdır. Görsel his ve önsezi sahibi olan bir örgüt yöneticisi, yabancılaşmaya ilişkin erken uyarı sinyallerini rahatça alıp bu yönde etkinlik sağlayacak sistemler geliştirmelidir. Yabancılaşmaya ilişkin program ve stratejik politikalar üretilmelidir. Örgütlerde moral yönetimi ve ekibin sürekli özendirilmesi göz ardı edilmemelidir (Şimşek vd., 2006).

Araştırmalarda, örgüte yabancılaşmak ile işten doyumsuzluk arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Ama işten doyumsuzluk, örgüte yabancılaşmanın tek nedeni

değildir. İşgöreni, yabancılaşmaya iten kavramların içinde yetkisizlik, anlamsızlık, ölçümsüzlük, yalnızlık, özyabancılaşma gibi kavramlar da vardır. Kendi özüne yabancılaşmaya eğilimli olan bir işgörenin örgüte yabancılaşmaya eğilimi yüksek olabilmektedir (Başaran, 2008).

Örgütsel bağlılık, bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşir. Birey kendini örgüte adanması karşılığında belli ödüller veya çıktılar almaktadır (Balcı, 2000). Öğretmenlerin okula bağlılığını okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için çaba gösterilmesi ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır (Celep, 2008).

Yabancılaşma daha çok katı ve disiplinli işleyen kapitalist ve bürokratik örgüt yapıları içinde kendisini gösterir. Örgütsel yapıların biçimsel ve rasyonel işleyişi, zamanla işgörenlerin yabancılaşma eğilimlerini artırır. Yabancılaşma, örgüt içinde özdeşleşmenin tersine işgörenin örgütten soğuması, psikik olarak uzaklaşması, kendini çekmesi şeklinde belirir. Yabancılaşmış bir işgören, işine devam etse bile kendisini tümüyle işine veremez, kendini örgütün üyesi olarak göremez. Örgütün kendisine verdiği konumu, saygınlığı reddeder. İşini yaşamının bir parçası olarak görmemeye, işinden, yaşamından söz etmemeye çalışır. Örgütün yönetimine, sosyal etkinliklerine, işi dışındaki faaliyetlere sırtını döner. Örgütü ve işi ile gurur duymaz. Örgüt dışında kendisine tatmin kaynakları arar (Aytaç, 2005).

Biçimsel bir örgütte görevli olan birey, üstleri astları ve denklere ile ilişki içindedir. Astın üstleri ile olan ilişkileri güven duygusu ve kendini gerçekleştirme gereksinimi açısından önem taşımaktadır. Astın kendini gerçekleştirmesi koşullarından önemli bir tanesi kendisini ilgilendiren konularda üst tarafından karar verilmeden önce, kendisine görüşlerini açıklama ve önerilerde bulunma fırsatının verilmesidir. Bu tür bir katılma yoluyla ast, iş yerinin sorunlarından daha fazla haberdar olabilir (Aydın, 1994).

İnsan, kendisini ancak nesnelere dünyasını işleyerek özgül bir varlık olarak ortaya koyar. Bu üretim de onun özgül etkin yaşamını oluşturur (Lefebvre, 2006). Bu nedenle iş yaşamı birey için oldukça önem taşımaktadır diyebiliriz.

İş yaşamında stres sonucu devamsızlık, saldırganlık, işten bıkkınlık, karar verme güçlüğü ve yabancılaşma görülebilmektedir (Luthans, 1995). Bunun yanında çatışma

olgusu da yabancılaşmaya neden olan faktörlerden biri olarak sayılabilir (Büyükyılmaz, 2007). Bu nedenle, örgütte çatışma yönetimine önem verilmelidir. Örgüt içinde bir stres yönetimi merkezi açılmalıdır. Çalışma yaşamının kalitesi artırılmalıdır (Şimşek vd., 2006).

Çalışanın işinde doyum bulması düşüncesi, monotonluğun etkisini azaltacak, etkili ve verimli çalışmayı destekleyecek ve çalışanı işiyle bütünleşmesini sağlayabilecek birtakım önlemler almaya götürmüştür. Bu amaçla yapılabilecek müdahaleler; katılımcı yönetim, iş geliştirme, iş değiştirme, iş zenginleştirme ve işin yeniden tasarımı olabilir (Silah, 2005). Kendinde amaç olması gereken yaratıcı etkinlik, insan özü, bireysellik birer araçtan ibarettir (Lefebvre, 2006). Ayrıca, üretici için bir ürünün bitmişini görememe, yapılan işin önemini algılanmasını da engeller. İşgörenin niçin ürettiğini bilememesi, amacını görememesi, işgöreni örgüte yabancılaşmaya iter (Başaran, 2008).

Günümüz insanı, Sanayi Devrimi ile başlayan ve her alana yayılan hızlı bir değişimin toplumsal ve ruhsal düzeyde yarattığı bunalımların köklü rahatsızlığa dönüştüğü bir ortamda yaşamaktadır. Ortaya çıkan bu hızlı teknolojik gelişme, sosyal örgütlerde, örgütlenme biçimlerinde, kültürel yapıda ve bunlara bağlı olarak değer sistemlerinde de temel dönüşümlere yol açmaktadır (Şimşek vd., 2010).

Günümüz insanların daha fazla üretim yapmak, daha fazla kazanmak bir amaç haline gelmiştir. Bunun için çalışanlar her geçen gün teknolojiye bir yenilik getirmektedir. Ayrıca insan kaynakları buna göre düzenlenmektedir. Bugün işgörenin yaptığı iş mekanik ve düşünülmeden yapılan bir iş haline gelmekte, insanın doğası yadsınmakta, denetleme gereksinmesi, yaratıcılık, merak duygusu, bağımsız düşünme yeteneği engellenmektedir (Silah, 2005). Otomasyonun bireye getirdiği zorluk ve zararlar şöyle özetlenebilir:

- Bilgisayarlı makineler insanın kontrolü dışında çalışır, insanın makineyi kendi üstünde algılamasına neden olur.
- Otomatik işlerde el işiyle zihin işi birbirinden ayrıdır. İşgörenin yalnızca el işi yapması istenir.
- Otomasyon, işte makineye bağımlılık oluşturur, makine olmayınca insan hiçbir işe yaramaz, bu da insanın kendini değersiz hissetmesine neden olur.

- Otomasyonda çalışan hep aynı maddeyi görür ve dokunur, iş tümüyle monotonluk içindedir.
- Otomasyon olan iş yerinde aşırı kontrol vardır, çalışanlar kendilerini sürekli denetim altında hissederler.

Bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı bir gelişim yaşanmaktadır. Bu süreçte yaşanan oldukça karmaşık ve çok boyutlu toplumsal gelişmeler, küresel değişimlere neden olmakta, bu küresel değişim dinamikleri tüm dünya ülkelerini etkileyerek düşüncelerde, inançlarda, geleneklerde, değer yargılarında ve kurumsal olgularda yol açtıkları devrimlerle toplumları sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarında köklü değişim ve dönüşümlere neden olmaktadır. Meydana gelen ekonomik, sosyal, kültürel vb. alanlardaki değişimlerden en fazla etkilenen kesimin başında ise eğitim sistemi gelmektedir (Özgan ve Karadağ, 2009).

Eğitim sistemimizin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, aşağıdan yukarıya iletişimin yaygın ve etkili olmamasına, yukarıdan aşağıya iletişimin temel iletişim biçimi olarak varlığını sürdürmesine neden olmaktadır. Sıradüzensel basamaklar arasında bilgi hızlı ilerleyememekte, yukarıya ulaşırsa da çoğu zaman yeterince etkili olamamaktadır. Bu durumun bireyde kendisini etkileyen kararları, koşulları etkileyememe, bir şeyi değiştirememeye düşüncesi doğurarak hem eğitim işgörenleri hem de öğrenciler için yabancılaşmaya zemin oluşturacağı söylenebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Bu tür durumlarda sendikalar çalışanlara yardımcı olabilmektedir. Sendikalar, çalışanların statülerinin ve çalışma koşulları ile parasal durumlarının iyileşmesine yardımcı olur. Çalışanlar arasında dayanışmayı sağlar. Genelde çalışanlar çalışma şartlarından memnun olmadıkları ve bu şartları kendi başlarına değiştiremeyeceklerine inandıkları için sendikalara üye olurlar (Özer, Aykaç, Yayman ve Tortop, 2007).

Erjem (2005), yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okulların büyümesi, uzmanlaşma, bürokratik yapı, iş yorgunluğu gibi süreçlerin öğretmenleri birbirlerinden uzaklaştırdığını, öğretmenlerin birkaç kişiden oluşan samimi ilişkilerin yaşandığı küçük gruplar oluşturarak bu durumun yarattığı olumsuzluğu gidermeye çalıştıklarını söylemektedir.

Bürokrasilerin nüfuzu, örgütle sınırlı kalmayıp sosyal alanın tüm bölümlerine uzanmaktadır. Bu çerçevede tüm yaşam alanları, tekdüze ve rasyonel bir görünüm alır, tutum ve tavırlarda örnek ölçüler ağırlık kazanır. Bürokratik etki, tıpkı resmi kurumlarda olduğu gibi, sosyal yaşam dünyasını bağımlılaştırarak, insani ve sosyal değerlerde aşınma, yalnızlık, yabancılaşma, özgürlük ve anlam yitimi gibi sorunlara kaynaklık eder (Aytaç, 2005). Bunda şüphesiz nüfusun yoğun artışı da etkilidir.

Dünyada artan kentli nüfus oranı, sadece doğaya yabancılaşan bir yaşam doğurmakla kalmamakta, aynı zamanda birbirine de yabancılaşan bir yaşam çoğaltmaktadır. Bunun nedeni, insanların doğasındaki savaşçı, bencil ya da kötü niteliklerde aranmamalıdır. Bunun nedeni kentsel yaşamın fakirliği ve sınırlılığıdır. Kentsel yaşam yaratılan bir yaşamdır. Çalışan ve üretene yer vardır. Sürekli bir şekilde, zaman, mekan ve ilişki yoğunluğunun yarattığı, sınırsız bir sınırlılık vardır. Bu durum, üretmeyenlerin yaşam olanaklarını kısıtlamaktadır (Yapıcı, 2004). Üretenlerin de başkasının belirlediği koşullarda ve özelliklerde üretim yapması nedeniyle yaşam olanakları kısıtlanmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin öğretim, okul, güç ve toplumsal ilişkiler hakkındaki genel kanılarının, örgütsel yapı ile birlikte yabancılaşmanın doğası ve düzeyini etkilediği sonucuna varılmıştır (Richardson, 1994). Bir başka araştırma sonucuna göre ise Isherwood ve Hoy (1983) öğretmenlerin çalışma değerleri üzerine yaptıkları çalışmada bürokratik yapıyı yetki ve uzmanlık değişkenleri açısından incelemişlerdir. Yetki ve uzmanlık derecesi açısından okulun bürokratik yapısı, Weberci otoriter, işbirlikçi ve kaotik olmak üzere oluşturulan dört temel yapıda ele alınmıştır. Öğretmenlerin çalışma değerleri ise mesleksi çalışma değerleri biçiminde ele alınmıştır. Çalışmada mesleksi değerleri temel alan öğretmenlerin, güçsüzlük duygusunun düzeyi, baskıcı yapıdaki okullarda yüksek, işbirlikçi yapıdaki okullarda ise düşük bulunmuştur.

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 yaş, cinsiyet, işte çalışma süresi gibi değişkenler de yabancılaşma üzerinde etkilidir (Bayındır, 2002).

Hızla değişen toplumsal-bireysel koşullarda, norm sistemlerinde hızlı bir çözülme ve değişme ortaya çıkmakta, kültürel moral, tinsel boşluk yaşamı dayanılmaz boyutlarda olumsuzlaştırmaktadır (Aytaç, 2005).

İnsan üzerinde etkili olan her türlü ilişki, zihinsel, bedensel, kültürel ve duygusal etkinin bir tür yabancılaşmaya yol açabileceği düşünülebilir. Bu da yabancılaşmanın etkilerinin daha geniş olduğu bir alanı işaret etmektedir. Kastedilen, yabancılaşma kavramının toplumsal boyutudur. Bu boyut içinde gelişmiş-gelişmemiş, doğulu-batılı farkı gözetmeksizin yabancılaşmanın her toplum ve insan için etkileri söz konusu edilebilir (Doğan, 2009).

Sosyal insanı ilişkilerinin toplamı olarak tanımlamak mümkündür. Örgütteki insanın iki dünyası vardır. Birincisi, ailesinin, çocuklarının, hayallerinin, sosyal ilişkilerinin içinde bulunduğu dünya; diğeri ise çalıştığı, danıştığı, mekanik ilişkiler içinde bulunduğu örgüt dünyasıdır (Yeniçeri, 1987).

Bugün kitle iletişim araçlarındaki ortak nokta, toplumdaki insanların düşüncelerini etkileyerek belli bir senteze kavuşturmak ve ortak bir davranış biçimi kazandırmaktır (Özkalp, 2011). Yeniçeri (2007)'ye göre, bireyin iletişim araçlarına ayırdığı zaman oranında fiziksel, zihinsel ve sosyal çevresinden uzaklaşmaktadır. Yazar, insanların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere yaptığı araçların tutsağı olduğunu ve televizyon, bilgisayar, videolardan sokaklardaki afişlere kadar pek çok iletişim aracını yabancılaşmayı pekiştiren etkenler olarak değerlendirmektedir. Medyanın günümüzde ideolojilerin, dinlerin, siyasetin ve ekonomik ürünlerin pazarlama fonksiyonunu üstlendiğini, vicdanları ve zihinleri yönettiğini savunmaktadır.

Nef (1980)'e 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. Ayrıca Nef, yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçma, yaşama karşı ilgisizlik, düzensiz yaşam, kötü alışkanlıklar, aşırı bencillik, teslimiyetçilik, kadercilik gibi bir takım kişilik

özelliklerinin de yabancılaşmış bireylerde gözlenebildiğini söylemektedir. İşine yabancılaşan birey, harcadığı emekte kendisini mutsuz hisseder, çalışmalarını zorunluluk olarak algılar.

Yabancılaşmanın ne tür sonuçlar doğurduğu sorusu, aslında yabancılaşmanın içinde yanıtını barındırmaktadır. Yabancılaşma; güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, toplumdaki uzaklaşma ve kendine yabancılaşma türleri ile başlı başına bir sonuçtur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yabancılaşma Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Elma (2003), yaptığı çalışmasında Ankara iline bağlı sekiz merkez güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarında ne düzeyde olduğunu ve sosyoekonomik etmenlerin nasıl etkilediğini ölçmeyi amaçlamıştır.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin boyutlarda düşük düzeyde çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya göre, yabancılaşma algısı en yüksek düzeyde gözlenen boyutlar; okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarıdır. Bekar öğretmenlerde yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlerden, branş öğretmenlerinde yabancılaşma düzeyi sınıf öğretmenlerinden ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde yabancılaşma düzeyi büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Branş, okul büyüklüğü, medeni durum, kıdem değişkenlerinin ise yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olmadığı gözlenmiştir.

Çiftçi (2009), araştırmasında Denizli İli Merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeylerinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 367 öğrenci ve 467 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere Ermeç (2007) tarafından geliştirilen “İlköğretim okullarının Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Anketi” uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algılarının orta üstü düzeyde olduğu, bürokratikleşme derecesi algısının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı ama çalışılan okula göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Celep (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması” isimli çalışmasında Kocaeli İli İzmit Merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tarama modeli ile uygulanan ölçeklerle yabancılaşma düzeyleri ölçülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeyleri en yüksek düzeyde ve “bazen” olarak bulunmuştur. Bunun yanında bekarların ve düşük kıdemlilerin yaptıkları işi daha anlamsız buldukları, 51 yaş ve üstü öğretmenlerin okula yabancılaşmayı daha düşük düzeyde yaşadıkları da bulgular arasındadır.

Yiğit (2010), araştırmasında ilköğretim okulu öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini, yönetici ve öğretmen davranışları, okul ve sınıf düzeyi, hareketi kısıtlayan bir rahatsızlığın olup olmaması ve öğrencilerin çalışma durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan 5 merkez ilköğretim okulu öğrencilerine anket uygulaması ile yürütülmüştür.

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri okula, sınıf düzeyine, çalışma durumuna, rahatsızlığı olup olmamasına ve anne baba eğitim durumuna, iş durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Öğrenci sayısı az okullardaki öğrencilerin fazla olan okullardakine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla düzeyde yaşadıkları, aileleri yüksek ve düşük gelirli olan öğretmenlerin ise orta düzeydekilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları gözlenmiştir.

Yüksek (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo- Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi” isimli çalışmasında Adana ili Merkez ilçesine bağlı okullarda bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin kızlardan yüksek düzeyde güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal soyutlanma yaşadıkları gözlenmiştir. 25-34 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrencilerin 45-54 kişilik sınıflara göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çalışır (2006), çalışmasında Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamış, bu amaçla veri toplama aracı olarak Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”ni kullanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında yabancılaşma düzeyleri düşük düzeyde bulunmuştur. En düşük düzeyde yaşanan yabancılaşmanın “anlamsızlık” boyutunda, en yüksek düzeyde yaşanan yabancılaşmanın ise “okula yabancılaşma” boyutunda olduğu gözlenmiştir. Bunların yanında, cinsiyet, branş, öğrenim durumu, kıdem değişkenlerine göre yabancılaşma alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Erkeklerin kadınlardan fazla güçsüzlük ve anlamsızlık yaşadıkları, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden fazla güçsüzlük ve anlamsızlık yaşadıkları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yüksekokul mezunlarından fazla güçsüzlük ve anlamsızlık yaşadıkları ve 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin 26dan fazla yılda kıdemde olan öğretmenlerden fazla anlamsızlık yaşadıkları diğer bulgular arasındadır. Ayrıca, yüksek lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yalıtılmışlığı diğer öğretmenlerden fazla yaşadıkları gözlenmiştir.

Çevik (2009), araştırmasında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasında ne derece etkili olduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere tarama modeli benimsenerek anket uygulanmıştır. Araştırmada,

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, branş gibi değişkenlerin mesleki yabancılaşma üzerindeki etkileri de incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni durum, branş, yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Erke öğretmenlerin bayanlardan fazla mesleğe yabancılaşma yaşadıkları, evli öğretmenlerin bekarlardan fazla, meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerinden fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yaş ilerledikçe yabancılaşmanın arttığı ve 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerinden fazla yabancılaşma yaşadıkları da bulgular arasındadır.

Kılıç (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerinin sosyo- ekonomik değişkenlere göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada Mersin ili belediye sınırları içerisinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile uygulama yapmıştır. Nicel araştırma niteliğinde olan çalışmada tarama modeli benimsenmiş, Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan yabancılaşma ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarında orta düzeyde bulunmuştur. Gelirinin geçimine yettiğini belirten öğretmenlerin diğer öğretmenlerden fazla güçsüzlük yaşadıkları bulunmuştur. Yaş, hizmet süresi, mesleği isteyerek seçme, serbest zamanı dilediği gibi geçirme ve yönetime katılma değişkenlerinin eğitime yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Gülören (2011), “Teknik Öğretmenlerde Mesleki Yabancılaşma” İsimli çalışmada İzmir ili Merkezi ve ilçelerinde bulunan Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ ne bağlı Endüstri Meslek Liseleri ve Çok Programlı Liselerde görev yapan teknik öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, teknik öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının boyutları ve yabancılaşmanın belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ Mesleki Yabancılaşma Anketi” uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerde yabancılaşma düzeyi düşük bulunmuştur. Yabancılaşmanın eğitim seviyesi, toplam mesleki hizmet, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleği isteyerek seçme, gelirini yeterli bulma, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma durumları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kınık (2010), İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerini tespit etmeyi ve yabancılaşmayı güçsüzlük, kuralsızlık, toplumsal yalıtılmışlık boyutları açısından yaşayıp yaşamadıklarını, yabancılaşma düzeylerinde sosyo-ekonomik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeyi

amaçlamaktadır. Bu amaçla, tarama modeli benimsenmiştir. Ölçme aracı olarak “Dean Yabancılaşma Anketi” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yabancılaşma algıları “bazen” düzeyinde bulunmuş, en yüksek düzeyde “kuralsızlık” ikinci olarak da “güçsüzlük” en düşük düzeyde ise “yalıtılmışlık” bulunmuştur. Sosyo ekonomik değişkenler arasından cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, okul türü değişkenlerinin yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir.

Erjem (2005), ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, Mersin ilinde bulunan iki resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin arasından seçilen 20 öğretmen ile nicel araştırma yapılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yabancılaşmayı kısmi olarak ve bazı boyutlarda yaşadıkları bulunmuştur. En yoğun yaşanan boyutun güçsüzlük olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul eğitimi çerçevesinde deneyim ve yaşantılarını, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve okul yönetimiyle ilişkilerini, eğitime, eğitsel süreçlere, mesleğe ve kendilerine yönelik algı ve değerlendirmelerini, çeşitli boyutları ile ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, elde edilen en önemli sonuç “öğretmenlerin yabancılaşmanın bütün boyutlarını değil, bazı boyutlarını yaşadıkları” bulgusudur. Bunun yanında çalışmada öğretmenlerin %70i yönetime katılmadığını ve tamamı mesleğini anlamlı bulduğunu belirtmiştir.

Büyükyılmaz (2007), İşletmelerde Yabancılaşmanın sosyo- psikolojik Etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda Bir Uygulama” isimli çalışmada, yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, topluma yabancılaşma ve kendine yabancılaşma seviyelerini belirleyebilmeyi, yabancılaşmanın sosyo- psikolojik nedenlerini ortaya koyabilmeyi ve yabancılaşmanın boyutları üzerinde hangi nedenlerin daha etkili olduğunu belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, “Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesi” çalışanlarında veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır.

Araştırmada, çalışanların güçsüzlük ve topluma yabancılaşma boyutlarında yabancılaşma algılarının yüksek, anlamsızlık boyutunda orta ve kuralsızlık ile

kendine yabancılaşma boyutlarında ise düşük olduğu gözlenmiştir. Yabancılaşmaya ilişkin psikolojik, sosyolojik ve demografik faktörlerin, yabancılaşmanın boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Fakat tek bir faktörün kendi başına etkili olduğunu söylemek yanlış olacaktır, araştırma bulgularına göre yabancılaşma, bu faktörlerin bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Eryılmaz ve Burgaz (2010) yaptıkları çalışmada Ankara ili Merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Araştırmada, veriler anket yöntemi ile elde edilmiş olup, uygulanan anket, “Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Ölçeği”dir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin “nadiren” düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları, güçsüzlük, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında resmi ve özel liseler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Resmi okullar ve özel okullarda birlikte en yüksek düzeyde kuralsızlık ve güçsüzlük gözlenmiştir. Bunların yanında, resmi okullarda özel okullara göre öğretmenler arasında güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve kuralsızlık en yüksek düzeyde görülmektedir.

Parsıl (2007) yaptığı nitel çalışmada, yabancılaşmanın beş temel boyutlarını çalışmanın evreni ve bu beş temel boyutun sınıf örgütüne yansımalarını ise çalışmanın örneklemini olarak tanımlamıştır. Araştırmanın desenin durum çalışması ve veri toplama yolu ise doküman analizi şeklindedir. Araştırmada, birincisi “Sınıf örgütünde yabancılaşma nedir?”; ikincisi “Sınıf örgütünde yabancılaşmayı etkileyen dış ve iç faktörler nelerdir?”; üçüncüsü “Sınıf örgütünde yabancılaşmanın yaşanma biçimleri (sonuçları) nelerdir?”; dördüncüsü ise “Sınıf örgütünde yabancılaşmayı önlemek için yapılması gerekenler nelerdir?” olmak üzere dört alt probleme yanıt aranmaya çalışılmıştır. Sınıf örgütünde yabancılaşma olgusu, iç (örgütsel) ve dış (çevresel) olmak üzere pek çok faktörden etkilenir.

- Sınıfta yabancılaşmayı etkileyen çevresel faktörler bürokratik yapı (genel yönetim ve merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, okul yönetimi), aile, kitle iletişim araçları ve akran gruplarıdır.
- Sınıfta yabancılaşmayı etkileyen iç (örgütsel) faktörler ise sınıf yönetimi anlayışı, sınıfın fiziksel yeterliği ve çalışma koşulları (sınıfın büyüklüğü,

estetik, gürültü, yerleşim düzeni, aydınlatma), bilgi akışı iletişim, işbölümü, inanç ve tutumlar, ekonomik-teknolojik ve kültürel yapıdır.

Darıyemez (2010) çalışmasında örgüt kültürünün oluşturulması bakımından örgüt yapıları üzerinde durularak örgütlerde meydana gelen yabancılaşma sorunu ile bu sorunun çözülmesi açısından halkla ilişkiler çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi çalışanları çalışma evrenini oluşturmaktadır. Be evren destek hizmeti personeli, hemşireler ve doktorlar ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre, personelde yüksek düzeyde yabancılaşmaya rastlanmıştır. Halkla ilişkiler çalışmalarının ise örgüt çalışmalarına yönelik uygulamaları yeterli bulunmamıştır. Yabancılaşma düzeyinin yüksek olmasının nedenleri, fiziksel çalışma koşullarının tam olarak yeterli olmayışı, iletişim eksikliği, fikir düşünce ve beklentileri iletecek kanalların yetersiz olması, kendilerini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmamaları, ödül- ceza mekanizmalarındaki dengesizlik ve ücret yetersizliği olarak belirlenmiştir.

Aslan (2008) çalışmasında endüstri meslek liselerindeki kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yapılan betimsel çalışmada, hazırlanan anket formları İstanbul ili sınırları içerisinde seçilen 15 farklı endüstri meslek lisesinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kültür dersi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların erkeklerden yüksek düzeyde mesleğe yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin en fazla zorlandıkları fizik, matematik ve yabancı dil dersleri öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmayı daha yüksek düzeyde yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeyde mesleğe yabancılaşma yaşadıkları bulgular arasındadır.

Araştırmanın kuruma yabancılaşma ile ilgili sonuçlarına göre ise bayanların erkeklerden yüksek düzeyde, fizik matematik ve din kültürü öğretmenlerinin diğer branşlardan yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanında okulun yapısı, çalışma koşulları ve yönetimin kuruma ve mesleğe yabancılaşmayı

etkilediği görülmüştür. Mesleğe yabancılaşma yaşayanlar aynı zamanda kuruma yabancılaşma da yaşamaktadırlar.

2.6.2. Yabancılaşma Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptamışlardır. Öğretmenin yaptığı işten duyduğu gurur ile öğretmenin okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından soyutlanmasının, öğretimde içsel gurur ve anlam duygusunun yarattığı başarısızlıkla anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır ve işlerinde, diğerlerine göre büyük bir çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmadaki önemli bulgulardan biri de yasal yetkiden (okul yöneticilerinden) kendilerini soyutlamalarının öğretmenlerin işe yabancılaşmasının tüm boyutlarını etkilediğidir.

DeRose (1985) ise öğretmenlerin, okulda müdürlerinin uyguladığı güce ilişkin algıları ile bu öğretmenlerdeki yabancılaşmayı belirlemeyi amaçlamıştır. 20 müdür ve 300 öğretmenin örnekleme alındığı çalışmada; French ve Raven tarafından geliştirilen Müdür Davranış Ölçeği, Adams'ın geliştirdiği “Yabancılaşma Ölçeği” ile Tung ve Koch tarafından geliştirilen “Yönetmel Stres Endeksi”, yabancılaşma ve stres değişkenlerinin ölçülmesi amacıyla kullanılmıştır. İlişkisel analiz sonunda, yabancılaşma ve kullanılan güç örüntüleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Toplumsal yalıtılmışlık ve güçsüzlük, öğretmenler arasında en sık görülen yabancılaşma biçimleri olarak belirlenmiştir.

Brooks, Hughes ve Brooks (2008), “Eğitimsel Reform ve Öğretmen Yabancılaşması” adlı çalışmalarında bir devlet lisesinde iki yıl süresince yapılan vaka incelemeleri ile öğretmenlerin, yabancılaşmanın 5 alt boyutundan güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmayı yaşayıp yaşamadıklarını araştırmışlardır. Nitel olarak yapılan analizler sonucunda, yabancılaşmanın 4 boyutuna (güçsüzlük, anlamsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma) göre toplanan veriler analiz edilmiştir ve öğretmenlerin

yabancılaşmanın her bir boyutunu farklı düzeylerde algıladıkları tespit edilmiştir. Her bir öğretmenin durumu kendine özgüdür. Ayrıca, yabancılaşma algısına sahip öğretmenlerin, durumdan duruma zaman içinde farklılık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen yabancılaşmasını azaltacak şekilde okul yönetim politikalarının belirlenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Johnson ve Ellett (1992), okul düzeyinde öğrenme sürecini incelemişlerdir. Bu çalışmada, merkezi karar verme, öğretmenin işe yabancılaşması ve örgütsel etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 31'i ilköğretim, 27'si ise orta öğretim kurumlarında çalışmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okuldaki merkezileşme derecesi ile öğretmen yabancılaşması arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Öğretmen yabancılaşması kontrol altına alındıkça, örgütsel etkililiğin arttığı gözlenmiştir.

Morgart, Robert, Mihalik, Gregory, Martin, Don (1974) "Eğitim Ortamında Yabancılaşma: 70'lerin Amerikalı Öğretmenleri" adlı çalışmada, Amerikan toplum sistemindeki bürokratik yapının varlığının, eğitim ortamında öğretmenleri birer nesne haline getirmesi ve bu durumun, öğretmenleri okulun amaçlarını gerçekleştirmekten ve profesyonel bir çalışan olmaktan uzaklaştırması sonucuna ulaşmıştır. Okulların bürokratik yapılarındaki bazı değişiklikler ve sosyal demokrasinin bu kurumlara yerleşmesi ile yaşanan bu yabancılaşmanın önlenebileceği görüşündedir.

Barakat (1966), "Okul Sisteminden Kaynaklanan Öğretmen Yabancılaşması" konulu araştırmasında, öğretmen yabancılaşmasını üç aşamalı bir süreç olarak incelemiştir. Bunlardan birincisi sosyal ve kuralcı yapıdan kaynaklanan yabancılaşma, ikincisi tutum eğilimi bakımından yabancılaşma ve üçüncüsü de davranışlara yansıyan yabancılaşma olarak açıklanmıştır. Araştırmada, ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan yaklaşık 237 öğretmene uygulanan anketle elde edilen bulgulara göre, sistemin okuldakileri aşırı kontrol altında tutması, yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Bu durum da tutum ve davranış bakımından öğretmen performansını etkilemektedir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen yabancılaşmasının, okul sistemi, okuldaki diğer öğretmenler, yöneticiler, sosyal çevre, iletişim sistemi, okulun büyüklüğü, personel etkileşimi, öğretmen

uygulamaları ve eğitsel amaçlar gibi bağımsız değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Isherwood ve Hoy (1973) bürokrasi, güçsüzlük ve öğretmenlerin çalışma değerleri üzerine yaptıkları araştırmada bürokratik yapıyı yetki ve uzmanlık değişkenleri açısından incelemiştir. Yetki ve uzmanlık derecesi açısından okulun bürokratik yapısı, Weberci otoriter, işbirlikçi ve kaotik olmak üzere oluşturulan dört temel yapıda ele alınmıştır. Öğretmenlerin çalışma değerleri ise mesleksi çalışma değerleri biçiminde ele alınmıştır. Çalışmada mesleksi değerleri temel alan öğretmenlerin, güçsüzlük duygusunun düzeyi, baskıcı yapıdaki okullarda yüksek, işbirlikçi yapıdaki okullarda ise düşük bulunmuştur. Örgütsel çalışma değerlerini temel alan öğretmenlerde ise, güçsüzlük duygusu işbirlikçi yapıdaki okullarda yüksek bulunurken, baskıcı yapıdaki okullarda düşük bulunmuştur. Toplumsal değerleri temel alan öğretmenlerde ise güçsüzlük duygusu, beklentilerin aksine baskıcı yapıdaki okullarda düşük, işbirlikçi yapıdaki okullarda ise yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar bunun nedenini öğretmenlerin amaçlarına, çalımsa beklentilerinin açıkça yapılandırılmış bir düzende daha kolay ulaşabilecekleri düşüncesine dayandırmışlardır. Araştırmada okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güçsüzlük duygusunun düzeyi, işbirlikçi yapıdaki okullara nazaran baskıcı yapıdaki okullarda daha yüksek bulunmuştur.

Anderson (1973), öğrencilere yönelik yaptığı araştırmada okulun bürokratik yapısı ile öğrencilerin okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi 18 lise örneğinde incelemiştir. Araştırmanın ana hedefleri bürokrasi ve yabancılaşmanın boyutlarını saptamak, bu boyutların ikincil ya da birleştirici faktörlerle ilişkisini tanımlamak ve bürokratik yapılanmayı tamamlayan faktörlerle yabancılaşma arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Araştırma bulgularına göre okullar arasındaki yabancılaşma düzeyi farklılıkları, önemli oranda bürokratikleştirici faktörlerce belirlenmektedir.

Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) “öğretmen yalıtılmışlığı ve yabancılaşmasına dair bir vaka incelemesi” başlıklı araştırmalarında, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yönetici, danışman ve meslektaşlarından

gereken desteği alamadıklarında, meslekten ayrılmayı yeğlediklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmaya göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin azalan oranı, giderek büyüyen bir problemdir. Yapılan araştırmalarda yeni öğretmenlerin yasadıkları stresi arttıran ve meslekten ayrılmayı düşünmelerine neden olan çeşitli faktörler saptanmıştır. Bu araştırmada beş yeni öğretmenle ilk yıl deneyimleri hakkında görüşülerek, meslekten ayrılmayı engelleyecek faktörler olup olmadığı araştırılmış ve bu öğretmenlerin hikayelerinde geçen ortak düşünüş tarzının, meslekten ayrılma nedenlerini belirleyen güçlü bir sonuç olduğu sonucuna varılmıştır.

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

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

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

Kulpa ve Steitz (1984), yetişkin meslek sahipleri arasındaki yabancılaşma ve mesleki ilgiye yüklenen anlam ve algılamada kişinin cinsiyetine bağlı farklılıkları inceleyen analitik bir ön çalışma sunmuştur. Çalışmada geniş bir mesleki organizasyonda çalışan 233 yetişkin yer almaktadır. Ön model geçmiş (background) değişkenler, bağlamsal/örgütsel değişkenler, kişisel/psikolojik değişkenler ve sonuçlar (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, örgütsel hedeflerden soyutlanma ve iş tatmini) arasındaki etkileşime bakılmıştır. Sonuçlar, ise yabancılaşmanın psikolojik

yapısının kadınlarda nitelik olarak erkeklerden daha farklı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonunda kadın ve erkeklerin yabancılaşmayı nicelik olarak yaklaşık aynı miktarda tecrübe ettikleri, yasın kadınlar için genelde olumsuz bir etken; erkekler içinse özellikle bağlamsal/örgütsel değişkenlerle olumlu ilişki içinde bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Yetişkin kimliği ve yasın rolü, kadınlar için ise yabancılaşmanın erkeklerin zıddına olarak ayırt edici anlamı, yetişkin mesleki deneyimini daha iyi anlamak bakımından tartışılmıştır. Araştırmada yönetici ve meslektaşlarından gereken desteği alamayan öğretmenlerin meslekten ayrılmayı yeğledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesine, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan araştırmanın amacı, Aydın ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında 2010-2011 eğitim- öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre yabancılaşma düzeylerini, Seeman (1959)'ın belirlemiş olduğu yabancılaşma boyutları (güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma) ile ele alarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” aracılığıyla yapılan bu çalışmada “tarama modeli” uygulanmıştır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin alındığı, tutumlarının belirlendiği, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalarıdır (Tanrıöğren, 2009).

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Aydın ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında, 2010-2011 eğitim- öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın bu okullarda uygulanabilmesi için, gerekli izinler alınmıştır.

Örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür ve her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı, o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir (Karasar, 2009). Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmacının araştırma konusuna uygun olarak kendi belirlediği alt evrenler üzerinde işlem yapılabilir (Ural ve Kılıç, 2011).

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 2010-2011 verilerine göre, merkeze bağlı 19 resmi ortaöğretim okulu ve bu okullarda toplam 1082 öğretmen bulunmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğünün yaptığı sınıflamaya dayanarak araştırma evreni “Mesleki Eğitim Liseleri, Genel Liseler ve Anadolu Liseleri” olmak üzere üç alt tabakaya ayrılmıştır. Bu üç alt tabakaya dahil olmayan 1 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Fen Lisesi kurum türü bakımından diğer kategorilerden farklı olması nedeniyle örnekleme dahil edilmemiştir. Buna ek olarak Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarında Merkez ilçede görünüyorsa rağmen yerleşim yeri şehir merkezinden oldukça uzak kalan 2 lise, merkez ilçedeki okullar ile aynı özellikleri gösteremeyeceği öngörüldüğünden çalışma evrenine dahil edilmemiştir. Böylece çalışma evrenini Aydın İli Merkez ilçesinde bulunan 14 resmi ortaöğretim okulundaki 968 öğretmenin oluşturması öngörülmüştür.

Tabakaların evren içindeki temsil oranına göre, her tabakaya ilişkin örneklem sayısı belirlenmiş ve bu katılımcılar basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007)'in yer verdiği örneklem alma formülü uygulanmış ve 968 kişilik çalışma evreninden % 95 güvenilirlik aralığında $\alpha = 0.05$ hoşgörü düzeyinde, $d = 0.05$ örneklem hatası kabul edilerek, tablodan bu koşulları sağlayacak olan $t = 1.96$ olarak alındığında 385 kişilik örneklemin evreni temsil yeterliğinde olduğu görülmektedir. Karşılaşılabilecek olası sorunlar ve geri dönüş oranlarındaki olası kayıplar da göz önüne alınarak örneklemin belirlenen sayıdan daha büyük tutulması uygun görülmüştür ve 530 kişiye uygulanmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Çok fazla değişkenle çalışılacağına, beklenen ya da yordanan farklar ya da ilişkiler çok küçük olacağına, çalışılacak değişkenler açısından örneklem heterojen olduğunda ve bağımlı değişkene ilişkin elde mevcut güvenilir ölçüler olmadığında, örneklemin büyük olması gerekir (Erkuş, 2005).

Tablo 3.1: Ölçeğin Uygulandığı Okul Türleri ve Geri Dönüş Oranları

Okul türü	Ölçek Uygulama Bilgileri				
	Çalışma Evreni (N)	n	Dönen ölçek sayısı	Dağıtılan ölçek sayısı	Geri dönüş oranı
Meslek Lisesi	454	227	233	250	%93,2
Anadolu Lisesi	411	206	212	225	%94,2
Genel Lise	103	51	52	55	%94,5
Toplam	968	484	497	530	ortalama %93,7

Uygulanan 530 ölçekten 53' ü geri gelmemiş, 13'ü ise eksik ya da hatalı doldurmadan dolayı analizlere dahil edilmemiştir. Son olarak elde edilen 484 ölçek analizlerle değerlendirilmiştir.

2010-2011 Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre, örnekleme dahil edilen 14 resmi okulun türlerine ve öğretmen sayılarına göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Aydın İli Merkez İlçesinde Bulunan Ortaöğretim Okullarından Örnekleme Dahil Edilenler ve Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Örnekleme ki Öğretmen Sayısı
Meslek Lisesi	6	Aydın Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	104	52
		Mimar Sinan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	133	66
		Osmangazi Ticaret Meslek Lisesi	58	29
		Vimjo Kız Teknik ve Meslek Lisesi	21	11
		Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	94	47
		Aydın Anadolu İmam Hatip Lisesi	44	22
Toplam			454	227
Anadolu Lisesi		Adnan Menderes Anadolu Lisesi	54	27
		Atatürk Anadolu Lisesi	62	31
		Emel- Mustafa Uşaklı Anadolu Lisesi	64	32

		Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	46	23
	6	Aydın lisesi	108	54
		Efeler Lisesi	77	39
	Toplam		411	206
		Mehmet Akif Ersoy Lisesi	29	14
	2	Cumhuriyet Lisesi	74	37
	Toplam		103	51
	Genel toplam	14	968	484

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada yararlanılmak üzere ilgili literatür incelenmiş, konu ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Araştırmanın verileri ölçekle elde edilmiş olup, Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır:

Birinci Bölüm: Bu bölüm, kişisel bilgilerin yer aldığı bölümdür ve öğretmenin yaşını, cinsiyetini, medeni durumunu, sahip olunan çocuk sayısını, öğretmenlikteki kıdemini, branşını, son mezun olduğu okulu ve hangi bölümlerde kaçar saat derse girdiklerini belirlemeye yönelik sorulan 8 sorudan oluşmaktadır.

İkinci Bölüm: Bu bölüm öğretmenlerin, yabancılaşma düzeylerini ve yabancılaşmayı hangi boyutlarda daha yoğun yaşadıklarını ölçebilmek amacıyla hazırlanmış olan 27 maddeden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Bu soruların yanıtlanmasında “ her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” ifadelerinden yararlanılması istenmiştir.

Elma (2003), 38 maddeden oluşan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”ni Seeman (1959)’ın tanımladığı yabancılaşmanın beş alt boyutunu temel alarak geliştirmiştir. Elma (2003) faktör analizi sonucunda madde sayısı 2 olan bir faktörü, bu maddeleri silerek değerlendirmeden kaldırmıştır ve faktörleri literatür taramasına göre tekrar sınıflandırmıştır. Araştırmanın ön uygulama aşamasında Elma (2003)’nın söz konusu ölçeği değiştirilmeden kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulamada, araştırma evreninden seçilen 3 Anadolu Lisesi, 3 Meslek Lisesi ve 1 Genel Liseden olmak üzere toplam 6 okuldan rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 216 öğretmene ulaşılmıştır. Bu aşamada dağıtılan ölçeklerden 203 tanesi geri dönmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçeğin öncelikle güvenilirliği madde analizi ile hesaplanmış ve 38 maddenin toplam güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$ bulunmuştur. Alfa katsayısının .40 ın altında olması ölçeğin güvenilir olmadığı, .40- .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60- .80 arasında olması halinde orta düzey güvenilirlikte olduğu ve .80 ile 1.00 arasında olması halinde ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar,1999). Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda her bir soru ile bütün arasındaki korelasyonu belirten değerlerin 32., 34., 35., 38. maddelerde negatif değerler olması nedeniyle, bu maddeler testten çıkarılmıştır. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu, .20- .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görölmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20 den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). Ölçeğin yüksek derecede güvenilir ($\alpha > .80$) olması için madde toplam korelasyon değerleri negatif olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Ural ve Kılıç, 2011). Maddeler çıkarıldıktan sonra tekrarlanan işlemden ise, 32., 34., 35. ve 38. maddeler çıkarıldıktan sonraki işlemden 33, 36 ve 37. maddelerin değerlerinin .20 den küçük olması nedeni ile çıkarılması uygun bulunmuştur. Madde toplam korelasyon değerinin en az .20 olması gerekmektedir (Özdamar, 1999).

KMO testi sonucu $.91 > .05$ ve Bartlett testi ise $\text{sig.} < .05$ bulunmuştur. Veri setimizin faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. ve anlamlıdır.

Ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirleyebilmek için, “temel bileşenler analizi” yöntemi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi ile, maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktörlerdeki yükleri azalır. Böylece maddeler kendileriyle yüksek ilişki veren faktörleri bulurlar ve daha kolay yorumlanabilir. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla varimax dik döndürme tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009).

Faktör analizinde yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2009). Yapılan faktör analizinde 16. ve 25. soruların, diğer faktörlerle de yakın değerler vermesi sebebiyle çıkarılması uygun görölmüştür. 16. ve 25. sorular çıkarıldıktan sonra, yapılan güvenilirlik analizi sonucu ölçeğin

güvenilirlik katsayısı $\alpha = .92$ bulunmuştur. Bu değere bakarak ölçeğin oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçek ($0,80 < \alpha < 1$) olduğu söylenebilir (Ural ve Kılıç, 2011).

Faktör analizi sonucunda 6 faktör bulunmuştur. Bulunan 6 faktör literatür temel alınarak güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, normsuzluk, okula yabancılaşma, kendine yabancılaşma olarak sınıflandırılmıştır.

1,2,3,4,5,7 maddeler güçsüzlük,

6,8,9,10 maddeler normsuzluk,

11, 12,13,14,15,17 maddeler anlamsızlık,

18,19,20,21 maddeler kendine yabancılaşma,

22,23,24,26 maddeler okula yabancılaşma,

27,28,29,30,31 maddeler yalıtılmışlık boyutlarını ölçmeye dayanan

maddeler olarak yorumlanabilir. Fakat alanyazına dayanarak yapılan inceleme sonucunda 6. maddenin, içinde bulunduğu boyutun özelliklerini taşımadığı görülmüştür ve bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Tekrar yapılan analiz sonucunda diğer maddelerle olan ilişkisi yüksek bulunan 17. maddenin de çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece Elma(2003) tarafından geliştirilen 38 maddeden oluşan ölçekten 11 madde çıkarılarak, geriye kalan maddelerle yapılan analiz sonucunda tanımlanan boyutlara göre madde dağılımları şu şekildedir:

1,2,3,4,5,7. maddeler güçsüzlük,

8,9,10 maddeler normsuzluk,

11, 12,13,14,15 maddeler anlamsızlık,

18,19,20,21 maddeler kendine yabancılaşma ,

22,23,24,26 maddeler okula yabancılaşma,

27,28,29,30,31 maddeler yalıtılmışlık.

Araştırmada Seeman' ın belirlemiş olduğu yabancılaşma alt boyutlarının yanında aynı zamanda “okula yabancılaşma” adı altında incelenen bir boyut daha bulunmaktadır. 22.,23.,24. ve 26. maddeler incelendiğinde, öğretmenin diğer öğretmenler ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışması, öğretmenler odasını tercih etmeme, okulda yalnızlık hissetme ve kendini meslektaşları tarafından dışlanmış hissetme durumlarının irdelendiği görülmektedir. Bu maddelerin ortak noktası “okul örgütü” olup, bu maddelere verilecek cevaplar, örgütsel

yabancılaşmanın okul örgütünde gözlenebilecek yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, bu maddeler “okula yabancılaşma boyutu” adı altında incelenmiştir. Benzer bir biçimde Erjem (2005)’in öğretmenlerin yabancılaşması üzerine yaptığı çalışmada Seeman (1959)’ın belirlemiş olduğu beş yabancılaşma alt boyutunun yanında, iş tatminsizliğini de yabancılaşmanın bir türü gibi incelediği görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda, Öğretmen Yabancılaşma Ölçeğinin, 27 maddeden oluşan, yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip ve 6 alt boyutu olan bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3: Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Boyutları ve Madde Toplam Korelasyonları

ALT BOYUTLAR	MADDE NO	MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE TOPLAM KORELASYONU
Güçsüzlük	1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	,710	,512
	2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	,712	,429
	3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	,733	,526
	4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	,581	,456
	5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	,629	,619
	7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	,556	,627
Normsuzluk	8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	,743	,590
	9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	,772	,579
	10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum	,720	,556
Anlamsızlık	11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	,674	,593
	12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	,775	,515
	13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	,606	,582
	14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	,685	,609
	15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	,526	,456

Kendine yabancılaşma	18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	,653	,606
	19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	,698	,326
	20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	,649	,548
	21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	,614	,668
Okula yabancılaşma	22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	,641	,492
	23.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	,766	,397
	24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	,689	,404
	26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	,704	,422
Yalıtılmışlık	27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	,509	,455
	28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	,709	,420
	29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	,699	,428
	30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	,619	,459
	31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	,601	,325

Tablo 3.3'e göre, faktörlerin yük değerlerinin .51 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları,

güçsüzlük boyutunda .43- .63,

normsuzluk boyutunda .57- .59,

anlamsızlık boyutunda .46- .61,

kendine yabancılaşma boyutunda .33- .67,

okula yabancılaşma boyutunda .40- .49,

yalıtılmışlık boyutunda .33- .46 değerleri arasında değişmektedir.

Tablo 3.4: Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach-Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Açıkladığı Varyans
Güçsüzlük	.83	12,1
Normsuzluk	.82	11,0
Anlamsızlık	.81	9,2
Kendine Yabancılaşma	.76	9,0
Okula ve Mesleğe Yabancılaşma	.75	9,0
Yalıtılmışlık	.71	9,0
ÖLÇEK	.91	

Ölçeğin iç tutarlılığı Croanbach alpha değeri ile belirlenmiştir. Tablo 3.4'e göre, güçsüzlük boyutunun alfa değeri .83, normsuzluk boyutunun .82, anlamsızlık boyutunun .81 , kendine yabancılaşma boyutunun .76, okula ve mesleğe yabancılaşma boyutunun .75, yalıtılmışlık boyutunun .71 olduğu görülmektedir. Öğretmen Yabancılaşma Ölçeğinin, yapılan güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı $\alpha = .91$ bulunmuştur. Buna göre, yabancılaşma ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Güçsüzlük boyutu ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 12,1'ini, normsuzluk boyutu %11'ini, anlamsızlık boyutu %9,2'sini, kendine yabancılaşma boyutu %9'unu okula ve mesleğe yabancılaşma boyutu %9'unu ve yalıtılmışlık boyutu ise %9'unu açıklamaktadır. 6 faktörün açıkladığı toplam varyans %59,3 bulunmuştur. Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği, 6 alt boyuta sahip, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracıdır denilebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, yapılan alanyazın taraması sonucunda Elma (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yabancılaşma Anketi” nin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeği uygulayabilmek için öncelikle Yrd. Doç. Dr. Cevat Elma tarafından, sonra da gerekli kurumlardan izin alınmıştır. Ön uygulaması, geçerlik, güvenilirlik analizleri, faktör analizi yapılarak son çekli verilen veri toplama aracı, öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmış ve elden toplanmıştır ölçeğin öğretmenler tarafından daha rahat doldurulabilmesi için okullarda öğretmenler odasında beklenmiştir. Ölçek, aynı gün dolduramayacak öğretmenler için ortalama 10 gün sonra yine bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analizinde normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için “parametrik testler”, normal dağılım göstermeyen gruplar için ise “non-parametrik testler” kullanılmıştır. Buna göre; örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre analizleri “t-testi”, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk

sayısı, branş, yaş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre analizleri “ tek faktörlü varyans analizi”, medeni durum değişkenine göre analizleri “Mann Whitney-U” analizi ve mezuniyet değişkenine göre analizleri ise “Kruskal Wallis” analizleri ile incelenmiştir. Farklılığın olduğu saptanan değişkenler için farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlarda LSD , parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda Games Howell testi kullanılmıştır.

Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS.16 paket programına girilerek değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerine yer alan seçenekler;

- Hiçbir zaman (1puan)
- Nadiren (2puan)
- Bazen (3puan)
- Çoğu zaman (4puan)
- Her zaman (5puan)

şeklinde derecelendirilerek puanlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yabancılaşmaya ait olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma ve kendine yabancılaşma boyutlarını ölçmektedir.

Katılımcıların yabancılaşma puanları, maddelere verilen cevapların puanları ile belirlenmiştir. Yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalardan faydalanılmıştır. Bu puanların yüksek olması yabancılaşmanın yüksek olduğunu, düşük olması ise yabancılaşmanın düşük olduğunu belirtmektedir.

Yabancılaşma ölçeğinden elde edilen puanların derecelendirilmesi, 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler yadımı ile yapılmıştır.

Tablo 3.5: Yabancılaşma Düzeylerine Göre Puan Aralıkları

Yabancılaşma Düzeyi	Puan Aralıkları
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

Grup ortalama puanları arasındaki anlamlı farkların test edilmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolar ile de belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların yabancılaşma görüşleri madde düzeyinde, sonra da yabancılaşmanın boyutları bakımından incelenmiştir. Bu nedenle her boyuta ilişkin madde ortalama puanlarına yer verilmiştir. Ölçülen yabancılaşma düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, sahip olunan çocuk sayısı, kıdem, son mezun olunan okul gibi katılımcı özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği parametrik testlerden t-tesisi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi ile Mann Whitney-U testi aracılığıyla belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere “post-hoc LSD ve Games Howell” testleri uygulanmıştır.

Son olarak ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, sahip olunan çocuk sayısı, kıdem, son mezun olunan okul, girdikleri ders saatleri değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Örneklemeye dahil edilen öğretmenlerin bu değişkenlere ait dağılımları Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	211	43,6
	Erkek	273	56,4
Medeni Durum	Evli	427	88,2
	Bekâr	57	11,8

Branş	Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü, Vatandaşlık, ...)	98	20,2
	Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)	70	14,5
	Matematik	71	14,7
	Türkçe ve Edebiyat	69	14,3
	Yabancı Dil	52	10,7
	Temel Beceri (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Bilişim T.)	37	7,6
	Mesleki Dersler (Motor, Elektronik, Elektrik, Dikiş,...)	87	18,0
	Çocuk Sayısı	0	65
	1	129	26,7
	2	242	50,0
	3 ve üzeri	48	9,9
Öğrenim Durumu	Eğitim Fakültesi	153	31,6
	Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	8	1,7
	Fen Edebiyat Fakültesi ve Dil ve Tarih-Coğ. Fak.	91	18,8
	İlahiyat Fakültesi	18	3,7
	Mesleki Eğitim Fakültesi	31	6,4
	Diğer (BESYO, ,Güzel Sanatlar, Açık Öğretim, Enstitüler...)	13	2,7
	Cevapsız	170	35,1
Yaş	26-32 yaş	32	6,6
	33-39 yaş	132	27,3
	40-46 yaş	163	33,7
	47-53 yaş	115	23,8
	54 ve üzeri yaş	42	8,7
Mesleki kıdem	1-7 yıl	16	3,3
	8-14 yıl	119	24,6
	15-21 yıl	165	34,1
	22-28 yıl	122	25,2

Tablo 4.1'e göre, örneklemin cinsiyet dağılımının %43,6'sının kadın, %56,4'ünün ise erkek olduğu ve erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından fazla olduğu görülmüştür.

Medeni durum değişkenine göre dağılım incelendiğinde %88,2 oranında evli, %11,8 oranında bekâr öğretmenin olduğu görülmüştür. Buna göre evli öğretmenlerin oranı bekâr öğretmenlerin oranından oldukça fazladır denilebilir.

Branş değişkeni; Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Beceri Dersleri ve Mesleki Dersler olmak üzere 7 sınıfa ayrılmıştır. Öğretmenlerin branşlarının yüzdelik oranlarına bakıldığında ise en büyük orana %20,2 ile Sosyal Bilimler öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla %18 ile Mesleki Dersler öğretmenleri %14,7 ile Matematik öğretmenleri, %14,5 ile Fen Bilimleri öğretmenleri, %14,3 ile Türk dili ve Edebiyatı öğretmenleri, %10,7 ile Yabancı Dil öğretmenleri ve %7,6 ile Beceri Dersleri öğretmenleri gelmektedir.

Öğretmenlerin son mezun oldukları okulların türü ise Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Enstitüleri ve Öğretmen Okulları, Mesleki Eğitim Okulları ve diğer okullar olmak üzere 6 alt sınıfa ayrılmıştır. Öğretmenlerin %35'inin son mezun oldukları eğitim kurumlarının veri toplama aracı üzerinde tam olarak doldurmamış olması nedeniyle, tam olarak doldurulmuş olan ölçekler incelenebilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %31,6'sı Eğitim Fakültesi, %18,8'i Fen Edebiyat Fakültesi ve Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, %6,4'ü Mesleki Eğitim Okulları, %3,7'si İlahiyat Fakültesi, %1,7 Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu, %2,7'si diğer okul türleri mezunudur.

Öğretmenler yaş aralıklarına göre 5 grupta incelenmiştir. Bu gruplar sırası ile 26- 32 yaş, 33-39 yaş, 40-46 yaş, 47-53 yaş, 54 ve üzeri yaş gruplarıdır. Örnekleme bulunan en genç öğretmen 26, en yaşlı öğretmen ise 60 yaşındadır. En fazla öğretmen, %33,7'lik oranla 40-46 yaş aralığında, sonra sırası ile %27,3'lük oranla 33-39 yaş aralığında, %23,8'lik oranla 47-53 yaş aralığında, %8,7'lik oranla 54 ve üzeri yaşlarda ve %6,6'lık oranla 26-32 yaş aralığında bulunmaktadır.

Kıdem değişkenine göre de öğretmenler 5 gruba ayrılmıştır. Bu gruplar; 1-7 yıl, 8-14 yıl, 15-21 yıl, 22-28 yıl, 29 ve üzeri yıl gruplarıdır. Örnekleme yer alan en kıdemli öğretmen 35 yıllık, en az kıdemi olan ise 1 yıllık öğretmendir. Elde edilen bulgulara göre, en fazla öğretmenin bulunduğu grup %34,1 oranıyla 15-21 yıl kıdemi olan gruptur ve diğerleri ise sırasıyla, %25,2 ile 22-28 yıl, %24,6 ile 8-14 yıl, %12,8 ile 29 ve üzeri yıl, %3,3 ile 1-7 yıl kıdemi olan gruplardır.

4.2. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri nedir?” biçiminde belirlenmişti. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin bilgi elde edebilmek için, veri toplama aracının birinci ve ikinci bölümünden elde edilen veriler, sınıflama ve puanlama basamaklarından geçirilerek sayısal verilere dönüştürülmüş ve istatistiksel işlemler ile analiz edilmiştir. Bunun için yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, yabancılaşmanın alt boyutları belirlenmiş, bu alt boyutlar, verilen cevaplara göre puanlanmış ve bu puanlar ile ortalama ve standart sapmalar elde edilmiştir. Elde edilen verilerden, öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Aydın ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim öğretmenlerine uygulanan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” sonucu elde edilen veriler ve istatistiksel sonuçlar Tablo 4.2’deki gibidir.

Tablo 4.2: Ölçek Maddeleri ve Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Ortalama Değerler

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi (X)
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	2,1653 Nadiren
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1,7335 Hiçbir zaman
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	1,9731 Nadiren
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli	1,8140 Nadiren

	olmadığını düşünüyorum.		
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	1,9008	Nadiren
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	1,9979	Nadiren
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	2,3988	Nadiren
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	2,4607	Nadiren
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum	2,4525	Nadiren
11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	1,8636	Nadiren
12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	1,8264	Nadiren
13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1,8120	Nadiren
14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	1,5083	Hiçbir zaman
15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	1,3657	Hiçbir zaman
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1,5227	Hiçbir zaman
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1,3368	Hiçbir zaman
20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	1,6880	Hiçbir zaman
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	1,9298	Nadiren
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1,6012	Hiçbir zaman
23.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1,2955	Hiçbir zaman
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	1,4711	Hiçbir zaman
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1,4979	Hiçbir zaman

27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	2,0888	Nadiren
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	1,9339	Nadiren
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	1,7376	Hiçbir zaman
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	1,6901	Hiçbir zaman
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	2,0661	Nadiren
Ortalama		1,820	Nadiren

Tablo 4.3: Yabancılaşma Düzeyleri

Yabancılaşma Düzeyi	Puan Aralıkları
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

Öğretmenlerin “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.”, “Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissediyorum.”, “İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.”, “Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.”, “Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.”, “Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.”, “Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.”, “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.”, “Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.”, “Okulda kendimi yalnız hissediyorum.”, “Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.”, “Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.” ifadelerine verdikleri cevapların “hiçbir zaman” düzeyinde oldukları söylenebilir.

Yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu maddeler; “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.” (X=2,46) ve “Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.” maddeleridir (X=2,45). Bu maddeler “nadiren” düzeyinde algılanan maddelerdir.

Tablo 4.2 ve Tablo 4.3'teki bulgulara göre, öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin ortalama olarak “*nadiren*” düzeyinde ($X=1,82$) olduğu görülmüştür.

Çalışır (2006)'ın Bolu ilinde yapmış olduğu öğretmenlerin yabancılaşma algılarını ölçmeye yönelik olan çalışması da öğretmenlerin yabancılaşma algılarının “*nadiren*” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Erjem (2005), Mersin ilindeki ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kısmi olarak yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir. Gülören (2011) de benzer bir şekilde öğretmenlerin genel yabancılaşma düzeylerini düşük bulmuştur. Aynı zamanda Eryılmaz ve Burgaz (2010) da resmi ve özel okulları birlikte ele alarak toplam ortalama yabancılaşma düzeylerini incelediğinde yabancılaşmayı nadiren düzeyinde bulmuşlardır.

Celep (2008), Kocaeli ilindeki ilköğretim öğretmenlerinin yabancılaşma algılarını “*bazen*” ve Kınık (2010), öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma algılarını “*bazen*” düzeyinde bulmuştur.

4.3. YABANCILAŞMANIN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma, düzeyleri yabancılaşmanın alt boyutlarında (Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık, Normsuzluk, Kendine Yabancılaşma) anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti.

Bu bölümde, faktör analizi sonucu elde edilen güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, okula yabancılaşma, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1. Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nin 1., 2., 3., 4., 5. ve 7. maddeleri güçsüzlük boyutunu ölçen ifadelerdir. Bu maddelere verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi(X)
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	2,17
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1,73
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	1,97
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	1,81
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	1,90
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	2,00
Ortalama		1,93

Tablo 4.4'teki bulgulara göre, güçsüzlük boyutunda algılanan yabancılaşmanın “*nadiren*” düzeyinde olduğu görülmüştür. Güçsüzlük boyutunda en yüksek ortalamanın görüldüğü madde, “*Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.*” maddesidir (X= 2,17). Bunun yanında güçsüzlük boyutunda en düşük ortalamanın görüldüğü madde “*Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.*” maddesi olmuştur (X= 1,73). Buna göre, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu unsur, öğretmenlerin yabancılaşmalarını azaltıcı etkiye sahip bir faktör olmuştur diye düşünülebilir.

Bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde oldukça yeterli buldukları, kendilerine güvendikleri söylenebilir. Öğretmenler çalışma istek ve heyecanlarını nadiren yitirdiklerini ve nadiren kendilerini yıpranmış, tükenmiş hissettiklerini belirtmektedirler. Bu durum öğretmenlerin genellikle işlerini severek yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, nadiren okuldaki sorunlarla mücadele güçlerini yitirdiklerini ve öğrencilerine katkılarının yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bunun sebebi olarak yönetim kadrosu ile olan ilişkileri gösterilebilir. Öğretmen, yöneticileri ile iyi ilişkiler geliştirememiş ise kendisini baskı altında, gergin hissedebilir. Bunun yanında yönetim kadrosu tarafından fikirlerinin alınması ihmal ediliyor, düşüncelerine önem verilmiyor ise öğretmenler çalışma ortamlarında kararlara yeterli katılımı gösteremediklerini hissediyorlarsa bu durum güçsüzlüğü doğurabilir. Kılıç (2009) çalışmasında, eğitimde karara katılmanın öğretmen yabancılaşmasını yordayabildiğini belirtmiştir.

Darıyemez (2010) çalışmasında çalışanların kendilerini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olamamaları ve ödül-ceza mekanizmasındaki dengesizliğin, ücret yetersizliğinin, fiziksel çalışma koşullarında yetersizliğin ve iletişim yetersizliğinin yabancılaşmanın nedenleri olduğunu belirtmiştir. Johnson ve Ellet (1992) de araştırmalarında, okuldaki merkezileşme derecesi ile öğretmen yabancılaşması arasında pozitif korelasyon bulmuşlardır.

Çalışır (2006)'ın çalışması, bu bulguları destekler niteliktedir, güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyini “nadiren” olarak bulmuştur ($X=1,96$). Aynı şekilde Elma (2003) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerini ($X=2,27$) “nadiren” olarak tespit etmiştir. Bunların yanında Kınık (2010), çalışmasında öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerini “hiçbir zaman” olarak bulmuştur.

Müfredat programları eğer öğretmenlerin yaratıcılıklarını sınırlıyor, derse olan hakimiyetlerini destekleyemiyor ise güçsüzlükten bahsedilebilir. Bu nedenlerle birlikte stresli mesleki koşulların söz konusu olması da yabancılaşmayı artırarak öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olabilir ve öğretmenlerin nadiren de olsa güçsüzlük yaşamalarının nedeni olarak gösterilebilir.

Ülkemizdeki eğitim sistemlerinin aşırı merkezileşmiş bir yapısının olduğu bilinmektedir. Aşırı merkezileşmiş örgütlerde bürokrasinin olumsuzluklarının yaşandığı, ayrıca çalışanların işe ilişkin kararlara katılma, inisiyatif kullanma olanaklarının çok sınırlı olduğu da bilinen bir gerçektir. (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Morgart, Robert, Mihalik, Gregory, Martin, Don (1974) da çalışmalarında bürokratik yapının varlığının, eğitim ortamında öğretmenleri birer nesne haline getirmesi ve bu durumun, öğretmenleri okulun amaçlarını gerçekleştirmekten ve profesyonel bir çalışan olmaktan uzaklaştırması sonucuna ulaşmıştır. Isherwood ve Hoy (1973) ve Anderson (1973) da çalışmalarında araştırmada okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Güçsüzlük duygusunun düzeyi, işbirlikçi yapıdaki okullara nazaran baskıcı yapıdaki okullarda daha yüksek bulunmuştur.

4.3.2. Normsuzluk Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nin 8.,9.,10. maddeleri normsuzluk boyutunu ölçen ifadelerdir. Bu maddelere verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Normsuzluk Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi (X)
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	2,40
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	2,46
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum	2,45
	Ortalama	2,44

Tablo 4.5’teki bulgulara göre, normsuzluk boyutunda algılanan yabancılaşma düzeyinin “*nadiren*” olduğu görülmüştür ($X=2,437$). Normsuzluk boyutunda en yüksek ortalamanın görüldüğü madde, “*Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.*” maddesidir ($X=2,46$). Bunun yanında normsuzluk boyutunda en düşük ortalamanın görüldüğü madde ise, “*Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.*” maddesi olmuştur ($X=2,40$).

Yüksek (2006) ve Parsıl (2007) çalışmalarında normsuzluk boyutuna ilişkin yabancılaşmayı düşük düzeyde bulmuşlardır. Bu çalışmalar bulguları destekler niteliktedir. Kınık (2010) ise, öğretmenlerin normsuzluk algılarını “bazen” düzeyinde bulmuştur.

Öğretmenler nadiren de olsa kuralların yaratıcılıklarını engellediğini ve ihtiyaçları olan sosyal desteği alamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, kanun ve yönetmeliklerin geçerliliklerini yitirdiğini, daha işlevsel ve güncel hale getirilmesi gerektiğini düşünüyor olabilirler. Karşılaşılan birtakım problemlerin çözümünde bürokratik işlemlerin zor, uğraştırıcı ve uzun süren çözümlerine karşı, yazılı kurallara uymayan fakat pratik biçimde kendi çabaları ile kolayca halledebilecekleri çözümleri tercih ederek ya da savunarak normsuzluğu nadiren de olsa yaşamaları mümkündür.

Böyle durumlarda da kuralların ihlalini daha mantıklı buluyor olabilirler. Bir şikayetin ya da bir talebin bildirilmesi, gerekli cevabın gelmesi gibi bürokratik işlemlerin oldukça zor ve uzun olması, kuralların, programların ve sistemin esnekliğini yitirmesine, öğretmenlerin zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler doğruları savunmanın nadiren yararsız olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun olumlu olduğu düşünülebilir çünkü öğretmenlerden doğruları öğretmeleri, eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve doğruları savunabilmeleri beklenir. Doğruları savunmanın nadiren de olsa yararsız bulunmasının nedeni olarak ülkemizde yaşanan siyasi olayların ne yazık ki eğitim kurumlarını da etkiliyor olması gösterilebilir. Nitekim çalışmanın yalıtılmışlık boyutunda da değinileceği gibi öğretmenler, aynı görüşü paylaşmadıkları kişilerden yine nadiren düzeyinde uzak durmayı yeğlemektedirler.

4.3.3. Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nin 11 ,12., 13., 14., 15 maddeleri anlamsızlık boyutunu ölçebilen ifadelerdir. Bu maddelere verilen cevaplardan elde edilen bulgular tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi (X)
1.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	1,86
2.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	1,83
3.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1,81
4.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	1,51
5.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	1,37
	Ortalama	1,68

Tablo 4.6'daki bulgulara göre, anlamsızlık boyutunda algılanan yabancılaşma düzeyinin "hiçbir zaman" olduğu görülmektedir (X=1,67).

Öğretmenler, (X=1,86) "*Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.*", (X=1,83) "*Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.*", (X=1,81) "*Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.*" ifadelerine nadiren düzeyinde katılmaktadırlar. "*Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissediyorum.*" ve "*İdealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.*" ifadelerini ise "hiçbir zaman" düzeyinde hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çalışır (2006), çalışmasında öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin görüşlerinin "hiçbir zaman" düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Elma (2003) da çalışmasında benzer bulgular elde etmiştir. Bu çalışmalar, elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bulgulardan yola çıkarak şu yorumlar yapılabilir: Öğretmenler işlerini anlamlı bulmaktadır ve idealist öğretmenleri görmeleri işten uzaklaşma duygusunu hissettirmemektedir. Bu durum mesleklerinde kendilerine güvendikleri, potansiyellerini gerçekleştirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, öğretim işini anlamlı buluyorlar fakat konuları farklı sınıflarda tekrar tekrar işlemeleri nedeniyle yaptıkları işin monotonlaştığını nadiren de olsa düşünüyor olabilirler. Ayrıca her yıl aynı müfredatlar ile aynı işi yaptıklarını düşünüyor da olabilirler.

Müfredatlarda yer alan bilgilerin öğrencilerin yaşamlarına dönük olması konusunda ciddi tartışmalar sürmektedir. Öğretmenler bu fikir içerisinde olabilirler ve bu nedenle de öğrettikleri bilgilerin anlamlı olup olmadığından şüphe ediyor olabilirler. Bu etkenler, öğretmenlerin nadiren de olsa anlamsızlık yaşamalarına neden oluyor olabilir.

4.3.4. Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan "Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği"nin 18., 19., 20., 21. maddeleri kendine yabancılaşma boyutunu ölçen ifadelerdir. Bu maddelerden elde edilen bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi (X)
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1,52
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1,34
20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	1,69
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığımı hissediyorum.	1,93
Ortalama		1,62

Tablo 4.7'deki bulgulara göre, kendine yabancılaşma boyutunda algılanan yabancılaşma düzeyinin “hiçbir zaman” olduğunu görülmüştür ($X=1,62$).

Öğretmenler, mesleklerini sıkıcı bulmadıklarını, sadece gelir getirici bir kaynak olarak görmediklerini belirtmektedirler. İşlerini yaparken kendilerini mekanik bir işçi gibi hissetmemektedirler de denilebilir. Bunların yanında nadiren düzeyinde işlerini monoton görmeye başladıklarını belirtmektedirler. Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu bulgu, araştırmanın yorumlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmaları oldukça düşük düzeydeydi. Bu nedenle kendine yabancılaşmalarının da düşük olması anlaşılabilir bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik, ciddi ve zor bir meslektir. Özellikle işini özenle ve ciddiyetle yapan öğretmenler de bundan dolayı takdir edilmeyi ve ilgiyi hak etmektedirler. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli ödüllendirme yöntemleri mevcuttur. Fakat öğretmenlerin yapılan ödüllendirmelerin adil oluşu konusunda şüpheleri olabilir. Ödüllendirme, çalışanların işlerini heyecanla ve istekle yapmalarının devam etmesini sağlayan bir faktördür. Çalışmaya teşvik eder ve aynı zamanda bireyi manevi olarak güçlendirir. Kişi, üretiminden, emeğinden gurur duyar ve işe duyulan istek ve heyecanın tükenmesi önlenmiş olur.

4.3.5. Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nin 22., 23., 24., 26. maddeleri okula yabancılaşma boyutunu ölçen ifadelerdir. Elde edilen bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi (X)
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1,60
23.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1,30
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	1,47
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1,50
	Ortalama	1,47

Tablo 4.8’deki bulgulara göre, okula yabancılaşma boyutunda algılanan yabancılaşma düzeyinin “hiçbir zaman” olduğu görülmektedir ($X=1,47$). Okula yabancılaşma boyutunda maddelerin ortalama değerlerinin $X=1,30$ ile $X=1,60$ arasında değiştiği ve tüm maddelere verilen yanıtların “hiçbir zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu, istendik bir bulgudur.

Bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerinin iyi olduğu, kendilerini iş ortamında dışlanmış hissetmedikleri, diğer öğretmen ve yöneticiler ile bir araya gelmekten rahatsız olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yanında okul yöneticilerinin de bu ortamı sağlamada başarılı oldukları söylenebilir. Öğretmenlik, olumlu iletişime dayanan bir meslektir. Öğretmenlerin bunu sağlamada yeterli oldukları söylenebilir.

4.3.6. Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği”nin 27., 28., 29., 30., 31. maddeleri yalıtılmışlık boyutunu ölçen ifadelerdir. Elde edilen bulgular, tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

MADDE NO	MADDELER	Yabancılaşma Düzeyi (X)
27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	2,09
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	1,93
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	1,74
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	1,69
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	2,07
	Ortalama	1,90

Tablo 4.9’deki bulgulara göre, yalıtılmışlık boyutunda algılanan yabancılaşma düzeyinin “nadiren” olduğu görülmektedir ($X=1,90$). Yalıtılmışlık boyutunda en yüksek ortalamanın görüldüğü madde, “*Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.*” maddesidir ($X=2,09$). Bunun yanında yalıtılmışlık boyutunun en az hissedildiği madde ise, “*Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.*” maddesi olmuştur ($X=1,69$).

Aynı şekilde Elma (2003), Çalışır (2006), Erjem (2005) de benzer bulgular elde etmişler, yalıtılmışlık düzeyini düşük bulmuşlardır. Araştırmaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sosyal çevrelerini sıkıcı bulmadıkları, yaşamlarında boşluk duygusu hissetmedikleri söylenebilir. Bu durum, sosyal yaşamlarından memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Fakat buna rağmen, nadiren de olsa aynı görüşte olmadıkları insanlardan uzak durmayı tercih ettiklerini ve sınıf dışı etkinliklerde görev almayı sevmediklerini, okul dışında iş arkadaşları ile zaman geçirmeyi tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmen yabancılaşmasının, okul sistemi, okuldaki diğer öğretmenler, yöneticiler, sosyal çevre, iletişim sistemi, okulun büyüklüğü, personel etkileşimi, öğretmen uygulamaları ve eğitsel amaçlar gibi bağımsız değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Barakat, 1966).

Öğretmenler, farklı düşünce de oldukları kişiler ile paylaşmalarının oldukça sınırlı olacağını düşündükleri için nadiren de olsa bu kişilerden uzak durmayı tercih ediyor olabilirler. Öğretmenlerin okul dışında öğretmen arkadaşları ile zaman geçirmeyi ve sınıf dışı etkinliklerde görev almaya genellikle isteklidirler. Öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerinin iyi olduğu ve iş dışında da beraber sosyal ilişkiler kurabildikleri söylenebilir.

Yabancılaşmanın araştırma sonucunda elde edilen boyutlardaki algı düzeyleri kendi içerisinde karşılaştırılacak olursa en yüksek düzeyde normsuzluk boyutunun ($X=2,44$), sonra da sırasıyla güçsüzlük ($X=1,93$), yalıtılmışlık ($X=1,90$), anlamsızlık ($X=1,68$), kendine yabancılaşma ($X=1,62$) ve okula yabancılaşma ($X=1,47$) boyutlarının geldiği görölür.

Benzer biçimde, Kınık (2010) çalışmasında öğretmenlerin en yüksek düzeyde normsuzluk ve sonra da güçsüzlük yaşadıklarına ulaşmıştır. Ayrıca Eryılmaz ve Burgaz (2010) da öğretmenler arasında en yüksek düzeyde normsuzluk ve sonrasında güçsüzlük yaşandığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Erjem (2005)'in çalışmasına göre ise öğretmenler yabancılaşmayı her boyutta değil, kısmi olarak bazı boyutlarda yaşamaktadırlar. Çalışma bulguları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Benzer bir bulgu ile Brooks vd. (2008) çalışmalarında öğretmenlerin yabancılaşmanın her bir boyutunu farklı düzeylerde algıladıklarını tespit edilmişlerdir. Her bir öğretmenin durumu kendine özgüdür.

DeRose (1985) da çalışmasının sonunda toplumsal yalıtılmışlık ve güçsüzlük, öğretmenler arasında en sık görölen yabancılaşma biçimleri olarak belirlenmiştir.

4.4. YABANCILAŞMA ALT BOYUTLARI VE SOSYO-DEMOGRAĞİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri,cinsiyet, yaş, kıdem, branş, medeni durum, sahip olunan

çocuk sayısı, en son mezun olunan okulun türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti.

Bu başlık altında, öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlere göre yabancılaşma alt boyutlarının analiz sonuçları incelenecektir. Büyükyılmaz (2007)'nin çalışmasına göre yabancılaşma, sosyolojik, psikolojik ve demografik faktörlerin bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Tek bir faktörün kendi başına etkili olduğunu söylemek yanlış olacaktır.

4.4.1. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Cinsiyete İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için, ölçeğin ikinci bölümünden elde edilen puanlara t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablolar ile birlikte sunulmuştur. 211 kadın ve 273 erkek öğretmenden alınan cevapların analiz sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	X	s.s.	sd	t	P	Levene Sig.
	Güçsüzlük	Kadın	1,98	,64	482	,29	,197
Erkek		1,90	,71				
Normsuzluk	Kadın	2,49	,88	482	,106	,269	,110
	Erkek	2,40	,99				
Anlamsızlık	Kadın	1,69	,66	482	,321	,749	,847
	Erkek	1,67	,67				

Kendine Yabancılaşma	Kadın	1,60	,63	482	-,610	,542	,863
	Erkek	1,63	,63				
Okula Yabancılaşma	Kadın	1,39	,52	480,4	-2,597	,010	,001
	Erkek	1,53	,63				
Yalıtılmışlık	Kadın	1,90	,67	482	,027	979	,326
	Erkek	1,90	,72				

Tablo 4.10'a göre, öğretmenlerin güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin belirtilen alt boyutlarda birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

“Okula yabancılaşma” boyutundaki görüşler cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Okula yabancılaşma boyutunu, kadınların ($X=1,39$) erkeklere göre ($X=1,53$) daha düşük düzeyde yaşadıkları gözlenmiştir.

Bulgulardan yola çıkarak, kadın öğretmenlerin erkeklere göre meslektaşları ile, öğrencileri ile veya yönetim ile olan ilişkilerinin daha içten ve sıcak olduğu söylenebilir.

Çalışır (2006) araştırmasında kadınların erkeklerden daha az güçsüzlük yaşadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Çevik (2009) çalışmasında erkeklerin kadınlardan yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yiğit (2010)'in ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre ise kız öğrenciler erkek öğrencilerden düşük seviyede yabancılaşma yaşamaktadır. Benzer bir çalışma ile Yüksek (2006) da öğrencilerden kızların erkeklerden düşük yabancılaşma yaşadığını belirtmiştir. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Kınık (2010) yaptığı çalışmada, cinsiyet ile güçsüzlük boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır fakat erkek öğretmenlerin, kadınlardan daha

düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıklarını belirtmiştir. Aslan (2008) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada erkeklerin kadınlardan düşük düzeyde yabancılaşma yaşadığını tespit etmiştir.

Bunlardan ayrı olarak, Elma (2003), Çalışır (2006), Celep (2008), Kılıç (2009) ise yabancılaşma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Kulpa ve Stesitz (1984) yaptıkları araştırma sonunda kadın ve erkeklerin yabancılaşmayı nicelik olarak yaklaşık aynı miktarda tecrübe ettiklerini görmüşlerdir.

4.4.2. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Medeni Duruma İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “medeni durum” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için, ölçeğin ikinci bölümünden elde edilen puanlara Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. 57 bekâr ve 427 evli öğretmenden elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Medeni Duruma Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	Ortalama Rank	Toplam Rank	Mann- Whitney U	P
Güçsüzlük	Bekâr	231,16	13176,00	11523	,513
	Evli	244,01	104194,00		
Normsuzluk	Bekâr	215,15	12263,50	10610,5	,114
	Evli	246,15	105106,50		
Anlamsızlık	Bekâr	230,32	13128,50	11475,5	,480
	Evli	244,13	104241,50		

Kendine Yabancılaşma	Bekâr	246,12	14029,00	11963,000	,832
	Evli	242,02	103341,00		
Okula Yabancılaşma	Bekâr	261,11	14883,50	11108,500	,267
	Evli	240,02	102486,50		
Yalıtılmışlık	Evli	274,50	15646,50	10345,500	,065
	Bekâr	238,23	101723,50		

Tablo 4.11'e göre, medeni durum değişkenine göre boyutlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$).

Kınık (2010) çalışmasında medeni durum ile toplumsal yalıtılmışlık arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha fazla yalıtılmışlık yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda medeni durum ile okula yabancılaşma boyutu arasında da anlamlı bir fark olduğunu, evlilerin bekârlardan daha düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiştir.

Elma (2003) da benzer şekilde anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında bekâr öğretmenlerin evlilerden daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir.

4.4.3. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Çocuk Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “çocuk sayısı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için, ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır ve elde edilen bulgular tablolar ile verilmiştir. Aynı ölçme aracıyla ikiden fazla gruptan ölçüm alınmışsa ve grup ortalamaları arasındaki fark test edilmek isteniyorsa başvurulabilecek analizlerden birisi “tek yönlü varyans analizi” (Anova)'dır (Tanrıöğren, 2009). Farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını görebilmek amacıyla da LSD testi uygulanmıştır.

Kılıç (2010) yaptığı çalışmada çocuk sayısı ile güçsüzlük, anlamsızlık, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Tablo 4.12: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	X	s.s.	F	Sig.
Güçsüzlük	0	65	1,99	,670	,844	,470
	1	129	1,95	,707		
	2	242	,933	,699		
	3 ve üzeri	48	1,79	,519		
	Toplam	484	1,93	,682		
Normsuzluk	0	65	2,4667	,95706	,630	,596
	1	129	2,4858	1,00779		
	2	242	2,4366	,91998		
	3 ve üzeri	48	2,2708	,88234		
	Toplam	484	2,4373	,94450		
Anlamsızlık	0	65	1,7262	,65914	,976	,404
	1	129	1,6806	,67939		
	2	242	1,6884	,66840		
	3 ve üzeri	48	1,5250	,62382		
	Toplam	484	1,6752	,66585		
Kendine Yabancılaşma	0	65	1,6885	,68754	1,844	,138
	1	129	1,6822	,66787		
	2	242	1,5992	,61615		
	3 ve üzeri	48	1,4583	,43250		
	Toplam	484	1,6193	,62686		
Okula Yabancılaşma	0	65	,5154	,57771	,275	,843
	1	129	1,4380	,55554		
	2	242	1,4638	,58817		
	3 ve üzeri	48	1,4896	,69565		
	Toplam	484	1,4664	,58848		
Yalıtılmışlık	0	65	2,1323	,67479	,588	,014
	1	129	1,9287	,70303		
	2	242	1,8587	,68972		
	3 ve üzeri	48	1,7500	,65946		
	Toplam	484	1,9033	,69395		

Tablo 4.12'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($p > .05$), yalıtılmışlık boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < .05$, $F=3,588$). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için, öncelikle yapılan Levene Testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği sınanmıştır ve varyansların homojen olduğu ($L_p=.946$, $p > .05$) tespit edilmiştir. Buna göre, varyansların homojenliği durumunda uygulanabilecek olan LSD testi tercih edilmiştir. LSD testi sonucu Tablo 4.13'da görülmektedir.

Tablo 4.13: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları

(i)Çocuk Sayısı	(j) çocuk sayısı	Xi-Xj	Sh	P
0	1	,20363	,10472	,052
	2	,27363(*)	,09618	,005
	3	,38231(*)	,13102	,004
1	0	-,20363	,10472	,052
	2	,07000	,07505	,351
	3	,17868	,11640	,125
2	0	-,27363(*)	,09618	,005
	1	-,07000	,07505	,351
	3	,10868	,10878	,318
3	0	-,38231(*)	,13102	,004
	1	-,17868	,11640	,125
	2	-,10868	,10878	,318

LSD testi sonuçlarına göre, çocuğu olmayan gruplar ile 2 çocuklu gruplar ($p < .05$) ve çocuğu olmayan gruplar ile 3 ve daha üzeri çocuklu gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Buna göre, çocuğu olmayan öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri ($X=2,13$), 2 ve daha fazla çocuğu olanların yabancılaşma düzeylerinden ($X=1,85$) yüksektir. Aynı zamanda, çocuğu olmayan

öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ($X=2,13$), 3 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinden ($X=1,75$) yüksektir denilebilir.

Analizden hareketle ortalama yabancılaşma puanlarına göre çocuk sayısı arttıkça yalıtılmışlık düzeyi düşmektedir de denilebilir.

Kılıç (2010) yaptığı çalışmada, 1 çocuğu olan öğretmenlerin 3 ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenlerden daha fazla yalıtılmışlık yaşadıklarını tespit etmiştir. Kılıç (2010)'ın bu bulgusu, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Veliler, çocuklarının sayısı arttıkça daha fazla sorumluluk alıyorlar diye düşünülebilir. Çocuk sayısı arttıkça çocukların okul, dersane, kurs, alışveriş gibi pek çok ihtiyaçları da artmaktadır. Buna bağlı olarak da alınan sorumluluk artmakta ve iletişime geçilen çevre de genişlemektedir diye düşünülebilir. Bu durum da iki ve daha çok çocuğu olan öğretmenlerin özel yaşamlarının avantajı nedeniyle yalıtılmışlık yaşamalarını engelliyor olabilir.

4.4.4. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Branşa İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için, ölçeğin ikinci bölümünden elde edilen puanlara Anova uygulanmıştır ve elde edilen bulgular tablolar ile verilmiştir.

Tablo 4.14: Branşa Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Branş	N	X	s.s.	F	Sig.
Fen bilgisi	70	1,99	,770	1,357	,230
Sosyal Bilgiler	98	1,81	,641		
Matematik	71	1,88	,641		
Yabancı Dil	52	2,13	,720		
Edebiyat	69	1,93	,649		
Beceri	37	1,97	,742		
Meslek Dersleri ve Rehberlik	87	1,94	,649		
Toplam	484	1,931	,682		

Tablo 4.14'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$, $F=1,357$).

Tablo 4.15: Branşa Göre Normsuzluk Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Branş	N	X	s.s.	F	Sig.
Fen bilgisi	70	2,4238	,98772	1,518	,170
Sosyal Bilgiler	98	2,2075	,91883		
Matematik	71	2,5211	,90630		
Yabancı Dil	52	2,5769	,95684		
Edebiyat	69	2,5749	,93739		
Beceri	37	2,4775	1,03501		
Meslek Dersleri ve Rehberlik	87	2,4291	,90920		
Toplam	484	2,4373	,94450		

Tablo 4.15'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin normsuzluk boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$, $F=1,518$).

Tablo 4.16: Branşa Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Branş	N	X	s.s.	F	Sig.
Fen bilgisi	70	1,7000	,66963	2,660	,015
Sosyal Bilgiler	98	1,5612	,63484		
Matematik	71	1,7014	,56048		
Yabancı Dil	52	1,9192	,73272		
Edebiyat	69	1,6725	,68939		
Beceri	37	1,8432	,73202		
Meslek Dersleri ve Rehberlik	87	1,5471	,64876		
Toplam	484	1,6752	,66585		

Tablo 4.16'daki sonuçlara göre, farklı branşlarda olan gruplar ile anlamsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$, $F=2,660$). Buna göre, en

yüksek oranla anlamsızlık duygusunu “yabancı dil” branş öğretmenlerinin yaşadıkları (X=1,919) “nadiren” düzeyinde ve en düşük oranla anlamsızlık duygusunu ise “meslek dersleri ve rehberlik” branşında olan öğretmenlerin “hiçbir zaman” düzeyinde yaşadıkları (X=1,547) görülmektedir. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri, branşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için öncelikle yapılan Levene testi sonucuna göre ($L_p = .028$ $p < .05$) varyansların homojen olmaması nedeni ile, uygulanabilecek çoklu karşılaştırma tekniklerinden Games Howell testi tercih edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4.17’te görülmektedir.

Tablo 4.17: Branşa Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Games Howell Testi Sonuçları

(i) Branş	(j) Branş	Xi-Xj	Sh	P
Fen bilgisi	Sosyal Bilgiler	,13878	,10256	,825
	Matematik	-,00141	,10407	1,000
	Yabancı Dil	-,21923	,12935	,621
	Edebiyat	,02754	,11530	1,000
	Beceri	-,14324	,14453	,954
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,15287	,10604	,778
Sosyal Bilgiler	Fen bilgisi	-,13878	,10256	,825
	Matematik	-,14018	,09240	,734
	Yabancı Dil	-,35801	,12015	,055
	Edebiyat	-,11124	,10488	,938
	Beceri	-,28202	,13636	,385
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,01410	,09461	1,000
Matematik	Fen bilgisi	,00141	,10407	1,000
	Sosyal Bilgiler	,14018	,09240	,734
	Yabancı Dil	-,21782	,12145	,556
	Edebiyat	,02894	,10636	1,000
	Beceri	-,14183	,13750	,945
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,15428	,09624	,681

	Rehberlik			
Yabancı Dil	Fen bilgisi	,21923	,12935	,621
	Sosyal Bilgiler	,35801	,12015	,055
	Matematik	,21782	,12145	,556
	Edebiyat	,24677	,13120	,497
	Beceri	,07599	,15750	,999
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,37210(*)	,12314	,049
Edebiyat	Fen bilgisi	-,02754	,11530	1,000
	Sosyal Bilgiler	,11124	,10488	,938
	Matematik	-,02894	,10636	1,000
	Yabancı Dil	-,24677	,13120	,497
	Beceri	-,17078	,14619	,904
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,12534	,10829	,909
Beceri	Fen bilgisi	,14324	,14453	,954
	Sosyal Bilgiler	,28202	,13636	,385
	Matematik	,14183	,13750	,945
	Yabancı Dil	-,07599	,15750	,999
	Edebiyat	,17078	,14619	,904
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,29612	,13900	,349
Meslek Dersleri ve Rehberlik	Fen bilgisi	-,15287	,10604	,778
	Sosyal Bilgiler	-,01410	,09461	1,000
	Matematik	-,15428	,09624	,681
	Yabancı Dil	-,37210(*)	,12314	,049
	Edebiyat	-,12534	,10829	,909
	Beceri	-,29612	,13900	,349

Games Howell testi sonuçlarına göre, “meslek dersleri ve rehberlik ile yabancı dil” branşlarında olan öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yabancı dil branşında olan öğretmenlerin ($X=1,919$) meslek dersleri ve rehberlik öğretmenlerinden ($X=1,547$) daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir.

Yabancı dil derslerinde verilenlerin yaşama dönük olmaması ya da öğrencilerin uygulama ortamı bulamaması nedeni ile öğrendiklerini kullanamamaları nedeniyle öğretmenlerin anlamsızlık yaşamaları sonucunu doğuruyor olabilir.

Tablo 4.18: Branşa Göre Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Branş	N	X	s.s.	F	Sig.
Fen bilgisi	70	1,6964	,67149	1,632	,136
Sosyal Bilgiler	98	1,5306	,53879		
Matematik	1	1,6725	,68085		
Yabancı Dil	52	1,7212	,64103		
Edebiyat	69	1,6667	,70407		
Beceri	37	1,6892	,68314		
Meslek Dersleri ve Rehberlik	87	1,4856	,51483		

Tablo 4.18'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin kendine yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$, $F=1,632$).

Tablo 4.19: Branşa Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Branş	N	X	s.s.	F	Sig.
Fen bilgisi	70	1000	,63274	,344	,913
Sosyal Bilgiler	98	1,4541	,61063		
Matematik	71	1,4789	,60614		
Yabancı Dil	52	1,4279	,57167		
Edebiyat	69	1,4348	,58732		
Beceri	37	1,5743	,68937		
Meslek Dersleri ve Rehberlik	87	1,4454	,47986		
Toplam	484	1,4664	,58848		

Tablo 4.19'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$, $F = .344$).

Tablo 4.20: Branşa Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Anova Sonuçları

Branş	N	X	s.s.	F	Sig.
Fen bilgisi	70	1,9686	,72122	2,212	,041
Sosyal Bilgiler	98	1,8653	,71264		
Matematik	71	2,1155	,80119		
Yabancı Dil	52	1,9769	,74902		
Edebiyat	69	1,8464	,52931		
Beceri	37	1,8270	,71982		
Meslek Dersleri ve Rehberlik	87	1,7540	,58960		
Toplam	484	1,9033	,69395		

Tablo 4.20'deki sonuçlara göre, farklı branşlarda olan gruplar ile yalıtılmışlık boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$, $F = 2,212$). Buna göre, en yüksek oranla yalıtılmışlık duygusunu “matematik” branş öğretmenlerinin “nadiren” düzeyinde yaşadıkları ($X = 2,12$) ve en düşük oranla yalıtılmışlık duygularını ise “meslek dersleri ve rehberlik” branşında olan öğretmenlerin “hiçbir zaman” düzeyinde yaşadıkları ($x = 1,75$) görülmektedir. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri, branşları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için, Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojen olması ($F_p = .002$, $p < .05$) nedeniyle Games Howell testi tercih edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4.21'de görülmektedir.

Tablo 4.21: Branşa Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Game Howell Testi Sonuçları

(i) Branş	(j) Branş	Xi-Xj	Sh	P
Fen bilgisi	Sosyal Bilgiler	,10327	,11231	,969
	Matematik	-,14692	,12834	,913
	Yabancı Dil	-,00835	,13498	1,000
	Edebiyat	,12219	,10720	,914
	Beceri	,14154	,14641	,960
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,21455	,10690	,415
Sosyal Bilgiler	Fen bilgisi	-,10327	,11231	,969
	Matematik	-,25019	,11926	,360
	Yabancı Dil	-,11162	,12638	,974
	Edebiyat	,01893	,09614	1,000
	Beceri	,03828	,13851	1,000
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,11128	,09580	,907
Matematik	Fen bilgisi	,14692	,12834	,913
	Sosyal Bilgiler	,25019	,11926	,360
	Yabancı Dil	,13857	,14082	,957
	Edebiyat	,26912	,11446	,229
	Beceri	,28847	,15180	,486
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,36147(*)	,11418	,031
Yabancı Dil	Fen bilgisi	,00835	,13498	1,000
	Sosyal Bilgiler	,11162	,12638	,974
	Matematik	-,13857	,14082	,957
	Edebiyat	,13055	,12186	,935
	Beceri	,14990	,15746	,963
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,22290	,12159	,530
Edebiyat	Fen bilgisi	-,12219	,10720	,914
	Sosyal Bilgiler	-,01893	,09614	1,000
	Matematik	-,26912	,11446	,229

	Yabancı Dil	-,13055	,12186	,935
	Beceri	,01935	,13440	1,000
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,09235	,08976	,947
Beceri	Fen bilgisi	-,14154	,14641	,960
	Sosyal Bilgiler	-,03828	,13851	1,000
	Matematik	-,28847	,15180	,486
	Yabancı Dil	-,14990	,15746	,963
	Edebiyat	-,01935	,13440	1,000
	Meslek Dersleri ve Rehberlik	,07300	,13416	,998
Meslek Dersleri ve Rehberlik	Fen bilgisi	-,21455	,10690	,415
	Sosyal Bilgiler	-,11128	,09580	,907
	Matematik	-,36147(*)	,11418	,031
	Yabancı Dil	-,22290	,12159	,530
	Edebiyat	-,09235	,08976	,947
	Beceri	-,07300	,13416	,998

Games Howell testi sonuçlarına göre, matematik dersi ile “Mesleki Dersler ve Rehberlik” branşlarında olan öğretmen grupları arasında yalıtılmışlık algıları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin yalıtılmışlık düzeylerinin ($X=2,115$) Mesleki Dersler ve Rehberlik öğretmenlerinden ($X=1,754$) daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çevik (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin branşlarını mesleki ders öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenleri olarak ayırmış ve araştırma sonucunda meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığını bulmuştur.

Aslan (2008)’in çalışmasının sonuçlarına göre de endüstri meslek lisesi öğrencilerinin zorlandıkları matematik, fizik ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışma araştırmayı destekler niteliktedir.

Matematik dersinin merkezi sınavlardaki önemi ve ağırlığı nedeni ile sürekli hazırlıklı olma, öğrencileri test sınavlarına hazırlama kaygısı nedeni ile matematik öğretmenlerinin zamansızlık yaşamaları ve çevrelerine karşı daha ilgisiz olmaları sonucunu doğuruyor olabilir. Bu durumda okuldaki farklı etkinliklerden uzak durma, sosyal çevreden sıkılma vb. durumlar anlaşılır olabilir.

4.4.5. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Son Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “son mezun olunan okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ölçeğin ikinci bölümünden elde edilen puanlara Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır ve sonuçlar tablolar ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis–H Testi Sonuçları

	Son Mezun Olunan Okul	N	X sıra	X ²	p	Df
Güçsüzlük	Eğitim Fakültesi	153	156,92	3,883	,566	5
	Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu	8	122,50			
	Fen edebiyat fakültesi ve Dil tarih coğrafya fakültesi	91	164,93			
	İlahiyat fakültesi	18	149,11			
	Meslek Eğitim Okulları	31	165,94			
	Diğer	13	125,35			

Tablo 4.22’deki sonuçlara göre, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin son mezun oldukları okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$, $x = 3,883$).

Tablo 4.23: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Normsuzluk Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Son Mezun Olunan Okul	N	X sıra	X2	p	Df
Eğitim Fakültesi	153	153,59	2,670	,751	5
Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu	8	143,88			
Fen edebiyat fakültesi ve Dil tarih coğrafya fakültesi	91	165,42			
İlahiyat fakültesi	18	141,92			
Meslek Eğitim Okulları	31	171,26			
Diğer	13	145,15			

Tablo 4.23'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin normsuzluk boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin son mezun oldukları okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$, $x=2,670$).

Tablo 4.24: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Son Mezun Olunan Okul	N	X sıra	X2	p	Df
Eğitim Fakültesi	153	154,41	6,666	,247	5
Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu	8	160,69			
Fen edebiyat fakültesi ve Dil tarih coğrafya fakültesi	91	168,13			
İlahiyat fakültesi	18	110,61			
Meslek Eğitim Okulları	31	165,19			
Diğer	13	164,12			

Tablo 4.24'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin son mezun oldukları okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$, $x=6,666$).

Tablo 4.25: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kendine Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Son Mezun Olunan Okul	N	X sıra	X2	p	Df
Kendine yabancılaşma	Eğitim Fakültesi	153	150,12	5,958	,310	5
	Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu	8	165,44			
	Fen edebiyat fakültesi ve Dil tarih coğrafya fakültesi	91	173,73			
	İlahiyat fakültesi	18	157,69			
	Meslek Eğitim Okulları	31	138,00			
	Diğer	13	172,12			

Tablo 4.25'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin kendine yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin son mezun oldukları okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$, $x=5,958$).

Tablo 4.26: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Son Mezun Olunan Okul	N	X sıra	X2	p	Df
Okula yabancılaşma	Eğitim Fakültesi	153	150,62	3,930	,560	
	Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu	8	139,06			
	Fen edebiyat fakültesi ve Dil tarih coğrafya fakültesi	91	168,31			5
	İlahiyat fakültesi	18	143,28			
	Meslek Eğitim Okulları	31	171,03			
	Diğer	13	161,58			

Tablo 4.26'daki sonuçlara göre, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin son mezun oldukları okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$, $x=3,930$).

Tablo 4.27: Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Son Mezun Olunan Okul	N	X sıra	X2	p	Df
Eğitim Fakültesi	153	159,90	4,677	,457	5
Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu	8	107,38			
Fen edebiyat fakültesi ve Dil tarih coğrafya fakültesi	91	165,34			
İlahiyat fakültesi	18	158,89			
Meslek Eğitim Okulları	31	140,03			
Diğer	13	144,92			

Tablo 4.27'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin son mezun oldukları okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$, $x=4,677$).

Çalışır (2006) benzer bir çalışmada, öğrenim durumu olarak belirlediği okul cinsine göre öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Yüksek okul mezunlarının, eğitim enstitüsü mezunlarından ve yüksek lisans mezunlarından daha az yalıtılmışlık yaşadıkları belirtilmiştir.

Çalışır (2006)'ın bulguları ile eldeki araştırmanın bulguları çelişir görünmektedir. Ancak, eldeki çalışmada yüksek okul mezunları, "Diğer" değişkeni altında toplanmıştır ve bu değişken 13 kişiden oluşmaktadır. Sayının az olması, farkın yansımamasına neden olmuş olabilir.

4.4.6. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Yaşa İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik, elde edilen veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28: Yaş Değişkenine Göre Gücsüzlük Boyutuna İlişkin ANOVA

Sonuçları

Boyut	Yaş	N	X	ss	df	F	P
Gücsüzlük	26-32 yaş	32	1,9427	,62592	4	,738	,566
	33-39 yaş	132	1,8977	,60239			
	40-46 yaş	163	2,0010	,74708			
	47-53 yaş	115	1,8957	,72764			
	54 ve üzeri yaş	42	1,8492	,55437			
Normsuzluk	26-32 yaş	32	2,7813	1,03906	4	1,815	,125
	33-39 yaş	132	2,4470	,88319			
	40-46 yaş	163	2,4663	,95261			
	47-53 yaş	115	2,2899	,93921			
	54 ve üzeri yaş	42	2,4365	1,00267			
Anlamsızlık	26-32 yaş	32	1,7750	,58970	4	,437	,782
	33-39 yaş	132	1,6545	,69550			
	40-46 yaş	163	1,6994	,68435			
	47-53 yaş	115	1,6678	,65367			
	54 ve üzeri yaş	42	1,5905	,59748			
Kendine Yabancılaşma	26-32 yaş	32	1,7266	,67310	4	1,249	,289
	33-39 yaş	132	1,6061	,62633			
	40-46 yaş	163	1,6411	,64372			
	47-53 yaş	115	1,6413	,65655			
	54 ve üzeri yaş	42	1,4345	,38675			
Okula Yabancılaşma	26-32 yaş	32	1,5000	,64132	4	,198	,939
	33-39 yaş	132	1,4451	,60949			
	40-46 yaş	163	1,4494	,58476			
	47-53 yaş	115	1,4978	,57592			
	54 ve üzeri yaş	42	1,4881	,54926			

Yalıtılmışlık	26-32 yaş	32	1,9812	,67079	4	,663	,618
	33-39 yaş	132	1,9136	,71289			
	40-46 yaş	163	1,9423	,66285			
	47-53 yaş	115	1,8574	,72874			
	54 ve üzeri yaş	42	1,7857	,68202			

Tablo 4.28’deki verilere göre yaşa göre güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma, yalıtılmışlık boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$)

Kınık (2010) ise çalışmasında güçsüzlük ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yaptığı Anova sonucunda; 30-40 yaş arası öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Anlamsızlık boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gördüğünü belirten Kılıç (2010), 30-40 yaş arası öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla anlamsızlık yaşadıklarını belirtmiştir. Okula yabancılaşma boyutunda ve yalıtılmışlık boyutunda ise 40 yaş üstü öğretmenlerin daha az yabancılaşma yaşadıkları bulguları arasındadır.

Çevik (2009) çalışmasında yaş ilerledikçe yabancılaşmanın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yönetici, danışman ve meslektaşlarından gereken desteği alamadıklarında, meslekten ayrılmayı yeğlediklerini belirlemişlerdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin stres düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Elma (2003), Çalışır (2006), Celep (2008) çalışmalarında yaş ile yabancılaşma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Bu çalışmalar eldeki bulguları destekler niteliktedir. Yabancılaşmanın yaştan ziyade başka değişkenler tarafından etkilendiği düşünülebilir.

4.4.7. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Kıdeme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik, elde edilen veriler Tek Değişkenli Varyans Analizi (ANOVA) uygulanarak incelenmiştir. Sonuçlar tablo ile gösterilmiştir.

Tablo 4.29: Kıdem Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	X	ss	df	F	P
Güçsüzlük	1-7	16	2,1250	,66805	4	1,410	,230
	8-14	119	1,8599	,60754			
	15-21	165	2,0071	,70982			
	22-28	122	1,9126	,75125			
	29 ve üzeri	62	1,8495	,58184			
Normsuzluk	1-7	16	3,0208	,86469	4	1,793	,129
	8-14	119	2,4398	,91538			
	15-21	165	2,4525	,95065			
	22-28	122	2,3852	,97538			
	29 ve üzeri	62	2,3441	,91530			
Anlamsızlık	1-7	16	1,8750	,56036	4	,970	,424
	8-14	119	1,6420	,69129			
	15-21	165	1,7115	,67004			
	22-28	122	1,6869	,68658			
	29 ve üzeri	62	1,5677	,58191			
Kendine Yabancılaşma	1-7	16	1,8125	,72744	4	,958	,430
	8-14	119	1,6155	,62078			
	15-21	165	1,6409	,65466			
	22-28	122	1,6270	,61174			
	29 ve üzeri	62	1,5040	,56266			
Okula Yabancılaşma	1-7	16	1,4219	,56803	4	1,191	,314
	8-14	119	1,4727	,63094			
	15-21	165	1,4000	,56566			
	22-28	122	1,5512	,59173			
	29 ve üzeri	62	1,4758	,55757			
Yalıtılmışlık	1-7	16	2,0000	,66131	4	,477	,753
	8-14	119	1,9345	,72818			
	15-21	165	1,8848	,64436			
	22-28	122	1,9311	,71617			
	29 ve üzeri	62	1,8129	,72868			

Tablo 4.29'daki verilere göre kıdem, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma, yalıtılmışlık boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenemez ($p > .05$).

Aynı değişkene ilişkin Çalışır (2006) yaptığı çalışmada anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyi ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Buna göre, 26 yaş ve üzeri öğretmenlerde anlamsızlık en yüksek düzeyde, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerde en düşük düzeyde görülmektedir. Elma (2003) ise araştırmasında 25 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha düşük seviyede güçsüzlük yaşadığını belirtmektedir. Bu çalışmalar eldeki araştırmayı desteklememektedir. Yaş gibi kıdem de çalışmaya katılan öğretmenlerin yabancılaşmalarında belirleyici olmadığı görülmüştür.

4.4.8. Yabancılaşma Alt Boyutları ve Okul Türüne İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin yabancılaşma düzeylerinin “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik, elde edilen veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.35 ile gösterilmiştir.

Tablo 4.30: Okul Türü Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin ANOVA

Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	X	ss	df	F	p
Güçsüzlük	Meslek Lisesi	227	2,0162	,70169	2	6,616	,001
	Anadolu Lisesi	206	1,8026	,63106			
	Genel Lise	51	2,0686	,71428			
Normsuzluk	Meslek Lisesi	227	2,5536	,93571	2	3,567	,029
	Anadolu Lisesi	206	2,3123	,92896			
	Genel Lise	51	2,4248	,99795			

Anlamsızlık	Meslek Lisesi	227	1,6881	,67705	2	,231	,794
	Anadolu Lisesi	206	1,6524	,63459			
	Genel Lise	51	1,7098	,74545			
Kendine Yabancılaşma	Meslek Lisesi	227	1,6289	,60663	2	,185	,831
	Anadolu Lisesi	206	1,6007	,64192			
	Genel Lise	51	1,6520	,66347			
Okula Yabancılaşma	Meslek Lisesi	227	1,3987	,53182	2	2,867	,058
	Anadolu Lisesi	206	1,5291	,62303			
	Genel Lise	51	1,5147	,66033			
Yalıtılmışlık	Meslek Lisesi	227	1,8220	,64359	2	3,047	,046
	Anadolu Lisesi	206	1,9660	,71759			
	Genel Lise	51	2,0118	,78119			

Tablo 4.30'daki verilere göre okul türünün, güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir ($p < .05$). Buna göre, güçsüzlük ($L_p > .05$), normsuzluk ($L_p > .05$) ve yalıtılmışlık ($L_p > .05$) boyutlarında gözlenen anlamlı farklılığın hangi okul türleri arasında gözlendiğini anlayabilmek için elde edilen Levene Testi sonuçları, her üç boyutta da varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uygulanabilecek çoklu karşılaştırma tekniklerinden LSD testi tercih edilmiştir.

Tablo 4.31: Okul Türü Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları

(i) Okul Türü	(j) Okul Türü	$X_i - X_j$	Sh	P
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	,21356(*)	,06484	,001
	Genel Lise	-,05247	,10442	,616
Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	-,21356(*)	,06484	,001
	Genel Lise	-,26604(*)	,10540	,012

Genel Lise	Meslek Lisesi	,05247	,10442	,616
	Anadolu Lisesi	,26604(*)	,10540	,012

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi, güçsüzlük boyutunda meydana gelen anlamlı farklılık “Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ve Genel Lise” öğretmenleri arasındadır. Buna göre, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri ($X=1,802$), Meslek Lisesi Öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinden ($X=2,016$) ve Genel Lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinden ($X=2,068$) daha düşüktür.

Sarpkaya (2006) çalışmasında en başarılı liselerin Anadolu ve Fen liseleri olduğunu, bu liselerdeki öğrencilerin genel ve mesleki liselerdeki öğrencilerden daha iyi sosyo-ekonomik koşullardan geldiğine yer vermektedir. Bunun yanında Anadolu Lisesi öğrencileri yapılan merkezi sınavlar ile başarı sıralamasına göre seçilmektedirler. Anadolu Liseleri seçilmiş olan belirli kontenjanda öğrenciye eğitim sunmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları yüksek eğitim seviyesi ve öğretim koşulları öğretmenlerin işlerini kolaylaştırarak harcadıkları emek sonucunda olumlu dönüt almalarını sağlıyor olabilir. Bu durum Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Genel Lise ve Meslek Lisesi öğretmenlerinden daha düşük seviyede güçsüzlük yaşamalarının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Tablo 4.32: Okul Türü Değişkenine Göre Normsuzluk Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları

(i) Okul Türü	(j) Okul Türü	$X_i - X_j$	S_h	P
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	,24130(*)	,09041	,008
	Genel Lise	,12876	,14559	,377
Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	-,24130(*)	,09041	,008
	Genel Lise	-,11254	,14695	,444
Genel Lise	Meslek Lisesi	-,12876	,14559	,377
	Anadolu Lisesi	,11254	,14695	,444

Tablo 4.32'ye göre , okul türü değişkenine normsuzluk boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın “Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ” öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin normsuzluk boyutunda yabancılaşma düzeyleri ($X=2,312$), Meslek Lisesi öğretmenlerinin normsuzluk düzeylerinden ($X=2,553$) daha düşük seviyededir denilebilir.

Kınık (2010) yaptığı araştırmada, Genel Lise öğretmenlerinin Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde normsuzluk yaşadıklarını görmüştür.

Tablo 4.33: Okul Türü Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin LSD Testi Sonuçları

(i) Okul Türü	(j) Okul Türü	$X_i - X_j$	S_h	p
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-,14399(*)	,06650	,031
	Genel Lise	-,18974	,10708	,077
Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	,14399(*)	,06650	,031
	Genel Lise	-,04575	,10808	,672
Genel Lise	Meslek Lisesi	,18974	,10708	,077
	Anadolu Lisesi	,04575	,10808	,672

Tablo 4.33'e göre, okul türü değişkenine yalıtılmışlık boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın “Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ” öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri ($X=1,966$), Meslek Lisesi Öğretmenlerinin yalıtılmışlık düzeylerinden ($X=1,822$) daha yüksek seviyededir denilebilir.

Meslek Liseleri öğrenci sayıları diğer okul türlerinden oldukça fazla ve aynı zamanda diğer okullardan yüzölçümü bakımından oldukça büyük okullardır. Genellikle birden fazla binadan oluşan bu okullarda görev yapan öğretmenlerin çok çeşitli branşlardan ve çok sayıda olmaları nedeni ile, çeşitli atölyeler, iş odaları ve laboratuvarlar oluşturulmuştur. Öğretmenler meslektaşları ile geçirebilecekleri mola vakitlerinin büyük bölümünü kendi branşları ile ilgili olan bu bölümlerde ya da bir binadan diğer binaya giderken geçirmektedirler. Bu nedenle öğretmenler arası

iletişim, diğer okullarda bulunan öğretmenler odasında grlen iletişimden geri kalmaktadır. Bu durum Meslek Lisesi ğretmenlerinin Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde yalıtılmışlık yaşamalarının nedeni olabilir.

Kınık (2010)'ın çalışmasına göre, Anadolu Lisesi ğretmenlerinin yalıtılmışlık düzeyleri, Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinden yüksek düzeyde bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, veri toplama aracı ile elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlara yönelik yapılabilecek önerilere yer verilmektedir.

5.1. SONUÇLAR

Öğretmenlerin yabancılaşma yaşayıp yaşamadıklarını, yaşıyorlarsa ne düzeyde ve hangi alt boyutlarda yaşadıklarını, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, branş, son mezun olunan okul türü, yaş ve kıdem değişkenleri bakımından yabancılaşma boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını öğrenebilmek amacıyla yapılan analizlerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşma “*nadiren*” düzeyinde bulunmuştur.

2) Alt Boyutlar Bakımından Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Yabancılaşma alt boyutları, X ortalamaları açısından değerlendirildiğinde, en yüksek oranda yabancılaşmanın “normsuzluk” boyutunda, sonra sırası ile güçsüzlük, yalıtılmışlık, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve okula yabancılaşma boyutlarında görüldüğü söylenebilir. Yabancılaşma en düşük düzeyde okula yabancılaşma boyutunda görülmüştür.

3) Sosyo-Demografik Değişkenler Bakımından Yabancılaşma Alt Boyutlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar:

a. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde, okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kadınların, erkeklere göre okula yabancılaşma boyutunu daha düşük oranda yaşadıkları görülmüştür.

b. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri medeni durum bakımından değerlendirildiğinde, yabancılaşmanın hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

c. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri çocuk sayısı bakımından yalıtılmışlık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre çocuğu olmayan öğretmenler, 2 ve daha fazla çocuklu öğretmenlerden , daha yüksek düzeyde yalıtılmışlık yaşamaktadırlar.

d. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri branşlarına göre anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamsızlık boyutunda Yabancı Dil öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri, “Meslek Dersleri ve Rehberlik” öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinden **yüksek** bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri “Meslek Dersleri ve Rehberlik” öğretmenlerinin yalıtılmışlık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

e. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri en son mezun olunan okul değişkenine göre ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

g. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri yaşa göre yabancılaşmanın hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

h. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri kıdeme göre yabancılaşmanın hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

ı. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “okul türü” değişkenine göre “güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmışlık” boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Melsek Lisesi ve Genel Lise öğretmenlerinden düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıkları söylenebilir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yine Meslek Lisesi öğretmenlerinden daha düşük düzeyde normsuzluk ve daha yüksek düzeyde yalıtılmışlık yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırma bulgularının, yapılan diğer benzer çalışmalar ile bazı yönlerden paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, eğitim için olumlu bir durum olmakla birlikte, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin daha aşağıya çekilmesi hedeflenmelidir. Eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı etkileyebilecek

birçok etmen olduğu düşünülürse, öğretmen ve yönetici işbirliği ile daha düşük düzeyde yabancılaşma sağlanabilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgulardan yararlanılarak sunulabilecek çeşitli öneriler yer almaktadır. Bu öneriler “uygulamaya ilişkin öneriler” ve “araştırmaya ilişkin öneriler” olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde “normsuzluk” yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlere daha çok sosyal destek sağlanması, normsuzluğa yol açabilecek bürokratik kuralların sorgulanması ve değişmesi gerekenlerin değiştirilmesi; kurumsal yarar açısından uygulanması gerekenlerin öğretmen katılımıyla birlikte geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.

2. Öğretmenlerin “normsuzluktan” sonra en yüksek düzeyde “güçsüzlük” yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki heyecanlarının korunması için önlemler alınmalıdır. Güçlü bir örgütsel kültür yaratılarak öğretmenin yaşadığı güçsüzlük duygusunun yok edilmesi önerilebilir.

3. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha düşük düzeyde “okula yabancılaşma” yaşadıkları bulunmuştur. Okul yönetimi tarafından, erkek öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha fazla iletişim kurmaları için değişik etkinlikler planlanması önerilebilir.

4. İki ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin diğerlerine göre “yalıtılmışlık” düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Bu nedenle özellikle çocuğu olmayan ya da bir çocuğu olan öğretmenler için sınıf ve okul dışı etkinlikleri daha anlamlı kılmaya yönelik katımcı bir anlayışla çalışmalar yapılabilir.

5. Yabancı Dil öğretmenlerinin “Meslek Dersi ve Rehberlik” öğretmenlerinden yüksek düzeyde “anlamsızlık” yaşadıkları bulunmuştur. Yabancı dil derslerinin daha uygulamaya dönük işlenebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, öğrencilerin yabancı dil derslerinde öğrendiklerini uygulamalarına

olanak sağlayacak ders dışı etkinlikler planlanması, böylelikle öğretmenlerin yaptıkları işi daha anlamlı bulmalarına yardım olunması önerilebilir.

6. Matematik Dersi öğretmenlerinin Meslek Dersi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde “yalıtılmışlık” yaşadıkları bulunmuştur. Matematik öğretmenlerinin sınıf dışı ve okul dışı etkinlikleri anlamlı bulmaları ve katkı sağlamaları için okul yöneticileri tarafından etkinliklerin planlanması sürecine katılmaları sağlanabilir.

7. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Meslek Lisesi öğretmenlerinden ve Genel Lise öğretmenlerinden daha düşük düzeyde “güçsüzlük”, Meslek Lisesi öğretmenlerinden düşük düzeyde “normsuzluk” ve yüksek düzeyde “yalıtılmışlık” yaşadıkları saptanmıştır. Bunun olası en güçlü nedeninin öğrenci niteliği olduğu düşünülerek, meslek liselerinin tercih edilebilir okullar haline getirilmesi gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Yabancılaşma ile ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılar için şu öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenlerin “normsuzluk ve güçsüzlük” algıları en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bundan yola çıkarak, bu boyutlardaki yabancılaşma algılarının neden ve sonuçları ile ilgili daha ayrıntılı bulgulara ulaşmak için nitel araştırmalar yapılabilir.

2. Erkek öğretmenlerin koşulları üzerinde çalışılıp, yabancılaşmaya neden olan etmenler araştırılabilir.

3. Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Benzer bir çalışma ile ortaöğretim okulu, ilköğretim okulu ve okulöncesi olmak üzere her okul kademesinden öğretmenler ile çalışılarak karşılaştırmalı bir analiz yapılabilir. Böylece araştırmada incelenen branş değişkeni ile ilgili daha ayrıntılı veriler elde edilebilecektir.

4. Araştırmada okul türlerine göre örneklemeler alınmıştır. Fakat bu okul türleri içinde “Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi” bulunmamaktadır. Benzer bir çalışma bu okul türlerinde de karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

5. Yabancılaşma konusunda akademisyenler üzerinde yapılan araştırmalar çok azdır. Bu konuda yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adadağ,Ö. ve Yıldızcan, C. (2011) *Küreselleşme ve Demokrasi*, Dipnot Yayınları: Ankara.

Akdere, İ. (1990) *Marksizmde Temel Kavramlar*. Evrensel Basım Yayım: İstanbul.

Akgün, E. (1999) *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir araç Olarak Yönetime Katılma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Alkan ,T. ve Ergil, D (1980). *Siyaset Psikolojisi*. Turhan Kitabevi: Ankara.

Anderson, B. D. (1973) “School bureaucratization and alienation from high school”. *Sociology of Education*, c. 46, ss. 315-334.

Aydın, İ. (2008) *İş Yaşamında Stres*, Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

Aydın, M. (1994) *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayıncılık: Malatya.

Aydın, A. (2000) *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. Alfa Yayınları: İstanbul.

Aslan, H. (2008) *Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Aytaç, Ö. (2005) “Modern Bürokrasiler ve Yabancılaşma Ethosu”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 15, s. 2, ss. 319-348.

Balaban, J. (2000) “Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.7, ss. 1-8.

Balcı, A. (2000) *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Barakat, H. I. (1966) *Alienation From the School Sysytem: Its Dynamics and Structure*, Doctor of Philosophy, University of Michigan Institute for Social Research.

Başaran, İ. E. (2000) *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası: Ankara.

Başaran, İ. E. (2008) *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Siyasal Basın Yayın Dağıtım: Ankara.

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

Bayındır, B. (2002) *Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Behar, R. (2007) *Endüstri İşletmelerinde Çalışma Koşullarının İşgörenler Üzerindeki Yabancılaşma Etkisi ve Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Büyükyılmaz, O. (2007) *İşletmelerde Yabancılaşmanın Sosyo- Psikolojik Etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.

Büyüköztürk, Ş. (2009) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Brooks, J. S. Hughes, R. M. ve Brooks M. C. (2008, January) “Fear and Trembling in the American High School: Educational Reform and Teacher Alienation”, *Educational Policy*, c. 22, s. 1, ss. 45-62.

Celep, C. (2000) *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, B. (2008) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Copleston, F. (1998) “Felsefe Tarihi/ Nihilizm ve Materyalizm” *Çağdaş Felsefe*, (Çev. D. Canefe), c.7, s. 2

Copleston, F. (2010) “Felsefe Tarihi/ Hegel” *Çağdaş Felsefe* (Çev. A. Yardımlı) İdea Yayınları: İstanbul.

Coşturoğlu, M. (1999) *Sosyal Şizofreni ve Yaratıcı Düşünce Üzerindeki Baskısı*, Güldiken Yayınları: Ankara.

Çalışır, İ. (2006) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması: Bolu İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Çevik, R. (2009) *Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Çiftçi, G. (2009) *İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.

Darıyemez, K. (2010) *Örgütlerde Ortaya Çıkan Yabancılaşma Sorunu ve Bu Sorunun Çözümü Açısından Halkla İlişkiler Çalışmalarının Önemi:Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Demirtaş H. ve Güneş, H. (2002) *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık: Ankara.

Doğan, İ. (2009) *Sosyoloji/ Kavramlar ve Sorunlar*, Pegem Akademi: Ankara.

Doğan, İ. (2011) *Eğitim Sosyolojisi*, Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.

Durkheim, E. (2006) *Toplumsal İşbölümü* (Çev. Ö. Ozankaya), Cem Yayınevi: İstanbul.

Ekmekçi, F., (1999) *İstanbul Kent Merkezinde Kamu ve Özel Hastane Yöneticilerinin Yabancılaşma Durumlarının Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ergil, D. (1980) *Yabancılaşma ve Siyasal Katılma*. Ankara: Olgaç Yayınevi.

Erkuş, A. (2005) *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Seçkin Yayıncılık: İstanbul.

Erjem, Y. (2005) "Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", *Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Eryılmaz, A. ve Burgaz, B (2011), “Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi* c. 36.

Feuerbach, L. (2010). *Geleceğin Felsefesinin İlkeleri* (Çev. G. Solmaz), Alter Yayıncılık: Ankara.

Fromm, E. (1995) *Umut Devrimi İnsancillaşmış Bir Teknolojiye Doğru* (Çev. Ş. Yeğin), Payel Yayınevi: İstanbul.

Fromm, E. (2006) *Sağlıklı Toplum* (Çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever), Payel Yayınevi: İstanbul.

Fromm, E. (2010) *Psikanaliz ve Din* (Çev. E. Erten), Say Yayınları: İstanbul.

Fromm, E. (2011) *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri/Birinci Kitap* (Çev. Ş. Alpagut), Payel Yayınevi: İstanbul.

Fromm, E. (2011) *Özgürlük Korkusu* (Çev. S. Koçak), Doruk Yayıncılık: İstanbul.

Gençer, A. (2002) *Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir.

Girgin, A. (2008) *Yabancılaşma*, www.atalaygirgin.blogspot.com.

Gülören, E. (2011) *Teknik Öğretmenlerde Mesleki Yabancılaşma: İzmir Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Isparta.

Güney, Ş. (2009) *Davranış Bilimleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Hegel, G. W. F. (2011) *Tinin Görüngübilimi* (Çev. A. Yardımlı), İdea Yayınevi: İstanbul.

Jung, W. (2001) *Georg Simmel Yaşamı Sosyolojisi Felsefesi* (Çev. D. Özlem), Anahtar Kitaplar: İstanbul.

Hoşgörür, V., (1997) *Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları: Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara.

Ibarrola, J. (1969) *Ekonomik Politik Yabancılaşma ve Hümanizm* (Çev. K. Somer), El Yayınları: İstanbul.

Isherwood G.B. ve Hoy W.K. (1973) "Bureuacracy, powerlessness and teacher work values." *The Journal of Educational Administration*, c. 11, s.1, ss.124-138.

Johnson, B.L., Ellett, C. D. (1992) *Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making, Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness*. American Education Research Association: California.

Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kılıç, H. (2009) *Sosyoekonomik Değişmeler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı: Mersin.

Kılıç, E. (2010) *Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Çağrı Merkezi Çalışanları Üzerine Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

Kızılçelik, S. (2004) *Zalimler ve Mazlumlar Küreselleşmenin Olmayan Doğası*, Anı Yayıncılık: Ankara.

Kızılçelik, S. (2008) *Sefaletin Sosyolojisi*, Anı Yayıncılık: Ankara.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1992) *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Göksu Kitabevi: Konya.

Kınık, Ş. (2010) "Öğretmenlerin Yabancılaşma Alguları, Yüksek Lisans Tezi", Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kongar, E. (1995) *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, Remzi Kitabevi: İstanbul.

Kulpa, C. M. ve Steitz J. A. (1984) "Occupational involvement and alienation among adults: The effects of gender and age", *International Journal of Behavioral Development*, c.7, s.4, ss. 479-499

Lefebvre, H. (2006), *Diyalektik Materyalizm* (Çev. B. Yıldırım), Kanat Kitap: İstanbul.

Luthans, F. (1995) *Organisational Behavior*, NY: McGraw Hill.

- Marcuse, H. (2010) *Tek Boyutlu İnsan* (Çev. A. Yardımlı), İdea Yayınları: İstanbul.
- Merton, R. K., (1968) *Social Theory And Social Structure*, The Free Press: London.
- Marx, K. (1997) *Kapital Üçüncü Cilt* (Çev. Alaattin Bilgi), Sol Yayınları: Ankara.
- Marx, K. (2003) *1844 Elyazmaları* (Çev. M. Bilge), Birikim Yayınları: İstanbul.
- Marx, K. (2008) *Grundrisse Ekonomi Politikin Eleştirisi İçin Ön Çalışma* (Çev. S. Nişanyan), Birikim Yayınları: İstanbul.
- Marx, K. (2010) *Yabancılaşma* (Çev. B. Erdost), Sol Yayınları: Ankara.
- Marx, K. Ve Engels, F. (2010a) *Alman İdeolojisi* (Çev. S. Belli), Sol Yayınları: Ankara.
- Marx, K. Ve Engels, F. (2010b) *Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar*, (Çev. N. Satılgan, T. Ağaoğlu, O. Göçmen ve Ş. Alpagut), Yordam Kitap: İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2009. Resmi Gazete. 27305, Ağustos. <http://mevzuat.meb.gov.tr> (27.06.2011).
- Mercan, M. (2006) *Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık*, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Mills, C.W. (1974) *İktidar Seçkinleri* (Çev. Ünsal Oskay), Bilgi Yayınları: Ankara.
- Morgart, Robert A., Mihalik, Gregory, Martin, Don T. (1974) "Alienation in an Educational Context: The American Teacher in the Seventies University of Pittsburg" American Educational Research Association: Chicago.
- Nef, J. (1980) *Sanayileşmenin Kültürel Temelleri* (Çev. E. Güngör), Kalem Yayınları: İstanbul.
- Ozankaya, Ö. (2006) *Toplumbilim*, Cem Kitabevi: İstanbul.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008) *Yabancılaşma ve... .* Ütopya Yayınevi: Ankara.

Özdamar, K. (1999) *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Özer, Aykaç, Yaman ve Tortop, (2010) *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Özgan, H. ve Karadağ, N. (2009) “Popüler Kültürün Yönetim Uygulamalarına Etkisi Bağlamında Yönetici Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 8, s. 28, ss.187-199.

Özkalp, E. (2011) *Sosyolojiye Giriş*, Ekin Basım Yayım Dağıtım: Bursa.

Özyurt, C. (2005) *Modern Toplumun Çözümlemesi*, Açılım Kitap: İstanbul.

Pehlivan, İ.A. (2001) *İş Yaşamında Stres*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Pappenheim, F. (2002) *Modern İnsanın Yabancılaşması* (Çev. S. Ak), Phoenix Yayınevi: Ankara.

Pars, E. (1982) *İşbölümü, Yabancılaşma ve Sosyal Politika Kuramsal Bir Yaklaşım*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları: Ankara.

Parsıl, A. M. (2007) *Sınıf Örgütünde Yabancılaşma*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sivas.

Richardson, B. P. (1994) “Teacher alienation: Empowerment and social connectedness in an alternative high school.”, *Dissertation Abstracts International*. c. 54, s. 9.

Rousseau, J.J. (2011) *Eşitsizliğin Kökeni* (Çev. A. Yardımlı), İdea Yayınevi: İstanbul.

Sabuncuoğlu, Z. (2010) *İşletmelerde Halkla İlişkiler*, Alfa Aktüel Yayıncılık: İstanbul.

Sarpkaya, R. (Ed.). (2008) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık: Ankara.

Seeman, M. (1959) “On Meaning of Alienation”, *American Sociological Review*, c. 24, ss. 783-790.

Schlichte, J., Yssel, N., ve Marbler, M. (2005) *Pathways to burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation Preventing School Failure*.

Silah, M. (2005) *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Simmel, G. (2003) *Modern Kültürde Çatışma* (Çev. Elçin Gen, Nazile Kalaycı, Tanıl Bora) İletişim Yayınevi: İstanbul.

Singer, P. (2003) *Düşüncenin Ustaları Hegel* (Çev. B.Ö. Düzgören), Altın Kitaplar Yayınevi: İstanbul.

Suen, H. K. (1983) "Alienation and Attrition of Black College Students on a Predominantly White Campus", *Journal of College Student Personnel*, c. 24, s. 2, ss. 117-21.

Şimşek, M., Akgeçici, T. ve Çelik, A. (2010) *Davranış Bilimleri*. Öz Baran Ofset Matbaacılık: Ankara.

Şimşek, M., Akgeçici, T. ve Çelik, A. Fettahlıoğlu, T. (2006) "Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.15.

Soysal, A. (1997) *Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taş, L. (2007) *Yabancılaşma ve Kimlik*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Tanilli, S. (2009) *Uygarlık Tarihi*, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.

Tanrıöğen, A. (Ed) (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık: Ankara.

Teber, S. (1990) *Politik- Psikoloji Notları*, Ara Yayıncılık: İstanbul.

Tezcan, M. (2009) "Eğitimde Yabancılaşma", *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.16, s.2.

Tezcan, M. (1983) "Eğitimde Yabancılaşma", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 16, s.1.

Timuçin, A. (2008) *Yabancılaşma Sorununa Genel Bakış*, www.insanolur.org/?p=661.

Tolan, B. (1981) *Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma*, Ankara İktisadi Ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları: Ankara.

- Tolan, B. (2005) *Sosyoloji*, Gazi Kitabevi: Ankara
- Ural, A. Ve Kılıç, İ. (2011) *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık:Ankara.
- Weber, M. (2011) *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* (Çev. G. Solmaz), Alter Yayıncılık: Ankara.
- Weisskopf, W.A. (1996) *Yabancılaşma ve İktisat* (Çev. Ç. Koç, Y. Madra, D. Eryar, K. Erçel, C. Özselçuk, A. Önder, K. Badur), Anahtar Kitaplar Yayınevi: İstanbul.
- Yapıcı, M. (2004) “Eğitim ve Yabancılaşma”, *İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007) *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (1987) *Örgütlerde Yabancılaşma Sorunları ve Yabancılaşmanın Önlenmesinde Yönetime Katılmanın Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Yeniçeri, Ö. (1991) *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma ve Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.
- Yeniçeri, Ö. (2007) *Yabancılaşmaya ve Yozlaşmaya Karşı İtirazlar*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık: İstanbul.
- Yenişehirlioğlu,Ş. (1982) *Felsefe ve Sanat*, Dayanışma Yayınları: Ankara.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009) “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi.” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.6, s.1.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5.,6.,7. v3 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Yüksek, Ö. (2006) *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo- Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Zahar, R. (1999) *Sömürgecilik ve Yabancılaşma* (Çev. B. Doktor), İnsan Yayınları: İstanbul.

Zielinski, A. E. ve Hoy. W. K. (1983) “*Isolation and alienation in elementary schools*”, Educational Administration Quarterly, c.19, s.2, ss. 27-45.

Ek.1: Özgeçmiş Sayfası

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Songül EMİR
Doğum Yeri ve Tarihi : Ereğli 08.03.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mersin Üniversitesi
İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

e-posta Adresi : songulemir1986@gmail.com

Tarih : 26.12.2011

Ek.2. Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Örneği

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN YABANCILAŞMASI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen,

Bu ölçek, ortaöğretim 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.

Songül EMİR

Adres: Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı/ AYDIN
Tel: 0507 2392973
E- Posta: songulemir1986@gmail.com

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

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

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız:
3. Medeni Durumunuz: Bekar Evli
4. Sahip olduğunuz çocuk sayısı :
5. Öğretmenlikteki Kıdeminiz:
6. Branşınız:
7. Son Mezun Olduğunuz Okul:

BÖLÜM II
ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN YABANCILAŞMASI
ÖLÇEĞİ

Aşağıda ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.

Madde no	Maddeler					
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>